

**” He nyt tarttee enemmän tukea, muttei se tarkoita,
etteikö vois omassa elämässä suoriutua”
- toimintakyvyn merkitys vaativan erityisen tuen
oppilaan nivelvaiheen ohjaukselle**

Tarja Niemeläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos, ohjausala
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niemeläinen, Tarja. 2020. "He nyt tarttee enemmän tukea, muttei se tarkoita, etteikö vois omassa elämässä suoriutua" – toimintakyvyn merkitys vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjaukselle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 127 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin vaativan erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjausta ja toimintakyvyn merkitystä ohjaukselle perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Tutkimuksella tuettiin Vetovoimalla -hankkeen (2018-2020) tavoitetta kehittää ammatillisen koulutuksen hakuvaiheen palveluja. Tutkimustiedosta hyötyvät vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksessa ja kuntoutuksessa työskentelevät henkilöt sekä muut hakuvaiheen toimijat.

Fenomenologishermeneuttinen tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa oppilaanohjaajaa ja seitsemää 8. ja 9. luokan vaativaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Temaattinen analyysi tuotti koodauksen jälkeen tulokseksi kaksi vaativan erityisen tuen oppilaanohjausta ja kaksi toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle kuvaavaa teemakarttaa.

Tulokset osoittivat oppilaanohjauksen olleen pragmaattista, itsetuntemusta ja realismia painottavaa, yksilöllistä ohjaustyötä. Oppilaat kävivät identiteettineuvotteluja ja harjoittivat itseohjautuvuutta itsenäisen suoriutumisen ja avun hyväksymisen välisiä etäisyyksiä mittaamalla. Oppilaanohjaajat kokivat tärkeänä esittää ammatillisen näkemyksensä jatkosuunnitelmista, mutta kohtasivat tulkinnallisia haasteita toimintakykyarvio.fi- kyselyn käytössä. Johtopäätös on, että tulevaisuuden suunnanotoissa oppilaat tarvitsevat ohjausta vahvuksiensa tunnistamiseen. Toimintakyvyn varhainen tunnistaminen auttaa suuntaamaan tavoitteellisemmin koulutusuralle. Lisätutkimusta tarvitaan tyttöjen tukitarpeista ja toimintakykyarvio.fi- palvelun käyttökokemuksista ohjauksen tukena.

Asiasanat: vaativa erityinen tuki, toimintakyky, ohjaus, nivelvaihe, fenomenologishermeneuttinen, temaattinen analyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VAATIVA ERITYINEN TUKI PERUSOPETUKSESSA	8
	2.1 Vaativa erityinen tuki.....	8
	2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	9
	2.3 Moniammatillisuus.....	11
3	OPPILAANOHJAUS	12
	3.1 Ohjaus käsitteenä	12
	3.2 Oppilaanohjaus perusopetuksessa.....	14
	3.3 Nivelvaihe.....	15
	3.4 Vaativan erityisen tuen oppilaanohjaus nivelvaiheessa	17
	3.5 Toimintakyky oppilaanohjauksen kontekstissa	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	24
	4.2 Tutkimusfilosofiset lähtökohdat.....	25
	4.3 Tutkimuksen osallistujat.....	27
	4.4 Aineistonhankinta.....	28
	4.5 Aineiston analyysi	34
	4.6 Eettiset kysymykset	41
5	TULOKSET	44
	5.1 Itsetuntemusta, kokemuksia ja realismia	44
	5.2 Tukipula, avun hyväksyminen ja tuen jatkuvuus	58
	5.3 Opiskelukyky ja toimintakyvyn arvioinnin haasteet	64

5.4 Identiteettineuvotteluja	75
6 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	85
6.1 Oppilaanohjaajien ja oppilaiden kokemukset oppilaanohjauksesta	85
6.2 Toimintakyvyn merkitys oppilaanohjaukselle	88
6.3 Johtopäätökset	93
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	96
6.5 Jatkotutkimusaiheet	99
LÄHTEET	101
LIITTEET.....	118

1 JOHDANTO

Salamancan (Unesco 1994) julistuksesta lähtien kaikilla lapsilla on ollut oikeus tasa-arvoiseen koulutukseen. Nyt kun kymmenvuotisen ratifiointiprosessin jälkeen Suomessa on viimein saatettu virallisesti voimaan yhteiskunnallisen osallistumisen ja koulutuksellisten tasa-arvon pyrkimyksiä edistävä YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimus (YK-Liitto), on vammaisillakin lapsilla yleissopimuksen (27/2016) mukainen oikeus mukautuksiin, joiden turvin he voivat kouluttautua, edetä työurallaan ja saada yleisesti tarjolla olevia tavaroita ja palveluita (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 6 § ja 15 §).

Vaikka yhä useampi vammaisen nuori hakeutuukin koulutukseen, on heidän tiensä koulutukseen ja työhön vaikeaa (Unicef 2013, 11; Brunila ym. 2019, 107–119). Oppimisen ja kehityksen kannalta siirtymät voivat olla positiivisia ja haastavia (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2010, 240). Erityisen haastavaa se on yksilöllistetyillä oppimäärillä perusopetuksessa opiskelleilla nuorilla (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja, 2007, 139). Korkeamman koulutustason ajatellaan merkitsevän parempaa työllistymistä, mutta tosiasiasa vammaisten nuorten tavoitteet eivät ole saavutettavia eivätkä suunnitelmat helposti toteutettavissa (Ahponen 2008, 205–206). Uhkana on työttömyys, syrjäytyminen (VTV 2007, 138) sekä elämänmittainen köyhyys (EAPN-Fin 2019, 7).

Yhdenvertaisuusvaltuutettu Kirsi Pimiä ja ihmisoikeuskeskuksen johtaja Sirpa Rautio (HS 22.10. 2018) kritisoivat Helsingin Sanomissa vammaisia ihmisiä syrjäyttävän Suomessa eläketurvan piiriin liian avokätisesti. Tämä merkitsisi kirjoittajien mukaan vammaisten nuorten syrjäytymistä työmarkkinoilta estäen heitä tavoittelemasta parempaa taloudellista turvaa itselleen. Monet vammaiset ovat toimintakyvyltään työkykyisiä ja koulutustasokin on pitkälti samanlainen kuin muulla väestöllä. Vaikka koulutuksen jälkeen opiskelijan työkyky ja kyky löytää oma paikka työelämässä voikin olla opiskelukykyä kehnompia (Kronqvist

2011, 55), ei vammaisuus suinkaan suoraan merkitse työkyvyttömyyttä (Lampinen 2007, 128).

Edellä mainitut oppimisessaan ja opiskelussaan vahvempaa tukea tarvitsevat nuoret ovat vaativan erityisen tuen oppilaita. Veturi -hankkeen kartoituksesta käy ilmi, etteivät kyseiset oppilaat kolmiportaisen tuen toimeenpanosta huolimatta saa tarpeeksi opinto-ohjausta (Kokko ym. 2014, 49). Tämä vaikuttaa oudolta, sillä erityiskasvatuksessa ohjaus on ollut opetuksen rinnalla perinteinen työmuoto. Merkittävää on myös se, ettei ohjauksella toimintakyky ole herättänyt läheskään niin suurta huomiota kuin elämänhallinta tai elinikäinen oppiminen (Onnismaa 2007, 82). Toimintakyvyn tarkastelu perusopetuksessa olisi erittäin tärkeää oppilaan tuen tarpeiden ja potentiaalien havaitsemiseksi ottaen huomioon nivelvaiheen kasvatukselliset ja kehitykselliset haasteet sekä koulutusuravalintaa ja työuraa koskevat kysymykset.

Mikä sitten on vaativan erityisen tuen oppilaan toimintakyvyn merkitys oppilaanohjaukselle ja miten heitä ohjataan jatko-opintoihin? Vastauksia näihin kysymyksiin haen haastattelemalla perusopetuksesta toiselle asteelle suuntaavia, vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä heidän opinto-ohjauksestaan vastaavia oppilaanohjaajia. Tutkimukselle on tilausta, sillä nuorten koulutusura-ohjaus on vammaistutkimuksessa vähemmälle jäänyt tutkimuskohde. Tutkimuksellani haluan tukea valtakunnallista, vuonna 2018 alkanutta Vetovoimalahanketta (2018–2020), joka jatkaa edeltäjiensä, Veturi- ja Tervareitti-hankkeiden jalanjäljissä kohdennetumpaa tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymävaiheen ohjauksen kehittämistyötä. Yhteiskunnallisen merkityksensä lisäksi tutkimusaihe on ammatillinen ja henkilökohtainen. Sitä rikastaa niin oma erityispedagoginen suuntautuneisuuteni erityistä tukea tarvitsevien kasvatus- ja ohjaustyöhön kuin kahden kuurosokean nuoren aikuisen vanhemmuus.

Vammaistutkimuksissa on korostettu vammaisen aktiivista osallisuutta itseään koskevaan tutkimukseen sekä sen merkityksellisyyttä hänelle itselleen. Tämä tavoite sisältyy myös tähän tutkimukseen. Meidän on voitava kuulla asianomaisia itseään ja heidän kokemuksiaan totuudenmukaisen ja monipuolisen kuvan tavoittamiseksi (Vehmas 2005, 210). Osallistavassa

vammaistutkimuksessa (participatory research) tutkittava on aktiivinen tiedon-
tuottaja, minkä vuoksi olen päätenyt käyttämään tutkittavista termiä *osallistuja*.
Välttääkseni luokittelevia kategorioita käytän vaativan erityisen tuen oppilaasta
jatkossa termiä *oppilas* kuvaamaan häntä tavallisena perusopetuksen oppilaana.

Tutkimusraportti etenee siten, että luvussa kaksi lähestyn vaativaa erityistä
tukea tarvitsevan oppilaan nivelvaiheen ohjauksen lähtökohtia tarkastelemalla
vaativan erityisen tuen käsitettä oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä moniam-
matillisuuden viitekehysessä. Kolmannessa luvussa avaan *ohjauksen* yleiskäsit-
teen ja kuvaan perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihetta vaativaa erityistä
tukea tarvitsevan oppilaan oppilaanohjauksen näkökulmasta. Määrittelen myös
toimintakyöyn käsitteen ja ICF-toimintakyöluokituksen rakenteen nivelvaiheen
oppilaanohjaukseen mallinnettuna. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen to-
teutuksen ja perustelen metodologiset ratkaisut. Viidennessä luvussa esitän tut-
kimustulokset tarkastellen niitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon ja kirjalli-
suuteen. Kuudennessa luvussa pohdin tuloksia tehden niistä päätelmiä ja esitän
jatkotutkimusaiheet.

2 VAATIVA ERITYINEN TUKI PERUSOPETUKSESSA

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat heterogeeninen joukko erityisen tuen oppilaita, jotka oppivelvollisuudesta suoriutuakseen tarvitsevat paljon tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tyypillistä on myös moniammatillisen koulun ja koulun asiantuntijaverkoston yhteistyö.

2.1 Vaativa erityinen tuki

Koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen sisältyvät yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Vuonna 2018 Suomen kaikista perusopetuksen oppilaista sai tehostettua ja erityistä tukea 18,5 %, joista noin 8,1 %:lla eli noin 45 400 oppilaalla oli erityisen tuen päätös (SVT 2018). Heistä noin 10 000 tarvitsee erityistä tukea vaativampaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Pihkala & Lamberg 2017, 10).

Termi *vaativa erityinen tuki* otettiin käyttöön Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemassa, Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen yhteisessä VETURI tutkimus- ja kehittämishankkeessa (Kontu, Pesonen, Kokko & Pirttimaa 2017, 34). Suomessa käsitettä ei ole virallisesti normitettu (Kontu ym. 2015, 5) eikä siitä löydy juuri tutkimustietoa muualta kuin Opetushallituksen tuottamista materiaaleista, raporteista tai julkaisuista. Käsitteellä haluttiin kuvata ”vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopeutuksessa olevia lapsia” (Kontu ym. 2017, 34).

Termit ja käsitteet eivät ole aina kovin selkeitä. Mielenkiintoista määritelmässä on käsitteellinen ero perusopetuslakimuutoksen myötä (2010/642 17 §) määriteltyn erityiseen tukeen, joka kuvaa lähinnä erityisopetuksen ja tuen järjestelyjä perusopetuksessa, ei niinkään oppilaan tai ryhmän profiilia.

Kolmiportaisessa tukijärjestelmässä vaativan erityisen tuen oppilaat luetaan erityisen tuen oppilaisiin, olivatpa heidän opetusjärjestelynsä ja tuen tarpeensa määrän ja laadun suhteen kuinka erilaisia hyvänsä.

Kansainvälisesti katsottuna Euroopassa ja Yhdysvalloissa *vaativaa erityistä tukea* ei ole irrotettu erityisestä tuesta (*special support*) vaan siihen sisältyvät kategorisesti kaikki lievistä oppimisvaikeudesta kehitysvammaan. Monissa tutkimuksissa vaikeasti vammaisen voi olla myös oppimisvaikeuksinen. Ruotsissa *erityinen tuki* on ollut myös vaikea määritellä. Lapsen näkökulmasta katsottuna kaikki lapset tarvitsevat erityistä tukea, mutta on myös lapsia, joilla on diagnoosi ja lapsia, joilla on sosioemotionaalaisia tai kielellisiä tuen tarpeita, ja he tarvitsevat lisätukea jokapäiväiseen elämään (Lutz 2009, 12–13; ks. myös Sandberg, Lillqvist, Eriksson, Björck-Åkersson & Granlund 2010, 45, 50). Käsite *barn i behov av särskilt stöd* kuvaa lähinnä lasta, jolla on fyysisten, psyykkisten tai muiden syiden vuoksi tarpeita, joiden vuoksi hän tarvitsee erityistä tukea kehityksessään. Painotukset ovat tuen tarpeen laadussa ja kestossa, ei niinkään ryhmän tai yksilön erityispiirissä. (Skolverket 2005, 10–12; SOU 1997:157, 87.)

2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Kaikilla lapsilla on oikeus käydä koulua ja saada tukea oppimiseensa. Suomen ratifioidessa vuonna 2016 YK:n yleissopimuksen vammaisten oikeuksista (27/2016), se sitoutui artiklan 24 mukaisesti inklusioiviin toimiin, joihin sisältyivät vammaisen henkilön oikeudet saada yksilöllisten tarpeittensa mukaisia järjestelyjä akateemisen ja sosiaalisen kasvun ja kehityksen tueksi. Vaativan erityisen tuen oppilaita koskevat samat oikeudet ja velvollisuudet kuin muitakin perusopetuksen oppilaita, mutta heidän opetusjärjestelyissään huomioidaan varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja seurannan lisäksi oppimisen haasteet, tuen tarpeet ja vahvuudet (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2014, 66).

Vaativaa erityistä tukea tarvitseva oppilas käy useimmiten koulua 11-vuotisenä pidennettynä oppivelvollisuutena (Perusopetuslaki 25 § 2). Kiinnostavaa Opetushallituksen verkkosivuillaan antamassa ohjeistuksessa on, ettei siinä

korosteta perusopetussuunnitelman mukaisia suositusajan pituuksia opiskeluista suoriutumiseksi. Nykyisin pidennettyä oppivelvollisuutta koskeva päätös tehdäänkin oppilaan yksilölliset tarpeet ja vahvuudet huomioiden. Painotukset ovat oppilaan toimintaedellytyksissä, tarpeissa ja yksilöllisissä ratkaisuisa. (Opetushallitus 2020, Pidennetty oppivelvollisuus.) Tuki on annettava mahdollisimman lähelle eli yleisopetukseen, jonne on saatava riittävät avustaja- ja tuki-palvelut (Erytisopetuksen strategia 2007, 21). Oppilaan koulunkäynnin ollessa yksilöllistettyä ja suunnitelmallista (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015, 186), voivat opetusjärjestelyt sitoa paljon henkilöresursseja (Hyytiäinen ym. 2014, 58).

Erytistä tukea vaativamman oppilaan opetuspaikka voi sijaita yksityisessä tai valtion koulukodissa, kunnallisissa erityiskoulussa, yksityisessä erityiskoulussa, Oppimis- ja Ohjauskeskus Valteri-koulussa, Elmeri-koulussa tai sairaalokoulussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 11–12). Erytisopetuksen järjestämisoikeuden saaneet koulut ovat erikoistuneet pitkäaikaissairauksiin ja monitartpeisuuteen, autismin kirjoon, neuropsykiatrisiin häiriöihin, aistipuutteista, liikumisesta sekä muista syistä johtuviin tuen tarpeisiin. Niiden palvelut täydentävät ja tukevat perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin palveluita ja lähikouluperiaatteen toteutumista. VETURI-hankkeen vaativan erityisen tuen opettajien kyselykartoituksessa autismi- ja kehitysvammadiagnoosin saaneet ja syvästi kehitysvammaiset opiskelivat omilla erityisopetuksen ryhmissä ja vakavasti psyykkisesti oireilevat kävivät koulua niin sanotuissa yleisopetusryhmissä. (Kokko ym. 2014, 27.)

Suomessa perusopetuslaki ei määrää tai velvoita tekemään erityistä siirtävävaiheen suunnitelmaa. Erytisen tuen oppilaan opetus- ja ohjaustoiminta perustuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen koskevalle suunnitelmalle, joka laaditaan esi-, perus- ja lisäopetuksessa erityisopetukseen otettavalle tai siirrettävälle oppilaalle (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 a §). Siihen kirjataan ajantasaisesti ja säännöllisesti oppilaskohtaiset tavoitteet, opetuksen järjestäminen pedagogisine menetelmineen, koulunkäynnin tuki ja sen edellyttämä yhteistyö, palvelut, arvio ja seuranta (Opetushallitus 2014, 67–70). HOJKSin tarkoitus on tukea ja edistää oppilaan elinikäistä oppimista,

omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Perusopetuksen viimeistä HOJKSia voi pitää nivelvaiheen suunnitteluun sopivana asiakirjana, koska se tekee näkyväksi paitsi oppilaan vahvuudet, heikkoudet, rajoitukset ja mahdolliset uhkakuvat. Yhdessä kuntoutussuunnitelman kanssa sitä voi pitää ohjauksellisena siirtymäsuunnitelmana koulutukseen. (Lämsä, 2007, 309.)

2.3 Moniammatillisuus

Nivelvaiheen oppilaanohjauksen prosesseissa ohjaus näyttäytyy moniammatillisena ja konsultoivana. Koulussa tästä vastaa perinteisesti oppilashuoltoryhmä. Oppilaan kokonaistilanteen hallinta edellyttää eri alojen osaamispääoman yhdistämistä, missä moniammatillisuudella saatetaan eri näkökulmien resurssit luoviksi yksilöllisiksi ratkaisuksi (Järvikoski & Karjalainen 2008, 88). Vaikeasti vammaisella oppilaalla voi olla samanaikaisesti useita terapia- ja kuntoutuspalvelujen asiakkuuksia. Yhteistyöverkostoihin kuuluvat koulun oppilashuoltoryhmän lisäksi tapauskohtaisesti oppilasta hoitava lääkäri tai lääkäreitä, psykologi, musiikki-, fysio- ja puheterapeutti. Luokassa ja sen ulkopuolella oppilaat saattavat tarvita oppimisen tueksi ohjaajia, henkilökohtaisia avustajia ja mahdollisesti tulkkia (Kontu ym. 2017, 34).

Perheen vastuu ja asiantuntijuus lastensa kasvatuksessa ja ohjauksessa tulee näkyvämmäksi nivelvaiheessa. Monialaisen yhteistyön, tuen pitkäaikaisuuden ja kuntoutuksellisten tarpeitten vuoksi oppilaille voi rakentua ajan kuluessa kattava ja pysyväkin palvelu- ja tukiverkosto. Käytännössä se voi tarkoittaa lapsen tai nuoren ja hänen perheensä sosiaali- ja terveydenhuollon, palveluorganisaatioiden pitkäaikaista asiakkuutta. Myös kolmannen sektorin toimijoiden palvelut ovat peruspalveluja tukevia palvelumuotoja. Niillä on oma tärkeä tehtävänsä jäsenistönsä oikeuksien edunvalvojana, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäjänä, vertaissuhteiden mahdollistajana ja harrastusten tukijana.

3 OPPILAANOHIJAUS

Käsitteenä ohjaus (engl. *guidance, counseling*) on yksilöön, vuorovaikutukseen ja yhteiskunnalliseen palvelurakenteeseen kytkeytyvä käsite, joka erityisen selvästi ilmenee vaativan erityisen tuen oppilaan oppilaanohjauksessa. Vaativan erityisen tuen oppilaan oppilaanohjaus perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa on yksilöllistä kokonaisvaltaista, oppilaan toimintakyvyn huomioivaa ohjaustyötä.

3.1 Ohjaus käsitteenä

Ohjaus ja sen sisällöt ovat määrittäneet eri aikakausina eri yhteiskunnallisista lähtökohdista käsin. Wattsin ja Kiddin mukaan vielä 1960-luvulle tultaessa *guidance* -käsitteellä viitattiin neuvonantotoimintaan, missä ihmisen sijoittumista tiettyyn ammattiin arvioitiin soveltuvuutena. Nykyisin sillä viitataan yhä useammin koulutus- ja uraohjaukseen, jonka tavoitteena on auttaa ihmisiä tekemään tietoisempia ja mielekkäämpiä koulutuksellisia, ammatillisia ja henkilökohtaisia valintoja sekä kehittämään päätöksentekotaitoja (Watts & Kidd 2000, 489.) Sen sisäkäsitteellä, *counseling*, taas tarkoitetaan ohjausta, jolla autetaan ihmistä kasvamaan ja kehittymään sekä selviytymään nykyisistä ja myöhemmistä ongelmista entistä paremmin (Rogers 1990, 378).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ohjausta yleisopetuksen ja erityisopetuksen kouluympäristössä. Oppilaanohjaajalle on hyötyä siitä, jos hän tuntee oman osaamisalueensa keskeisten pedagogisten ja moniammatillisen toiminnan peruseriaatteiden lisäksi myös muiden alojen toimijoiden toimintaperiaatteita. Tutkimuksen viitekehyksessä onkin tunnistettavissa yhteiskuntatieteen, terveyden, psykologian, kasvatuksen sekä erityispedagogiikan tieteenalojen yhteys valittuihin käsitteisiin, malleihin ja teorioihin, minkä kertoo osaltaan tutkimuskohteen ohjaustoiminnan monitieteisyydestä (Onnismaa 2003, 8).

Oppilaiden ohjauksellinen painotus erityisopetuksessa on toimivassa vastavuoroisessa kommunikaatiossa. Ohjaustyötä tarkastellaan usein siinä ympäristössä, missä se tapahtuu. Painotukset voivat olla menetelmissä, osapuolten keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa tai vastavuoroisen toiminnan prosessinomaisuudessa (Onnismaa 2007, 7). Monet ohjausalan asiantuntijat kuvaavat mielellään ohjausta pedagogisena toimintana (Peavy 1997/1998; Latomaa 2011, 46–57; Korhonen & Puukari 2013, 16; Atjonen 2011, 41) ei asiantuntijatyönä, sillä ohjaus on luonteeltaan keskustelemaa dialogista vuorovaikutusta (Pekkari 2009, 116).

Tämän tutkimuksen oppilaanohjaajat ovat tekemisissä ohjattavansa kuntoutusasioiden kanssa. Koulun opinto-ohjauksesta vastaava henkilö ei ole kuntoutuksen asiantuntija, vaikka siinäkin autetaan ihmistä (Airaksinen 2008, 114). Vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan auttaminen on hänen omia voimavarojaan tukevaa ohjaustoimintaa. Ohjaussuhteessa uusien merkitysyhteyksien muodostaminen ja oman tilanteen jäsentyminen tapahtuu neuvottelun ja yhteisymmärryksen eli dialogisuuden kautta (Järvikoski & Karjalainen 2008, 91–92). Ohjauksessa parhaiten tyydyttävään ratkaisuun päästään ohjattavan omaa toimintakykyä ja toimintavalmiuksia kehittävien tarjoumien välityksellä (Spangar 2000, 19). Nykyisille lähestymistavoille onkin tyypillisempää ajatella ohjausta laajemmin asiakkaan voimavarojen kuin sairauksien näkökulmasta (Onnismaa 2003, 9).

Eri tavoin tuen tarpeisten ja vaikeavammaisten henkilöiden asiakasohjauksen, tuen saamisen, elämänsuunnittelun tulisi tapahtua niissä rutiininomaisissa ympäristöissä, joissa he itse kulloinkin toimivat (Reid & Green 2002, 193). Opetuksen ja kuntoutuksen toteuttaminen ja niiden järjestäminen koulussa yksilöllisenä edellyttää oppilaanohjaajilta kokonaiskäsitystä oppilaan yksilöllisistä tuen tarpeista, toimintakyvystä ja -rajoitteista sekä muista oppimiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavista tekijöistä. Oppilaan elämäkokemuksen ollessa vähäistä sosio-konstruktionistinen lähestymistapa voi auttaa ohjaajia ymmärtämään nuoren ihmisen monikerroksellista todellisuutta (Pekkari 2009, 103).

Vance R. Peavyn (1997/1998) konstruktivistinen *sosiodynaaminen ohjaus* sopii vaativan erityisen tuen oppilaan ohjausfilosofiaksi, sillä se huomioi

oppimisen, toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden biopsykososiaalisen merkityksen oppilaan elämässä. Oppilas tuen tarpeineen on yksilö ja samalla oman kulttuurinsa edustaja. Oppilasta ei voi irrottaa siitä kulttuuriympäristöstään tai yhteisöstä, jossa hän elää ja vaikuttaa. Peavyn (emt. 198, 251) mukaan vähemmistöjen ohjauksessa tulisi hyödyntää ja soveltaa mieluummin sosiokulttuurista tietoa ja käytäntöjä psykologisoinnin sijaan. Nuoren kasvaessa ja kehittyessä yhteiskunnallisissa muutostilanteissa psykologiset selitysmallit eivät riitä auttamaan nuorta elämässä eteenpäin.

Sosiodynaaminen ohjaus tapahtuu ohjattavan ja ohjaajan välisessä tasaveroisessa, luottamuksellisessa, kommunikatiivisessa ja refleksiivisessä vuorovaikutussuhteessa, jossa kieli, kertomukset ja metaforat toimivat ymmärryksen, merkitysten avaimina ja todellisuuden rakentamisen työkaluina. Yhteisen maaperän luomisen ja ymmärtämisen ytimessä on dialoginen kommunikaatio, empaattinen, ennakko-oletukseton kuuntelemisen ja läsnäolon taito. Ohjattavaa autetaan tutkiskelemaan ja refleктоimaan omia tunteita, itseä ja omaa toimintaa kohti voimaantumista (empowerment) ja oman elämän kontrollin laajentumista. Ohjaus on yksilöllistä, käytännöllistä, ratkaisuja etsivää, oivaltavaa toimintaa. Rajoitusten tarkastelua tärkeämpää on erilaisten vaihtoehtojen ja näkökulmien kirkastaminen uusien sosiaalisten paikkojen löytämiseksi. (emt. 20–24, 83–84.) Vaativan erityisen tuen oppilaan ohjaaminen on asiakaskeskeistä, missä oppilasta autetaan kasvamaan, kehittymään ja havaitsemaan täysi potentiaalinsa (Rogers 1990, 137). Haastavissakin tapauksissa ja elämäntilanteissa ohjattavan omiin tarpeisiin perustuvissa ohjaussuhteissa voi tapahtua sellainen asiakaskeskeinen suunnittelu, joka toimii perustana tehokkaille tukitoimille ja erilaisille interventioille. (Kincaid & Fox 2002, 35–36.)

3.2 Oppilaanohjaus perusopetuksessa

Suomessa oppilaanohjauksessa noudatetaan *elinikäisen ohjauksen* (ELO) toimintapolitiikkaa. Lasten ja nuorten akateemiset taidot ja sosioemotionaalinen kypsyys vaihtelevat osan tarvitessa enemmän tai vähemmän tukea koulutus- ja

työuravalintoihin. Euroopan elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikassa tiedostetaan tämän ryhmän syrjäytymisvaara ja tunnustetaan heidän oikeutensa saada ohjauspalveluja, joihin sisältyvät uraohjaus ja työllisyysneuvonta koulutuksen tai työn nivelvaiheessa. (ELPGN 2016, 31, 56.) Tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelujen (TNO) avulla oppilaita ja heidän huoltajiaan autetaan jatkosuunnitelmien ja valintojen tekemisessä siirryttäessä koulutukseen tai työelämään (emt. 2016, 30).

Perusopetuksessa kaikilla oppilailla on perusopetuslain (628/1998 30 §) mukainen oikeus oppilaanohjaukseen, jota koordinoi tehtävään koulutettu opinto-ohjaaja. Yksilöllisten tarpeiden ja suoriutumiserojen vuoksi opetuksen luonne on ohjauksellinen (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 228). Niin ohjauksen suunnittelussa kuin toteuttamisessa katse on oppilaan tarpeissa (Kasurinen 2006, 16). Oppilasta tuetaan oppimis- ja opiskelutaitojen kehittämisessä ja keskiytetään itsetuntemuksen, itsetunnon ja vuorovaikutuksen teemoihin. Häntä autetaan jäsentämään arvojaan, havaitsemaan henkilökohtaisia resursseja ja kehittämistarpeita sekä ratkaisemaan koulutuksen ja työelämän kysymyksiä. (Puukari & Parkkinen 2017, 38.)

3.3 Nivelvaihe

Nivelvaihe on ajanjakso, jolloin lapset ja nuoret iästä, vammasta tai yksilöllisistä tarpeista riippuen joko aloittavat, jatkavat tai päättävät koulunsa. (Cameto, Levine & Wagner 2004, 1-2). Vaikka oppilaat kokevatkin silloin monia normatiivisia, rakenteellisia ja ennustettavissa oleviakin haasteita, tarjoaa nivelvaihe heille kehityksellisenä vaiheena mahdollisuuden oppimiseen ja henkilökohtaisen kasvuun (Pietarinen ym. 2010, 231; Newman & Blackburn 2002, 8). Toisille se voi merkitä lisääntyviä elämänhallinnallisia haasteita. Tutkimuksissa havaittu monilla vaativan erityisen tuen ryhmään kuuluvilla henkilöillä olevan muihin verrattuna enemmän tuen tarpeita ja haasteita tunne-elämän ja/tai käyttäytymisen alueella (Helland & Helland 2017, 38; Dean, Oxford, Staines, McGee & Smith 2017, 7; Shaw, Stringaris, Nigg & Leibenluft 2014, 276). Sosiaalinen epäkypsyys,

perheen ylisuojelu, riippuvuus auttajista ja nuoren vammaisen vähäiset maailmakokemukset (Chubon 1985, 48) voivat hidastaa identiteetin etsintää tai sen löytämistä.

Nivelvaiheessa oppilaan minäpystyvyyssuskoa ja motivaatiota koetellaan. Banduran (2001, 10) mukaan pystyvyyssusko perustuu ajatukseen pystyvyydestä suoriutua itselle asetetuista tehtävistä. Vammaisen nuoren motivaatio voi olla lähtökohtaisesti hyvin alhainen ja sosiaaliset taitonsa heikot voidakseen asettaa yksin itselleen saavutettavissa olevia tavoitteita. Vammaisten oppilaiden on vaikea kertoa, mitä he haluavat ja tarvitsevat, sillä heillä ei ole riittävää itsetunteesta tai kykyä toteuttaa itseään (Schreiner 2007, 300) eikä mahdollisuuksia harjaannuttaa niitä (Test, Fowler, Wood, Brewer & Eddy 2005, 43). Itsemääräämisteorian (self-determination theory) mukaan pätevyyttä, autonomiaa ja kuulumisuuden tunnetta tukevat sosiaaliset tilanteet ovat tärkeitä ulkoisen ja sisäisen motivaation kehittämisspaikkoja (Ryan & Deci 2000, 65). Itsemääräämiseen liittyvät kysymykset ovatkin olleet aina 2000-luvulta alkaen tutkijoiden erityisenä tiedonintressinä tutkittaessa vammaisen siirtymistä peruskoulusta koulutukseen (Palmer & Roessler 2000; Lock & Layton 2001; Getzel & Thoma 2008; Walker & Test 2011; Getzel 2014, 385).

Runsaasti oppimisessaan tukea tarvitseva tarvitsee tavallista enemmän yksilöllistä ohjausta koulutukseen hakeutumisessa ja jatko-opinnoista selviytymisessä. Nivelvaiheessa oppilaanohjaajien on ratkaistava, miten ja millaisella ohjauksella oppilasta tuetaan niin, että hänelle muodostuisi itsestään ja mahdollisuuksistaan realistinen ja positiivinen kuva (Harjunpää, Ågren & Laiho 2017, 22). Tehtävä on vaikea, sillä oppilaan tulisi kyetä lyhyellä aikavälillä kehittää puuttuvia sosiaalisia ja opiskeluun liittyviä valmiuksiaan. Riskitekijöiden ennakoimisella ja siirtymävaiheen suunnittelulla pehmennetään sopeutumisvaiheen ongelmia ja turvataan tukitoimien jatkuvuus (Hyytiäinen ym. 2014, 54).

Vammaisten opiskelijoiden urasuunnittelu on lapsen kengissä, ja siihen on monia syitä. Nykyiset urateoriat palvelevat työurien rakentamista ja työhön sijoittumista eivätkä huomioi työllistyvyyskysymyksiä. Koulutuksellisen ja ammatillisen päätöksenteon rajoitukset sekä minäpystyvyyden kehittämisen ja

kehitystä tukevien kokemusten puute voivat vaikuttaa uravalintaan ja urakehitykseen (Byus, Byus, Kendall & Davis 2001, 35–45.) Oppilaanohjaajien omat ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaanohjauksen lähtökohtiin (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen 2017, 209). Lisäksi lahjakkaiden, mutta oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden uraohjauksessa oppilaanohjaajilta on voinut myös puuttua asianmukainen koulutus (Hua 2002, 375).

Sairaana tai vammaisena oppilaan ammatin- ja koulutus- ja uravalintaa on olla vaikea jäsentää postmodernin *life design* käsitteen näkökulmasta. *Life design* tulkitsee ohjattavan oman tarinansa käsikirjoittajaksi siten, että häntä autetaan refleктоimaan teemoja uran ja koulutuksen rakentamisen mahdollistamiseksi (Savickas 2012, 17). Oppilaan on hankala käsikirjoittaa tarinaansa suoraviivaisesti toimintarajoitteiden, siirtymien, riskitekijöiden tai elämäkulun episodimaisuuden vuoksi. Henkilökohtaisen kietoutuessa näin ammatilliseen on olennaisempaa tarkastella ohjausta kokonaisvaltaisena, holistisena uraohjauksena pelkkien urakysymysten sijaan (Fouad ym. 2007, 19).

3.4 Vaativan erityisen tuen oppilaanohjaus nivelvaiheessa

Erityisopetuksessa vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen opinto-ohjausta koordinoi useimmiten oppilaan ohjaava opettaja, jolla voi olla erityisluokanopettajakoulutuksen lisäksi opinto-ohjaajan koulutus tai pelkästään erityisluokanopettajakoulutus. Apunaan hänellä on ohjaustiimi ja muu kouluhenkilökunta. Yleisopetuksessa opinto-ohjauksesta vastaa joko opinto-ohjaaja, opinto-ohjaajakoulutuksen saanut aineenopettaja, erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Yleisopetuksen opinto-ohjaaja tekee usein siirtymävaiheen valmistelua ja ohjausta yhteistyössä erityisopettajan tai erityisluokanopettajan sekä oppilas-huoltoryhmän kanssa.

Oppilaanohjaus yläkoulussa on valmistelua tulevaan, ja siinä oppimishistorian tuntemisesta on hyötyä (Puukari & Parkkinen 2017, 34). Nivelvaiheen suunnitteluasiakirja on HOJKS, joka laaditaan aina yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa, opettajien ja muiden kuntoutuksen ja tukitoimien

järjestämiseen erikoistuneiden henkilöiden kanssa. Siinä läpikäydään oppilaan tarvitsemat yksilölliset tukitoimet ja ohjaustarpeet, toimintakyvyn edellytykset, opiskeluvalmiudet, yksilölliset taipumukset sekä koulutus- ja työllistymismahdollisuudet.

Ohjauksen yhtenä tavoitteena on löytää kullekin oppilaalle sopiva koulutusratkaisu. Valtion koulun käyneillä on samat oikeudet hakeutua päättötodistuksen saatuaan jatko-opintoihin kuin muillakin oppilailla (Merimaa 2009, 64). Ohjaustyömuodot vaihtelevat yksilöllisesti, mutta noudattavat pääpiirteitään perusopetuksen oppilaanohjauksen opetussuunnitelmaa. Opinto-ohjaus on luokkamuotoista, pienryhmäohjausta ja yksilökeskusteluja. Koulutusvalintojen helpottamiseksi oppilaat käyvät työelämään tutustumisjaksoilla (TET), koulutus- ja rekrytointimessuilla ja koulutuksen järjestäjän avoimissa ovissa. He voivat käydä Kansaneläkelaitoksen kustantamilla koulutuskokeilujaksoilla ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tutustumassa niiden oppimisympäristöihin, toimintakulttuureihin, työtapoihin ja asumisen järjestelyihin (ELY).

Koulun entiset oppilaat käyvät kertomassa omia kuulumisiaan ja kokemuksiaan koulutukseen siirtymisestä. Vertaiset toimivat reflektiiopeileinä ja ulkoisina motivaattoreina tarjoten mahdollisuuden sisäisen motivaation löytämiseen ja vihjeitä opintopolun selkeytymiseen. Oppilaiden tapaamiset voivat olla myös minäkäsityksen ja sisäisen voimaantumisen paikkoja. Esimerkiksi kuurosokealle nuorelle sosiaalisen vuorovaikutuksen paljous tai sen puute voi välittää viestiä hänen kiinnostavuudestaan ja merkityksestään muille ja samalla antaa tietoa siitä, miten hän itsensä kokee (Kovanen, Mielityinen & Västilä 2012, 69).

Oman tukensa antavat järjestöjen ja liittojen työelämä- ja koulutuspalvelut tai muut vammaisjärjestöjen kuntoutusasiantuntijat. Moni perhe on kovin tietämätön järjestöjen koulutus- ja työelämäpalveluista. Jos kolmannen sektorin asiantuntijuutta osataankin käyttää, heidän kutsumisensa HOJKS-palaveriin on perheen itsensä vastuulla. Joskus kodin ja koulun välille voi syntyä näkemuseroja. Silloin ohjaus- ja tukipalvelujärjestelmistä perillä olevalla kuntoutusohjaajalla on perheen ja kuntoutujan tukihenkilönä avainrooli eteen tulevien umpikujien aukomisessa (Järvikoski & Härkäpää 2011, 200).

Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjaus on tiedonvälitystä ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kodin arjen tunteminen auttaa ohjaajia ymmärtämään paremmin oppilaan tuen tarpeita ja vanhempien näkemyksiä lapsen asioissa. Perheen osallisuudella on havaittu olevan myönteinen vaikutus koulutukseen siirtymisen onnistumiseen (Foley, Dyke, Girdler, Bourke & Leonard 2012, 1761). Onnistunutta nivelvaihetöskentelyä tukee myös lähettävän ja vastaanottavan laitoksen välinen tiivis yhteistyö (Harjunpää ym. 2017, 79). Yksi osa yhteistyötä on oppilasta, oppimista, opiskelua ja tarpeita koskeva tiedonsiirto. Tähän liittyy joitakin rajoituksia. Oppilaan yksilöllisen opiskeluhuollon osalta merkittävät asiakasrekisteritiedot voi siirtää vastaanottavaan opintajoon, mutta salassa pidettäviä, oppilashuollon jatkuvuuden kannalta tärkeitä asiakirjoja, voidaan siirtää vain opiskelijan tai hänen edustajansa luvalla (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013 23 §).

Ne vaativan erityisen tuen oppilaat, jotka eivät siirry yleisiin ammatillisiin koulutuksiin, voivat hakeutua vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen, kuntouttavaan työtoimintaan, päivätoimintaan tai avotyöhön (Opetushallitus, valmentavat koulutukset). Jotkut hakeutuvat tutkintoon johtamattomiin koulutuksiin, joita järjestetään ammatillisen koulutuksen yhteydessä. Vuoden kestävä valmentava koulutus, VALMA, on tarkoitettu oppilaille, joilla on selkiytymätön koulutusura, puutteita opiskelunvalmiuksissa tai haluavat muuten parantaa opintosuorituksiaan. TELMA eli työhön ja itseenäiseen elämään valmentava koulutus on henkilökohtaisten tavoitteisiin ja valmiuksiin räätälöityä koulutusta. Siinä huomioidaan sairauden tai vamman tuoma haitta tavoitteiden saavuttamiselle. (Opetushallitus emt.)

Jos nuori ei pääse koulutukseen, on lähettävällä opinto-ohjaajalla velvollisuus siirtää tietoa nuoren jatko-ohjauksesta ja elämänsuunnittelusta kopin ottaville ohjaustoimijoille. Tällöin puhutaan *jälkiohjauksesta* (Puukari & Parkkinen 2017, 36), jota antavat koulutuksen järjestäjien ohjauspalveluissa toimivien lisäksi Ohjaamot, Etsivä Nuorisotyö ja TE-palvelut. Vaikka oppilaan tilanne ei sallisikaan syystä tai toisesta tutkintotavoitteista opiskelua, tärkeintä jälkiohjauksessa on, ettei yksikään oppilas jäisi vaille ohjausta ja jatkopaikkaa. Joustavat

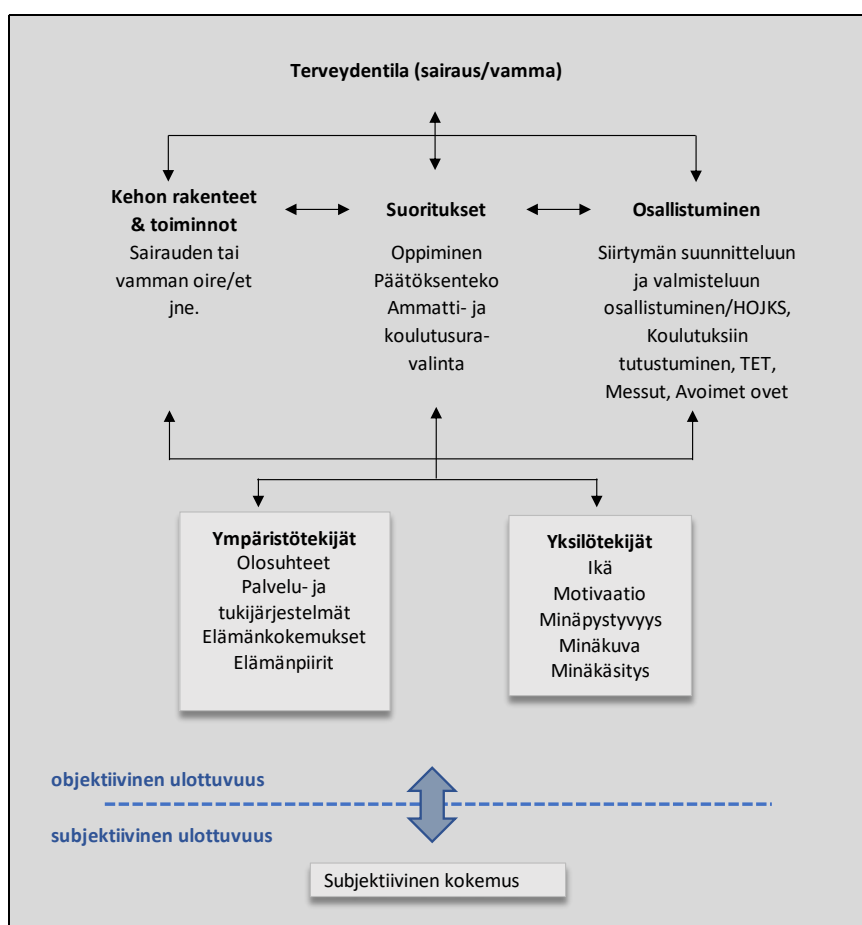
opintopolut ja valmentava koulutus voivat toimia ponnahdusalueina jatko-opintoihin enemmän tukea tarvitseville nuorille.

3.5 Toimintakyky oppilaanohjauksen kontekstissa

Ymmärtääksemme tässä yhteydessä toimintakykyä, on avattava vammaisuuden käsite. *Vammaisuus* sosiokulttuurisena ja historiallisena käsitteenä sisältää ainakin kaksi kilpailevaa selitysmallia. Sosiaalisessa mallissa vammaisuuden katsotaan aiheutuvan erilaisista yhteiskunnallisista, materiaalisista järjestelyistä (Vehmas 2005, 120–124), kun taas medikaalisessa mallissa yhteiskuntaan integroituva henkilö on ensin kuntoutettava (Saloviita 2006, 126). Sosiaalisessa mallissa kuulonäkövammaisen liikkuminen elokuvateatterin sokkeloissa on vaikeaa, mikäli hänelle ei ole järjestetty sinne esteetöntä kulkua. Medikaalisessa mallissa hänen on esitettävä todiste näkövammastaan todistaakseen oikeutensa saada saattaja saattamaan hänet perille. Täten vammaisuus ymmärretään siitä kontekstista käsin, missä vammaisuudesta puhutaan.

Tässä tutkimuksessa oppilaan toimintakykyä tarkastellaan käsitteellisesti sairaan tai vammaisen henkilön toimintakykenä WHO:n (2004, 18) toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen ICF-luokitusjärjestelmän mukaan (International Classification of Functioning, Disability and Health). *Toimintakyvyllä* tarkoitetaan yksilön psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kyvykkyyttä selvittää arjen tehtävistä niin kotona, koulutuksessa, työssä kuin vapaa-ajalla (THL 2016). ICF-malli yhdistää molemmat edellä mainitut vammaisuuden mallit niin, että vammaisen toimintakykyä tai terveydentilaa tarkastellaankin *biopsykososiaalisten* eli biologisten, psykologisten ja yhteiskunnallisten yhteistekijöiden mukaan. (Vehmas 2005, 113.) Foley kumppaneineen (2012, 1760) on analysoinut tutkimuskirjallisuutta WHO:n ICF luokituksesta ja todennut sen käytettävyyden myös kehitysvammaisten transitiivaiheen ja sen mahdollisten kuulujen kuvaamiseen. ICF-luokitusten tapaisten mallien avulla voidaan tuottaa toimintaprofiileja koulutuksen, kuntoutuksen ja palveluiden interventioiden suunnitteluun (Moretti, Alves & Maxwell 2012, 103.)

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokonaisvaltainen toimintakyky rakentuu lääketieteellisen terveydentilan ja ympäristö- ja yksilötekijöiden välisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa (kuvio 1). Oppilaan toimintakykyyn vaikuttavat elimellisen vamman lisäksi erilaiset toiminnan ja osallistumisen rajoitukset joko yhdessä tai erikseen. Objektiviisen ulottuvuuden eri tasojen riippuvuussuhteet kuvaavat osa-alueiden välistä jännitettä yksilön toimintakyvyn määrittämisessä. Näin ollen muutos toisella osa-alueella vaikuttaisi toiseen tai toisiin alueisiin ja sitä kautta toimintakykyyn. (WHO 2004, 18.)



KUVIO 1. ICF-toimintakykyluokituksen osatekijät (WHO:n 2004, 18) Uedan ja Okawan (2003, 599) subjektiiviseen ja objektiiviseen ulottuvuuksiin integroituna nivelvaiheen oppilaanohjauksen kontekstissa.

ICF-luokitusjärjestelmä vaativan erityisen tuen nivelvaiheen oppilaanohjauksen kontekstissa tuo näkyväksi oppilaan ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen oppilaan jatko-opintojen ja tulevaisuuden suunnittelussa. Kuviossa 1

olen kuvannut nivelvaiheen oppilaanohjauksen keskeisimpiä teemoja, mutta mallia voidaan soveltaa ja muokata tarpeen mukaan. Ohjauksen näkökulmasta nivelvaiheen mallissa korostuu oppilaan osallisuus, omaäänisyys ja aktiivinen toimijuus. ICF-mallista on olemassa ICF-CY¹ -versio, jota on hyödynnetty erityiskasvatuksessa koulutuksellisissa prosesseissa helpottamaan yhteistyötä ja kommunikaatiota eri toimijoiden välillä.

Palvelujärjestelmissä ihmisen toimintakykyä on ikävä kyllä totuttu tarkastelemaan ja määrittämään kohteena olevana ominaisuutena tai piirteenä. Ulkoistava tarkastelukulma tulkitsee ohjattavan passiiviseksi sen sijaan, että hänet nähtäisiin osallistuvana, kokevana ja tulevaisuuteensa aktiivisesti vaikuttavana toimijana. Sairauden tai vamman oireet, oppiminen, motivaatio, mielenterveys, minäkäsitys, itseluottamus, perheolosuhteet, koulun tapahtumat, osallistuminen, suoriutuminen, opettajien ja kaverien asenteet ja kiusaaminen ovat oppilaan henkilökohtaisesti kokemia asioita. Ueda ja Okawa (2003) ovatkin kehittäneet ICF-luokituksen mallia lisäämällä siihen yksilönäkökulman (kuvio 1). Tutkijat määrittelevät toimintakyvyn omakohtaiseksi kokemukseksi tulkiten sen joukoksi kognitiivisia, emotionaalisia ja motivationaalisia mielentiloja. Positiiviset ja negatiiviset kokemukset syntyvät kussakin asiayhteydessä yksilön subjektiivisista kokemuksista (Ueda & Okawa 2003, 599).

Koulukontekstissa kaikilla edellä mainituilla tekijöillä voi olla vaikutusta yksilöllisesti koettuun toimintakykyyn. Ympäristötekijät tuottavat ihmisen toimintakyvylle kontekstuaalisen kehyksen (kuvio 1). Kontekstuaalisiin tekijöihin luetaan yksilön välitön ympäristö ja sen ulkopuolella olevat yhteiskunnalliset järjestelmät. (WHO 2004, 16–17). Tuen ekologisesta näkökulmasta katsottuna kontekstuaaliset tekijät muodostavat eräänlaisen kehyksen ihmisen omakohtaiselle

¹ Lapsille ja nuorille mallinnettu ICF-CY -versio julkaistiin v. 2007. Tässä tutkimuksessa sitä ei ole käytetty, sillä sitä ei enää kehitetä. Suurin osa sen koodeista on jo yhdistetty v. 2011–2016 ICF-luokitukseen. (Lähde: <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-kuuluu-who-n-luokitusperheeseen> Luettu 30. 1. 2020.)

kokemukselle itsestä ja pystyvyydestä niin negatiivissa kuin positiivisessa mielessä. Kontekstuaalisia tekijöitä voidaan ennakoida muutostilanteissa. Esimerkiksi toimintakyvyn heikkenemisen estämiseksi, ohjaus ja tukitoimet suunnitellaan vastaamaan oppilaan tuen tarpeita. Aina tämä ei ole mahdollista, sillä ihmisen elämäntilanteet ja ympäristöt eivät ole pysyviä. Erityisen selvästi tämä ilmenee siirtymässä tutusta ympäristöstä vieraaseen sekä terveydentilan muutoksissa. Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen muutokset havaitsevat herkästi oppilaan hyvin tuntevat ja häntä ohjaavat henkilöt.

Toimintakyky indikoi koulunkuntoisuutta. Toimintakykyarviointia on tehty sosiaali- ja terveystalalla, kun on haluttu selvittää yksilön toimintakykyä ja suoriutumista sekä niissä tapahtuvia muutoksia (Paltamaa & Anttila 2015, 18). Koulussa oppilaan koulukuntoisuuteen vaikuttavat koulunkäynti- ja opiskelukyky sekä yleinen psyykkinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi (Puustjärvi 2017, 38). Kuntoisuus ei määritä oppilasta, ja vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelma onkin suosittanut käyttämään käsitettä *koulunkäyntikyky* koulukuntoisuuden sijaan (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2017, 31). Koska nivelvaiheen oppilaanohjauksessa tavoitteena on löytää oppilaalle sopiva hakukohde, on ohjauksessakin arvioitava oppilaan opetuksellisia ja kuntoutuksellisia tarpeita suhteessa hänen toimintakykynsä. Opiskelukykyä arvioitaessa keskeisiä teemoja ovat opiskelijan terveyden ja voimavarojen lisäksi myös opiskelutaidot, opetus- ja ohjaustoiminnot sekä tulevan opiskeluympäristön rakenteet (Kunttu 2011, 35).

Oppilaan toimintakykyä voidaan arvioida mittarin avulla. Tervareittihankkeessa (2015–2017) kehitettiin ICF-luokitukseen pohjautuva toimintakykyarvio.fi-palvelu. Kyselypohjaista arviota on hyödynnetty lähinnä Valteri-verkoston kouluissa. Arvioinnin tekevät tarpeen mukaan oppilaan kanssa työskentelevät ammattihenkilöt, oppilas ja tämän huoltajat. Sen avulla toivotaan saatavan esiin ja puheeksi oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet. Arviointitietoa hyödynnetään oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja opintopolun suunnittelussa ja tavoitteiden asettelussa. Koottua tietoa voidaan siirtää toiselle asteelle koulutuksen järjestäjälle yksilöllisen ja riittävän tuen turvaamiseksi. (Valteri, toimintakykyarvio.fi.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä metodologisessa luvussa kuvaan tarkemmin tutkimustehtävää, laadullisen tutkimuksen fenomenologishermeneuttista taustafilosofiaa, aineistonhankintaa sekä käyttämäni tutkimusmenetelmää. Lopuksi pohdin esiin tulleita tutkimuseettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Humanistisesta, käyttäytymistieteellisestä ja yhteiskuntatieteellisestä ja sosiologisesta lähtökohdista katsottuna tutkimukseni asemoituu vammaistutkimukseen (Vehmas 2005, 116). Viime aikoina vammaistutkimuksessa suosittuja tutkimusaiheita ovat olleet yhteiskunnallisen integraation, osallistumisen, osallisuuden ja toimijuuden kysymykset. Toimintaohjeistusten toteuttamisesta ja käytäntöjen kehittämisestä huolimatta on kansainvälisesti tehty vielä vähän tutkimusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden päivittäisestä ohjauksesta, urakehityksestä tai urasuunnittelusta (Adkison-Bradley ym. 2007, 5–6). Meillä Suomessakin on vammaisten oppilaiden oppilaanohjausta tutkittu säästeliäästi. Vammaisten opiskelijoiden uria koskevassa tutkimuksissa on kuitenkin lukuisia viittauksia vammaisten vähäiseen uratietoisuuteen, vamman aiheuttamiin ammatillisiin vaikutuksiin ja vaikeaan työllistymisen valmistumisen jälkeen (Aune & Kroeger 1997, 344; Chubon 1985, 48; Punch 2006, 204).

Tutkimuksella on kaksi tavoitetta. Ensinnäkin haluan tarkastella oppilaanohjaajien ja oppilaitten kokemusten avulla vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppilaanohjausta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Toiseksi haluan tietää, mitä toimintakyky merkitsee oppilaanohjaukselle silloin, kun ohjattavana on runsaampaa tukea tarvitseva oppilas. Tutkimuksella pyrin hankkimaan lisätietoa vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen kehittämiseen ja laadun parantamiseen. Tutkimustiedosta voivat hyötyä niin erityistä kuin vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksen ja kuntoutuksen

parissa työtä tekevät sekä muut hakuvaiheen toimijat. Tavoitteena on myös tukea ja edistää Vetovoimalla -hankkeen tavoitteita nivelvaiheen ohjauksen ja ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheen palvelujen kehittämistyössä.

Tutkimustehtävänä on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä kokemuksia oppilaanohjaajilla ja vaativan erityisen tuen oppilailta on oppilaanohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa?
2. Mitä kokemuksia oppilaanohjaajilla ja vaativan erityisen tuen oppilailta on toimintakyvyn merkityksestä oppilaanohjaukselle perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa?

4.2 Tutkimusfilosofiset lähtökohdat

Olen päättänyt tutkimaan oppilaanohjausta laadullisena tapaustutkimuksena, koska haluan auttaa ohjauksessa toimivia ymmärtämään elämismaailmaansa, instituutioita ja yhteisöjä (Tracy 2012, 5). Päinvastoin kuin määrällisessä, laadullisessa tutkimuksessa ei haeta yleistyksiä vaan mennään syvemmälle ilmiön yksityiskohtiin (Patton 2015, 230). Ajatuksenani oli koota pieni joukko osallistujia, joiden avulla kerätyn aineiston analysoimisella saisin tarkempaa tietoa tutkimusilmioistä. Tärkeintä oli tavoittaa tutkimukseen osallistujien oma näkökulma (Eskola & Suoranta 2014, 15–18.) Ajatuksena oli, että vaikei tutkimukseen valikoitunut joukko ehkä voisikaan tarjota uutta tietoa, antaisi laadullinen tutkimusote kuitenkin määrällistä paremmin mahdollisuuden oppia ilmiöstä jotain erilaista (Taylor, Bogdan & DeVault 2016, 33).

Toisen ihmisen perspektiivistä maailmaa tarkastelevalla tutkimuksellani on fenomenologinen taustafilosofia (Taylor ym. 2016, 12). Van Manen (1990, 25) kutsuu tällaista toisen varaista näkökulmaa *eläväksi*, subjektiiviseksi kokemukseksi. Van Manen tarkastelee ihmisten elämismaailmaa kuten Laine, jonka mukaan kokemukset syntyvät maailmasuhteessa ja saavat merkityksensä ihmisen sosiokulttuurisessa toiminnassa suhteessa toisiin ihmisiin (Laine 2018, 31). Vaikka tutkimuksen osallistajat ovat osa samaa ilmiötä, heidän henkilökohtaiset

kokemuksensa asioista ja tilanteista ovat erilaisia. Oppilaanohjaajien ja oppilaiden subjektiivisten kokemusten kautta rakentuvat merkitykset syntyvät heidän suuntautuessaan kohti jotain, mitä he pitävät itselle tärkeinä tai kiinnostavina. Tällaista ihmisen merkityksillä kylläntynyttä, kokemuksellista suhdetta maailmaan Laine (2018, 31) nimittää *intentionaaliseksi maailmasuhteeksi*.

Kouluorganisaatio tutkimusympäristönä tarjoaa mielenkiintoisen näköalapaikan niin vaativan erityisen tuen oppilaan ja hänen ohjaajansa kuin muiden kouluyhteisön välisten systeemisten jännitteitten tutkimiseen. En odota saavani kohteesta lopullista totuutta, koska ihmistieteissä sitä on vaikea todentaa. Havaintokokemuksilla kerätty aineisto ja siitä tehty analyysi on itseni konstruoimaa samoin kuin on se tieto, jota tutkimuksen osallistuja todellisuudestaan ja toiminnastaan käsin rakentaa. Merkitykset syntyvätkin eletyssä todellisuudessa, ilmiön ollessa tunnistettavissa ja ymmärrettävissä niissä olosuhteissa, joissa sitä tutkitaan (Patton 2015, 121–123).

Tutkimusilmiön syvempi ymmärtäminen vie tutkijan hermeneutiikan lähteille (Van Manen 1990, 9–10; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tutkimusfilosofinen kysymys on, millaisia tulkintoja tutkijana teen tutkimukseen osallistujien tekemistä tulkinnoista ja miten minä tutkijana voin ymmärtää toisen minän ymmärrystä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76) niin, että tutkimuskohteen syvempi ymmärrys olisi mahdollista. Laine (2018, 34) kuvaa tätä kerroksellisuutta fenomenologishermeneuttisena kaksoisrakenteena. Osallistujan omaan ymmärrykseen perustuvan kuvauksen pohjalta tutkija luo oman ymmärryksellisen vastineensa tulkinnalliseksi kertomukseksi. Ymmärryksen tilaan olen pyrkinyt analyysissäni Laineen esittämän hermeneuttisen kehän avulla. Kehämäinen liike syntyy aineiston ja tutkijan aineistosta tekemien tulkintojen välisenä dialogina tutkijan reflektoidessa kriittisesti aineistosta luomiaan kuvitelmia. Kehän kiertämisen idea on relevanteimman tulkinnan löytäminen tutkimuksen osallistujan omiin kuvauksiin perustuvista tulkinnoista. (Laine 2018, 37–38.)

Ohjausalalla vietetyt vuodet voivat auttaa ymmärtämään ilmiötä syvemmin, mutta haastavat minua tutkijana enemmän. Työskentelyni monitarpeisten ihmisten parissa nostaa väistämättä eletystä elämästä muistikuvia ja ajatuksia,

jotka pyrkivät pintaan assosiaatioina ja ennakkokäsityksinä. Analyysi, tulkinta ja synteesi edustavat nekin vain omaa tulkintaani ilmiön ominaislaadusta. Tutkijana minun on silti tuotava tutkimuskohteen ja esiymmärryksen välillä oleva riippuvuus rehellisesti lukijoiden tietoon. Van Manen (1990, 46) varoittaa aiheellisesti kokemuksen perään kyseleviä liikatietaamisen vaaroista. Tutkijan on hyvä vapautua esiolettamuksiensa rasitteista ja jättäytyä suosiolla reflektioijan rooliin (Sokolowski 2000, 42, 47-48; Moustakas 1994, 41). Tosin Pikkarainen (2004, 47) spekuloi tätä kysyen, voiko esioletuksetonta tilaa olla edes olemassa, sillä tutkimuksen toteuttaminen esioletuksettomassa tilassa merkitsisi joka tapauksessa sitoutumista ennako-oletuksiin tutkimusmetodologisten tekijöiden vuoksi.

Ennako-oletuksiin sisältyvät myös käsitykset ihmisestä inhimillisenä ja sosiaalisena olentona. Ihmistyötä tehneenä olen tottunut ajattelemaan ihmistä psyykkisenä, fyysisenä, sosiaalisena olentona. Ihmisen sosiaaliset, henkiset ja fyysiset toiminnot eivät ole erillisiä osia vaan kokonaisuutena ymmärrettävissä oleva ilmiö. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ihmiseen on silloin holistinen (Rauhala 2005, 31). Luonnollisesti myös tämän tutkimuksen ontologiset ratkaisut perustuvat käsitykseen kokonaisesta ihmisestä, jonka kokemukset, ajatukset ja näkemykset elämästä ja todellisuudesta eroavat eittämättä omistani.

4.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen viisitoista osallistujaa olen valinnut tarkoituksenmukaisesti saadakseni rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2015, 264– 279). Tarkoitus ei ollut tehdä tutkimusta yksittäisen koulun oppilaanohjauksesta, vaan saada useammassa koulussa toimivien henkilöiden avulla vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Koska vaativan erityisen tuen oppilaita opetetaan sekä yleisettä erityisopetusta antavissa kouluissa, oli järkevää valita osallistujia molemmista opetusmuodoista ja eri puolilta Suomea sijaitsevista kouluista. Oppilaanohjaajien valintakriteerinä on ollut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa hankittu ohjauskokemus. Oppilaiden taas tuli edustaa vaativan erityisen tuen määritelmän mukaista osallistujajoukkoa ja olla kyseisten ohjaajien ohjattavina.

Tutkimukseen osallistuneista kahdeksasta oppilaanohjaajasta kuusi työskenteli haastatteluhetkellä erityisopetuksen oppilaanohjaajana ja kaksi yleisopetuksen oppilaanohjaajana. Yhdestä koulusta tutkimukseen osallistui kolme ja yhdestä kaksi oppilaanohjaajaa, joten he ja heidän oppilaansa ovat olleet tietoisia toistensa osallistumisesta tutkimukseen. Yhden oppilaanohjaajan ohjauksessa olevista oppilaista kukaan ei lupautunut haastateltavaksi. Tutkimukseen osallistuneista seitsemästä oppilaasta tyttöjä oli kolme ja poikia neljä. Kuudelle oppilaalle oli tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja he kävivät koulua erityisopetuksessa erityisopetusta järjestävässä koulussa. Yksi oppilas kävi koulua yleisopetuksessa, ja hän oli siirtymässä lähikoulusta erityisopetusta järjestävään kouluun 10. luokalle.

Kaikkien oppilaiden vanhemmat eivät antaneet lupaa oppilasasiakirjojen tai terveystietojen tutkimiseen, joten tutkinnallisista ja eettisistä syistä olen päättänyt olemaan käyttämättä niitä tämän tutkimuksen aineistona. Täten oppilaiden terveystiedot perustuvat tutkimuksen ja haastattelun aikana esiin tulleisiin tietoihin. Ilmoitettuihin oppilastietoihin lukeutuivat aktiivisuus ja tarkkaavuudenhäiriö eli ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder), CP-vamma (Cerebral Palsy) ja muut monimuotoiset kehityshäiriöt, kehityksellinen kielihäiriö, keskivaikea kehitysvamma, liikuntavamma ja epilepsia sekä harvinainen perussairaus ja autismin kirjoon kuuluva Aspergerin oireyhtymä. Harvinaisen perussairauden nimeä ei tässä yhteydessä mainita oppilaan anonymiteetin suojelemiseksi. Oppilaan antaman tiedon mukaan Aspergerin oireyhtymä oli tutkimuksen suorittamisen aikaan vielä vahvistamaton diagnoosi.

4.4 Aineistonhankinta

Tutkimusaineistona olen käyttänyt yleisopetuksen ja erityisopetuksen vaativan erityisen tuen oppilaiden ja heidän oppilaanohjaajiensa haastatteluja. Aineistonhankinta käynnistyi tammikuussa 2019. Lähetin sähköpostitse kuudelle perusopetusta tarjoavan koulun rehtorille tutkimuslupapyynnöt, sillä tutkimustyö on luvanvaraista toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Koulut sijaitsivat

Suomen eri maakunnissa. Kouluista kaksi oli yleisopetuksen koulua ja neljä erityisopetusta järjestävää koulua. Kaikkien koulujen rehtorit antoivat suostumuksensa tutkimukseen.

Rehtorien lupien saavuttua lähetin yhdeksälle oppilaanohjaajalle sähköpostitse suostumuslomakkeet heille itselleen sekä välitettäväksi niille huoltajille, joiden lapsi oli koulun 9. tai 10. luokan oppilas. Mukaan hyväksyttiin myös yhden oppilaanohjaajan kaksi 8. luokan oppilasta, sillä kevätlukukauden ollessa päätymäisillään heidän nivelvaiheen ohjausprosessinsa oli jo alkanut. Neljälle oppilaalle lähetin suostumuslomakkeet suoraan kotiin, koska tästä oli sovittu oppilaanohjaajan kanssa etukäteen. Yhdelle oppilaanohjaajalle lähetin suostumuslomakkeen vain hänelle itselleen, sillä hänen koulustaan oli yksi oppilas lupautunut jo aiemmin osallistumaan tutkimukseen. Tutkimusluvan palautti kahdeksan oppilaanohjaajaa ja seitsemän oppilasta. Aikaa aineistonhankintaan, sen esivalmisteluihin, sen toteutukseen ja litterointiin kului yhteensä noin neljä kuukautta. Pitkä aika salli minun tutkia rauhassa alan kirjallisuutta ja tutkimuksia sekä osallistua Vetovoimala- hankkeen yhteistyöseminaareihin. Kaiken kaikkiaan aineistonkeruu kesti vuoden 2019 helmikuusta huhtikuun puoleen väliin.

Aineistonhankintamenetelmänä olen käyttänyt haastattelua. Valikoidessani haastattelun aineistonhankintamenetelmäksi, minulla oli tarve päästä mahdollisimman lähelle tutkimusilmiötä. Haastattelu on keino tavoittaa haastateltavien tulkintoja omista kokemuksistaan ja ymmärryksestään maailmasta, jossa he elävät ja työskentelevät (Rubin & Rubin 2005, 36). Kyselyllä olisin voinut tavoittaa toki enemmän henkilöitä, mutta samalla menettää mahdollisuuden tutkia osallistujien motiiveja ja täsmentää heidän vastauksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34).

Haastatteluvuorovaikutuksessa kohtaavat osapuolten tieto ja todellisuus. Sisään pääsyä haastateltavien todellisuuteen tiedon saamiseksi helpotti tässä erityisopetuksen toimintaympäristön tunteminen. Oma tietoani tärkeämpää oli tieto, joka rakentuisi haastattelussa syntyvässä vuorovaikutustilanteessa (Kvale 2007, 2) haastateltavan tehdessä uusia havaintoja kokemistaan asioista (Taylor ym. 2016, 112). Vuorovaikutteisuus haastattelussa kytkeytyykin

epistemologisesti konstruktionismiin, sillä molemmat osallistujat ovat todellisia subjekteja ja merkityksenantajia, ei vain pelkkiä tietokanavia (Warren 2001, 83).

Kokemuksesta tiesin kommunikatiivisesti heikomman osapuolen kanssa keskustelemisen voivan olla hidasta. Nuoria haastateltaessa jotkin asiat voivat olla sensitiivisiä eivätkä suoraviivaiset kysymykset tuota vastauksia. Tunteiden ilmaisut ja omat pyrkimykset on sallittava, sillä niillä on merkitystä kommunikation sujumiseen. Kvale (2007) kuvaakin haastattelua *työmaana*, millä hän viittaa pääsyä haastateltavan tunteisiin ja aikomuksiin. Emootioiden sulkeminen tai niiden pidättely voi estää tutkijalta pääsyn syvempään ymmärtämiseen. Täten vuorovaikutuksen laadulla on vaikutusta myös vastausten laatuun (Kvale 2007, 65, 85.)

Teemahaastattelu

Haastattelumuotona olen käyttänyt teemahaastattelua. Vaikka kaikille onkin siinä samat teemat ja aihepiirit, teemahaastattelu sallii erilaisten näkökulmien ulostulot (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48). Väljänä haastattelutilana se suo tutkijan tehdä myös tarkennuksia ja korjata virhetulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Laatimani teemahaastattelurunko sisälsi tutkimuksen keskeisimmät käsitteet, ja siinä oli avoimia, kuvaamaan houkuttelevia kysymyksiä. Liian yksityiskohtaiset kysymykset eivät olisi tässä soveltuneet haastattelukysymyksiksi, koska en tuntenut etukäteen oppilaiden kommunikaatiotapoja enkä kokeneisuutta haastateltavana olosta. Ihmiset voivat ovat joskus hyvinkin puheliaita kuten tässä osallistujan palatessa takaisin kysymään *mikä olikaan se kysymys?* Laadun tutkijan kannattaa asettaa haastattelukysymykset muotoon *mitä ja miten* (Rubin & Rubin 2005, 3), sillä dikotomiset *kyllä* ja *ei* tuottavat herkästi ikäviä umpiperiä (Patton 2015, 447). Kuvauksiin houkuttelevien toimien maksimoimisella saa kerättyä hyvinkin laadukasta tietoa (Prosser & Bromley 2012, 107), sillä merkitykset ovat usein koodautuneet epätäydellisinä sanoihin eivätkä ihmiset sano välttämättä suoraan sitä, mitä tarkoittavat (Miller & Rollnick 2013, 52).

Tutkimusilmiölle ehdollistuneena olen voinut tahtomattani kaventaa merkitysperspektiivejä tai yhdentää kokemusmaailmoja (Eskola & Suoranta 2014, 212). Olemisen tai kyselemisen tapani on saattanut vaikuttaa vastauksiin (Hirsjärvi & Hurme 2010, 49). Vastaajat ovat saattaneet olettaa minun tietävän asioista tai pitävän asioita itsestään selvinä. He ovat myös voineet arastella sanomisiaan tai kertoa asioita, joita muille eivät olisi kertoneet. Haastattelussa asioita voidaan jättää kertomatta syystä tai toisesta, mikä on hyväksyttävä yhtenä laadullisen tutkimuksen rasiuksista. Haastattelu on yhtä aikaa käytännöllistä, sosiaalista ja reflektivoivaa tutkimustyötä, mikä eräällä tavalla muistuttaa hyvin paljon sosiaalityötä (Atkinson 2005, 431–433).

Tutkimuksen osallistujat saivat tutustua kysymyksiin etukäteen. Palautteen perusteella muokkasin haastattelurunkoa uudestaan. Haastattelurungon valmistuttua testasin sen toimivuutta yhden oppilaanohjaajan ja yhden oppilaan haastatteluissa ollessani samaan aikaan ohjausharjoittelussa samaisessa koulussa. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 59, 73) suosittavat tätä ennen varsinaista haastattelua. Pilotoinnista kertyneen palautteen perusteella muokkasin oppilaiden haastattelurungon neljättä kysymystä lisäämällä sen alle apukysymyksiä. Apukysymykset avasivat paremmin pääkysymystä ja niillä oli myös tutkijaohjaava tavoite. Oppilaanohjaajan haastattelurunko osoittautui toimivaksi, joten siihen en tehnyt muutoksia. Erityisen toimiva oli lämmittelykysymys, joka johdatti luontevasti tutkimusaiheeseen ilman turhia aasinsiltoja.

Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut oli sovittu tapahtuviksi koulussa koulupäivän aikana ja ne kestivät noin 1 – 1 ½ tuntia. Pyrin mahdollisimman suureen autenttisuuteen niin haastattelupaikan suhteen, sillä vammaisia haastatella tuttu paikka voi helpottaa haastattelua (Prosser & Bromley 2012, 109). Haastattelin oppilaita erillisessä pienryhmätilassa lähellä heidän omaa luokkaansa. Viittä oppilaanohjaajaa haastattelin tyhjässä luokkatilassa ja kahta omassa toimistuhuoneessaan. Tutkimuksen alussa informoin kaikkia haastateltavia tutkimuksen tarkoituksesta, sen kulusta,

osallistujien oikeuksista ja tietosuojasta sekä tutkimusaineiston asianmukaisesta hävittämisestä. Vaikka haastattelusta ja sen paikasta olikin sovittu etukäteen, ei häiriöiltä välttytty. Kolmessa oppilaanohjaajan haastattelussa paikalle saapui äkkiarvaamatta joku henkilö, jolloin jouduin katkaisemaan nauhoituksen joksikin aikaa. Yhdessä oppilaanohjaajan haastattelussa jouduimme vaihtamaan myös haastattelutilaa. Häiriöillä on saattanut olla vaikutusta ajatuksenjuoksun katkeamiseen.

Haastattelujen kestolle en ollut asettanut mitään aikarajaa. Riittävän ajan antaminen voi vahvistaa keskinäistä luottamusta ja auttaa rakentamaan parempaa vuorovaikutussuhdetta (Tuffrey-Wine & McEnHill 2008, 192–193). Koska en tuntenut oppilaita, keskityin dialogin ja luottamuksen rakentamiseen. Dialoginen keskustelu voi syntyä toista osapuolta kunnioittavassa, empaattisessa ja ymmärtämään pyrkivässä kommunikatiivisessa keskustelussa (Peavy 1997/1998, 84). Oppilaiden kommunikaatiotavat ja -taidot olivat erilaisia, minkä vuoksi haastatteludialogitkin muotoutuivat erilaisiksi. Jotkut oppilaat vaikuttivat tilanteessa jännittyneiltä, ja he tarvitsivat enemmän aikaa tilanteeseen ja aiheeseen orientoitumiseen. Kvale (2007, 55) on maininnut ensimmäisistä viidestä minuutista, jolloin haastateltavan tulee voida saada jonkinlainen ote haastattelijasta voidakseen alkaa luottavaisesti ja vapaasti kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Osallistujan on saatava tuntea itsensä turvalliseksi, minkä vuoksi en mennyt suoraan haastattelukysymyksiin vaan annoin oppilaalle tilaa koota ajatuksiin ja asemoitua rauhassa keskustelutilanteeseen.

Tarkkakorvainenkaan kuunteleminen ei riitä, mikäli kuvaukset eivät tartu tutkimukselliseen haarukkaan. Prosser ja Bromley (2012, 110) kehottavat aloittamaan esittelyjen jälkeen helpoilla kysymyksillä. Small talk ja lämmittelykysymykset toimivat hyvin haastattelun virittäjinä. Haastattelun edetessä tein tarkentavia kysymyksiä kuten *olenko ymmärtänyt oikein?* ja *kertoisitko lisää?* Kuvailun jäätyä heikoksi, pyysin tarkennuksia konkreettisin esimerkein. Toistamalla kerrotun, vahvistamalla oppilaan omaa puhetta tai purkamalla muuten auki juuri kerrottua pääsin paremmin kartalle, mistä kerrotusta asiasta oli kysymys.

Oppilaanohjaajien haastatteluissa puolestaan ohjauskielen ja retoriikan tunteminen auttoi luottamuksen rakentamisessa ja asioiden ytimeen pääsemisessä.

Jotkut oppilaista olivat hyvin harvasanaisia. He saattoivat vastata lyhyillä kommentteilla ”emmä tiijä”, ”emmä tiijä mikä se on” tai ”en tiedä”. Joillekin oppilaille oli haasteellista kertoa ja kuvata asioita tai he saattoivat toistella jo sanottua. Kautto-Knape (2012, 123) on huomannut saman ilmiön väitöstutkimuksessaan haastatellessaan alisuoriutuvia tyttöjä. Joillakin oppilailla oli kertomansa mukaan aiempia kokemuksia haastateltavana olosta, minkä huomasi varmuudesta, joilla he vastasivat kysymyksiin. Lakonisuudesta huolimatta saattoi lyhytkin vastaus osoittautua pitkään vastaukseen verrattuna informatiivisemmaksi. Prosser ja Bromley (2012, 110) sanovat, että haastattelusta saatu informaatio on luotettavampaa vammaisen kokiessa itsensä kyvykkääksi heti alusta lähtien. Avoimet kysymykset voivat olla kognitiivisesti ja kommunikatiivisesti haastavia kehitysvammaiselle. Kommunikaation haasteista tietoisena tein oppilaille vastaamista helpottavia muunneltuja jatkokysymyksiä. Esimerkiksi kysyessäni *miltä tuntuu opiskella täällä?* oppilas vastasi *ihan kivalta*. Tein heti jatkokysymyksen *mitä se tarkoittaa?* ja sain vastaukseksi kaksi kuvailevaa lausetta, joista paljastui, että oppilaasta oli kivaa koulussa, kun hänelle annetut tehtävät eivät olleet liian helppoja vaan sopivan vaikeita.

Ohjaustyössä olen havainnut joidenkin kommunikaatiossaan heikomman osapuolen alkavan kertoa vastapuolta miellyttäviä asioita. Toisaalta monet, esimerkiksi autistiset, ottavat jotkut sanomiset hyvinkin kirjaimellisesti (Tuffrey-Wine & McHill 2008, 192–193). Tästä tietoisena pyrin esittämään kysymykset mahdollisimman konkreettisina ja sellaisina, joilla oli yhteys haastateltavan oppilaan elämään. Kommunikaation parantamiseksi noudatin selkokielen periaatteita, käytin lyhyitä päälauseita, vältin vaikeita käsitteitä ja kaunistelevia kielikuvia. Käytettyjen sanojen tuli olla yksiselitteisiä, oppilaille tuttuja sanoja.

Yksi oppilaista vaikutti haastattelun aikana kovin pidättyväiseltä. Lähestymisyrittämisistä huolimatta jäi dialogisuuden tila hänen kohdallaan saavuttamatta. Ehkä puheoikeudestaan tietoisena tai itseään suojellen oppilas vastasi useimpiin kysymyksiin *kyllä* ja *ei*. Kyseisen haastateltavan tapauksessa

konkretisoituu sosiaalisissa suhteissa tapahtuva osapuolten orientoituminen tiedolliseen valtaan ja kontrolliin (Ruusuvuori 2010, 294). Tutkimushaastatteluun osallistuvan ei tarvitse sanoa tai kertoa mitään sellaista, mitä ei halua tai mihin ei kykene, ja tutkijan on vain hyväksyttävä se. Sulkevien vastausten runsauden vuoksi päätin jättää analysoimatta oppilaan tekstimuotoon litteroimani haastattelun. Dikotomiset vastaukset eivät olisi tuottaneet laadullisesti kovin rikasta kuvausta.

Vaikka haastattelutilanteet sujuivatkin mutkattomasti, ne eivät olleet pelkkää yhdessä vietettyä aikaa ja rupattelua, vaan tavoitehakuista tiedonkeruuta valikoitujen teemojen parissa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 42). Rogers (1990, 136) sanoo aktiivisen kuuntelemisen olevan voimanlähde asiakkaan kohtaamisessa. Jälleen kerran yllätyin siitä, miten paljon aktiivinen kuunteleminen voikaan kuluttaa kuulijan voimavaroja. Aktiivinen kuunteleminen vaatii sataprosenttista läsnäoloa, tarkkakorvaista kuuntelemista ja reflektiivistä vastavuoroisuutta. Viisi peräjäkeistä haastattelua kostautuikin myöhemmin henkisenä väsymyksenä.

Aineistonhankintamuotona haastattelu on työläs eikä erityisen kustannustehokas tapa kerätä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35). Työläyttä lisäsi haastattelujen tekeminen yksin. Sain kuitenkin sijoitettua haastattelut ergonomisesti tyydyttävästi muun opiskelun ja työn sallimiin raameihin. Haastattelumatkat tein omalla autolla. Käyttämällä mahdollisimman paljon sähköisiä tiedonsiirto- palveluja sain optimoitua ajokustannuksia, aikaa ja omaa jaksamista. Haastattelun äänitykset tein Olympus -sanelimella, jonka investoin tulevaisuuden tutkimustyötä varten. Oma lukunsa olivat perheelle suomattomat yhdessäolon hetket, joita niitäkin kertyi suhteettoman paljon.

4.5 Aineiston analyysi

Ilmiöiden tutkiminen ja analyysi on löytöretkeilyä aineiston parissa. Tutkijan analyyttiset ratkaisut perustuvat tietoon ja esiyymmärrykseen siitä, mitä hän halua aineistostaan löytää ja irrottaa tarkempaan erittelyyn (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Tavoitteenani ei ollut luoda aineiston avulla

uutta teoriaa Grounded Theoryn tapaan vaan tarkastella syvemmin tutkimusilmiötä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 108–109) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä aiemmillä havainnoilla, teorioilla tai tiedoilla kohteesta ei oleteta olevan käyttöarvoa, jolloin teoria jäisi vain analyysia ohjaavaan rooliin. Braun ja Clarke (2006, 84) puhuvat teoreettisesta, analyysiohjaavasta temaattisesta analyysistä, jota tutkimuskysymys tai analyyttinen intressi ohjaavat. Teoriaohjaavuutta he eivät mainitse, mutta tutkimuskysymysten ohjatessa analyysiä, ovat niiden kytkennät tutkimuksen viitekehukseen tässä jo lähtökohtaisesti teorialatautuneita.

Laadullisen tutkimuksessa aineistoa on paljon, ja siitä on rajattava tarkasteluun vain tutkimuksellisesti merkittävimmät asiat (Hannula 2007, 115). Pidän merkittävänä osaa, jossa oli viittauksia opinto-ohjaukseen, toimintakykyyn ja vaativaan erityiseen tukeen sekä kontekstit, joissa niistä puhuttiin. Haasteena oli pystyä järjestämään pirstaleinen haastatteluaineisto sellaisella analyysitavalla, joka sopisi vähemmän tutkitun ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseen, tunnistaisi sen syvemmät piirteet ja huomioisi myös tutkimuksen fenomenologisher-meneuttiset lähtökohdat. Braunin ja Clarcken (2006) temaattinen analyysi täytti nämä kriteerit, sillä se sopi kokemusmaailmojen ja kertomusten systemaattiseen järjestämiseen ja kuvaamiseen kontekstuaalisesti. Sen avulla saatoin tiivistä ja jäsentää aineiston keskeisen sisällön sekä löytää yhtäläisyydet ja erot ilman valmiita tulkintakehyksiä (Braun & Clarke 2006, 81, 87.)

Analyysin ytimessä on tema, joka muodostaa sisäisesti koherentin, selkeästi toisista teemoista erottuva kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 142). Keskeisten teemojen tuli ilmentää jotain aineiston sisäisistä prosesseista ja olla tarpeeksi vallitsevia koko aineistossa. Lisäksi oli minun pysyttävä avoimena muille vastaantuleville teemoille (Hawkins 2017, 1757; Braun & Clarke 2006, 82.) Teemat soveltuvat vähän tutkitun ilmiön tutkimiseen, sillä niiden avulla voidaan saada informatiivinen kokonaiskuva taustalla tapahtuvista prosesseista sellaisista ilmiöistä, joita halutaan kehitettävän tai muuten selittää (Hawkins 2017, 1757).

Minun tuli vielä ratkaista, tulkitsenko teemoja semanttisesti ilmeisinä vai latenttisesti piiloisina (Braun ja Clarke 2006, 84). Temaattisessa analyysissä suositellaan käytettävän molempia tulkintatasoja (Vaismoradi, Turunen & Bondas

2013, 401). Hermeneuttinen tulkinnallinen lähestymistapa tekstien analyysiin edellyttää tutkijalta avoimuutta, kykyä reflektoida ja kyseenalaistaa itse keräämäänsä aineistoa. Asioille annettuja merkityksiä etsittäessä saatetaan varomattomasti siirtyä ilmeisen takana piileviin, latentteihin tulkintoihin. Tekstien lukemisessa ja olennaisten kohtien reflektoinnissa ihmisen ajattelu pyrkii väistämättä siirtymään tulkinnan tasolle asioiden liimautuessa ihmismieleessä toisiinsa moninaisiksi merkityssuhteiksi. Mainittujen seikkojen, tutkimusaiheen tuttuuden ja ylitulkinnan välttämiseksi päädyin tulkitsemaan teemoja semanttisesti.

Olen jäsentänyt tässä analyysiani Braunin ja Clarken (2006, 87) temaattisen analyysin vaiheita mukailen. Listassa temaattisen analyysin prosessivaiheet ovat viitteellisiä, mutta antavat osviittaa hermeneuttisen kehän kulkemiseen.

1. Aineiston purku ja läpiluku usean kertaan varhaiset ideat muistiin laittaen
2. Aineisto-osien systemaattinen koodaus ja koodien tieto-osien keskinäinen vertailu
3. Teemojen etsintä lajittelemalla koodit teemoittain
4. Teemojen toimivuuden ja johdonmukaisuuden tarkistus koodattujen tekstiotteiden ja aineiston suhteen sekä temaattisen kartan luonti
5. Teemojen selkeä määrittäminen ja teemojen nimeäminen
6. Raportointi

(Braun & Clarke 2006, 87)

Word -tekstitiedostoksi purettua, puhtaaksi kirjoitettua tekstiä syntyi yhteensä 98 liuskaa, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,15. Aineiston purkutarkkuus vaihtelee yleensä tutkimusotteen ja tutkimustehtävän mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2010, 139). Itse purin aineiston tekstiksi sanasta sanaan huomioiden merkittävät tauotukset kontekstin säilyttämiseksi. Merkityksettömät hymähdykset ja yskäisyt jätin pois, mutta pitemmät yli viiden sekunnin tauot koin tärkeäksi säilyttää. Hankaluuksia tuotti murteinen, paikoittain epäselvä puhekieli ja sanasidonta. Epäselvässä kohdassa kuuntelin nauhoituksen hidastettuna uudestaan, sillä useampi kuuntelukerta voi tuottaa tarkemman tuloksen (Rubin & Rubin 2005, 204).

Purin aineistoa sitä mukaa kuin aineistoa syntyi. Välittömällä purkamisella oli etunsa, sillä pysyin kartalla puhutuista asioista. Lisäksi se auttoi kirkastamaan haastattelun tavoitteita ja hahmottamaan tuoreen aineiston teemoja. Purettuani

aineiston, tulostin ja luin ne kolmeen kertaan pitäytyen ilmeisessä. Tekstejä lukiessa kirjasin huomioita sivumarginaaliin. Aineistonkeruun ja varsinaisen analyysin välillä oli kahden kuukauden tauko, minkä vuoksi kuuntelin äänitteet uudestaan ja luin myös tekemäni haastattelumuistiinpanot muistin virkistykseksi.

Toisen vaiheen koodaamisessa on kyse raakamateriaalin rikastamisesta selkeämpään muotoon. Käytännössä se on tutkimustehtävää palvelevien merkityksellisten piirteitten tai aihepiirien etsintää aineistosta ja niiden osittelua (Braun & Clarke 2006, 88). Temaattisessa analyysin koodausvaiheessa voidaan laatia erityinen koodikirjasto (codebook). Sen luomisprosessi on varsin monimutkainen, aikaa vievä ja työläs yhden henkilön tehtäväksi (DeCuir-Gunby, Marshall & McCulloch 2011, 151), joten näinkin rikkaassa aineistossa tyydyin rakentamaan koodiston ilman koodikirjastoa.

Käytin avointa koodausta Maguiren ja Delahuntin (2017, 3355) tapaan koodaten jokaisen, tutkimuskysymyksen suhteen mielenkiintoisen aineistokappaleen. Ryhmittelin haastatteluteksteistä konteksteineen ne asiat, joissa puhuttiin samoista asioista kuin myös ne, jotka eivät liittyneet erityisesti mihinkään. Koodauksille kannattaakin olla herkkä, sillä myöhemmin ne voivat osoittautua mielenkiintoisiksi (Braun ja Clarke 2006, 89). Hyödynsin koodaamisessa Word-tekstinkäsittelyohjelman taulukko-ominaisuuksia koodien tieto-osien ryhmittelyn ja niiden keskinäisen vertailun helpottamiseksi. Merkkasin koodit numerotunnisteella jäljittääkseni myöhemmin alkuperäisilmaisun, mutta raportoinnissa jätin ne pois osallistujien anonymiteetin suojelemiseksi.

Myös aineistolähtöisessä analyysissä voidaan puhua myös analyysiyksiköistä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122). Analyysiyksikkönä tässä toimi kokonainen puheenvuoro ja ajatuskokonaisuus. Yksittäistä sanaa ei voinut pitää tutkimustehtävän kannalta luotettavana koodina, koska kontekstittomat sanat olisivat kuitaneet kuvausta. Lisäksi pelkkien sanojen määrällinen tai käsitteiden kerääminen esiintyvyyden suhteen olisi ollut koodauskategorisesti virheellinen, sillä kyseessä olisi ollut vain eri kategorioihin pelkistäminen ja kontekstin hylkiminen (Vaismoradi ym. 2013, 402, 404). Laadullisesti syvemmät merkitykset saadaan nimittäin näkyviksi vain kontekstiensa kautta (Patton 2015, 982).

Koodatun aineistomassan määrän vuoksi tulostin koodistot kartoittaakseni koodien ja teemojen välisiä suhteita helpommin. Oleellista oli löytää koodien avulla se osa aineistosta, joka parhaiten vastasi tutkimuskysymyksiin ja nimetä se teemaksi. Lajittelin irtonaiset koodit yhdistäen ne teemoittain omiin ryhmiin, mutta alustavat, selkeästi itsenäisenä erottuvat teemat säilytin sellaisenaan. Analyysi eteni edestakaisin koodien etsiessä lopullista teemapaikkaa teemojen jäsen-
tyessä lopulliseen muotoonsa.

Tässä vaiheessa alkoi hahmottua myös teemakartta. Jokaisen teeman tuli kertoa tutkimustehtävän kannalta olennaisia asioita. Tärkeintä ryhmittelyssä on teemojen sisäinen johdonmukaisuus sekä validius niin itseensä kuin toisiinsa nähden ja ylipäätään koko aineiston suhteen (Braun & Clarke 2006, 91.) Teemojen nimeämisvaiheessa tarkistin vielä uudelleen ja luin aineistoa uudelleen nähdäk-
seni toimivatko teemat suhteessa valikoimiini koodeihin ja ovatko ne toisiinsa nähden erilaisia. Koska oppilaiden aineisto oli pienempi ja kuvaukset meta-ana-
lyyttisesti suppeampia, tekstiaineiston koodaus ja teemoittelu oli yksinkertai-
sempaa ja nopeampaa. Silti analyysivaihe kesti yllättävän pitkään, yhteensä noin kaksi kuukautta.

Analyysissä rakentuneet teemataulukot koodeineen löytyvät liitesivuilta 1-
6. Osoittaakseni teemojen rakentumisen, olen kuvannut tässä yhteydessä ensim-
mäisen tutkimustehtävän mukaisesti oppilaanohjaajien kuvauksista rakennetut
alustavat ja valmiit teemat (taulukot 1 ja 2). Taulukoista ilmenee, miten uudel-
leenryhmittelyssä jotkut koodit vaihtoivat paikkaa. Esimerkiksi *Spesifit tuen tar-
peet* -teema siirtyi kokonaan toisen tutkimuskysymyksen alle saaden teemojen
lopullisessa nimeämisvaiheessa uuden otsikon *Yksilölliset tuen tarpeet* (liitteet 1 ja
4). Teemat *Ratkaisujen järkevyyys* ja *Realistinen näkökulma* yhdistin teemaksi *Positiivinen realismi* (taulukko 2). *Toimintakyöyn arvioinnin haastavuus* -teeman pilkoin
itsenäiseksi alateemaksi *Käsitykset oppilaan toimintakyöystä*, sillä toimintakyöyn
arvioinnin haastavuus ja käsitykset oppilaan toimintakyöystä poikkesivat sisäl-
löllisesti liikaa toisistaan (liitteet 3 ja 4).

TAULUKKO 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alustavia teemoja koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Osallisuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Oppilaan äänen kuulumisen varmistaminen erilaisten työmuotojen avulla</p> <p>Oppilasta osallistava keskustelu</p> <p>Tarinan luominen yhdessä nuoren kanssa</p> <p>Luottamuksellinen, pitkäkestoinen suhde</p>	<p>Teema: Spesifit tuen tarpeet</p> <p>Koodit:</p> <p>Räätälöidyt optimaaliset tavoitteet</p> <p>Oppilaan näkeminen yksilönä</p> <p>Ei yhdellä sabluunalla</p> <p>Erottuvat tuen tarpeillaan erityisen tuen oppilaista</p> <p>Yksilölliset tavoitteet opetuksessa ja kuntoutuksessa</p>	<p>Teema: Käytännön toiminta</p> <p>Koodit:</p> <p>Koulutuksiin tutustuminen</p> <p>Kouluvierailut</p> <p>Eri tilanteisiin vieminen sekä koulun että vanhempien asia</p> <p>TET, messut, avoimet ovet</p>
<p>Teema: Tunnetyöskentely</p> <p>Koodit:</p> <p>Minäkuvan ja minäkäsityksen selkeytyminen</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p> <p>Ei vain opinto-ohjausta vaan myös itsetuntemusta</p> <p>Itsetuntemus tie motivaatioon</p> <p>Motivaatiopula</p> <p>Tunteitten sanoittaminen</p>	<p>Teema: Kokemukset kasvattajina</p> <p>Koodit:</p> <p>Onnistuneet kokemukset minäkuvan ja minäkäsityksen selkeyttäjinä</p> <p>Palautteet</p> <p>Vertailupohjan hankkiminen</p> <p>Vertaisten kokemusasiantuntijuus</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p>	<p>Teema: Nivelvaiheen toimijat</p> <p>Koodit:</p> <p>Perheen osallisuus siirtymässä</p> <p>Laajemman asiantuntijuuden tarve</p> <p>Oppilashuollon tuki tärkeä perheelle</p> <p>Ohjaustiimi oppilaan elämänhallintaan liittyvien ohjauksellisten kysymysten asiantuntijana</p> <p>Ammatillisen näkemyksen esittäminen</p> <p>Ohjausetiikka</p>
<p>Teema: Ratkaisujen järkevyyt</p> <p>Koodit:</p> <p>Rationaalisesti valitut ohjaustyömuodot</p> <p>Oppilaanohjaajan arvio soveltuviksi vaihtoehdoiksi</p> <p>Yltiöpositiivisuus pahasta</p> <p>Faktojen ja unelmien erottaminen</p>	<p>Teema: Realistinen näkökulma</p> <p>Koodit:</p> <p>Positiivisuuskin realistista</p> <p>Ei tueta pöllöjä ajatuksia</p> <p>Tosiasioihin ja realiteetteihin perustuva ohjaustyö</p> <p>Ei suoraa alas ampumista</p> <p>Realistisen B-suunnitelman vaade</p>	<p>Teema: Tiedonsiirtokysymykset</p> <p>Koodit:</p> <p>Tiedot luvanvaraisia</p> <p>Tiedon laatu ja määrä</p> <p>Tieto koulutuksista</p> <p>Välttämätön etukäteistieto</p> <p>Tiedonsiirron vastuut</p>

TAULUKKO 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen valmiit teemat koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Positiivinen realismi</p> <p>Koodit:</p> <p>Oppilaanohjaajan arvio soveltuviksi vaihtoehdoiksi</p> <p>Yltiöpositiivisuus pahasta</p> <p>Faktojen ja unelmien erottaminen</p> <p>Ei tueta pöllöjä ajatuksia</p> <p>Tosiasioihin ja realiteetteihin perustuva ohjaustyö</p> <p>Positiivisuuskin on realistista</p> <p>Ei suoraa alas ampumista</p> <p>Realistisen B-suunnitelman vaade</p> <p>Ohjausetiikka</p> <p>Rationaalisesti valitut ohjaustyömuodot</p>	<p>Teema: Itsetuntemus</p> <p>Koodit:</p> <p>Ei vain opinto-ohjausta vaan myös itsetuntemusta</p> <p>Tarinan luominen yhdessä nuoren kanssa</p> <p>Itsetuntemus tie motivaatioon</p> <p>Oppilaan äänen kuulumisen varmistaminen erilaisten työmuotojen avulla</p> <p>Luottamuksellinen pitkäkestoinen suhde</p> <p>Oppilasta osallistava keskustelu</p> <p>Alateema: Tunnetyöskentely</p> <p>Koodit:</p> <p>Tunteitten sanoittaminen</p> <p>Minäkuvan ja minäkäsityksen selkeytyminen</p> <p>Motivaatiopula</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p>	<p>Teema: Kokemusten kartuttaminen</p> <p>Koodit:</p> <p>Onnistuneet kokemukset minäkuvan ja minäkäsityksen selkeyttäjinä</p> <p>Palautteet</p> <p>Vertailupohjan hankkiminen</p> <p>Vertaisten kokemusasiantuntijuus</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p> <p>Kouluvierailut</p> <p>Koulutuksiin tutustuminen</p> <p>Eri tilanteisiin vieminen sekä koulun että vanhempien asia</p> <p>TET, messut, avoimet ovet</p>	<p>Teema: Kollektiivinen asiantuntijuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Perheen osallisuus siirtymässä</p> <p>Laajemman asiantuntijuuden tarve</p> <p>Oppilashuollon tuki tärkeä perheelle</p> <p>Ohjaustiimi oppilaan elämänhallintaan liittyvien ohjauksellisten kysymysten asiantuntijana</p> <p>Ammatillisen näkemyksen esittäminen</p> <p>Alateema: Tiedonsiirtokysymykset</p> <p>Koodit:</p> <p>Tiedot luvanvaraisia</p> <p>Tiedon laatu ja määrä</p> <p>Tieto koulutuksista</p> <p>Välttämätön etukäteistieto</p> <p>Tiedonsiirron vastuut</p>
---	---	--	---

Analyysin kokoavan osan muodostaa sen lopussa tehtävä käsitteellinen yhteenveto avaavine teksteineen (Vaismoradi ym. 2013, 403). Olen koonnut teemat neljäksi teemakartaksi tutkimuskysymyksittäin eli oppilaanohjaajien ja oppilaiden erillisinä vastauksina asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Teemakartat muokkasin Microsoftin Excel-ohjelman tarjoamia muokkausominaisuuksia hyödyntäen.

Teemakarttaan syntyneet yhteydet ovat osallistujien kuvauksiin ja tulkintoihin perustuneita, ilmiötä koskevia merkityssuhteita.

Tulososassa käyttämäni sitaattien tarkoitus on kuvata aineistoa ja siitä johdettamiani tulkintoja. Sitaattien määrälle ei ole mitään nyrkkisääntöä (Eskola & Suoranta 2011, 181), mutta niitä tulisi riittävästi osoittamaan teemojen vallitsevuus ja suhteisuus niin itseensä kuin toisiin teemoihin (Braun & Clarke 2008, 93). Sitaattien numeroinnin tarkoitus on ollut yksilöidä lainaukset toisistaan. Olen muunnanut murteiset sanat yleiskielisiksi alkuperäisilmaisua ja henkilön etnistä taustaa suojaten. Kaksi pistettä merkitsee, että tekstistä tai lauseesta on poistettu osa joko tunnistettavuuden, turhan toiston tai liikasanojen kuten ”niinku” ja ”no niin” vuoksi.

4.6 Eettiset kysymykset

Laadullinen tutkimus on täynnä eettisiä kysymyksiä. Itsetuotettuna on tutkimuksen tarkastelun kohdistuttava omaan tutkijatoimintaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 147) puhuvat tieteenetiikan dikotomisuudesta, missä tutkijaetiikka vaikuttaa tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta tieteellisestä integriteetistä, rehellisestä ja hyvästä tutkimuskäytännöstä sekä ihmistutkimuksen eettisistä periaatteista (Tenk 2019). Tutkimukseen osallistujilta, alaikäisten oppilaiden huoltajilta sekä koulun hallinnolta on pyydetty suostumukset ennen tutkimusta, ja heitä on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta, aineiston hankinnasta, käsittelystä, raportoinnista sekä aineiston asianmukaisesta tuhoamisesta. Samat tiedot on tuotu tiedoksi haastattelujen yhteydessä. Anonymiteetin varmistamiseksi henkilötunnistetiedot on poistettu tuloksista raportoitaessa.

Tutkimukseen osallistujan haavoittuvuus (vulnerability) vaatii esivalmisteluja (Luomanen & Nikander, 2010, 291). Aineistonhankintaan liittyvien kouluvierailujen aikana olin tavannut kuudesta oppilaasta neljä ennen haastattelua, joten tiesin, kenen kanssa tulen keskustelemaan. Kahta oppilasta en tavannut pitkän välimatkan vuoksi, joten valmistelut jäivät heidän osaltaan oppilaanohjaajan

vara. Osallistujia oli tiedotettu ajoissa, joten heillä on ollut aikaa valmistautua haastattelutapahtumaan. Osallistujien hyvinvoinnin ja aineistohankinnan helpottamiseksi, suoritin haastattelut osallistujien omissa kouluissa. Pidin paikan valintaa tärkeänä, sillä haavoittuvassa asemassa olevan henkilön kohtaamisessa minun oli tutkijana voitava tarjota riittävän turvallinen tila kohtaamista varten (Luomanen & Nikander 2010, 288, 291).

Kaikki haastattelut tapahtuivat erillisessä tilassa, missä kahdenkeskisellä keskustelulla pystyin varmistumaan kuvausten edustavuudesta vastaajien omina sanomisina. Oppilaiden haastattelussa kolmas osapuoli olisi voinut tarjota arvokasta lisäinformaatiota, mutta ajattelin oppilaan itsenäisesti antaman haastattelu tuottavan syvemmän ymmärryksen tämän omista kokemuksista, asenteista ja uskomuksista (Prosser & Bromley 2012, 107). Yhden oppilaanohjaajan oppilaalta saaman palautteen perusteella haastattelu oli ollut mieluisa tapahtuma. Itsenäisen haastattelun antaminen voikin olla parhaimmillaan tutkimukseen osallistujaa voimaannuttava ja valtauttava kokemus.

Vammaistyössä saatujen kokemusten pohjalta tiesin, että henkilölle voi olla haastavaa kertoa asioita niin kuin hän itse on ne ajatellut, ymmärtänyt ja tulkinut. Brewster (2004, 169) varoittaa laittamasta sanoja suuhun oppimisvaikeuksissa haastateltaessa. Pyrin hakemaan heti haastattelun alussa sellaista kommunikaatio- ja keskustelumuotoa, joka tukisi oppilaan omaäänisyyttä ja varmistaisi haastateltavan omien ilmaisujen rehellisyyden. Äikkään (2012, 47) vaikeavammaisten siirtymävaihetta koskevassa tutkimuksessa tutkija hyödynsi PCS-kuvia kommunikaation tukena. Tämän tutkimuksen nuoret eivät tarvinneet symboliavusteisia menetelmiä tai tukiviittomia pystyäkseen vastaamaan kysymyksiin. Nuorten oman ymmärryksen ja ajatusten tavoittamisessa auttoi riittävän ajan antaminen, selkokielen käyttäminen ja asioiden rauhallinen esittämistapa.

Alisteisessa tai haavoittuvassa asemassa olevien tutkiminen on jo sinänsä marginalisoivaa ja olen itse tuottamassa noita kategorioita. Hyvää tarkoittava ele tutkia heikompiosaisia tai syrjäytymisvaarassa olevia henkilöitä sisältää aina määrityksiä, joiden seuraamukset vesittävät hyvän tarkoituspärrän eikä se ole ollut tässä tarkoitus. Bell Hooks (1998, 46) on maininnut, että opiskelijan on tehtävä

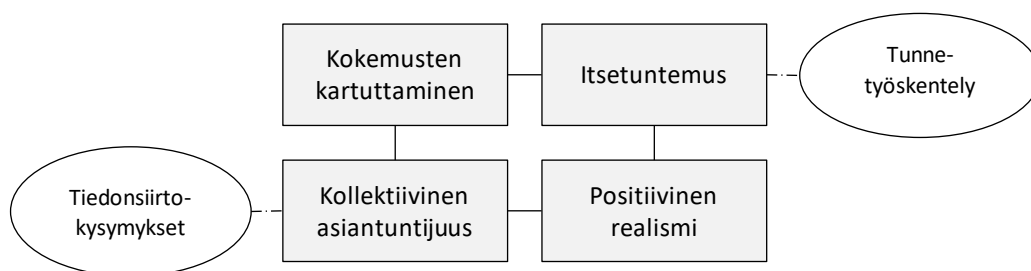
selväksi itselleen, miksi hän haluaa tutkia henkilöitä, jotka eivät edusta samaa etnistä ryhmää ja samalla varoittaa ennakkoluulojen heijastamisesta. Toiseudesta oppiminen ja siitä kirjoittaminen on Hooksin mukaan rasismien vapauttamista. Tunnistan omassa tutkimustoiminnassani feministisen liikkeen ajatuksia ja sen, että kirjoittamalla oppilaiden kokemuksista oman tulkintaperspektiivini läpi vapautan ilmaan heitä kategorisoivia ilmauksia. Haavoittuvassa asemassa olevien kokemusten tutkijana minun on oltava erityisen tietoinen tutkimusetiikasta ja omista motiiveistani tehdä tätä tutkimusta.

Oppilaiden omaäänisyys ei takaa vielä heidän osallisuuttaan vaan oleellisempaa on se, millaiseksi koen itseni heidän äänensä tuottajana. Asettuminen tutkijan rooliin vammaisten lasten vanhempänä ja vammaisten ohjaajana on lähtökohdiltaan ristiriitainen, mutta tutkimuksellisenä tulokulmana hedelmällinen. Näkökulmien törmätessä toisiinsa, voivat avautuvat näkymät tutkimusilmiön laajempaan ymmärrykseen kuin mitä se tällä hetkellä on. Näistä vastuista ja mahdollisuuksista tietoisena siirryn esittämään saamiani tutkimustuloksia.

5 TULOKSET

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää kahdeksan oppilaanohjaajan ja seitsemän oppilaan kokemusten avulla vaativan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppilaanohjausta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle silloin, kun ohjattavana on vaativaa erityistä tukea tarvitseva oppilas. Selkeyden vuoksi oppilaanohjaajien ja oppilaiden haastatteluaineistoon perustuvat kuvaukset ja analyysissä kootut teemakartat tulkintoineen on erotettu erillisiin alalukuihin. Kaksi ensimmäistä alalukua koskee tutkimuskysymystä yksi ja kaksiosittain seuraavaa alalukua koskee tutkimuskysymystä kaksi.

5.1 Itsetuntemusta, kokemuksia ja realismia



KUVIO 2. Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen oppilaanohjausta kuvaava teemakartta (Oppilaanohjaajat).

Oppilaanohjaajien haastatteluaineistossa keskeisimmät teemat olivat *kokemusten kartuttaminen*, *itsetuntemus*, *positiivinen realismi* ja *kollektiivinen asiantuntijuus* (kuvio 2). *Kollektiivinen asiantuntijuus* teeman alateemaksi muodostui *tiedonsiirtokysymykset* ja *oppilaan itsetuntemus* teeman alateemaksi *tunnetyöskentely*.

Teemojen välisiä suhteita on visualisoitu kartassa siten, että suora viiva kuvaa teemojen välistä yhteyttä ja katkoviiva alateemaa.

Itsetuntemus. Itsetuntemuksen edistäminen oli aineistossa vallitseva teema. Itsetuntemuksen kehittymistä tukivat yksilöllisen ohjauksen lisäksi kouluvierailut, työelämäjaksot, omien tunteiden käsittely sekä vertaisten tarjoamat mallit. Oppilaan saamat kokemukset toimivat konkreettisina ja käytännöllisinä ohjaustyökaluina. Oppilas toi kokemuksensa yksilöohjaukseen, missä opinto-ohjaaja auttoi häntä rakentamaan eheämpää itseä ja polkua tulevaisuuteen. Opinto-ohjaaja auttoi myös tunnistamaan omia tuen tarpeita, suunnittelemaan tulevaisuutta ja jatko-opintoja. Ohjauksessa oppilas sai käsitellä kokemuksiaan ja niistä saatuja tunteita narratiivisesti. Ideana oli, että oppilas itse oivaltaa kokemuksensa avulla ne merkitykselliset asiat, joiden varaan uusi kertomus ja silta jatko-opintoihin oli turvallista rakentaa.

Oppilas, jolla on erityinen kielellinen häiriö, niin ehkä se verbaalinen kertominen siitä asiasta ei oo kaikkein paras muoto. Kun siihen yhdistetään erilaisia työmuotoja, käydään katsomassa, jutellaan siellä, on niitä omakohtaisia kokemuksia miltä musta tuntuu, tehdään jotain toimintoja siinä vierailun aikana, käydään syömässä, jutellaan oppilaitosten aikuisten nuorten kanssa. Tavataan sen jälkeen yksilöohjauksessa, mietitään sitä, että minkälaista sinne ois matkustaa, katotaan bussi- ja juna-aikatauluja ja mietitään hei, että mitä taitoja mä tarvitsisin, kun mä matkustan, onko tää mulle liian pitkä matka matkustaa. Me luodaan yhdessä semmoinen kertomus. (Oppilaanohjaaja 5)

Oppilaanohjaaja käytti ohjauksessaan apuna kerrontaa, kuvittamista, konkreettisia esineitä sekä mielikuvia. Mielikuvien ja havainnollisten välineiden tehtävä oli virittää aisteja ja herättää oivaltavaa ajattelua sekä auttaa oppilasta rakentamaan realistinen kuvan itsestä ja omasta tuen tarpeesta. Visuaaliset ja toiminnalliset ohjaustyömenetelmät ovat oppilasta innostavia ja osallistavia. Narratiiveja hyödyntävä ohjaus vaikuttaisi tässä soveltuvan hyvin vaativan erityisen tuen oppilaan ohjaukseen saattamaan käsitteellisesti vaikeita asioita ymmärrettävämpään muotoon. Narratiivin rakentaminen tarjosi oppilaalle ikään kuin ulkoisen ärsykkeen sisäisen motivaation heräämiseen, sillä se yllytti tätä etsimään itselle mielekkäät osat oman tarinan tuottamiseen. Vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä ja aistivirikkeitä työssään käyttävät ohjaajat tietävät, että mitä heikompi

ohjattavan verbaalinen kielentuotto on, sitä tärkeämpää on tukea muita informaatiokanavia kuten näkö- ja tuntoaistia. Kommunikatiivisesti heikomman osapuolen kanssa dialogiseen suhteeseen pääseminen edellyttää, että ohjaaja tuntee ohjattavan tarpeet ja tunnistaa tunnetilan. Merkillepantavaa seuraavassa katkelmassa on yleisopetuksen ja erityisopetuksen arvotukset. Tuen tarpeet vaikuttavat olevan tässä yksi valintoja ohjaava normi ja arvosteluperuste.

Meillä on kynä paperi piirretään rakennuksia ja piirretään sitä karttaa mitä siinä piirretään sitä luokkahuonetta vaikka ympyröillä niitä kavereita kuinka monta siellä oppilaitoksessa on, opiskelee yhdessä luokassa ja sitten toisessa paperissa voi olla vaikka yleisen ammattioppilaitoksen luokka, kuinka monta kaveria siellä on ja sitten siellä on yks opettaja, toisessa ammatillisessa erityisopetusta järjestävässä koulutuksessa vaikka kaks ja sitten tästä vedetään viivoja huomaatko (..) Et muodostuis realistinen kuva myös siitä omasta tuen tarpeesta. Et missä paikassa mä saan sellasta tukea, kun mä tarviin. Tai sitten on jotain palikoita ja ne on kouluja tai jotain muuta. (Oppilaanohjaaja 5)

Oppilaanohjaajat puhuivat oppilaiden heikosta itsetuntemuksesta ja motivaatiosta, mikä ilmentää oppilaiden vielä puutteellista elämänhallintaa. Itsetuntemuksen ja motivaation ollessa huono, nuoren on vaikea tehdä valintoja, jotka olisivat tulevaisuuden kannalta itselle hyödyllisiä. Itsetuntemus kietoutuukin ihmisen pyrkimyksiin toimia omaksi parhaakseen. Se liittyy niin valintoihin, päätöksiin, oppimiseen ja koulunkäyntiin kuin kykyyn valita ja opiskella mieluisaa alaa. Jos ei tunne itseä, omia puutteita, kykyjä ja vahvuuksia, on vaikeaa kuvitella mahdollisia tulevaisuuksia ja tehdä tulevaisuutta koskevia ratkaisuja. Vaikuttaminen omiin asioihin voi myös vaikeutua, jos toiset tekevät asioita puolesta.

Oppilaanohjaajan tehtävänä oli vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja motivaattia. Motivoimalla oppilasta ulkoisesti oppilaanohjaajat pyrkivät vaikuttamaan sisäisen motivaation syntymiseen ja itseohjautuvuuden parantamiseen. Ryanin ja Decin (2000, 55) mukaan sisäisesti motivoitunut ihminen tekee jotain mielenkiinnosta, kun taas ulkoisesti motivoitunut ihminen tavoittelee ulkoista lopputulemaa. Kuvatessaan itsetuntemuksen merkitystä seuraavan katkelman oppilaanohjaaja onkin tullut kuvanneeksi itsesäätelyn psykologisia mekanismeja, joilla oli oma merkityksensä itsemääräämisen taitojen kehittymisen edistämässä. Edellytyksenä oli kuitenkin, että oppilas osallistuu toimintoihin ja saa omakohtaisia kokemuksia, joita hän käsittelee aktiivisesti oppilaanohjauksessa.

Ohjaajan tehtävänä oli auttaa oppilasta kehittämään ja löytämään itsestä vielä piilossa olevia, minäpystyvyyttä ja itsetuntemusta vahvistavia tekijöitä.

Se käy itte fiilistelemässä siellä paikassa, me tehdään silleen duunia, että se oppilaan sisäinen motivaatio sieltä syntyy. Mitkä on niitä tekijöitä, että se sisäinen motivaatio syntyy? No autonomia. Saa itse vaikuttaa siihen mitä tekee. Sosiaalinen kompetenssi kuuluu johonkin yhteisöön. Me tarjotaan työmuotoineen ja kohtaamisineen niitä tekijöitä, että se sisäinen motivaatio oppilaalle syntyy ja siihen ympärille sitten sitä työtä siihen hei, että kuka mä oon, mitä mä oon ja mitä mä itte haluan. (Oppilaanohjaaja 5)

Erityisopetuksessa on vaara, että oppilas altistuu liialliselle avulle. Erityisopetuksessa oppilaalle saatetaan antaa tukea liian herkästi tehtävistä suoriutumiseksi tai jopa vapauttaa tehtävistä. Usein näin käy, jos ohjaaja ei tunne oppilasta tai on kokematon eikä havaitse tai tunnista ohjattavansa kykyjä ja kompetensseja. Myös kiire voi aiheuttaa tunnistamattomuutta. Jos ohjaaja tuntee oppilaan taitotason ja kyvykkyyden, hänen on helpompi asettaa oppilaan kanssa sellaisia tavoitteita, jotka tukevat tämän itsetuntemusta, itseohjautuvuutta sekä minäpystyvyyttä. Näiden tunnistamiseksi, ohjaaja tarvitsee tietoa oppilaan toimintakyvystä ja tuen tarpeista. Laittamalla suu täyteen perunoita ohjaaja saattoi kuitenkin hyvätahtoisuudessaan tai huomaamattaan estää oppilaalta mahdollisuuden omien kykyjen koetteluun. Ohjaajan tuli ohjata oppilasta, muttei auttaa tätä avuttomaksi.

Koska minusta täällä annetaan liian paljon perunoita suuhun. Että pelataan riskirajalla. (Oppilaanohjaaja 1)

Ponnistellessaan oppilas joutuu määrittämään kykynsä rajat suhteessa ulkoisiin vaatimuksiin. Jos minäkäsitys ei vastaa omia potentiaaleja tai tulosodotuksia, pettymykseltä ei voine välttyä. Motivaatio ei kuitenkaan aina ole oppilaasta riippuvainen, vaan siihen vaikuttavat myös monet yhteiskunnalliset ja yhteisölliset tekijät. Edellä mainittu oppilaanohjaaja mainitsi sukupolvien ketjun ja perheen vaikutuksen oppilaan sisäisen motivaatioon. Lapsi omaksuukin helposti oman kasvuympäristönsä kulttuuriset arvot, uskomukset, asenteet, tavat ja toiminnot. Vanhemmat ovat keskeisessä asemassa lastensa narratiivien rakentumisessa (Harter 2012, 39). Kodin tarjoamat kasvu- ja kehittymismahdollisuudet sekä toimintaympäristö voivat vaikuttaa siihen, millaisen tarinan oppilas itseltään ja omasta tulevaisuudestaan rakentaa. Oppilaanohjaajan järjestämät tunnin

lopussa käydyt vapaat keskustelut loivat tilaisuuksia omien uskomusten reflektointiin, sosiaalisen kompetenssin ja itsetuntemuksen kehittämiseen sekä oman tulevaisuuden parempaan hahmottamiseen. Oppilaan ohjaajan mukaan erityisesti ryhmän kokoonpanolla on merkitystä sille, millainen dynamiikka ja vertaismallijärjestelmä ryhmän sisälle muodostuu.

Ohjauksellisesti olis hirmu hyvä, että olis erityyppisiä oppilaita, koska herkästi huomaa, jos joku on sosiaalisesti etevä niin se vetää niitä sosiaalisesti ei niin päteviä perässään. (Oppilaanohjaaja 4)

Valtaetäisyyttä liudentamalla ohjausammattilainen voi antaa kasvutilaa oppilaalle ja oppilaiden keskinäiselle kanssakäymiselle ja vuorovaikutukselle. Oppilaanohjaajan voi ajatella voivan vaikuttaa ohjauksella merkittävästikin yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja tätä kautta tuottaa positiivisia heijasteita oppilaiden pätevyiden ja minäpystyvyyden kokemukseen. Yksilöllisin tavoittein opiskelevien yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisessa lämpimillä suhteilla koulun opettajiin ja muihin luokkatovereihin onkin suuri merkitys (Pesonen 2016, 53).

Seuraavat kuvaukset antavat aiheita pohtia vaativan erityisen tuen oppilaan opinto-ohjauksen tavoitetta. On mahdollista, että itsetuntemuksen painottaminen tarkoittaa sitä, etteivät uratavoitteet olekaan välttämättä niitä, mihin vaativan erityisen tuen oppilaan opinto-ohjaus nivelvaiheessa etupäässä tähtää. Opinto-ohjauksessa itsetuntemus vaikutti olevan jopa koulutusuravalintaakin tärkeämpi tavoite.

Ei näitten kanssa puhuta sillä tavalla opinto-ohjauksesta. Itsetuntemusta se on enemmän ja ihan semmosen peruskäsitteistön ja aika yksinkertasia asioita (Oppilaanohjaaja 7)

Ennen puhuttiin opinto-ohjauksesta. (..) se yheksältä se tunti alko niin se kesti 45 minuuttia se ohjaus, niin tänä päivänä ei enää ajatella niin, se on semmosen oppilaan vähän niinku punanen lanka perusopetuksen läpi. (Oppilaanohjaaja 4)

Tiivistettynä voidaan todeta oppilaanohjauksen keskittyvän oppilaan itsetuntemuksen parantamiseen ja perusarjen ongelmien ratkomiseen. Opinto-ohjaaja edesauttoi vertaisoppijuutta ja työsti yhdessä oppilaan kanssa narratiivisesti oppilaan saamia kokemuksia yksilöohjauksessa auttaen tätä tuen tarpeiden tunnistamisessa, tulevaisuuden suunnittelemisessa ja valintojen tekemisessä.

Kokemusten kartuttaminen. Kokemusten kartuttaminen edisti nivelvaiheessa päätöksentekoa ja valintojen tekemistä sekä kehitti samalla itsetuntemusta. Tutkimuksen oppilaanohjaajat kertoivat, että oppilaan olisi hyvä saada käytännön kokemuksia erilaisista tilanteista erilaisten ihmisten kanssa. Kokemuksen mukanaan tuoma onnistumisen tunne ilmeni oppilaassa niin kokonaisvaltaisesti, että siitä voitiin päätellä kokemuksen olleen hänelle ilmeisen merkittävä. Kokemus merkityksellistyykin silloin, kun pyrimme kohti jotain, mihin itse uskomme (Laine 2018, 31). Oppilaanohjaajan kokemus oli, että oppilaan kokemat onnistumisen kokemukset lisäsivät tämän itsetuntemusta ja vahvistivat myös itsetuntoa.

Ja sitten kun on harjoiteltu jotain asiaa ja oppilas menee sinne paikkaan ja se onnistuu siinä älyttömän hyvin, saa sieltä hyvää palautetta (...)Siinä näkee jotenkin sen merkityksen, että tämmönen paatunutkin jo pitemmän linjan opettaja tajuaa, että hei onnistuin tuossa kohdalla ja näkee itsetunnossa sen oppilaan kasvun. Se että ryhti korostuu, se tuntuu niin kuin se olis kasvanu montakymmentä senttiä ja se olis saanu sen onnistumisen kokemuksen. (Oppilaanohjaaja 2)

Oppilaan myönteiset kokemukset palautuivat oppilaanohjaajan omiin tunteisiin ja pedagogisiin pyrkimyksiin. Oppilaan kohdatessa epäonnistumisen, oppilaanohjaaja koki tätä kohtaan myötätuntoa ja empatiaa, mutta samalla saattoi syyllistää itseään. Ohjaaja arvotti ohjausratkaisujaan, mikä kertoo eettisestä valveutuneisuudesta ja myötäelämisen taidosta. Toisen oppilaanohjaajan mielestä myöskin kodin tuli huolehtia kokemusten tarjoamisesta oppilaalle. Kokemusten tuottaminen ei siis ollut vain koulun asia.

(...) koululla me voidaan siitä osa antaa, mutta kyllä mun mielestä osa ois kodin tehtävänä, olis myös viedä erilaisiin tilanteisiin ja antaa niitä malleja. Ei me kouluna pystytä kaikkea tekemään...kuitenkaan. (Oppilaanohjaaja 3)

Vanhempiensa mukana kulkeva lapsi saa eri tilanteista eri ympäristöistä kokemuksia sekä toimintamalleja, joita hyödyntää ratkaistessaan itse ongelmia. Monilla oppilailla on takanaan harvoin niin paljon kokemuksia, että he voisivat ratkaista itsenäisesti ongelmia ja kertoa, mitä elämältään haluavat tai mitkä asiat ovat merkityksellisiä oman tulevaisuuden kannalta. Transformatiivisen oppimisen oppi-isän Mezirovin (2000) mukaan kokemusten merkitykset eivät ihmisillä synny tyhjästä, vaan ne rakentuvat joko uusien tai vanhojen tulkintojen pohjalle

toimien tulevaisuuden opastajina. Ilmaistaksemme kokemuksemme itsellemme ja toisille tarvitsemme siihen kieltä (Mezirov 2000, 5.) Kokemuksista kertominen vaikeutuu, mikäli oppilaalla ei ole siihen tarvittavia sanoja. Oppilaanohjaaja oli kokenut, että oppilasta tuli kuunnella tarkalla korvalla, mutta huomioida tämän kommunikatiiviset ja kognitiiviset valmiudet kertoa asioista.

No ensisijaisesti tietysti pitää kuunnella oppilasta, mutta sen jälkeen tietysti pitää huomioida oppilaitten kognitiiviset valmiudet viestiä ja kertoa omasta kokemuksesta. (Oppilaanohjaaja 5)

Ohjaukselle on hyötyä siitä, että ohjaaja tuntee oppilaansa. Kielellisiä erityisvaikeuksia omaavilla oppilailla kerronnan vaikeudet ovat laaja-alaisia liittyen kieloppiin, viittausten tarkkuuteen tai mielentilan ilmaukseen, kun taas autismin kirjon henkilöillä ne liittyvät tapahtumien sisältöjen kertomiseen ja epäolennaisen erottamiseen olennaisesta (Mäkinen 2014, 95.)

Oppilaanohjaajien mukaan oppilaat kartuttivat kokemuksia kouluvierailuilla ja TET-jaksoilla. Oppilaat tutustuivat koulutuksiin, koulutusaloihin ja uusiin oppimisympäristöihin. Ohjattu tutustuminen auttoi oppilasta ennakoimaan tulevia opiskelumahdollisuuksia ja eteen tulevia haasteita. Asumiskokeilua sisältävät tutustumisjaksot ja opetukseen osallistuminen antoivat tuntumaa siitä, millaista opiskelu voisi olla kyseisessä paikassa. Oppilaat harjoittelivat ohjauksessa ennakoimista ja ajankäytön hallintaa sekä oman toiminnanohjausta. Käytäntöjä harjoiteltiin myös mallintamisperiaatteella toimien automatisoimiseksi.

Kalenteria käytetään paljon ja opetellaan sillä ennakoimista ja kelloo (..) sun pitää miettiä, miten sä toimit niissä kohdissa oikein, oikeella ajalla ja asenteella. (Oppilaanohjaaja 2)

Konkreettinen tieto yhdistettynä kokemukseen auttoi ilmeisesti oppilaita tekemään jatko-opintoja ja tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Konkretian ja kokemusoppimisen painotusten taustalla lienee ollut myös ajatus elämänhallinnallisten taitojen edistämisestä, toimijuuden vahvistumisesta ja motivoitumisesta tulevaisuuden suunnitteluun. Vaikkei oppilaanohjaajat suoraan puhuneetkaan uhkatekijöistä, saattoi kokemusten hankkimisessa kysymys myös riskien minimoimisesta. Oppilaan tietäessä mitä oli tulossa, hän pystyi valmistautumaan

fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti siirtymävaiheen muutoksiin. Ennakoivaa päätöksentekoa tukevat toiminnot poistavat epävarmuutta ja helpottavat siirtymää jatko-opintoihin. Tutkimusten oppilaiden informatiiviseen ohjaukseen osallistuivat myös koulun entiset oppilaat, jotka kävivät kertomassa opiskelukuulumisiaan ja kertomaan omasta hakeutumisestaan jatko-opintoihin.

Nytki torstaina mejän pari viime vuotista nuorta tulee kertoo niiden Valma vuodestaan, niin ne jaksolaiset tulee kuuntelee kanssa. Tekee kysymyksiä et se on aika hyvä, mitä voi auttaa muita. Koska ei sitten jossain tuolla yleisopetuksessa, opo, eihän se tiedä näistä, siten pystyy täältä suoraan sanomaan, että käykää kattoo tuo tuo ja tuo ja soittakaa sille ja ..) (Oppilaanohjaaja 8)

Ohjauksessa hyödynnettiin vertaisten kokemuksia, ja vertaisten tiedosta hyötyivät myös oppilaat. Koulun entiset oppilaat voivatkin välittää tärkeää siirtymävaiheen informaatiota vertaisille, jotka kamppailevat samanlaisten asioiden parissa ennen siirtymistään koulutukseen. Vertaisoppijat toimivat myös tämän tutkimuksen oppilaille kannustavina esikuvina ja roolimalleina. Toisten selviytymisen pahoistakin tilanteista menestyksellisesti rohkaisee suoriutumaan, jos vain jaksaa ponnistella tarpeeksi (Bandura 1977, 197).

Kokoavasti voidaan todeta, että kokemusten kartuttamisen tavoite oli tarjota oppilaille itsetuntemuksen kehittämisen paikkoja ja antaa vihjeitä valintojen ja päätösten tekemiseen. Vertaiset toimivat kullannarvoisina tiedonlähteinä.

Tunnetyöskentely. Ohjaustyö oli todellista tunnetyötä. Tunnetyöskentely liittyi itsetuntemukseen omien tunteiden tunnistamisen kautta. Oppilaanohjaajat joutuivat kohtaamaan päivittäin oppilaan erilaisia tunnetiloja, joiden kohdalla tuli pysähtyä ja avata tunteen mahdollinen merkitys.

Päiväthän on täynnä tunteita. (..) monetkin vihastuu tai pettyy tai tulee tosi äkäseks jostain jutuista, mutta he eiväät välttämättä tiedä, mitä he silloin tuntevat. No sitten pitää lähteä sanottamaan. Minusta näyttää nyt siltä, että sinä tulit vihaiseksi tuosta asiasta. Voisiko se johtua siitä, että sinä petyit nyt siihen, että sinä et voi päästä sinne alalle kouluun. (Oppilaanohjaaja 2)

Sairaudesta tai vamma voi vaikuttaa tunteitten tunnistamiseen ja niiden säätelyn oppimiseen, sillä vaikeasti vammaisen on vaikea sanoittaa omia tunteitaan (Tazzari 1999, 364). Sosioemotionaalisten ja psykososiaalisten tuen tarpeitten sekä

kielellisten vaikeuksien vuoksi oppilaat tarvitsivat ohjaajia niin arkipäiväisten tapahtumien ja asioiden sanallistamiseen kuin omien tunteiden tulkitsemiseen. Tunteiden sanoittaminen tuki kouluarjen sujumista sekä oppilaan itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kehittymistä. Oppilaanohjauksessa sanallistaminen oli opetuksen ja ohjauksen pedagoginen työväline ja ohjausvuorovaikutuksen tehostaja.

Positiivinen realismi. Oppilaan saavuttamien tavoitteiden näkyväksi tekemisellä, rohkaisevalla ja totuudenmukaisella palautteella oppilaanohjaajat kokivat voitavansa vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ja rohkaista oppilasta valintojen tekemiseen. Tässä apuna toimivat HOJKSiin kirjatut tavoitteet, jotka toivat näkyväksi niin oppilaan kehittymisen kuin oppilaanohjauksen tavoitteet. Kannustus ja positiivinen suhtautuminen ohjattavan toiveisiin oli hyvä asia, mutta yltiöpositiivisuuden harrastaminen voisi synnyttää oppilaan ajatuksissa illuusioita kaikkivoipaisuudesta ja johtaa väriin virheratkaisuihin. Ohjaaja lienee ajatellut tässä, että kriittisen ajattelun kehittämisen tukeminen estäisi oppilasta tekemästä typeryyksiä ja auttaisi arvioimaan riskejä.

(..) että on realistinen minäkuva, itsekriittisyys ja kriittinen ajattelu, jokaisella tietenkin oma, mutta ei ois ihan höynäytettävissä (..) positiivisuuden kautta, että kehutaan aina, kun on mahdollista kehua (..) Hojks on siinä oleellinen, että kun sinne on kirjattu niitä vahvuuksia ja kehittämisen tarpeita, että sitten kun se nuori ite kiinnittää huomiota tai toimii siinä asiassa mikä on kirjattu kehittämisen kohteeksi (..) niin se positiivinen palaute ja kannustus siitä, että ompa hieno homma, huomaatko ite, että nyt ei oo viikkoon unohtunu mitään. (Oppilaanohjaaja 8)

Jotta päätökset koulutusurista ja jatko-opintopaikasta olisivat realistisia, myös olisi ohjaamisen oltava myös realistista. Realistinen ohjaus huomioi potentiaaliset uhkat ja mahdollisuudet. Tarkoitus oli, että oppilaan tuli erottaa faktat unelmista. Ohjaajat rohkaisivat oppilaita ajattelemaan omia mahdollisuuksia järkevästi ja realistisesti. Realismi ei unohtanut kuitenkaan oppilaan onnistuneita suorituksia. Positiivinen palaute ja kannustus auttoi oppilasta realisoimaan omia mahdollisuuksia, vahvuuksia ja taitoja. Vaikka oppilaanohjaajilla saattoikin olla oma arvio jatkokoulutuspaikasta, olivat he kokeneet parhaaksi olla ohittamatta oppilaan omia toiveita. Oppilaillahan saattoi olla vielä piiloisia taitoja, joita

he voisivat hyödyntää sopivan tilaisuuden tullen. Unelma-ammatin rinnalla, oppilaalla tuli olla ykköstoiveen lisäksi järkevämpi B-suunnitelma.

Mä en koskaan ammu sitä sen omaa suunnitelmaa. No, voin mä sitä kyseenalaistaa, esittää semmosia kysymyksiä, jos oisit esim. fyysisesti lentäjä tai poliisi, mitä ammatissa tarvii olla, ootko miettiny, että pystytkö tällaseen. Se on mun mielestä reilua. Mut jos joku haaveilee You Tube -tähdestä niin emmä lähe semmosta missään nimessä ampumaan. (Oppilaanohjaaja 8)

Opinto-ohjauksessa oppilaanohjaajat haastoivat oppilaita refleктоimaan ammatillisia haaveitaan. Oppilaanohjaajien mukaan nuoret saattoivat arvottaa keskenään potentiaalisten ammattien sopivuuksista itselle ja toisille. Yhteiset tuumaushetket ovatkin tärkeitä, sillä käsitys itsestä syntyy ja muovautuu sosiaalisessa kanssakäymisessä omien kokemuksien ja muiden antamien palautteiden välittäminä (Harter 2012, 9–11). Valintojen realiteetteja asettivat myös yksilölliset tuen tarpeet sekä sairauden tai vamman vaikutukset alalla toimimisen mahdollisuuksiin sekä oppilaan jatkokoulutuksessa saama riittävä tuki.

Tietysti meidän täytyy kuulla sitä oppilasta, mikä on hänen halunsa ja toiveensa (..) me tuetaan täysillä sitä oppilasta, jos me nähdään, että se hänen tavoitteensa ja hänen halunsa on oppilaan edun mukainen. Et me ei voida lähtee tukemaan ihan pöllöjä ajatuksia, se voi olla vahingollista, ettei hän tule semmoisessa paikassa pärjäämään syystä tai toisesta. (Oppilaanohjaaja 2)

Oppilas ei ole oikein osannu sanoa, minnekä se haluaa. Meillä on joitain semmosia kokemuksia, ettei me voida tehdä sitä päätöstä, että vaikka me nähtäis, että tolle ehkä kannattais joku tämmönen ja sitä suositellaan tai siitä puhutaan oppilaan kanssa. (Oppilaanohjaaja 3)

Aineistossa oppilaanohjaajien vallitseva käsitys oli, että oppilaan lähettäminen koulutukseen riittämättömällä tuella oli huono ajatus ja vastoin oppilaan etua. Pöllöjen ajatusten tukeminen koettiin jopa vahingolliseksi. Samalla he kuitenkin kertoivat kunnioittavansa oppilaan omia päätöksiä ja oppilaan omaäänisyyttä sekä painottamalla tämän osallisuutta omissa asioissaan, mikä vaikutti paikoitain ristiriitaiselta. Tukitarpeet ja mieluinen koulutusvalinta loivat vaikeasti ratkaistavan yhtälön.

Ohjaustyössä törmätään joskus eettisiin ristiriitoihin. Tukalissa tilanteissa puolesta ja vastaan käsitykset voivat aiheuttaa moraalisia dilemmoja (Mason

1996, 11). Miten toimia ohjattavan edun mukaisesti niin, ettei lopputulema rajoita itsemääräämistä tai aiheuta haittaa hänen kehitykselleen? Jokaisella ohjausalan ammattilaisella on oma ihmiskäsitys ja omat eettiset arvoperiaatteensa, joiden varaan hän rakentaa omat toimintaperiaatteensa. Tutkimuksen oppilaanohjaajat saattoivat olla toista mieltä voimatta kuitenkaan päättää oppilaan puolesta. Ohjaajat kokivat kuitenkin ammatillisen näkemyksen esittämisen moraalisenä velvollisuutenaan, mutta ohjattavan ihmisarvoa ja elämää kunnioittaen.

Pitää olla kanttia uskaltaa sanoa se oma näkemys, vaikka se on eri kuin nuoren tai huoltajan, ei lähetä estämään eikä torppaamaan eikä räyhäämään, mutta pitää muistaa se, että tässä työssä pyöritellään ihmiskohtaloita. (Oppilaanohjaaja 7)

Nuorten nivelvaihetta käsittelevissä tutkimuksissa keskeyttämistä kuvataan usein negatiivisessa valossa, vaikka se monessa tapauksessa voi olla nuoren kasvun ja kehittymisen kannalta positiivinen asia. Seuraavan katkelman ”lainausmerkki” viittaus osoittaa, ettei keskeytys ole epäonnistuminen eikä menetys. Rohkaisua epäonnistumaan ei koeta ammatillisena itsemurhana vaan nuorelle tarjoutuvana arvokkaana kokemuksena minän ja maailman välisessä suhteessa. Oppilaan tekemät valinnat sisältävät riskin rinnalla myös mahdollisuuden testata omien valintojen toimivuutta, mikä sekin kasvattaa itsetuntemusta. Lisäksi se antaa aikaa miettiä elämä suuntaa uudelleen.

Kyllähän me voidaan ohjata lukioon, hei mee vaan lukioon, kokeile ja keskeytä, jos se ei tunnu siltä, etteihän ne lopullisia oo. Et tota annetaan siinä ohjauksessakin lupa mahdollisuus epäonnistua lainausmerkeissä, että vaikka sä keskeytät, niin se ei oo mikään epäonni sinänsä hei, että se on ainutkertainen mahdollisuus sulle, että sä pääset testaamaan omia taitoja. (Oppilaanohjaaja 5)

Oppilaanohjaaja esittää asian, josta harvemmin oppilaanohjauksessa puhutaan opinto-ohjauksen tavoitteena. Oppilaanohjauksessa tavoitellaan onnistuneita ohjausratkaisuja, vaikka epäonnistumisen kokemuksetkin voivat kasvattaa, avata uusia väyliä ja kirkastaa omia pyrkimyksiä. On kohtuutonta ajatella, että 15- tai 16-vuotias tietäisi tarkalleen, mikä hänestä tulee isona. Siirtymävaiheessa yksi oppilaanohjaaja kertoi laativansa nivelvaiheen tueksi jatko-opintosuunnitelman. Oppilaanohjaajan kokemus oli, että nivelvaihesuunnitelman tarvitsisivat

erityisesti ne oppilaat, jotka eivät pystyneet sanoittamaan tai heidän kanssaan toimiessaan oli vaikea löytää tai havaita keskeisiä tuen muotoja. Suunnitelmaan sisältyi muun muassa oppilaan tarvitsemat tukimuodot, jatko-opintopaikat ja listatut hakutoiveet hakuprosesseineen sekä oppilaan toimintakykyarvio. Laajalaisesti oppilaan elämänpiiriä koskeva siirtymäsuunnitelma noudatti asiakaskeskeisen ohjauksen periaatteita. Se avusti nivelvaiheen prosessia ja täytti nivelvaiheen informaatioaukkoja. Voisi kuvitella, että huolellisesti laaditun, kattavan suunnitelman myötä oppilas ja hänen huoltajansa olisivat valmiimpia ja luottavaisempia neuvottelemaan koulun kanssa lapsensa tulevaisuudesta, koulutuksesta, koulutuspaikasta ja muista siirtymään liittyvistä seikoista.

Tiivistetysti voidaan todeta oppilaanohjauksessa vallinneen positiivinen realismi. Oppilasta rohkaistiin asettamaan koulutuksellisia ja ammatillisia päämääriä ja tavoitteita, joiden toteuttaminen perustui realismille ja olivat oppilaan toimintakyvyn huomioon ottaen järkeviä. Ohjaajan kuului kertoa oppilaalle ohjausammattilaisen mielipide oppilaan tekemästä suunnitelmasta. Keskeyttämistä oppilaanohjaaja ei pitänyt epäonnistuneena ohjauksena eikä myöskään oppilaan henkilökohtaisena tragediana vaan oppilaan mahdollisuutena testata omia kykyjä ja mahdollisuutena oppia tuntemaan itseä paremmin.

Kollektiivinen asiantuntijuus. Tutkimuksen oppilaanohjaajat kokivat tarvitsevansa kollegiaalista apua ja tukea ohjaustyöhönsä. Ohjaus oli moniammatillista toimintaa oppilaan ja tämän perheen hyväksi. Oma rajallisuus tunnustettiin siinä mielessä, ettei työtä haluttu eikä edes voitu tehdä yksin. Elämänhallintaan liittyvien ohjauksellisten kysymysten vastuuhenkilöitä olivat ne, jotka olivat oppilaan kanssa läheisimmin tekemisissä nivelvaihetta valmistelemissa toiminnoissa. Eri-tyisopetuksessa jokaisella oppilaalla on oma ohjaaja, mutta kokonaisuusvastuu oli kaikilla ohjaustiimiin kuuluvilla. Jaetun ohjausvastuun tarkoitus oli tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, itsetuntemuksen kehittymistä, alavalintaa ja motivaatiota hakeutua jatko-opintoihin. Eri-tyisen tärkeänä oppilaanohjaajat olivat kokeneet perheen osallisuuden nivelvaiheen ohjaustyössä. Oli opittu jotain menneistä ajoista ja siitä, että nivelvaiheen valmistelevan työn tuli olla

perhelähtöistä. Perhelähtöinen näkökulma huomioi perheen ja lapsen arjen sekä osallisuuden lapsen asioissa (Määttä & Rantala 2010, 53, 167).

Kodin arki on tosi tärkeä, että me ymmärretään se kodin arki, että, mitä kodissa tapahtuu, että me kunnioitetaan sitä, otetaan sitä kautta ne oppilaat ja vanhemmat mukaan tähän toimintaan. Se on mun mielestä tosi tärkeä ottaa vanhemmat siihen positiivisen vahvistamiseen, niin et ne ääneen sanoo. Mitä enemmän vanhemmat on mukana ja mitä kiinnostuneempia, he ovat sitä motivoituneempi oppilas on hakeutumaan jatko-opintoihin ja suorittamaan koulussa. (Oppilaanohjaaja 5)

Nivelvaiheessa oppilaan tilanteen kokonaiskuvan ymmärtäminen on tärkeää. Oppilastuntemus lisääntyy usein pitkässä ohjaussuhteessa, mikä auttaa myös luottamuksellisen suhteen rakentumista kodin ja koulun välillä. Yhteistyö on välttämätöntä jatkosuunnitelmien, onnistuneiden ratkaisujen tekemiseksi ja yksilöllisten tuen tarpeitten tunnistamiseksi. Vanhemmilla lapsensa huoltajina on tietoa, joka hyödyttää nivelvaiheessa oppilaanohjaajia ja ohjausta. Oppilaan opetukselliset ja kuntoutukselliset tarpeet kiinnittävät kodin ja koulun yhteisen huolen äärelle. Huoltajien osallisuus, kiinnostus lapselle antama kehu voi nostaa lapsen itsetuntoa, valaa uskoa pärjäämiseen ja vahvistaa perhesiteitä. Lapsen opettajilta saama kehu kannustaa ja rohkaisee huoltajia heidän kasvatustehtävässään. Aja kuluessa kodin ja koulun suhde syvenee luottamukseksi.

Semmonen pitkäkestonen luottamuksellinen ohjaussuhde ja myös ihan yhtä pitkäkestoinen suhde niihin huoltajiin. Että huoltajan ois helppo lähestyä niitten kysymysten kanssa, mitä hänellä nyt nousee mieleen. Se on minusta niinku kaikista tärkein. Plus sitten se, että pitää olla riittävästi aikaa. (Oppilaanohjaaja 7)

Luottamuksellisten suhteiden luomiseen kuluu aikaa. Ohjaussuhteessa aika on merkityksellinen asia. Suunnitelmat ja päätökset ja eivät synny hetkessä vaan ne vaativat kypsytelyä. Perheyhteistyön hyvistä vaikutuksista huolimatta tutkimuksen oppilaanohjaajat epäilivät ohjauksen punaisen langan kestävyyttä.

Vähän niinku punanen lanka perusopetuksen läpi ja senhän pitäis jatkua tuolla jatkossa, mutta mä oon vähän skeptinen noijen ammattioppilaitoksien siitä, että onko mitään muuta, ku sitä, et valvotaan, käytkö sä koulussa (..) nivelvaihe tässä on suuri vaara et se katkee. (Oppilaanohjaaja 4)

Punaisen langan kiristyminen huoletti ohjaajaa, sillä hänen kokemuksensa oli, ettei ammatillisella oppilaitoksella ollut resursseja tarjota ohjauksellista tukea

opiskelijoille. Punaisen langan katkeaminen tässä ilmentää tuen antamisen jatkuvuuden katkeamista koulutuksen tarjoaman resurssipulan takia.

Kokoavasti voidaan todeta oppilaanohjauksen olleen niin koulun moniammatillisten toimijoiden keskinäistä kuin kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan hyväksi. Pitkäaikaisesta ja luottamuksellisesta suhteesta ja kodin arjen tuntemisesta hyötyivät kaikki osapuolet. Ohjauksen punaisen langan katkeaminen merkitsi tuen kysynnän ja tarjonnan epäsuhdaa.

Tiedonsiirtokysymykset. Tietoon ja tiedonsiirtoon liittyvät kysymykset koettiin haasteellisina. Tutkimuksen oppilaanohjaajat toki tiesivät, että perusopetuslain (628/1998) 40 pykälän mukaiset alle 18-vuotiaan opiskelijan opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tiedot on toimitettava vastaanottavalle taholle, mutta tieto ei kulkenut riittävän hyvin sillan toiselle puolelle. Vastuu perusopetuksesta toiselle asteelle siirtyvän oppilaan tietojen siirrosta ei kuitenkaan koettu olevan yksin lähettävällä koululla. Olennaista oli tiedonsiirron organisointi.

Sitä tietoa on kyllä tarjolla. Mutta se ei voi olla niin, että se ensisijainen vastuu on lähettävällä koululla. Mä perustelen sen sillä, että se oppipolku päättyy täällä (..) että organisoivat tiedonsiirron silleen, että se palvelee heitä. Tää on iänikuinen haaste (..) että paljon tietoa jää siirtymättä (..) (Oppilaanohjaaja 7)

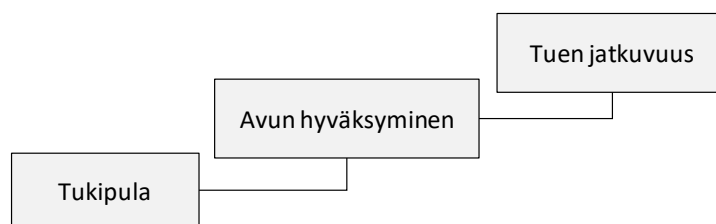
Monissa nivelvaihetta käsittelevissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä on raportoitu tiedonsiirron haasteista. Tiedonpuute häytti tuen tarpeen tunnistamista ja sen kohdentamista pedagogisesti ja ohjauksellisesti oikeaan osoitteeseen. Perusopetuslaki ei velvoita perusopetuksen ohjaajia jatkamaan tuen antamista tai seuraamaan oppilaiden jatko-opintojen sujumista. Integroituminen yhteiskuntaan merkitsee opiskelijalle ja hänen perheelleen lisääntyvää yhteistyötä viranomaisten kanssa, ja siinä tiedolla on oma tärkeä tehtävänsä. Oppilaan jatkaessa koulutukseen koulun tuki loppuu ja erityistä tukea tarvitseva oppilas siirtyy käyttämään koulutuksen järjestäjän, Kansaneläkelaitoksen ja oman asuinkunnan tarjoamia sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja. Erityisopetuksessa tiedonkulun, ohjauksen ja tukipalveluiden jatkumon kannalta olisikin hyvä, jos yhdeksännen luokan oppilaan siirtymävaiheen HOJKSin ja kuntoutussuunnitelman laatimisessa mukana olisi opetus- ja kuntoutustyöntekijöiden sekä perheen lisäksi

joku työntekijä kunnasta. Ohjauksessa tiedon välittymisen turvaaminen merkitsee oppilaalle tuen jatkuvuuden turvaamista. Myös kodille selviää, mikä on sen vastuu jatkossa.

Siinä monesti vanhemmille selviää, että kun tää on ollu se full service house, että nyt se vastuu myös niistä asioista menee sinne kodille, et ne oivaltaa mitä tässä pitää tehdä. Sit tulee kaikki kuntoutusrahat tää sosiaalipuolen homma, et nekin käydään siinä. (Oppilaanohjaaja 8)

Kootusti voidaan todeta nivelvaiheen tiedonsiirrossa olleen haasteita. Nivelvaiheen palaverissa oli hyvä olla mukana kunnan edustaja tiedon välittämiseksi oppilaan tuen tarpeista kuntaan sosiaali- ja kuntoutuspalvelujen turvaamiseksi.

5.2 Tukipula, avun hyväksyminen ja tuen jatkuvuus



KUVIO 3. Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen oppilaanohjausta kuvaava teema-kaartti (Oppilaat).

Oppilaiden aineistossa vallitsevat teemat olivat *tukipula*, *avun hyväksyminen* sekä *tuen jatkuvuus* (kuvio 3). Kaikilla teemoilla oli yhteys toisiinsa, vaikka niiden näkökulma tukeen olikin erilainen.

Tuen jatkuvuus. Tuen jatkuvuuden teema aineistossa oli vallitseva. Oppilaat kokivat, että tuen tuli jatkua myös koulutuksessa, sillä he epäilivät yksin selviytymistä. Erityisopetus toiminta- ja oppimisympäristönä vastaa yksilöllisiin tuen tarpeisiin. Siellä oppilaat eivät olleet kokeneet tuen puutetta ja ohjausta oli ollut tarjolla huonoinakin päivinä. Oppilaalle nimetty ohjaaja oli erityisen tärkeä hetkinä, jolloin elämä potki turhan lujaa. Ohjauksesta ja tuesta olikin tullut

arkipäiväinen ja tavanomainen asia. Herkästi tarjolla olevaa ohjausta ja tukea oppilaat eivät pitäneet suinkaan luonnottomana vaan tarpeellisena osana koulunkäyntiä. Kysyttäessä millaisia haasteita he arvelivat kohtaavansa siirtyessään koulutukseen ja millaista tukea he kokivat tarvitsevansa, yksi oppilas vastasi olevansa hyvin huolissaan lääkityksen unohtamisesta ja sen seurauksista omaan käyttäytymiseen. Jotkut sairaudet vaativat hyvinkin tarkkaa lääkinnällistä hoitoa kuten esimerkiksi ADHD. Toinen oppilas puolestaan arveli yksilöllistämisen olevan tukikeino tutkinnon hankkimiseen. Nuoren omalla elämänsenteellä ja läheisten tuella on merkitystä sille, miten hän kohtaa haasteita nivelvaiheessa.

Mä en oo siitä ihan varma, että mun ADHD: sta jos mä unohan lääkkeet, niin mä en pysty keskittymään. Mulla on ollu vähän väliä pelko, että mä unohan lääkkeen ja mä alan käyttäytyä silleen niin villinä ja silleen et mäen keskity tai en kuuntele ja oon tosi ilkee muita kohtaan. (Oppilas 1)

Ku mulla on nää omat ongelmat (..) tarkoitus ois, että täältä koulusta kuitenkin jatkaa muutama avustaja silleen, et apu ei jää kuitenkaan pois (..) ammattiopistossa opettajii ni sitten voi yksilöistää sitä polkua. Et pääsee siitä läpi kunnialla. (Oppilas 2)

Myös CP-vammaisen oppilas koki saaneensa vanhemmiltaan riittävästi tukea arjessa. Kyseisen oppilaan kertomuksesta ilmenee se, miten oppilaan luottaa vanhempiansa arvioon omista tuen tarpeistaan eikä koe olevansa vielä täysin valmis itsenäiseen päätöksentekoon. Vahva kiinnittyminen vanhempiin ja optimiolosuhteiden luominen saattavat pitkittää lapsuutta ja irrottautumista lapselle tyypillisistä toimintamalleista. Yhdessä ne voivat jarruttaa nuorta saamasta itselisyden ja voimaantumisen kokemuksia.

Oon saanu hyvin tukea. Mä saan kaikkeen tukea, mihin mä koen ja tarviin tukea. Sitten vanhemmat kyllä ite tietää missä vaiheessa mä sitä tukea, ja turvaa tarviin arjessa ja muisakin hommissa. (Oppilas 3)

Tutkimuksellisenä havaintona voidaan todeta, että monenlaisista taustoista riippumatta kaikki tutkimuksen oppilaat kokivat tarvetta tuen jatkumiseen vielä perusopetuksen jälkeenkin. Tukitarpeet liittyivät lääkityksen unohtamiseen, tutkinnon saamiseen ja yleiseen tukitarpeeseen omassa arjessa.

Tukipula. Yleisopetuksessa kouluaan käynyt oppilas oli kokenut jääneensä vaille riittävää tukea. Koulunkäynti oli merkinnyt hänelle sinnittelyä ja selviytymistä. Oppilaan kuvaukset ohjauksesta ja tuesta olivat kauttaaltaan negatiivisia. Tuen puute ja huonot kokemukset voivat kehittyä suoranaiseksi koulukritiikiksi. Oppilaan kokemuksesta päätellen koulun ajamat arvot eivät olleet jalkautuneet näkyviksi teoiksi eikä kouluyhteisö ollut pystynyt lunastamaan arvolupaustaan vaan vammauttanut ja segregoinut hänet erilaisena. Seinälle asetetut arvopaukset jäävätkin sanahelinäksi, mikäli koulu ei kykene realisoimaan niitä joka päivä. Oppilaan on tärkeä kokea yhteenkuuluvuutta, saada tukea ja tulla hyväksytyksi omana itsenään. Ulkopuolisuus omissa asioissa hidastaa elämänhallinnan kannalta tärkeiden sosiaalisten taitojen kehittymistä ja harjaantumista päätöksentekoon. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 278–279.)

No siellä lukee et meidän koulu arvoistaa erilaisuutta ja tasa-arvoa ja yhteenkuuluvuutta. Mut ne ihan pelkkää kusetusta ne tekstit siinä seinällä et ei ne mun mielestä pidä yhtään paikkaa, koska meidän koulussa mun mielestä vierastetaan erilaisuutta. (Oppilas 6)

Kyseinen oppilas oli hiljattain käynyt tukijaksolla erityisopetusta antavassa koulussa. Hän oli tehnyt havainnon ja ymmärtänyt, että oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet yhdistävät oppilaita sairaudesta tai vammasta riippumatta.

Siellei oo kiusaamista ja siellä on pienryhmät ja siellä mä opin paremmin asioista ja siellä on enemmän mun mielestä turvallisempi ympäristö ja sit siellä on erilaisia ihmisiä niin paljon. Siellä erilaisuus on normaalia ja oma perussairaus ni sit tuntuu siltä, et kuuluu joukkoon. Vaikka siellä ei oo kellään vissiin samaa sairautta (..) niin silti kerrankin on sellanen ryhmä, johon kuuluu. Sieltä saa helpommin apua, jos ei osaa jotain ja silleen oppii paremmin. (Oppilas 6)

Nuoruvaiheelle on ominaista etäisyyden ottaminen perheestä ja ihmissuhteiden uudenlainen järjestäytyminen. Läheisten vahvasta tuesta riippuvainen nuori voi kaivata jotain, mitä olemassa oleva tukiverkosto ei aikuistumisen kynnyksellä pysty tarjoamaan. Suhteiden rakentaminen ja tuen saaminen koulun toimintaympäristössä voi osoittautua vaikeaksi. Luottamuksellisten suhteiden rakentaminen ja niiden ylläpitäminen edellyttää tuen saavutettavuutta ja tuen saaminen puolestaan uskoutumista. Itsenäistymisvaiheessa nuoret laajentavat reviiriään ja heillä voi olla uusia tuen tarpeita ja tarvetta keskustella asioistaan puolueettoman

osapuolen kanssa. Erityisen tuen oppilaan kuraattorilla käymisen syyt ovat usein sosiaalisia, elämänhallinnallisia ja motivaationaalisia (Kärki 2009, 123). Kaksi tyttöoppilasta puhui koulukiusaamiskokemuksista, ahdistuksesta, paniikkihäiriöstä ja koulustressistä.

Kävin mä tolla koulukuraattorilla, sillä entisellä, mutta sitten se jostain syystä välillä siirsi niitä meidän käyntejä jatkuvasti eteenpäin. Sit me ei hirveesti nähty. Ja sitte se ilmotti, että se lähtee pois, enkä mä sitä uutta nähny ja sitten koulupsykologin kans oli ihan sama ongelma. Opettajiin mä en luota, koska mulla on käyny peruskouluaiikoina, jos mä oon jolleki opettajalle luottamuksellisesti kertonu jotain, niin se on saattanu kertoa sen eteenpäin. Mut sit mullon se, että ku mulle ei riitä se pelkkä perheen tuki, koska mä en tykkää yleensä hiroeen läheisille ihmisille avautua. Et mä tykkään puhua enemmän ulkopuolisten kanssa. Ku mä oon aika riippuvainen nykysin siskosta ja äitistä. (Oppilas 6)

Tyttöjen kasvun ja kehittymisen tiedetään olevan puberteetti-ikässä poikia nopeampaa. Tyttöillä voi olla myös enemmän huolenaiheita, joista he haluavat kertoa ulkopuoliselle, neutraalille henkilölle. Jotkin asiat ovat niin pulmallisia, että niiden selvittämiseen tarvitaan ammattilaisen apua. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on haavoittuvassa asemassa suhteessa auttajiinsa. Haavoittuvassa asemassa olevan henkilön auttamiseen liittyy monia moraalieettisiä ja itsemääräämiseen liittyviä kysymyksiä. Vammaisen tai sairaan lapsen ja nuoren tuen tarpeen ja tukitoimien määrittelyn tekevät usein aikuiset eivät lapset itse. Seuraavassa kuvauksesta ilmenee, miten pulmat saattavat kulkeutua oppilaan mukana koulutukseen oppilaan ja opiskelun riesaksi. Oppilaan esittämät huolipuheet olivat välittyneet muualle saaden järjestelmän toimimaan hieman toisin kuin mitä oppilas oli ilmeisesti ajatellut. Epäluottamuskokemukset voivat ennakoida ongelmia myöhemmissä vaiheissa.

(..) mulla meni luottamus yhtenä päivänä tähän kouluun. Mä kerroin näistä huolista niin tää meidän psykiatri (psykologi), mun piti mennä sairaanhoitajan luo, se soitti äidille ja sano et mulle pitäis hankkia lastensuojelusta (..) joku ohjaaja mulle tosi tuntematon, mä en luota tähän kouluun (..) mä en oo varma, koska mä en aio kertoa niille mitään (tulevassa koulussa), mitä tässä on tapahtunut. (Oppilas 1)

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa koulua käyvien oppilaiden kokemukset opinto-ohjauksen ja tuen saamisesta poikkesivat toisistaan. Yleisopetuksessa oppilaalta ja hänen perheeltään vaaditaan yllättävän paljon aktiivisuutta jatkokoulutuspaikan löytämisessä ja tulevaisuuden suunnittelussa.

Ajan saatossa ja kokemuksen karttuessa perheet oppivatkin hakemaan apua oikeasta osoitteesta. Siihen saakka oppilaan ja hänen perheensä tulee olla itse aktiivisia tuen hakemisessa. Onni onnettomuudessa on, että muihin oppilaisiin verrattuna tuen tarpeisilla oppilailla on usein pitkäaikaisia suhteita kuntoutuksen verkostotoimijoihin. Tässä tapauksessa oppilaan perheellä oli jo syntynyt aiempi asiakkuus kuntoutusohjaajaan, jonka kautta kuntoutus ja TNO-ohjauspalvelut olivat tavoittaneet oppilaan ohjaukselliset tarpeet. Mielenkiintoista tässä on se, että tuenpuute voi kehittää sekin itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta.

Alotin käymään seiskaluokalla opolla (..)se jankutti niistä samoista asioista, kun on näitä rajoitteita niin mä en tiiä mihin sut voi laittaa (..) ois pyrkiny kattoo vahvuuksien kannalta eikä vaan silleen, että rajoitteet niinku esteenä kaikelle (..) Nii sit ehkä enemmän semmosta tukee siltä. Ainut mitä hyötyy oposta oon kokenu itelle, niin on ehkä se, että mä oon varmemmin uskaltanu sanoo oman mielipiteen. Äiti otti yhteyttä, että se kuntoutusohjaaja auttais, niin sitä kautta mä pääsisin ammatinvalintapsykologille. Sit mä oon käynny siellä kuntoutusohjaajallaki. (Oppilas 6)

Analyysissä ilmeni seikka, josta harvemmin kouluarjessa puhutaan. Akateemisesti lahjakkaaksi arvioidulla oppilaalla voi myös olla oppimisvaikeuksia. Pitkäaikainen vakava sairaus, vammaisuus ja akateeminen lahjakkuus voivat kasvat-
taa aliarvioimisen riskiä (Taub 2006, 55). Yleisopetuksesta erityisopetukseen kymmenennelle luokalle siirtyvä oppilas kuvaa tilannetta yleisopetuksessa näin:

Nei oo ottanu huomioon sitä, että jos ei oo akateemisesti lahjakas niin sitten on oppimisvaikeus, mut ku Asperger-ihmisillä ne on akateemisesti omaan tasoonsa lahjakkaampia. Se et mä tiedän hirveesti kaikkee lääketieteellisiä asioita, tulee terveystiedossa esiin ja sit matemaattisissa asioissa ei tollaset muut vahvuudet hirveesti tuu esiin. Mut ku mä oon tosi hidas tekemään ja kirjottamaan. Mä oon aina pyrkiny ajatteleen silleen, että on se pakko selvittää. (Oppilas 6)

Pitkäaikaissairas oppii tuntemaan sairautensa ja hoitaessaan sitä hän oppii sen myötä asioita terveydestä ja lääketieteestä. Tämä oppilas oli hyödyntänyt tietojaan terveystiedossa, mutta vahvimmassa aineessaan, matematiikassa, hänen vahvuutensa ei ollut päässyt esiin oppimisvaikeuden vuoksi. Oppisisältöjen vaativuustason kasvettua, olivat oppimisvaikeudet heijastuneet arvosanoihin. Perussairausten pulmat, ahdistus, koulunkäynnin ja oppimisen ja koulunkäynnin riittämätön tuki, koulun segregoivat käytännöt, kiusaaminen, oppimisvaikeudet sekä Asperger -oireiden mukanaan tuomat erityisvaikeudet olivat kasautuneet

ongelmavyyhdyksi koulupolun loppuun, minkä oppilas oli kokenut erityisen ras-
kaana taakkana. Yhdistettäessä Asperger -henkilön lahjakkuus vain kapea-alai-
seen kiinnostuksen kohteeseen, saatetaan unohtaa muut koulunkäynnin ja oppi-
misen haasteet, kuten psykososiaaliset ja sosioemotionaaliset tuen tarpeet. Ku-
vaus ilmentää koulun lamauttavista ja jopa vammauttavistakin käytännöistä.

Kokoavasti voidaan todeta, etteivät oppilaan henkilökohtaiset, koulutuk-
selliset ja ammatilliset tukitarpeet tulleet kohdatuiksi yleisopetuksessa. Tutki-
muksen kahdella tytöllä oli ollut tarve uskoutua huolinensa muulle kuin lähei-
selle. Tytöt kokivat kuitenkin, etteivät heidän huolenaiheensa tulleet kohdatuiksi
ja he kokivat luottamuspulaa.

Avun hyväksyminen. Tuen saaminen osana oppimista ja koulunkäyntiä oli hyväk-
syttyä, mutta muuten oppilaat vaikuttivat kriittisiltä tarjotun avun suhteen. Op-
pilaista ei tuntunut hyvältä, mikäli apua tyrkytettiin liian herkästi. Ohjaajien ja
avustajien määrä erityisopetuksessa on tavallista suurempi oppilaiden yksilöllis-
ten ohjaustarpeitten vuoksi. Rungas tuen tarpeisuus saattaa kuitenkin herkistää
antamaan oppilaalle liian helposti apua.

Välillä juu välillä. Jos mä osaan ite, nin mä en pyydä. (Oppilas 5)

Sitä on kyllä sopivasti, mutta joskus mä en hyväksy sitä ilman mitään syytä. (Oppilas 1)

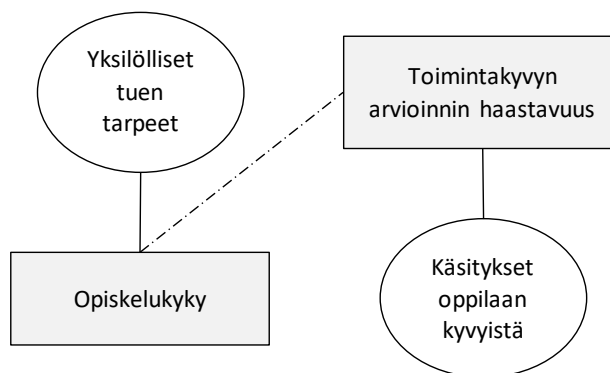
*No joskus sitä saa omasta mielestä vähän liikaakin, kun haluis tehdä jonkun jutun ihan
itse sit siihen tulee joku häsläämään (..) ku ite aika silleen en uskalla niinku sanoa, että
voin tehdä rauhassa, annan vaan häslätä silleen. (Oppilas 2)*

Apua antavan tahon ja apua vastaanottavan jännitteinen suhde syntyi tuen tar-
joamisen ja todellisten tuen tarpeiden välille. Opetuksessa, kuntoutuksessa ja oh-
jauksessa tulee erottaa oppilaan todelliset avun tarpeet sellaisista tarpeista, joihin
oppilas itse voi vastata. Yliauttamisvaaran vuoksi on hyvä varmistua siitä, tar-
vitseeko oppilas todella apua, kun hän sitä pyytää tai on pyytämättä. Oppilas
oppii ajan mittaan tunnistamaan ja määrittämään itse avun tarvettaan samoin,
kuten hän oppii tunnistamaan eron tarpeellisen ja tarpeettoman avun välillä.
Avun antaminen ja toisaalta avun hylkääminen sitä tarjottaessa ovat myös

vallankäytön väline. Ihmisten välisissä pedagogisissa suhteissa on paljon piiloutunutta valtaa, ja ihmiset käyttävät sitä eri tarkoituksiin tai ovat sitä käyttämättä. Valta voi myös olla vapaaehtoisesti ja näennäisesti luovutettua konfliktin välttämiseksi. Edellisessä kuvauksessa käy ilmi, miten konfliktin pelossa oppilas on suostunut tietoisesti olemaan autettavana ja toimimaan ohjaajalle mieliksi. Tapahtunutta voidaan ajatella myös myönteisellä tavalla. Oman kyvykkyyden ja tarpeiden määrittelyihin ihmiset tarvitsevat konflikteja itsen ja ympäristön välillä. Oppilaan kokemissa konflikteissa on kyse itsemääräämisen, minäpystyvyyden ja itseohjautuvuuden varhaisista neuvotteluista. Koetut konfliktit voivat olla jopa välttämättömiä toimintakyvyn näkökulmasta edellyttäen, että oppilas kykenee reflektoimaan ja prosessoimaan niitä itseä kehittävinä tapahtumina.

Kiteytetysti voidaan todeta oppilaiden käyneen neuvottelua minäpystyvyydestään avun vastaanottamisen ja sen hyväksymisen välillä. Rungas avun ja tuen saatavuus herkisti yliauttamiselle ja vallankäytölle.

5.3 Opiskelukyky ja toimintakyvyn arvioinnin haasteet



KUVIO 4. Toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle kuvaava teemakartta (Oppilaanohjaajat).

Oppilaanohjaajien aineistossa vallitsevina teemoina olivat *opiskelukyky* ja *toimintakyvyn arvioinnin haastavuus* (kuvio 4). Alateemoiksi jäsenyivät *yksilölliset tuen tarpeet* ja *käsitykset oppilaan kyvyistä*.

Opiskelukyky. Nivelvaiheessa oppilaanohjaajien oli arvioitava oppilaan valmiuksia tulevan opiskelukyvyn suhteen. Opinto-ohjauksessa ei ollut kyse vain tietyntyyppisen koulutuksen tai ammattialan valinnasta vaan myös siitä, millaiset valmiudet oppilailla oli koulutukseen siirtymiseen ja opiskeluun. Tietoa oppilaan opiskelunvalmiuksista, tuen tarpeista ja vahvuuksista oppilaanohjaajat saivat arvioimalla oppilaan koulunkäyntikykyä ja toimintakykyä. Opetuksen ja kuntoutuksen väliset rajavedot eivät ole uutta erityisopetuksessa, sillä erityisopetus yleensäkin on kuntoutuksellista kasvatusta (Ahvenainen ym. 2001, 121). Oppilaan toimintakyvyn arviointi korostui nivelvaiheessa kuntoutuksen ja opetuksen välisen suhteen selvittämiseksi. Arvioinnissa auttoi hyvä oppilastuntemus ja oppilaan vahvuuksien tunnistaminen. Oppilaan mahdollisuudet toteuttaa vahvuuksiaan olivat ohjaajien arvovalintojen varassa.

On se vaikee. Kahden desin tyhjä hillopurkki ja meillä on toista litraa hilloa meidän pitää saada survoottua se siihen kahteen desiin. Niin siitä osa jää väliltä pois, meidän pitää tehdä vaan semmosta arvovalintaa myös jokaisen kohalla, että mikä on tässä tapauksessa. Jos sulla on yksinäinen poika, jolle uinti on äärimmäisen tärkeää, ei silloin opetus, se on itsessään selvää, silloin me järjestetään täällä se uintimahollisuus. (Oppilaanohjaaja 8)

Kuvauksen voi kääntää myös toisin, jos palautamme mieleen WHO:n ICF-luokituksen. Kuvauksessa mainitun oppilaan kokema toimintakyky rakentuu hänen terveydentilansa, vahvuksiensa ja uintiharrastukseen osallistumisen välisessä kontekstissa. Sen sijaan toiminta-alueittain opiskelevien, vaikeammin vammaisten oppilaiden opiskelukykyä tarkasteltiin suhteessa henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja itsenäiseen elämään tähtäävään valmennukseen.

Jos ajatellaan toiminta-alueittain opiskelevat, niin mikä se on fiksuinta, kyl kuntouttava toiminta on monesti paljon fiksumpaa, kun istuttaa jossain tunnilla. Mut sit jos meillä on tällainen erityyppinen Valma, Telman rajoilla oleva nin silloin se pitää mennä opetus edellä. (Oppilaanohjaaja 8)

Monipuolisemmat koulutukselliset lähtökohdat olivat paremmat niillä, joiden opiskelunvalmiudet olivat ammatilliseen jatkokoulutukseen soveltuvia. Mikäli oppilas ei ollut orientoitunut koulutyöskentelyyn, hänen tulevaisuuden suunnitelmansa ja tavoitteensa olivat enemmän itsenäiseen elämään ja työhön valmistavia ja kuntoutuksellisia kuin koulutuksellisia. Kuntoutuksen ja opetuksen suhde vihjasi siitä, oliko kyseessä mahdollisesti Valma- vai Telma -opiskelija.

Yksi oppilaanohjaaja pohti jopa neljännen portaan mahdollisuutta kolmiportaisen tuen tukijärjestelmässä. Kolmiportainen tuki tukijärjestelmänä on eräällä tavalla Damokleen miekka. Mitä vahvempaa tukea oppilaan katsotaan tarvitsevan, sitä huonommaksi hänen koulunkäyntikykynsä saatetaan arvioida. Asetelma on ambivalentti, sillä lievempi luokittelu voi johtaa vääränlaisiin ohjausratkaisuihin ja pahimmassa tapauksessa opintojen keskeyttämiseen. Voidaankin vaan sanoa, että vaativaa erityistä tukea tarvitsevat erottuivat muista tuen tarpeillaan niin koulupaikkansa kuin oppimistavoitteidensakin suhteen.

Et just keikutaan sillä rajalla et ollaanko, sanotaanko, koulukuntosuus -sanahan on ei varmaan sais hirveesti käyttää, mutta kaikkihan on koulukuntosia, mut lähinnä silleet et pystyykö käymään kouluä vai ei. Et semmonen niinku tosi vaativa. Et on se erityisen erityisen kolomanne portaan ja tää on niinku neljännen portaan. (Oppilaanohjaaja 1)

Tiivistäen voidaan todeta toimintakyvyn ja sen arvioinnin olleen tärkeä opiskelukyvyn sekä kuntoutuksen ja opetuksen välisen suhteen selvittämisessä. Koulutukselliset lähtökohdat määrittyivät oppilaan kuntoisuuden ja akateemisten opiskeluvalmiuksien mukaan. Oppilaan koulunkäyntikyky ja toimintakyky antoivat tietoa opiskelukyvystä enteillen oppilaan sijoittumista jatko-opintoihin ja työelämään.

Yksilölliset tuen tarpeet. Yksilölliset tuen tarpeet ilmaisivat oppilaan yksilöllisiä oppimistavoitteita. Opetushenkilökunta oli räätälöinyt yhdessä jokaiselle oppilaalle optimaaliset tavoitteet kunkin omista lähtökohdista käsin.

Koulunkäynnissä ja ohjauksessa on hyvin yksilöllinen näkökulma eli enää sinne yleisope- tuksen opetussuunnitelmaan, ohjaussuunnitelmaan joskus jopa aika pieniä yhtymäkohtia, että ne ohjaukselliset asiat on laitettu niin yksilöllisesti, että ne voi olla ne tavoitteet esimerkiksi useita vuosia ikätason alapuolella. Tukitoimia, erityisjärjestelyjä, hyvin yksilöllisiä erityisjärjestelyjä. (Oppilaanohjaaja 4)

Myös kuntoutukselliset ja käyttäytymiseen liittyvät tavoitteet oli kirjattu samaan tapaan kuin oppimistavoitteet. Yksilöllisyys on käytännössä sitä, että oppilaan oppimista ja kehittymistä vertaillaan omiin lähtökohtiin, ei toisiin tai toisten suoriutumiseen. Yksilöllisyys merkitsee, että jokaisen oppilaan tavoitteet ovat hänen omista lähtökohdistaan rakennettuja ja suunniteltuja toimintamalleja. Vaikka oppilaat ohjautuisivatkin samoihin kouluihin, heidän polkunsuunnan voi

olla erilainen. Samalla sabluunalla toteutettu opetus ja ohjaus on mahdoton ajatus. Standardeja ei ole eikä niitä voisi erityisjärjestelyin toteutetussa yksilöllisessä opetuksessa tai ohjauksessa ajatella olevankaan. Oppilaanohjauksen työmuodon ratkaisivat toimintakyky ja yksilölliset tuen tarpeet, jotka oli kirjattu HOJKSiin. Oppilaanohjauksessa oppilaanohjaajien tehtävänä oli arvioida oppilaan ohjauksellista lähtökohtaa. Kuvauksesta ilmenee se, että mitä runsaampaa tukea oppilaan arvioitiin tarvitsevan, sitä varmempaa oli kuntoutuksellisen ohjauksen tarve jatkokoulutuksessa.

Se toimintakyky ratkaseva, että se pitää arvioija jokaisen kohalla, että missä vaiheessa sitä ollaan, lähetäänkö vielä kuntouttamaan, lähetäänkö tekemään yksilöllistä opinto-ohjausta vai riittääkö ryhmämuotoinen ohjaus. (Oppilaanohjaaja 1)

Oppilaanohjaaja viittaa tässä myös oppilaan kykyyn osallistua ryhmämuotoiseen ohjaukseen, jos hänen toimintakykynsä ja opiskelukykynsä on niin hyvä, että hän pystyy ylipäättään osallistumaan yhteisölliseen ohjaukseen. Yksilöllisyys ilmenee myös siinä, että oppilaalla on oma luotto-ohjaaja, joka auttaa ja tukee oppilasta saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Luokassa voi useampi aikuinen ja joskus voi käydä niinkin, että luokassa on enemmän ohjaavia aikuisia kuin itseoppilaita. Ohjauksen ja opetuksen ollessa voimakkaasti räätälöityä oppilaanohjaustakin on mukautettava oppilaan toimintakykyyn sopivaksi. Ohjauksessa oli suuri ero niin tavanomaiseen kuin erityiseen tukeen verrattuna.

Kyl mä silti oon sitä mieltä et kyl ne vaativan erityisentuen oppilaat kyl he niillä tarpeillaan erottuu niistä normi erityisen tuen oppijoista. (Oppilaanohjaaja 6)

Kokoavasti voidaan todeta vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen olevan yksilöllisiin tuen tarpeisiin ja erityisjärjestelyihin perustuvaa ohjaustyötä. Oppilaan toimintakyky ratkaisi, millaisessa muodossa nivelvaiheen ohjausta ohjaajat toteuttivat ja millaisesta oppilaan arvioitiin hyötyvän.

Toimintakyvyn arvioinnin haasteet. Ne oppilaanohjaajat, jotka olivat käyttäneet toimintakykyarvio.fi -palvelua olivat kokeneet mittarin käytössä haasteita. Oppilaanohjaajan mukaan ohjaus ja tuen kohdentaminen oli aukottomampaa, jos tieto

oppilaan toimintakyvystä ja tuen tarpeista oli selkeää ja yksiselitteistä. Informaatiotietorikas lausunto helpotti tavoitteen asettelun lisäksi moniammatillista työskentelyä. Opetuksen järjestämisen kannalta relevantti tieto tukee oppilaan tavoitteellista opiskelua ja tarjoaa hänelle paremmin myös riittävän tuen.

(..) että meillä ois se yhteinen ymmärrys tällä kentällä. (..) vahvuudet ja sen tuen tarpeet, jotta jatkokoulutuspaikka ei joutuis niin pitkään käymään lävitse tai opettelemaan oppilasta vaan pystyis jatkamaan tuen antamista ja oppilaan kehitys jatkuis mahdollisimman sujuvasti eteenpäin. (Oppilaanohjaaja 3)

Yksi haastateltava kertoi, että oppilaaseen täytyi olla tutustunut hyvin. Oppilas tuli olla koettu, nähty ja seurattu erilaisissa toimintaympäristöissä. Hänen toimintansa tuli olla nähty niin avustetusti, ohjatusti kuin yksin. Useamman henkilön tekemä arvio antaa toki luotettavamman kuvauksen oppilaasta, mutta asia ei ole aivan niin yksinkertainen. Oppilaat terveydentiloineen ja tuen tarpeineen olivat erilaisia. Toimintakykyarvion laativat tekevät oppilaan kanssa yhteistyötä. Oppilaan kanssa eri tavoin tekemisissä olevat henkilöt tarkastelivat oppilasta ja tämän toimintaa oman työtehtävänsä, roolinsa ja oman oppialansa näkökulmasta.

Pointti on siinä se, että sulle esitetään joku väite tai kysymys, niin sä vastaat siihen sen arvion, miten sä pystyt siihen osallistumaan. Mutta tää meidän vanha, se perustui siihen, että ihmiset, jotka teki sen oppilaan kanssa työtä, teki lauseita, miten se homma toimi. Meidän oppilaat on niin erilaisia ja jokainen aikuinen näkee niin eri tavalla sen väitteen, näkee omasta kannastaan. Mä laitan vaikka 25% joku toinen, toimintaterapeutti laittaa 75% me molemmat ollaan oikeessa. Mä en ymmärrä sitä yhtään. (Oppilaanohjaaja 8)

Täten psykologi, ohjaaja, terveydenhoitaja, huoltaja, oppilas ja erityisluokanopettaja arvioivat ja kuvailivat oppilasta omista ammatillisista näkemyksistään ja lähtökohdistaan käsin. Jokainen vastaaja vastasi kyselyyn omaa todellisuuskäsitystään vastaavin mielikuvin ja käsityksin. Mielikuvat ja käsitykset voivat olla jokseenkin tai lähes samat, mutta saattaa yhtä hyvin poiketa muiden arvioista. Samasta oppilaasta voidaan saada hyvinkin erilaista tietoa. Edellinen kertoja oli kokenut vanhan laadullisen arviointimenetelmän tarjonnan tarkoituksenmukaisemman kuvauksen oppilaan toiminnasta ja haasteista. Vanhan tiedonkeruutavan avulla voitiin seurata oppilaan taitojen kehittymistä pitkällä aikavälillä. Arviointikykymittarilla kerätyn tiedon hyödyllisyyttä hän ei sinänsä epäillyt vaan

hänestä määrällinen tapa kerätä tietoa ei ollut toimiva. Uudet arviointivälineet voivat herättää käyttäjissä kritiikkiä ja vastustusta, mikä sinänsä on ymmärrettävää ja inhimillistä. Arviointivälineen kehittäminen on aina prosessi ja kehittyäkseen se tarvitsee palautetta. Toimintakykyarvio.fi -palvelu tarjosi kuitenkin konkreettisen välineen toimintakyvyn arviointiin. Tulokset antoivat tietoa oppilaan vahvuuksista ja kehittämisalueista omaan ikätasoon, oppimiseen ja oppimisen tavoitteisiin suhteutettuna. Kyselyn tuli olla vain helposti täytettävä ja kysyä aiheesta järkeviä kysymyksiä. Myös tämä oppilaanohjaaja ihmetteli määrällistä mittaustapaa.

Jos aattelee ohjaustyön perusteella, pystyy oppilaan kanssa käymään, niin jatkokoulutuspaikan kanssa niin nostaa sieltä ne oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet todennäköisesti pystyis niinku selkeästi esiin (..) Että silleenhän se niinku hyvin toimii, jos se toimii hyvin. No laadullinen tottakai, eihän voi olla, että toimintakyky on viisi tai kaksi. (Oppilaanohjaaja 3)

Kyselyjä täyttäneet henkilöt tietävät kyselyjen välittävän myös epäsuoraa tietoa vastaajan näkemyksistä ja ajatuksista. Yksi haastateltava kertoi kyselyn antavan myös epäsuoraa tietoa. Tällä hän tarkoitti vastausten takana piileviä vastaajan ajatuksia ja käsityksiä, jotka vaikuttuivat vastaajan asenteista ja vastaamisen tavasta. Epäsuorien ilmausten takana saattoivat olla esimerkiksi sukupolvisuus ja poliittiset agendat eli ajattelutavat, joihin ihmiset ovat historiallisesti ja yhteiskunnallisesti sitoutuneet. Oppilaanohjaajat kertoivat, että monet oppilaat kykenivät täyttämään toimintakykyarvion itse, jotkut avustetusti, kun taas jotkut eivät lainkaan. Kaikkiin osioihin ei ollut vastattu vaan sitä oli sovellettu oppilas-kohtaisesti. Toimintakyky vaihteli, mikä aiheutti omat haasteensa arviointiin.

Mut sitten, ku me lähetään täältä jonnekin, niin sit se yhtäkkiä se toimintakyky saattaa hävitäkin yllättävästikin. Jos jollakin retkillä ja tutustumiskäynneillä ja jossakin sit yhtäkkiä tajuaa et tällä oppilaalla ei olekaan toimintakykyä, kun mennään johokin uuteen ympäristöön ja tilanteeseen ja uusien ihmisten kanssa. (Oppilaanohjaaja 3)

Toimintakyvyn arviointiin toivat omat haasteensa kontekstuaaliset tekijät eli toimintakyvyn ajallinen ja paikallinen vaihtelu. Oppilaanohjaajien kertomuksissa koulupäivät olivat pituudeltaan ja sisällöiltään erilaisia. Oppilaan vireystila vaihteli samankin päivän aikana useita kertoja. Oppilaan toimintakyky vaihteli

tilannekohtaisesti ja saattoi ilmetä eri paikoissa erilaisena. Ympäristön vaatimukset eivät aina vastaa oppilaan sen hetkisiä tuen tarpeita, kompetensseja tai voimavaroja. Lisäksi ihmisellä on kyky sopeutua eri tilanteisiin ja ympäristön vaatimuksiin. Uusi ympäristö tarkoittaa oppilaan näkökulmasta paitsi uusia toimintamahdollisuuksia myös rajoitteita. Täten ihmisen toimintakyvyllä on ajallinen ja paikallinen muuntuvuusominaisuus ja sen kuvaileminen yksiselitteisesti on vaikeaa. Oppilaan toimintakyky heikkenee, jos hän ei tiedä tai tunnista osallistumismahdollisuuksista tai ympäristö estää ne. Tällä voi olla vaikutusta myös oppimiseen, mikäli sen lisäksi itsenäisen suoriutumisen edellytykset tai tarvittava tuki puuttuvat. Kielteisillä kokemuksilla ja vahvuuksien tunnistamattomuudella voi olla negatiivinen yhteisvaikutus koettuun toimintakykyyn. Oppilaanohjaaja oli havainnut tämän tunnistamattomuuden omassa työssään. Toimintakyvyn tunnistamiseen ja vahvuuksien löytämiseen tarvittiin hänen mielestään oppilaan oma motivaatio. Erityisopetuksen toimintaympäristö tuki toimintakyvyn tunnistamista. Toimintaympäristöllä on suuri merkitys vaativan erityisen tuen oppilaiden tuen ja vahvuuksien tunnistamisessa.

Meidän kaikki oppilaat ovat pitkälle fyysisesti siinä kunnossa, että pystyvät suoriutumaan, jos se kognitiivinen taso olis kunnossa. Monet, jotka meille tulee ei ymmärrä omaa toimintakykyään ja vahvuuksiaan välttämättä, on niitä löydetty sitten, kun on tullu tänne (erityisopetukseen). Mutta se tarkoittaa sitä, että oppilas on kykenevä tekemään yhteistyötä. (Oppilaanohjaaja 1)

Toimintakyvyn tunnistamiseen ja arviointiin liittyy koulutuspoliittisia ja rakenteellisia ongelmia. Sorasäädöksiin kuuluva laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) antaa koulutuksen järjestäjälle valtuudet ja aiheen puuttua opiskelijan alalle soveltumattomuuteen tietyillä koulutusaloilla. Pykälässä 40 § esteellisyyttä perustellaan turvallisuussyillä sekä opiskelijaksi ottamisen perusteena olevalla terveydentilalla ja toimintakyvyllä. Monet oppilaat ovat kiinnostuneita esimerkiksi logistiikka-alasta, mutta jos oppilaalla on todettu jokin psyykinen sairaus ja hän on saanut siihen lääkitystä, voi se estää hakeutumisen kuljetusalan koulutukseen. Oppilaalle koulutuspaikan menettäminen on karvas pettymys ja paha kolaus jo valmiiksi huonolle itsetunnolle. Oppilaanohjaajan mielestä

epäkohtana oli lisäksi se, että terveydenhuollosta tukea hakenut oppilas on huomomassa asemassa lausuntojensa takia kuin se, joka tukea sieltä ei ole hakenut.

Tää asettaa oppilaat eriarvoseen asemaan, koska vastaavia oppilaita tulee kunnallisesta koulusta huru mycket ilman minkäänlaisia lääkärilausuntoja ja jotka varmasti, kun ne koulutetaan, niissä on suurempi uhka kuin näissä terveydenhuollon kämmenissä tai hoidossa olevilla. Että lainsäädäntö on silleen hirvee. Ne, jotka ottaa apua vastaan, niin ne joutuu tästä kärsimään. (Oppilaanohjaaja 4)

Tulkitsen tätä niin, että tuen tarpeen tunnistaminen on yhtä ratkaiseva tekijä koulutukseen hakeuduttaessa kuin sen tunnistamattomuuskin. Tuen tarpeiden tunnistamattomuudella on vielä arvaamattomammat seuraukset kuin tuen tarpeen tunnistamisella.

Tiivistetysti voidaan sanoa, että oppilaanohjaajien kokeneen toimintakykyarvio.fi -palvelun käytössä haasteita, jotka liittyivät sen määrällisyyteen sekä toimintakyvyn ajalliseen ja paikalliseen vaihteluun. Runsas hoidollinen tuen tarpeisuus ja Soralainsäädäntö voivat vaikuttaa oppilaiden koulutukseen hakeutumiseen yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin.

Käsitykset oppilaan kyvyistä. Käsitykset oppilaan kyvyistä kytkeytyivät toimintakyvyn arvioinnin haastavuuteen. Aineistosta ilmeni, että erityisesti huonosti koulutyöhön orientoituneiden oppilaiden nivelvaiheohjaus oli monin verroin haastavampaa kuin siihen orientoituneiden oppilaiden. Yhdessä haastattelussa tuli esiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollisuus, sillä päättötodistuksen saaminen alkoi olla joillekin oppilaille suhteellisen hankalaa. Se ennakoivat vaikeuksia siirtyä koulutukseen. Huolta herätti oppilaiden mielenterveyteen liittyvät pulmat.

Niiden oppilaitten ohjaaminen on hankalampaa, koska he eivät välttämättä sitoudu niin hyvin koulun toimintoihin ja koulun arkeen. Et kyllähän se on muuttunu erilaiseks, kun esimerkiksi tällasilla oppilailta saattaa olla jo vaikeuksia suorittaa tai saada päättötodistus. Kyllä oppilasaines on muuttunut niin, että tuen tarve on kasvanut. Sekä niiden oppilaiden osuus, jolla on psyykkisiä häiriöitä tai miten ailahteleva mielenkuva elämätkuva niitten osuus määrä kasvaa. (Oppilaanohjaaja 5)

Oppilaanohjaaja pohti ohjausta koulunkäyntikyvyn ja toimintakyvyn näkökulmasta. Oppilaanohjauksessa ohjaajien oli huomioitava oppilaan kuntoisuus ja

sen vaihtelu. Oppilaan vireystila saattoi vaihdella usein samankin päivän aikana, mikä ei voinut olla vaikuttamatta päivänkulkuun ja ohjaustoimintaan. Mielen lukkotila esti mahdollisuuksien havaitsemisen ja tulevaisuutta koskevien päätöksien tekemisen. Lukkotila vaikutti häiritsevästi oppilaan pystyvyyteen sekä toimintapäätöksiin.

Oot kymmenen kertaa sanonu, et nyt lähetään huomenna sit tuonne vaikka Luoviin tutustumaan, niin mihin me ollaan menossa. Kato kun ne sulkee kokonaan pois sen tuota sen, että nyt mennään tutustumaan, vaikka opiskelupaikkaan, ne ei uskalla ees lähtee, koska ne jotenkin aattelee, että nyt ratkastaan se heidän tulevaisuutensa, kun käyvään tutustumassa. Semmonen joka liittyy tähän toimintakykyyn, että on niin lukossa sen kanssa, ettei pysty miettimäänkään niin ei pysty sanottamaan eikä tekemään (..) hyvä esimerkki näiden kohalla ollu näiden hankalampien, että jos on pitäny tehdä jotain unelmakarttaa siitä, mitä tulevaisuudessa haluais itellään olevan, niin ei pysty laittamaan mitään siihen paperille. (Oppilaanohjaaja 4)

Tämän voi tulkita myös niin, etteivät kaikki oppilaat ole välttämättä valmiita siirtymään koulutukseen ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Se ei tarkoita kuitenkaan välttämättä sitä, etteivätkö nuoret haluaisi siirtyä eteenpäin elämässään. Vaativan erityisen tuen oppilaan ohjaus on pedagogisesti haastavampaa, sillä oppilaiden subjektiivinen toimintakyky saattaa ratkaista sen, millaisilla voimavaroilla oppilas kokee kykenevänsä milläkin hetkellä osallistumaan opetukseen, olemaan ohjattavana, käsittelemään itseä koskevia asioita tai suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Oppilaanohjaajien aineistossa vallitsevana oli ymmärrys siitä, että oppilaan tukitarpeet tuli huomioida koulutusvalinnassa. Ohjausammattilainen koki ammattilaisen velvollisuudekseen kertoa oman näkemyksensä oppilaan jatkosuunnitelmista.

Että jos nuorella on ollut koko koulupolkunsa ajan vahva tuen tarve, niin ei se tuen tarve siinä ysillä kesän aikana katoa vaan se on jatkossakin. Niillä ei ole riittäviä toiminnanohjauksen, oppimisen tai uuden tiedon omaksumisen kykyjä suoriutuakseen koulutuksesta ilman tukea. Jos on vaativan erityisen tuen oppilas, niin ensisijainen hakukohde pitäis olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen koulutus. (Oppilaanohjaaja 7)

Vaativaa erityistä tukea saaneen oppilaan paikka tuli olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen koulutus eli ammatillinen erityisoppilaitos, ei yleinen ammatillinen oppilaitos, sillä oppilaan tuen tarpeet olivat

opiskelukykyyn ja tutkinnon tavoitteisiin nähden liian suuret. Kuvauksen perusteella syntyy ymmärrys, että oppilaanohjaajan omalla käsityksellä oppilaan toimintakyvystä ja opiskelukyvystä on merkitystä oppilaan koulutuspaikan valinnassa. Oppilaanohjaaja myönsikin oman vaikutuksensa nivelvaiheen ohjausprosessiin. Oman vaikutuksen kieltäminen tai sen mainitsematta jättäminen olisi ollut arveluttavampaa kuin sen julkitunnustaminen.

Pelataan aika kovilla panoksilla (..) älyttömän iso vastuu siinä, että onko se eettisesti oikein, että lähetään niin sanotusti ajamaan tiettyä linjaa sen oppilaan kanssa (..) tavallaan tietyllä lailla sanotaanko eettisesti harmaalla alueella (..) nimmee en kirjota paperiin ja että nuori hakkee. (Oppilaanohjaaja 1)

Kuntoutustyössä olen tavannut joskus vanhempia, jotka luottavat moniammatillisten toimijoiden näkemyksiin ja niitä, jotka eivät luota. Vanhemmat ja opettajat haluavat oppilaan parasta, mutta heidän käsityksensä lapsesta ja tämän kyvyistä voivat erota. Vanhemman liian suuret tai vähäiset odotukset lapsen koulumenestyksestä kasvattavat väärin valintojen riskiä ja voivat tuottaa pettymyksiä puolin ja toisin. Lastaan idealisoiva vanhempi arvottaa lapsensa taidot paremmiksi kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Ihanteellistamalla vanhempi välttyy kohtamasta omia tunteitaan tilanteessa, missä lapsen kohdistuvat odotukset eivät vastaa vanhempien odotuksia. Lapsen autonomian ollessa vielä heikkoa, lapsi vanhemmilleen lojaalina luottaa vanhempiensa arvostelukykyyn ja näkemykseen omissa asioissaan. Runsasta tukea tarvitseva lapsi on nivelvaiheessa riippuvainen läheisistään ja läheinen voi vaikuttaa nuoren valintoihin. Oppilaanohjaaja kertoi vanhempien odotuksissa olevan korjaamisen varaa.

Näin ohjausammattilaisen näkökulmasta, vanhemmat antaa epärealistista kuvaa, kun eivät tiedä, mitä se koulun arki on ja mitä se opiskelijalta vaatii (..) että joo kyllä sä siellä pärjääät ja sinne menet ja haet ja sitten ne tekee, miksi ei tekis, jos huoltaja niin näkee. (Oppilaanohjaaja 7)

Myös oppilailta itsellään saattoi olla ylioptimistisia käsityksiä opiskelukyvyydestään. Oppilaanohjaaja kertoi, että oppilaan kykyarviot perustuivat kokemustietoon omasta suoriutumisesta sellaisessa ympäristössä, jossa oma toimintakyky yleensä ottaen oli hyvä tarjottujen tukitoimien vuoksi. Rakenteistettu ja strukturoitu ympäristö vastaakin usein tuen tarpeisiin hyvin. Kun kouluarki sujuu

hyvin, omien toimintarajoitteiden vaikutukset saatetaan kokea vähäisinä. Nuorten ajatukset tulevaisuudesta voivat olla lyhytkatseisia eikä omia rajoituksia tai niiden vaikutuksia osata ajatella vielä kovinkaan konkreettisina haittoina.

Se on varmaankin se tuntemus ja ajatus siitä, että hei, että minullahan menee koulu ihan hienosti. Jokaisella oppilaalla on HOJKS ja yksilöllistettyjä oppiaineita. Oppilaalla ei ehkä ole realistista kuvaa tai näkemystä suhteuttaa omia taitojaan siihen yleiselle. (Oppilaanohjaaja 5)

Pystyvyyskuvitelmat eivät mitätöi oppilaan toimintakyvyn kokemuksen merkitystä, olivatpa ne vääristyneitä tai ei. Objektiivinen ja subjektiivinen toimintakyky ovat toimintakyvyn kaksi eri ulottuvuutta ja kaksi eri näkökulmaa. Ulottuvuuksien eroavaisuuden vuoksi on myös helppo ymmärtää, miksi vastaajien tulkinnat oppilaan toimintakyvystäkin saattoivat erota toisistaan. Oppilas kokee ja arvioi eri tavoin toimintakykynsä kuin vanhemmat tai ammattilainen. Niin toimintakykyarvion kuin ohjausvuorovaikutuksenkin näkökulmasta merkitystä on sillä, millaiseksi oppilaan, vanhempien ja koulun välinen yhteistyösuhde kehittyy ja miten asioista puhutaan. Ohjaajat eivät kertoneet mitään esimerkkejä konflikteista tai erimielisyyksistä, joten voi olettaa heidän välttävän myös sellaisia. He pyrkivät huoltajien ja oppilaiden kanssa mieluummin yhteisen maaperän luomiseen. Yksi oppilaanohjaaja totesi näkemuserojen edessä ratkaisun löytyneen puhumalla. Yhteisen maaperän luomisen ja ymmärtämisen ytimessä onkin dialoginen kommunikaatio ja ennako-oletukseton kuuntelemisen ja läsnäolon taito.

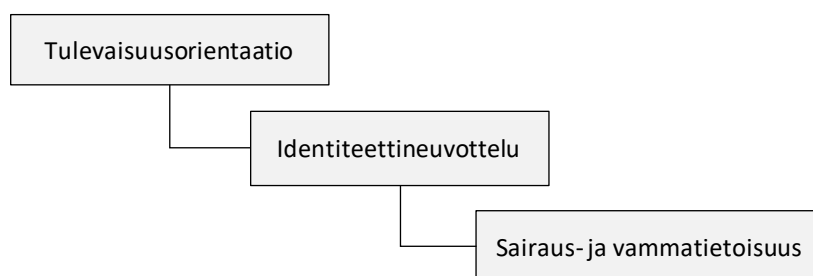
Ehkä semmonen jos lapsi ja huoltaja on kovin eri linjoilla asiasta tai koulun näkemys lapsen parhaasta on kovin erilainen kuin huoltajien näkemys tavallaan siitä, mihin se lapsi kykenee sillä hetkellä, mut ei me oo törmätty kauheen suuriin probleemiin. Puhumalla kaikki selviää. (Oppilaanohjaaja 6)

Kokoavasti voidaan todeta ohjaajien kokeneen koulutyöhön sitoutuneiden oppilaiden ohjaustyön haastavaksi. Ammatillisen käsityksen esittäminen oppilaan jatkosuunnitelmista oli tärkeää, mutta oppilaan ja vanhempien näkemystä kunnioittaen. Runsaan tuen tarpeen ja tutkintovaatimusten vuoksi koulutuspaikan tuli olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen koulutus.

Oppilaanohjaajien, vanhempien ja oppilaan käsitykset oppilaan opiskelukyvyistä saattoivat poiketa, mutta ongelmatilanteet ratkesivat puhumalla.

5.4 Identiteettineuvotteluja

Oppilaiden kuvauksissa vallitsevat teemat olivat *identiteettineuvottelu*, *sairaus- ja vammatiETOisuus* sekä *tulevaisuusorientaatio* (kuvio 5).



KUVIO 5. Toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle kuvaava teemakartta (Oppilaat).

Sairaus- ja vammatiETOisuus. Oppilaat olivat tietoisia sairauden tai vamman aiheuttamista toiminnanrajoitteista ja sen seurannaisvaikutuksista. Tämä ilmeni tavalla, jolla he kuvasivat liitännäisoireiden vaikutusta arjessa suoriutumiseen ja kouluun siirtymiseen. Moni haastatelluista oppilaista oli joutunut siirtymään eri kouluun ja muuttamaan eri paikkakunnalle. Koulusiirtymien taustalla olivat olleet oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeet. Oppilaan elettyä sairauden ja vamman kanssa pitkään hän oli oppinut myös tuntemaan sen luonteen. Käsitteellisten työkalujen puuttuessa oppilaalle oli helpompaa reflektoida ja arvioida itselle todellisten, koettujen tapahtumien kautta.

Et mä en pysty näkemään niinku muut tai liikkumaan niinku muut, mä oon semmonen mä en oo kehittyny niinku muut. En mä oikeestaan itse pysty tekemään eli sen takia mulla on toi dallari, nelipistekeppi ja rollaattori. Pidemmät matkat pyöriksellä ja sitten seisomateline. (Oppilas 5)

Kehitysvammaisen liikuntavammaisen oppilaan suhde itseen ja maailmaan jäsentyi rajoitusten ja puutteiden esittämisen kautta. Apuvälineet, kuten pyörätuoli ja seisomateline, ilmentävät konkreettisina esineinä liikuntavammaisena

olemisen ja elämisen mahdollisuuksia ja reunaehtoja. Tässä ilmenee se, miten ihmisillä on usein tapana kuvata toimintakykyä ensisijaisesti fyysisen suoriutumisen ja tuottavuuden kautta. Onhan fyysinen toimintakyky ihmisen toimintakyvyn osa-alueista ulkoisesti näkyvin tuottavin osa. Oppilaiden kuvaukset toimintakyvystä vaihtelivat aina sen mukaan, millä tavoin oppilas oli ymmärtänyt itsensä suhteessa rajoitteisiinsa ja ympäristön vaatimuksiin. Vaikka oppilaat kuvasivatkin aluksi itseään terveydentilan, sairauden, vamman tai vajavaisuuksien kautta, myöhemmissä kerronnoissa ja kuvauksissa mukaan tulivat myös akateemiset vahvuudet. Oppilaat kuvasivat vahvuuksiaan oppiaineosaamisen kautta.

Matikkaa mä osaan, mä oon siinä hyvää. Pitkämuistinen oon kyllä. (Oppilas 5)

Se matikka, englanti on hyvää myöskin. (Oppilas 4)

Ottaen huomioon sen, että oppilaat elämänsä aikana viettävät koulussa pitkiä aikoja, on heillä siellä kotiympäristöön verrattuna enemmän mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen harjaanuttamiseen sekä itsen ja oman osaamisen vertailuun suhteessa muihin koulun oppilaisiin. Vertailu tuottaa tietoa, jota ihmiset hyödynnevät rakentaessaan identiteettiä ja käsitystään itsestään. Vertailua ja arviointia tekee myös koulu, joka mittaa oppilaan hankkimia akateemisia ja käytännöllisiä tietotaitoja. Oppilaat tietävät, että koulussa arvostetaan akateemisia taitoja, sillä oppiaineosaamista arvioidaan numeroarvioinnilla. Opilliset taidot ovat niitä taitoja, joita oppilaat haluavat myös itsessään korostaa. Koulussa pärjääminen antaa muille ja itselle tiedon ja tunteen omista omasta osaamisesta ja vahvuuksista. Voidaankin sanoa, että koulu on tärkeä identiteetin rakentamispaikka. Oppiaineessa pärjääminen tuottaa onnistumisen kokemuksia, joka osaltaan muokkaa oppilaan minäkäsitystä (Mäkelä 2009, 7).

Kolme oppilasta kertoi täyttäneensä toimintakykyarvio.fi -kyselyn opettajan avustamana. Toimintakykyarvio.fi -kysely sinänsä ei ollut tämän tutkimuksen fokuksessa, mutta haastattelussa aihetta sivuttiin oppilaan kokemuksellisen toimintakyvyn kautta eli miten oppilas oli kokenut ja pystynyt arvioimaan itseään oman toimintakykynsä suhteen. Toimintakyky -termiin liittyi epäselvyyksiä. Alla oleva katkelma on valittu tähän kuvaamaan haastattelijan ja haastateltavan

keskusteludialogia oman toimintakyvyn arvioinnista. Se kuvaa oppilaan kokemusta toimintakykyarvio.fi -palvelun käytöstä ja siihen liittyneistä käytännöllisistä ja sisällöllisistä tekijöistä.

H: Voitko kertoa miten koet nyt oman toimintakykysi?

O3: Mmm..

H: Tunnetko sä itsesi, että pystyt arvioimaan itsesi?

O3: Kyllä mä hyvin.

H: Onko sulle tuttu tämmöinen sana kuin toimintakykyarvio?

O3: On.

H: Missä sä törmäsit siihen?

O3: Meille tulee 8. luokkalaisille arvio, missä pitää itsensä arvioida. Niin siinä. Se on käsin tai tietokoneella. Sen pystyy tehdä molemmilla tavoilla. Se on tehty jo.

H: Muistatko minkälaisia asioita siinä kysyttiin?

O3: Siinä kysyttiin, että en tarkalleen, siitä on pitkä aika kun oon tehny. Siinä näitä arjen asioita kyseltiin. Enimmäkseen liitty koulunkäyntiin.

H: Puhuttiinko siinä tulevaisuudesta?

O3: Ei.

Aineistossa typistyneet vastaukset jättävät jälkeensä monia kysymyksiä kuten sen, millä tavoin toimintakykyarvio.fi -palvelu palvelee oppilasta, mitä merkityksiä oppilas itse antaa kerätylle tiedolle, ja mitä kerätyt tiedot merkitsevät ohjauksen, jatko-opintojen ja tulevaisuuden suhteen. Lisäksi dialogista ilmenee oppilaan toimintakyky -termin käsitteelliset haasteet. Oppilaalta tulee kysyä asioita niin, että hän ymmärtää kysymykset ja käytetyt termit. Kuultuaan ensin toimintakyky -termin, hän epäröi, mutta kysyttäessä asiaa uudelleen, kuinka hyvin osaa arvioida itseä, hän vastasi myönteisesti. Sen sijaan kysyessäni toimintakykyarviokyselystä, hän muisti sen heti. Kokemukset ja mielikuvat yhdistyivät tuttuun ohjaustilanteeseen, ja mieleen palautui muistoja toimintakykykyselyyn vastaamisesta. Oppilaan kuvaus ilmentää kyselyn toimineen informatiivisena interventiona, mutta myös sen, mikä merkitys käsitteillä, kielellä ja kontekstilla on vammaisten ohjauksessa ja tiedonkeruussa.

Kootusti voidaan todeta oppilaiden olleen sairaustietoisia. Kuvaukset toimintakyvystä keskittyivät sairauden tai vamman seurannaisvaikutusten ympärille. Oppilaat arvioivat vahvuuksiaan oppiaineosaamisen kautta, vain yksi

oppilas koki omaavansa sosiaalisia kompetensseja. Toimintakykyarvio.fi jätti jälkeensä elinikäisen ohjauksen näkökulmasta avoimia kysymyksiä.

Identiteettineuvottelu. Oppilaiden identiteettineuvottelut olivat alkaneet ja neuvottelupöydässä teemoina olivat käsitys itsestä ja omista vahvuuksista. Omien vahvuuksien löytämistä ja käsitystä itsestä haastoivat toiminnanohjauksen haasteet, kielelliset erityisvaikeudet, käsitteelliset tai muut itsenäiseen liikkumiseen liittyvät vaikeudet. Vaikka oppilaat osasivatkin arvioida itseä, heidän oli vaikea kuvata omia vahvuuksiaan. Huomiota herätti se, että vain yksi oppilaista, esitti vahvuuksinaan myös sosiaaliset kompetenssit.

H: Mitkä ne on sun vahvuudet?

Oppilas 3: En ole kauheen kuitenkaan hyvä kehumaan. No lukemisessa olen hyvä, kirjoittaminen ei oo mun ihan vahvinta aluetta. Piirtämisessä, musiikissa...sitten en osaa listata, mut tän verran.

H: Onko sun helppo nimetä ne vahvuudet?

Oppilas 3: Ei.

H: Mikä siinä tekee sen vaikeaksi?

Oppilas 3: En tiedä. Itelle ei suoraan tulla puhumaan.

*Mä en oikein tiedä, mitkä on mun vahvuudet, koska mä en tunne itteeni niin hyvin.
(Oppilas 1)*

Mä väikkään, että toi sosiaalisuus ihan ainaki. Tulen ihmisen, ku ihmisen kans toimeen, no tilannetajuki silleen, että pystyy ratkaseen ongelmia äkkiä. Ohan niitä, vaikka no eläinten kans tulen, osaan korjata kaikkea ajoneuvoja ja silleen. (Oppilas 2)

Vahvuuksille tarvitaan näkyvä ilmentymä tai jonkun ulkopuolisen henkilön vahvistus. Jos ne puuttuvat, jää oma vahvuus vahvistamattomana tunnistamattomaksi tai ainakin heikoksi arvioksi. Käsitys itsestä tarvitsee sekin vahvistusta. Vahvistus omista vahvuuksista on tärkeä, sillä monet oppilaat rakentavat koulu-polulla identiteettinsä toiminnanrajoitteista juontuvan puutepuheen perusteella (Lambie & Milsom 2010, 202). Puutepuhe voi sekin auttaa ymmärtämään itseä ja omia tuen tarpeita. Identiteettineuvotteluihin sisältyvät eronteot itsen ja muiden välillä. Vertaisoppijat toimivat niin kykyjä kuin puutteita heijastavina reflektiopeileinä. Todellisuudesta saadut kokemukset tarjoavat nuorelle tietoa samantyyppisistä ja erilaisista ja auttaa personoitumisessa omaksi itseksi. Aiemmin tässä

työssä on jo todettu yhteenkuuluvuuden tunteen lisäävän oppilaan osallisuutta. Seuraavassa katkelmassa oppilaan itsearvio ilmentää, miten oman toiminnan ja käyttäytymisen muutosten arviointi antaa tietoa oman toimintakyvyn tilasta ja muokkaa minäkäsitystä.

Kun mä kommunikoin ihmisten kanssa et siin on joku muuri tai sitten yhteys pätkee, koska mulla on huomattu et tunneilme ei kohtaa niin tulee tosi herkästi niin väärinymmärryksiä. Isoissa ryhmissä mua ahdistaa, en pysty keskittymään. Asperger-ihmiset on just tommosia, et ne ymmärtää usein väärin, niillon tunnepuolen vaikeutta. Mun on helpompi kommunikoida ihmisten kanssa, joilla on joku sairaus. (Oppilas 6)

Asperger-ihmiset viiteryhmänä tarjosivat sosiaalisen identiteetin ja samaistumismallin sekä selityksen omille tuntemuksille ja toiminnalle. Sairauden tai vammaan myötävaikutus itseen ja omaan käyttäytymiseen ei ole kuitenkaan aina selväpiirteinen. Aktiivisuus- ja tarkkaavuuden haasteitaan kuvaava oppilas tiesi kyllä, millainen kunnon ADHD oli, muttei tiennyt pakonomaiselle käyttäytymiselle selkeää syytä. Sosiaalisista kompetensseista huolimatta oppilas oli kokenut kahnauksia vastavuoroisessa kommunikaatiossa ja joutunut negatiiviseen kiusaamiskierteeseen.

Emmä tiijä, se on vaan mun mielessä se pakko perseillä aina jotenki, että sama mulle, emmä tiijä mikä se on. Perusnormikoulussa enhän mä ois varmaan luokkia päässy eteenpäin. Mulla oli pakkomielle ärsyttää opettajia (..) jo eskarissa oli jo silleen (..) piti niinku viijä kaikki ksylitolipastillit (..) olin kunnon ADHD, mä kiusasin kaikkia ja sit mua ruvettiin kiusaan (..) (Oppilas 2)

Historiallisuus on sairaus- ja vammatietoisuuden sekä identiteetin eli minäkäsityksen muovautumisessa merkittävä tekijä. Ajan kuluessa sairaus tai vamma saattaa alkaa määrittää itseksi personoitumista ja siihen, mihin henkilö uskoo pystyvänsä. Iän karttuessa ihminen pui kokemuksiaan ja suhteuttaa tapahtumia nykytilanteeseen. Koulukiusaamisesta kertominen, oman käyttäytymisen punta-roiminen olivat auttaneet oppilasta jäsentämään entistä ja nykyistä minää paremmin. Identiteettineuvottelujen suhteen tätä voisi tulkita siten, että käsitykseen itsestä vaikuttaa se, miten johdonmukaisena oppilas näkee itsensä ja oman toimintansa suhteessa kokemuksiinsa ja elettyyn elämään. Ilman tukea irtautuminen negatiivisesta kierteestä ei ole mahdollista ilman ulkopuolista tukea. Myönteisen

palautteen saamisella on merkitystä siihen, miten oppilas suhtautuu itseensä ja vahvuutena hahmottaa.

Mulle on sanottu ihan alusta asti, että jos mua joku kiinnostaa, mä oon valmis tekemään ihan loppuun asti sen, mut sit ku mua ei tää peruskoulu juuri kiinnosta sitte no en mä täällä juuri mitään tee. Oikeesti ku logistiikka kiinnostaa niin tavoitteena pääsee koulutuksen läpi tottakai se rupee, että mä saan ihan hyviäki numeroita. (Oppilas 2)

Kuvauksesta ilmenee, miten tasapainon löytämisessä positiivinen kannustava palaute oli motivoinut ja luonut uskoa omaan pystyvyyteen vahvistaen myös oppijaminäkuva. Oppilas uskoi pystyvänsä suoriutumaan tulevasta koulutuksesta, sillä se oli hänelle mieluisin vaihtoehto ja vastasi hänen käsitystään itsestä, omista kyvyistä ja vahvuuksista. Oppiakseen tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan nuori tarvitsee puoluteetonta, rehellistä ja kannustavaa palautetta. Aiemmin tässä työssä on todettu lapsen parhaiten tuntevan tahon olevan ratkaisevassa asemassa suunniteltaessa nuoren tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Lapsen ja nuoren suunnanotoissa ovat mukana hänen tärkeimmät tukijansa ja auttajansa. Seuraavasta katkelmasta ilmenee, miten identifioituminen itseksi on vaikeaa, jos päätöksenteko on vielä auttajien käsissä. Itsenäistyminen ja aktiivinen toimijuus ovat uhattuna, sillä auttamistahojen kyvykkyyttä ja itsenäistymistä estävät käytännöt voivat juontua nuoren oman vastuun ja päätöksenteon anastamisesta (Chubon 1985, 48).

Mä en muista sitä linjaa, koska sillon kun äiti ja isä kerto, että mä meen sinne Spesiaan niin mä nii, ei ne sanonu mikä linja se on (..) mä en sitä ite tiedä. Mä oon ilonen, et ne päätti et mä meen tonne lähispesiaan. (Oppilas 1)

Tulkintaa tässä kohdassa vaikeutti tutkijan epätieto siitä, missä määrin oppilaan kognitiiviset oireet vaikuttivat tapahtumien kulun muistamiseen ja niistä kertomiseen. Koetut asiat ovat haastatteluun osallistuvalla nuorella kuitenkin totta, ja sellaisina ne tulee käsitelläkin. Oleellista tässä lienee kuitenkin oppilaan kokema tyytyväisyys vanhempien tekemään koulutusratkaisuun. Irtautuminen turvaliseksi koetusta ympäristöstä on pelottavaa, mutta sen tiedostaminen sekin kuuluu itsenäistymisprosessiin. Kaikki oppilaat eivät suinkaan muuta kotoa pois haikautuessaan koulutukseen. Itsenäistymisen kysymykset olivat nuorille

ajankohtaisia, vaikka pyörätuolia käyttävälle liikuntavammaiselle nuorelle ajatus sinänsä tuntui vielä kovin kaukaiselta.

On se aluksi varmaan hankalaa, mut ei itestä, mut jos joutuu jostakin muusta ottaa, niin se vois olla hankalaa. Mutta itestä huolehtiminen ja muuta niin itsenäistyminen se voi olla ihan toki mulle se tuntuu vielä vaikeelta ajatukselta, mutta kyllähän se onnistuu jossain vaiheessa. (Oppilas 3)

Fyysinen riippuvuus merkitsee CP-vammaiselle oppilaalle usein myös henkistä riippuvuutta runsaan lähihoivan vuoksi (Invalidiliitto 2010, 13). Passivoituminen tukijärjestelmille ja lähipiirin ylihoivalle uhkaa mahdollisuuksia rakentaa oman näköinen identiteetti. Identiteetin rakentamisessa aktiivinen toimijuus ja itsenäinen toiminta ovat tärkeitä rakennusaineita. Huoltajista ja avusta riippuvaiselle liikuntavammaiselle ei tarjoudu niin usein itseohjautuvuuden paikkoja kuin muille, ja sen vuoksi ohjauksessa oli hyvä harjoitella itseohjautuvuutta. Oppilas on pohtinut seuraavassa katkelmassa itsenäisen suoriutumisen ja avun tarjonnan sekä pyytämisen suhdetta itseohjautuvan toiminnan näkökulmasta. Oppilaan ohjaajat eivät kyseenalaistaneet oppilaan kykyä toimia itsensä hyväksi alentuneen toimintakyvyn vuoksi. He kyseenalaistivat vain perustelun osan, joka saattoi estää oppilasta toimimasta omaksi hyväkseen. Apua ei diskriminoitu, mikäli sen tarve oli perusteltavissa. Kuvauksessa ilmenee myös, miten oppilaanohjaajat edistivät reflektoivalla ohjauksella oppilaan kriittisen ajattelun kehittymistä. Oppilas oppi perustelemaan ja arvioimaan tarpeitaan sekä ratkaisemaan omia ongelmia.

Kyllä ne on pyrkinyt siihen, että itse. Jos sulle vaan sanotaan mitä sä teet, niin sun pitää vaan mennä tekemään sitä, että jos et ymmärrä, niin kysy toista kertaa, mutta et kuitenkin sun pitäis tehdä se. Jos pitäis itsenäistyä, niin silloin pitäis varmaan itse tehdä, että ei se ihan valmiiseen pöytäänkin on ihan kiva tulla ei siinä mitään, mut jos ei täällä pyydä, että tee tämä, niin ei täällä tehdä. Ne kyselee, et etsä voi itse tehdä, mut kyllä ne suostuu et ei kuitenkaan ihan heti. Mä joudun perustelea, miks mä tarviin, miks en itse pysty. Ja sitten kyllä ne suostuu. (Oppilas 3)

Tiivistäen voidaan todeta oppilaiden käyneen neuvottelua omasta identiteetistä. Käsitys minästä ja omista vahvuuksista olivat avautumassa, mutta vielä hämärän peitossa. Minäkäsitykseen vaikutti se, miten johdonmukaisena koki itsensä ja käyttäytymisensä suhteessa sairauteen tai vammaan tai miten riippuvaisena koki

itsensä muihin ja läheisiin. Oppilas opetteli ohjauksessa kriittistä ajattelua ja harjoitteli päätöksentekoa perustelemalla omat tuen tarpeensa ja toiveensa.

Tulevaisuusorientaatio. Yläkouluikäisten nuorten tiedetään olevan motivoituneita päättäessään peruskoulua ja uskovan löytävänsä oman paikkansa työelämässä. Sama orientaatio tulee esiin myös tässä aineistossa. Sairauden ja vamman aiheuttamat toiminnanrajoitteet kuitenkin puhuttivat nuoria. Tieto- ja viestintäteknologia-ala on nuorten suosima koulutusala, missä opiskelijalta vaaditaan hyvää keskittymiskykyä, huolellisuutta, kärsivällisyyttä, päättelykykyä ja värinäkökykyä. Oppilas, jolla oli todettu kielellinen erityisvaikeus, oli suunnitellut jatkavansa Valma-koulutuksen jälkeen ICT-alalle. Hän vaikutti ilmeisen tietoiselta koulutusalan vaatimuksista, koska hän oli pohtinut kielellisen erityisvaikeuden aiheuttamia haasteita. Vaikka oppilas olikin epävarma työssä suoriutumisestaan, hän vaikutti optimistiselta, sillä hän pohti jo selviytymisen toimintamalleja.

Se ei tuu todennäköisesti näkymään, koska enemmän se saa visuaalinen työ. Miten mä nyt mieltisin sen. Se riippuen jossinä on joku tarkennus siinä kirjallisessa selvennys siinä, miten se pitäis tehdä. Tekstii myöskin, jos se on jotenkin se kertoo sen oikeesti sen, mitä pitäis tehdä siinä vaiheessa. (Oppilas 4)

Kiinnostus ja motivaatio auttaa voittamaan monia eteen tulevia haasteita. Oppilaan tapaus osoittaa, että toimintaansa ratkaisuja etsivä ihminen on kiinnostunut siitä, mitä on tekemässä. Kuvaus ilmentää myös sitä, että kykynsä ja tuen tarpeensa realistisesti arvioiva opiskelija on valmiimpi kohtaamaan työelämän haasteet ja keksimään itselle soveltuvia ratkaisuja työssä suoriutumiseksi.

Oppilaista yksi oli hakemassa harkinnanvaraisessa haussa, yksi Telmaan, yksi ei tiennyt ja loput aikoivat Valmaan. Liikuntarajoitteisen kehitysvammaisen oppilaan koulutusvalintamahdollisuudet vaikuttivat olevan muihin verrattuna vähäiset. Telmaan suuntaavan kehitysvammaisen oppilaan tulevaisuusvisiot vaikuttivat vielä näköalattomilta ja epävarmoilta. Ajatuksissa oli siirtyminen palvelutalon asukkaaksi. Pitkäaikainen hoiva ja huolenpito voivat estää kehitysvammaisen nuoren itsenäistymistä ja kouluttautumista, sillä asumisyksiköt

tuottavat ne puitteet, joiden sisällä vaikeasti vammaisen elämä muotoutuu (Ahponen 2008, 205).

H: Mitäs sä oot aatellu Telman jälkeen?

O5: Ööö..muutan varmaan palvelutaloon.

H: Meinaatsä opiskella?

O5: Katotaan ny.

H: Olisko sulla haluja lähteä opiskelemaan?

O5: Ei.

H: Et sä sit tykkää koulusta?

O5: Kyll mä tykkään siitä, mut mä en tiedä vielä, mitä mä kolmen vuoden kahen vuoden tai puolen vuoden kuluttua tapahtuu.

H: Mites siitä vois tietää?

O5: En mä vielä tiedä.

H: Mitä jos et pääse Telmaan? Onks sulla varasuunnitelmia?

O5: Ei oo.

H: Mikä koulunkäynnissä on kaikkein mukavinta?

O5: Se kun pystyy pitää ruokaseuraa ja muutenkii. Et pystyy syömään toisten kanssa.

Toisissa yhteyksissä koulutusta saatetaan pitää vaikeavammaisellekin ensisijaisena vaihtoehtona, vaikka kaikille oppilaille se ei välttämättä ole ensisijainen. Koulutukselliset tavoitteet voivat olla silloin työhön ja itsenäiseen elämään tähtääviä, mutta niissäkin tavoitteissa on huomioitava oppilaan toimintakyky ja oppilaan omat intressit. Kehitysvammaisen oppilas oli kokenut ruokailuun osallistumisen mielekkäänä. Keskustelussa oppilas viittaa tarpeeseen olla osallinen yhteisöä ja sen toimintoja. Vammaiselle ruokailutilanteet ovat paikkoja, joissa hän voi harjoittaa sosiaalisia taitoja, aktiivista toimijuutta kokea yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta muihin ja muiden parissa. Konkreettiset tavoitteet ovat silloin koulutusurataavoitteitakin parempia lähtökohtia. Yhteisöllistä toimintaa sisältävät toiminnot tarjoavat itsemääräämisen paikkoja, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden osoittaa omaa pätevyyttä, tuntea yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa.

Tutkimuksen oppilaat olivat pääsääntöisesti pitäneet koulunkäynnistä ja näkivät tulevaisuutensa valoisana. Tulevaisuuden suuntautumisessa nuorille tärkeitä arvoja olivat tässä hetkessä eläminen, hyvän olon saavuttaminen, opiskelu, työpaikan löytäminen. Oppilaiden kerronnat kuvastavat heidän

kiinnostuksestaan rakentaa omannäköinen elämä. Motiivit mukailivat pitkälti nuoruusajalle tyypillisiä teemoja.

Mä aika lailla mä en paljo mieti tulevaa. Mä enempiki päivä päivältä. Mä näkisin itteni neljän vuoden päästä ihan kohta kolmannen vuoden oppilaana siellä ICT-alalla. Mä näkisin sitten neljän vuoden päästä. Vielä. (Oppilas 4)

En oo miettiny mut mä oon miettiny sen sillä tavalla, että ku mä saan sen ohi, niin mä saan tän koulunkin, niin mä voin miettiä ittelleni jotain työpaikkaa tai jotain semmosta paikkaa missä musta tuntuu hyvältä olla ja silleen. (Oppilas 1)

Mä nään itteni tulevaisuudessa, että mä oon edelleen opiskelen jossaki. Oon jo työelämässä. (..) vielä en oo vielä niin pitkällä päässä, mietin ja ajattelen tulevaisuutta. Mua on lähiaikoina kiinnostanu juontaminen. Varmaan en tiedä, vaikka johonki TV-ohjelmaan juontamaan tai jotain radiojuontajaks päästä. Opiskella juontoa ammatin. (Oppilas 3)

Kertomuksista päätellen pyrkimykset eivät vaikuta idealistisilta, mutta niihin pyrkiminen vaatii joka tapauksessa muiden apua. Selvemmat ja realistisimmat visiot olivat niillä oppilailla, joiden jatkopaikka oli selvä. Lisäksi oppilaiden kuvauksissa on heijastuksia siitä itse asetettujen arvojen tärkeydestä. Tänä päivänä nuoret arvostavat aiempia sukupolvia enemmän arvoja ja hyvinvointia niin oman elämän kuin työpaikankin suhteen. Kerrontoja leimaa silti tietynlainen varovaisuus. Oppilaat katsovat luottavaisin tulevaan, joskaan ei kovin kauaskantoisesti, niin ainakin päivä kerrallaan. Päivä kerrallaan eläminen ilmentää sitä, että tulevaisuus koetaan lähellä eikä sitä osata katsoa tai suunnitella kovin pitkälle. Oppilaat vaikuttavat haluavan pyrkiä kohti omia unelmia, mutta omia tunteuksiaan ja toimintakykyään kuunnellen. Opiskeleminen antaa aikaa kasvaa ja kehittyä omaksi itseksi kaikessa rauhassa.

Tiivistäen voidaan todeta, että tulevaisuus näyttäytyi nuorille valoisana, vaikka aineistosta paljastuikin viitteitä riippuvuudesta ja tuen tarpeista. Koulutukseen tähtäävä nuori on valmiimpi kohtaamaan työtehtävien asettamia haasteita, jos hän tuntee oman toimintakykynsä ja osaa hakea työhön soveltuvia ratkaisuja. Kehitysvammaisen liikuntavammaisen oppilaan jatkokoulutusnäkyvät olivat kapeat. Nuoret arvostivat tässä hetkessä elämistä, hyvinvointia, opiskelua ja mielekkään työpaikan löytämistä.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää laadullisesti vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen ilmiötä perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Tarkastelukohteenä oli toimintakyvyn merkitys oppilaanohjaukselle, kun oppilaalla on erityistä tukea vaativampia tuen tarpeita. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa pohdin tuloksia tutkimuskysymyksittäin, minkä jälkeen teen johtopäätöksiä ja käyn läpi tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi ehdotan joitakin jatkotutkimusaiheita.

6.1 Oppilaanohjaajien ja oppilaiden kokemukset oppilaanohjauksesta

Oppilaanohjaajien kokemuksista saatujen tulosten perusteella vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjaus oli käytännöllistä, parempaan itsetuntemukseen tähtäävää yksilöllistä ohjaustyötä. Koulutus- ja työelämäjaksojen kokemukset, yksilöohjaus sekä vertaisten tarjoamat toimintamallit auttoivat oppilaita tekemään jatko-opintoja koskevia päätöksiä ja tunnistamaan omia tuen tarpeita. Onnistumisen kokemukset kohottivat itsetuntoa ja vahvistivat minäpystyvyyttä. Tulos on ei poikkeaa aiemmasta, sillä vaikeasti vammaisilla opetuksen järjestämistapa perustuu usein konkreettisia onnistumisen kokemuksia ja merkityksiä tarjoavaan kasvatukseen (Ikonen 1999, 9; Timonen 2001, 285–286).

Oppilaanohjauksessa vallitsi positiivinen realismi. Oppilaan jatkosuunnitelmien ja tavoitteiden tuli olla järkeviä ja toteutettavissa olevia suhteessa omaan toimintakykyyn ja opiskelukykyyn. Oppilaat harjoittelivat ohjaajien avustuksella itsemääräämistä refleктоimalla ja perustelemalla avun tarvettaan, asettamalla tavoitteita ja ratkaisemalla itse ongelmia. Vammaisten oppilaiden tavoitteenasettamista ja itsemääräämistä tutkineet Palmer ja Wehmeyer (2003, 115) ovat todenneet jo 5-6 -vuotiaat vammaisten lasten pystyvän asettamaan tavoitteita ja

käyttämään malleja apuna niiden saavuttamiseksi. Itsemäärääminen on nuoruuden ja aikuisuuden tavoitetilä, mutta jos lapset eivät saa jo alaluokilla kunnon perustaa, heillä ei ole tilaisuuden tullen riittäviä valmiuksia elämännhallinnallisissa kysymyksissä. Vammaisten lasten itsemääräämisen taitojen harjaannuttaminen tulisikin aloittaa jo varhain. (Wehmeyer & Palmer 2000, 465.) Itsemääräämisellä ja omatoimisuudella on havaittu olevan merkittävä tilastollinen yhteys perusopetuksen jälkeiseen työhön ja kouluttautumiseen (Test ym. 2009, 178). Myös oppimisvaikeuksisten lahjakkaiden oppilaiden urapystyvyykehitystä tutkinut Hua (2002, 397) on suosittanut ohjaajia rohkaisemaan oppilaita tavoittelemaan urallaan realistisia, saavutettavissa olevia tavoitteita.

Oppilaanohjaajat kokivat tärkeäksi keskinäisen moniammatillisen toiminnan sekä pitkäaikaisen ja luottamuksellisen suhteen rakentamisen kodin kanssa. Kodin arjen ja osallisuuden merkityksen ja roolin korostaminen nivelvaihesuunnittelussa on tullut esiin myös tässä tutkimuksessa. Tukitarpeiden lisääntyminen merkitseekin nivelvaiheessa kodin ja koulun yhteistyön syvenemistä (Rantala & Uotinen 2017, 233). Yhteisvastuullinen ohjaus työskentelytapana tavoittaa spesifimmin oppilaiden kirjavat tuen tarpeet (Atjonen, Manninen, Mäkinen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 65). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että vanhempien kiinnostus ja aktiivinen mukanaolo siirtymävaiheessa motivoivat oppilasta hakeutumaan koulutukseen ja suoriutumaan koulussa. Hebelin ja Persitzin (2014, 65) vammaisen lapsen vanhempia koskevassa haastattelututkimuksessa perheen osallisuutta ja oppilaskeskeistä suunnittelua tukivat hyvät luottamukselliset suhteet kouluun ja myönteinen viestintä. Vanhempien osallisuudella ja hyvin toimivilla terapeuttisilla suhteilla onkin todettu olevan merkitystä vammaisen lapsensa koulutukseen ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa (Bachner, Carmel, Lubetzky, Heiman & Galil 2006, 227; Hebel & Persitz 2014, 65). Vanhempien osallisuudella on havaittu olevan myös yhteys lapsen sosioemotionaaliseen ja akateemisen kasvuun sekä perusopetuksen jälkeisiin koulutusodotuksiin (Roy & Giraldo-Garcia 2018, 40–42; Jeynes 2007, 99; Wagner, Newman & Javitz 2014, 14).

Tutkimuksessa tuli esiin narratiivisten menetelmien käyttö nivelvaihesillanlylytyksessä. Rakentaessaan oppilaan kanssa uuden kertomuksen eli

narratiivin, ohjaaja auttoi oppilasta ymmärtämään ja merkityksellistämään tämän kokemia asioita, itseä ja omaa elämää jäsentyneemmin. Narratiivisena terapianakin (Narrative Therapy) tunnettu tarinallinen lähestymistapa keskittyy ongelmien ja vajavuuksien sijasta vahvuuksiin ja tarpeisiin, muttei välttämättä sovellu sellaisille oppilaille, joilla on kognitiivisia tai kielellisiä vaikeuksia (Lambie & Milsom 2010, 202).

Oppilaanohjaajien mukaan koulutusuravalinta oli selvempää oppilaille, jotka osasivat sanoittaa omat toiveensa. Oppilaiden kognitiiviset valmiudet viestittää kokemuksistaan olivat erilaisia. Sanallistaminen pedagogisena ohjaustyökaluna tuki niin kouluarjen sujumista kuin oppilaan itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kehittymistä. Arkikokemukset, kehitysbiologiset prosessit, sosiaalinen kanssakäyminen tai muut ärsykkeet saattoivat nostaa pintaan tunteita, joita kohdatessaan oppilaanohjaajat sanallistivat niitä konkreettisemmalle tasolle. Autismin kirjon ja kielellisten vaikeuksien oppilaiden emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä tarpeita tutkineet Helland & Helland (2017, 38) ovat todenneet käytännöllisillä interventioilla olevan käyttöä kyseisille oppilaille, sillä kieli vaikuttaa sosiaaliseen toimintaan ja ristiriitojen ratkaisuun.

Kahdella tyttöoppilaalla oli tarvetta puhua huolistaan, mutta olivat kohdanneet siinä vaikeuksia. Tyttöjen huolipuheet olivat kulkeutuneet ulkopuolisten korviin herättäen epäluottamusta ja kysymyksen uusista tukitarpeista. Kytälä, Sinkkonen ja Kõiv (2019, 21) ovat raportoineet yläkoulun tyttöjen tunne-elämän vaikeuksien jäävän opettajilta helposti havaitsematta. Koulun toimintakulttuurilla voi olla merkittävä vaikutus oppimisympäristöjen rakenteiden kautta koulun henkilökunnan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Hyytiäinen 2012, 22). Vehmas (2005, 95) on esittänyt, että päämääristä riippuvaiset tarpeet tekevät tarpeista päämääriä. Täten koulun tarjoama ohjaus ja tuki, joka oli tarkoitettu poistamaan eriarvoisuutta, tukemaan oppilaan toiminta- ja opiskelukykyä sekä lisäämään osallisuutta, tuottikin toisen tytön kohdalla uusia tarpeita, jotka eivät olleet oppilaalle niin mieluisia. Tyttöjen kokemukset ilmentävät, miten vammaisen nuoren elämänkulkuun voivat vaikuttaa vuorotellen sosiaaliset ja medikaaliset vammaiskäsitykset. Riippuvuus tuen tarpeesta tekee nuoresta

välillä toimintakykyisen välillä toimintarajoitteisen, joskus jopa samanaikaisesti kuten Teittinen (2010, 185) toteaa.

Sekä oppilaat että oppilaanohjaajat kokivat tarvetta tuen jatkumiseen vielä koulutuksessa, mutta runsas avun ja tuen saatavuus herkisti yliauttamiselle ja vallankäytölle pedagogisissa suhteissa. Yleisopetuksessa olleen oppilaan kokemukset ohjauksesta ja tuesta olivat muita negatiivisempia. Oppilas kertoi, että opinto-ohjaus ei ollut vastannut ohjaustarpeisiin, ja arvosanat lempiaineessakin olivat alkaneet laskea. Tulokset ovat samansuuntaisia Niemen (2016, 136) tutkimuksen kanssa siinä, että oppilaan kokemuksissa niin koulumenestys kuin kouluun suhtautuminenkin ovat yhteydessä ohjauksen saatavuuteen peruskoulussa. Myöskään Kurosen (2011, 8) tutkimuksessa koulunsa keskeyttäneiden nuorten kokemuksissa perusopetuksen opinto-ohjaus ei ollut riittävästi tukenut omaa ura- ja elämänsuunnittelua. Samainen oppilas oli tuntenut myös jääneensä syrjään koulun retkiltä ylisuojelemisen vuoksi. Ylisuojelevat käytännöt voivat estävät oppilasta harjaannuttamasta minäpystyvyyttä, mikä voi olla seurausta aikuisten ylläpitämistä pessimistisistä ajattelutavoista ja pienistä odotuksista (Olli 2014, 155). Nuorta saatetaan pitää kehityksellisesti lapsen asemassa, sillä tuen tarpeet luovat riippuvuussuhteita auttaviin tahoihin (Chubon 1985, 49).

6.2 Toimintakyvyn merkitys oppilaanohjaukselle

Oppilaanohjaajat kokivat toimintakykyarvio.fi -kyselyyn vastaamisen haasteiksi oppilaan toimintakyvyn kontekstuaalisen luonteen ja arvioiden tulkinnallisuuden. Lisäksi he ihmettelivät mittarin määrällisyyttä. Oppilaan kanssa työskentelevät henkilöt tarkastelivat ja tulkitsivat oppilaan toimintakykyä omista positioistaan ja näkökulmistaan käsin. Oppilaan vireystila vaihteli ilmentäen toimintakykyä eri aikoina ja paikoissa eri tavoin. Oppilaat osasivat arvioida itseään, mutta eivät osanneet kovin hyvin arvioida vahvuuksiaan. Oppilaista yksi kommentoi toimintakykyarvio.fi -kyselyä kertoen sen sisältäneen koulunkäynnin teemoja. Vaikka toimintakykyarvio.fi-kysely ei ollutkaan tämän tutkimuksen

fokuksessa, antaa oppilaan kuvaus aihetta jatkotutkia kyselyn käyttömahdollisuuksia nivelvaiheessa ja elinikäisen ohjauksen välineenä.

Ohjaajat olivat kokeneet joidenkin oppilaiden ohjauksen olleen haastavaa. Koulutyöskentelyyn motivoitumattomat oppilaat eivät sitoutuneet hyvin koulun toimintoihin, ja heidän itsetuntemustaan kuvattiin heikoksi. Oppilaiden kertomukset vahvistivat oppilaanohjaajien tekemiä havaintoja. Tulokset vahvistavat aiempaa tietoa vammaisten ja erityisopetuksessa koulua käyvien nuorten huonosta itsetunnosta (Alatupa ym. 2007, 40; Aune & Kroeger 1997, 353). Monosen (2017, 74) tutkimuksessa itsevarmat ja itsetunnonaan vahvat vammaiset luottivat omiin kykyihinsä. He pitivät koulutuksen ja sopivan ammatin hankkimista ilmi-selvänä asiana. Tämän tutkimuksen tulokset viittaisivat siihen, etteivät itsetunnonaan ja itsetuntemukseltaan heikot oppilaat saata vielä yläkoulussakaan tuntea toimintakyvystään sitä osaa, joka kertoisi heidän vahvuuksistaan ja pystyvyydestään.

Oppilaanohjaajat tiedostivat oman vaikutuksensa nivelvaiheen ohjausprosessiin, ja varoivat siten ohittamasta oppilaan ja perheen näkemystä. Oppilaanohjaajat kokivat kuitenkin tärkeänä esittää ammatillisen näkemyksensä oppilaan jatkosuunnitelmista. Perusteluna oli ammattietiikka ja oppilaiden epärealistiset tavoitteen asettelut. Oman näkemyksen esittämisen takana voi olla se, että ammattilaisina oppilaanohjaajat pyrkivät työssään säilyttämään jatkuvuuden ja ennustettavuuden (Onnismaa 2007, 119). Opettajuus velvoittaa opettajia tuomaan näkyväksi opetustyönsä eettiset periaatteet (OAJ 2020). Toimiessaan hyväksi koetulla tavalla oppilaanohjaaja voi ajatella säästyvänsä ikäviltä seurauksilta. Lisäksi kontrollipolitiikan edustajina opettajilla on oman tehtävänä suojella puutteellisen elämänhallinnan tilassa olevia nuoria (Brunila 2013, 253). Koulunkäynnin oltua vahvasti tuettua jo perusopetuksessa tuen tuli jatkua koulutuksessakin. Opetuksen erityisjärjestelyt ja tuen pitkäkestoisuus perusopetuksessa tarkoittavat usein oppilaan kannalta sitä, ettei tuen tarve lakkaa koulutuksessa ja työssä (Kuikka 2014, 212).

Oppilaanohjaajien mukaan monille vanhemmille oli nivelvaiheessa jo muodostunut selkeä kokonais käsitys nuoren tilanteesta. Jotkut vanhemmat saattoivat

sortua lapsen idealisointiin. Myös oppilailla saattoi olla epärealistisia ajatuksia hakeutua opiskelemaan yleiseen ammattioppilaitokseen vähäisellä tuella. Lasater on raportoinut opettajien, vanhempien ja lasten haastattelututkimuksessa osapuolten eriävistä käsityksistä ja asenteista, ja havainnut ratkaisemattomien konfliktien vaikuttavan negatiivisesti opettajien ja vanhempien kumppanuuteen (Lasater, 2016, 246–247). Tässä tutkimuksessa tällaisesta ei ollut viitteitä. Ohjauksessa tärkeää oli yhteisen maaperän luominen ja puhuminen, mikä kertonee siitä, ettei vanhempien ei tarvitse enää vakuutella omia näkemyksiään, vaan ammatti-ihminen uskoo perheeseen tasavertaisena ja itsevaltaisena kumppanina (Määttä 2001, 102–103).

Mielenkiintoista oli oppilaan nimeäminen Valma- tai Telma -tapaukseksi. Tyypittely heijasteli oppilaan opiskeluvalmiuksia ja opiskelukyvykkyyttä koulutukseen sijoittumisessa, siten että vaativan erityisen tuen oppilaan koulutuspaikan tuli olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen oppilaitos. Kouluhistoriansa, kuntoutustarpeensa ja opiskeluvalmiuksiensa perusteella oppilaat valikoituvat eri koulutuspolkuihin eli nivelvaihe toimii koulutuksellisenä erottimena. Tutkimuksen oppilaanohjaajien käsitykset ilmentävät asenteita, jotka voivat olla vaikuttamassa oppilaiden suuntautumisessa koulutusurille. Tulos tukee aiempaa tietoa siitä, että vammaiset opiskelijat kokevat urakehityksessään esteitä kouluhenkilökunnan vammaisten potentiaaleihin kohdistuvien asenteiden vuoksi (Adkison-Bradley ym. 2007, 5). Kehitysvammaisen koulupolkuja tutkinut Hyytiäinen (2012, 133) on todennut kehitysvammaisten opetukseen liittyvien ratkaisujen liikkuvan esi- ja alkuopetuksen inklusoivista ja integroivista ratkaisuksista aina segregoivampiin opetusjärjestelyihin. Riippuvuus tuesta, tuen tarve ja nuoren tarpeiden lisääntyminen aikuisuuden kynnyksellä koulupolun lopussa voivat ennustaa segregoivampia koulutusratkaisuja. Erityisopetuksen käytäntöjä perusopetuksen jälkeen tutkinut Niemi (2015, 6) on myös havainnut koulutusjärjestelmän ja tarjotun tuen vaikutukset koulutukseen hakeutumisvaiheessa.

Vaikka oppilaat olivatkin sairaus- ja vammaetoisia, ei kielellisen erityisvaikeuden merkitys työtehtävissä suoriutumiseen ollut läheskään selvää.

Epäselvyys toimintarajoitteen ja vamman vaikutuksesta työuraan on havaittu myös muissa vammaisia ja oppimisvaikeuksisia koskevissa tutkimuksissa (PoCock ym. 2002, 211; Punch, Creed & Hyde 2006, 234). Vaikka vammattietoisuus on varhaista perua (Lampinen 2007, 35), on vammaisilla opiskelijoilla vammattomiin verrattuna enemmän epäselvyyttä siitä, miten heidän vahvuutensa ja heikkoutensa vaikuttavat sosiaalisesti, koulutuksellisesti ja ammatillisesti (Mazurek & Shoemaker 1997, 9; Cheong & Yahya 2013, 105) sekä urakehityksen suhteen (Aune & Kröger 1997, 344).

Oppilaiden identiteettineuvottelut olivat käynnistyneet itsen ja sosiaalisen ympäristön dialektisessa, mutta konfliktiherkässä suhteessa. Kannustava ohjaus ja kokemusten käsittely olivat auttaneet oppilasta ymmärtämään itseä ja omaa toimintaa johdonmukaisemmin sekä uskomaan pärjäämiseen jatko-opinnoissa. Toinen oppilas uskoi erityisopetukseen päästyään löytävänsä muita samanlaisia toisia. Korkiamäen (2014) mukaan nuorten toiseuden kokemukset ja identiteetti muovautuvat sosiokulttuurisissa tilanteissa ja puhetavoissa. Toiseuden kokemuksilla on taipumus kääntyä nuoren hyväksi hänen jakaessaan ajatuksia arvo maailmaltaan samoin ajattelevien kanssa (Korkiamäki 2014, 46.) Vammaisen identiteetin muotoutuminen onkin tavallista monimutkaisempi ilmiö, sillä rajoitteet ja käsitys itsestä heijastelee ympäristön asenteita ja rakenteellisia esteitä (Lampinen 2007, 147).

Yleisopetuksessa oppilas ei ollut kokenut saaneensa tukea tai kokea yhteenkuuluvuutta, mikä olisi auttanut voimaantumaa ja vahvistamaan itseluottamusta. Tulos on samansuuntainen Aunen ja Kroegerin (1997, 353) löydöksiin, missä oppilas oli sisäistänyt muiden negatiivisia asenteita. Yhteenkuuluvuuden teemaa kouluympäristössä tutkinut Pesonen (2016, 53) onkin nostanut esiin lämpimien suhteiden ylläpitämisen merkityksen oppilaan kouluuyhteisöön kiinnittymisessä. Oppilaanohjaaja voi vaikuttaa koulun asenneilmapiiriin ja auttaa kouluhenkilökunnan kanssa yhdessä luomaan käytäntöjä, jotka ovat oikeudenmukaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita arvostavia (Milsom 2006, 70–71).

Riippuvuussuhdetta perheeseen kuvasivat kehitysvammainen ja liikuntavammainen nuori. Riippuvuussuhteen kokeminen ei-negatiiviseksi voi selittyä

rajallisilla hyvinvoinnin mahdollisuuksilla (Vehmas 1998, 114–115). Vammaisen alisuoriutumista (Chubon 1985, 48) ja riippuvuutta lisää auttajien tarve tarjota tukea turhan varhain (Wehmeyer 2014, 182; Lampinen 2007, 151). Mikäli ympäristöstä saatu tuki koetaan ylimitoitetuksi, jäävät niin osallisuuskokemukset kuin vaatimuksetkin vähäisiksi. Hyväntahtoinen nuoren puolesta päättäminen heikentää toimintakykyä itsemääräämisoikeuteen ja toimijuuteen kohdistuvilla rajoituksilla. Auttamistahojen harjoittamat kyvykkyyttä ja itsenäistymistä estävät käytännöt voivat juontua nuoren oman vastuun ja päätöksenteon anastamisesta (Chubon 1985, 48). Shogren ja Plotner (2012, 25) ovat todenneet pitkittäistutkimuksessaan erityisesti autistisilla ja kehitysvammaisilla olevan vaikeuksia olla osallinen siirtymävaiheensa suunnitteluun ja ottaa johtajuutta omissa asioissa. Vaikeimmin vammaisten osallisuuden puute ja vähäiset vaatimukset ylläpitävät käytäntöjä ja asenteita, joiden muuttaminen voi olla vaikeaa.

Kehitysvammaisen liikuntavammaisen oppilaan jatkosuunnitelmat kuvasivat vaikeasti vammaisille tyypillisiä valintoja. Ohjauksen näkökulmasta vaikeammin vammaisten oppilaiden oppilaanohjaus on nivelvaiheohjauksen näkökulmasta yksinkertaisempaa, sillä heidän koulutukselliset vaihtoehdot ovat kapeammat, mutta selkeämmät. Elämänkulku ja osallistuminen määräytyvät institutionaalisten järjestelmien tarjoamien palveluiden ehdoilla, mikä selvimmän ilmenee vaikeimmin vammaisten kuten kehitysvammaisten (Ahponen 2008, 200), kuurosokeitten (Möller 2008, 69–73) sekä autismin kirjon henkilöiden (Brookman-Frazer ym. 2009, 207) kohdalla. Nuorten aikuisten koulutusta ja työllistymistä tutkinut Äikäs (2012, 134) on todennut varhaisen kehitysvamma-diagnoosin määrittävän nuorten aikuisten koulutusratkaisuja ja ohjaavan nuorten koulutuksen jälkeisiä vaihtoehtoja. Nuoren kuva itsestä ja tulevaisuudesta on hämärä ja identiteetin häilyvyys vammattomuuden ja vammaisuuden välillä voivat jarruttaa mahdollisuuksien vastaanottamista (Ahponen 2008, 205).

Tämän tutkimuksen yleisopetuksessa olleen oppilaan koulunegaatiot ja toiseuden kokemukset vahvistavat kouluikäisillä vammaisilla olevan vammaan liittyviä kielteisiä koulukokemuksia (Milsom 2006, 66). Oppilaan tukipulan, kiusaamisen ja syrjään jäämisen kokemukset kuvaavat sitä, millaisia haasteita

valtavirran kouluilla voi olla, kun ohjaukselliset ja henkilökohtaiset tuen tarpeet lisääntyvät eivätkä koulun resurssit riitä huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeita ja tukemaan heidän osallisuuttaan. Brandesin ja Crowsonin (2008, 284–285) tutkimuksessa tulevien opettajien konservatiiviset ideologiat ja henkilökohtainen epämukavuus liittyivät osallisuuden vastustamiseen ja negatiivisiin asenteisiin. Tutkijoiden mukaan oppilaat eivät silloin voikaan olla osallisia, jos inklusiivisten käytäntöjen edistäminen kohtaa vastustusta ja opettajien asenteet vammaisia kohtaan ovat turhan kielteisiä.

6.3 Johtopäätökset

Vaativan erityisen tuen oppilaat suuntaavat tulevaisuuteen positiivisissa tunnelmissa, mutta tarvitsevat ohjausta ja tukea itseensä tutustumiseen, vahvuuksien ja tuen tarpeittensa tunnistamiseen. Toimintakyvyn, tuen tarpeiden ja vahvuuksien varhainen tunnistaminen voi auttaa oppilaita orientoitumaan tavoitteellisemmin koulutukseen ja työelämään. Oman toimintakyvyn tunnistaminen vasta nivelvaiheen kynnyksellä tulee auttamatta turhan myöhään. Oppilaiden epärealistisuus omasta pystyvyydestä kumpuaa strukturoidun ympäristön rakenteista, itsen ja muiden odotuksista sekä oman toimintakyvyn tunnistamattomuudesta, jolloin korvaavia päätöksenteon ja valintojen toimintamalleja haetaan itsen ulkopuolelta. On myös mahdollista, että oppilaanohjaajat pyrkivät omalla toiminnallaan eli positiivisella ja realistisella ohjauksella ja ammatillisella näkemyksellä kompensoimaan puutteita, joita toimintakyvyn tunnistamattomuus on kulkenut oppilaan mukana alakoulusta yläkouluun. Vaativan erityisen tuen oppilaanohjaus on haastavaa, sillä oppilaan opetuksen ja ohjauksen yksilölliset järjestelyt, kuntoutukselliset ja opetukselliset tukitarpeet sekä koulutusjärjestelmän rakenteelliset tekijät voivat haitata oppilaanohjaajia asettautumasta rauhassa dialogiseen suhteeseen oppilaidensa kanssa.

Itsetuntemus ja opiskelukyvyn selkeytyminen ovat tärkeitä teemoja oppilaanohjauksessa, kun tiedetään erityistä tukea tarvitsevien kokevan epävarmuutta sairauden tai vamman koulutuksellisista ja ammatillisista vaikutuksista

työelämään. Jatko-opintoihin siirtyminen on selvempää oppilaille, jotka tuntevat itsensä, pystyvät kertomaan toiveensa, kokevat olevansa pystyviä ja itseohjautuvia. Tämän tutkimuksen nuoret olivat kiinnostuneita koulutuksesta ja työelämästä, minkä on havainnut myös Hulkko-Haavisto (2004, 94) 9. luokkalaisten erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvia koskeneessa tutkimuksessaan. Oppilaita huoletti oma pärjääminen ja ympäristöön liittyvät seikat, mutta koulutusta ja työtä pidettiin kiinnostavina aiheina.

Runsas tuen tarve ennakoi vammaiselle oppilaalle nivelvaiheessa yhtä lailla selkeitä kuin kapeneviakin koulutusuravaihtoehtoja. Erityisluokka elämäkullussa -raportista (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 74–77) ilmenee erityisluokkataustan sosiaalistavan oppilaan erityisluokalle, jolloin oppilaille syntyy ohjauskäytäntöjen seurauksena kiertoteitä toivekoulutukseen pääsemiseksi. Tukitarpeiden, erityisluokkataustan ja ohjaajan jatkokoulutusvalintaa koskevien käsitusten seurauksena siirtyminen ammatilliseen erityisopetukseen voi hidastaa toiveiden mukaiselle koulutusuralle pääsyä. Oppilaanohjaajien tulisikin löytää oppilaan ja tämän perheen kanssa sellaisia ohjausratkaisuja, jotka eivät tuota oppimis- ja opiskelukyvyyiltään erilaisille vaativaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille koulutuksen umpiperiä. Suomalaista koulutusjärjestelmää on rakennettu siten, ettei umpiperiä pitäisi syntyä, mutta tämä koskee nähdäkseni vain valtavirran opiskelijoita, joiden koulutukselliset vaihtoehdot ovat alun pitäen jo laiveampia.

Tuen suuren painoarvon vuoksi oppilaan yksilölliset vahvuudet ja akateemiset valmiudet saattavat jäädä hyödyntämättä. Esitänkin, että vammaisen oppilaan koulutus- ja uravalintoja häiritsee edelleen kuntoutusparadigma ja lääketieteellinen vammaiskäsitys. Pimiän ja Raution (2018) Helsingin Sanomissa esittämä uhkakuva työkyvyttömyyseläkkeestä ei ole täysin tuulesta temmattu. Huoli on tullut esille myös lapsiasiavaltuutetun toimiston vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten oikeuksia koskeneessa kartoituksessa vuosina 2009–2011 (Pollari 2011, 32). Nuoren ratkaisu on harvoin eläköityminen, eikä tämänkään tutkimuksen oppilaat maininneet eläkevaihtoehtoa. Runsasta tukea tarvitseville nuorille ihmisoikeudet ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen

ovat läheisten ihmisten varassa. Nuoret ovat riippuvaisempia vammaisille tarkoitetuista koulutus- ja tukijärjestelmistä, joiden varassa ja ohjaamina he tekevät tulevaisuuden suunnitelmia. Ei siis ole yhdentekevää, miten ja millaista nivelvaiheen koulutus- ja uraohjausta perusopetuksessa nuorille tarjotaan.

Toimintakyvyn arviointi ei ole uusi asia, mutta koulukontekstissa se on. Toimintakykyarvio.fi -kyselyn kaltainen palvelu voisi olla käyttökelpoinen interventiomuoto myös yleisopetuksessa, kun tiedetään erityistä tukea tarvitsevien keskeyttävän muita herkemmin toisen asteen koulutuksen (Pensonen & Ågren 2018, 41–42) ja erityistä tukea tarvitsevien määrän kasvu perusopetuksessa (SVT 2018). Laadullisella ja määrällisillä tiedonkeruutavoilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa eikä niitä voi laittaa hyvyysperustein vastakkain. Uusilla mittareilla on omat kehittämistarpeensa samoin kuin niitä käyttävillä henkilöillä. Itse asiassa mittarit kehittyvät oikeastaan vasta käytön ja palautteen myötä. Yhteisen kielen saavuttamisen tavoite ei täyty kaikilta osin, mikäli tulkinnoissa ilmenee ristiriitaisuuksia. Mittarin valinnassa tulisikin pohtia sen käyttötarkoitusta ja se valitaankin yleensä arvioinnin tavoitteen ja luonteen mukaan (THL 2020).

Tutkimus paljasti tiedonsiirron toiselle asteelle kompuroivan, mikä sinänsä ei ole uutta. Tulevana opinto-ohjaajana minulle herää kysymyksiä jatko-ohjauksen vastuista, toisen asteen koulutuksen tuen tarjonnan puutteista ja koulutuksen järjestäjien yleisistä asenteista toimintakyvyltään erilaisia opiskelijoita kohtaan. Haastatteluista puuttuivat maininnat kolmannen sektorin koulutus- ja työllisyyspalveluista sekä niiden hyödyntämisestä nivelvaiheessa. On ymmärrettävää, että kolmannen sektorin toimiessa asiakkailleen palveluntuottajana se ei voi toimia oppilaan varsinaisena kuntoutusohjaajana, sillä siihen on omat työntekiensä.

Opetuksen järjestämispaikesta riippumatta huomionarvoista oli tyttöjen huolipuheet ja tarve luottamukselliseen kanssakäymiseen. Kouluterveyskyselyn 2019 mukaan tytöt kokevat poikia useammin yksinäisyyttä ja heidän keskusteluyhteytensä vanhempiin on heikompi kuin pojilla (THL 2019, 2–4). Tämän tutkimuksen kahdella työllä oli tarve puhua omista asioistaan muulle kuin läheiselle. Voi olla, että itsenäistyminen ja kodista irtautuminen on yläkoulun tytöille

emotionaalisesti haastavampaa kuin pojille, mikä tekee tytöistä poikia haavoittuvaisempia koulutukseen hakeutumisvaiheessa.

Oppilaiden kokemukset ohjauksesta heijastavat nivelvaiheen opinto-ohjauksen kehittämistarpeita niin erityis- kuin yleisopetuksessa. Veturi -raportissa (Kokko ym. 2014, 49) havaittiin opinto-ohjaajien vähäinen läsnäolo perusopetuksessa ja opinto-ohjauksen puute. Tässä aineistossa yhden oppilaan kokiessa ohjaus- ja tukipulaa toiset saivat sitä yli tarpeiden. Tuen liikatarjonta ilmeni myös Niemen, Mietolan ja Helakorven aineistossa (2010, 75–76). Tutkijat havaitsivat erityisopetuksen erityispiirteeksi sen, että opinto-ohjauksesta vastasi erityisluokanopettaja, ei opinto-ohjaaja kuten yleisopetuksessa. Haastattelussa yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa vaativan erityisen tuen oppilaiden kanssa opoiva opinto-ohjaaja koki haasteena sen, ettei hänellä ollut erityispedagogista koulutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 30) suositus lisätä erityispedagogiikan sisältöjä opinto-ohjaajakoulutukseen voi osaltaan parantaa tilannetta, mutta epäilen sitä, sillä nykyisen opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman sisältö on jo nykyisellään tiukka. Tutkijan oma työelämäkokemus on, että erityisopetukseen suuntaaville ohjausalan opiskelijoille olisi tulevassa työssä paljon hyötyä siitä, jos he täydentäisivät tutkintoaan erityispedagogiikan lisäopinnoilla.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Olen tarkastellut luotettavuutta Kleinin ja Myersin (1999, 72) seitsemän periaatteen mukaan. Hermeneuttisen periaatteen mukaan olen tutkimustehtävän teemojen mukaisesti analysoinut aineiston koodaamalla sen ensin näkökulmiltaan ja aihepiireiltään samoihin ryhmiin ja sitten nimennyt ne omiksi teemoikseen kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Aineiston pilkkomisessa olen palannut takaisin aineiston pariin sisäisen ja ulkoisen johdonmukaisuuden tarkistamiseksi ja päätyntynyt muokkaamaan teemoja uudelleen. Lopulliset teemat olen esittänyt karttamuodossa.

Kontekstuaalisen periaatteen mukaan havaittiin vaativan erityisen tuen oppilaan oppilaanohjauksen ja tuen tarpeen jatkuvan vielä nivelvaiheenkin jälkeen, mikä vahvistaa aiempaa tutkimustietoa vammaisten koulutusurille suuntaamisessa. Tuen tarpeet ja ohjaajien ammatilliset näkemykset ennakoivat koulutusuralle ohjautumista niin, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuvan vaativan erityisen tuen oppilaan koulutuspaikka tuli olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen koulutus. Tietoisina vammastaan, sairaudestaan ja tuen tarpeistaan oppilaat tarvitsivat tukea itsetuntemuksen ja minäpystyvyytensä kehittämiseen. Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjauksen erityiskysymyksiä on tutkittu aiemmin Suomessa hyvin niukasti, joten oppilaiden ja heidän ohjaajansa näkökulmasta tuotettu tutkimustieto tarjoaa tärkeää tietoa nivelvaiheen oppilaanohjauksen ja hakeutumisvaiheen kehittämiseksi.

Tutkijan ja tutkimuksen osallistujien välisen vuorovaikutusperiaatteen mukaan olen itse kerännyt ja analysoinut itse litteroidun tekstiaineiston, mikä on voinut heikentää luotettavuutta. Tutkimusilmiön tuttuudella on ollut sekä tutkimustoiminnan kannalta etua, mutta voinut osaltaan kapeuttaa näköalojani ja kuvauksista rakentamiani tulkintoja. Oppilaanohjaajat ovat voineet olettaa minun tietävän tai pitävän asioita itsestään selvyyksinä. Oppilaiden kohtaamisessa pitkäaikainen kokemukseni kommunikatiivisesti heikomman osapuolen kanssa kommunikoinnista on helpottanut aktiiviseen kuuntelemiseen ja dialogiseen suhteeseen pääsyä. Informoituina etukäteen tutkimuksesta ja tutkimusaiheesta oppilailla on ollut aikaa orientoitua tutkimukseen ja aiheesta kertomiseen. Olen avannut oppilaille mahdolliset vaikeat käsitteet ja käyttänyt selkokieltä apuna kommunikaation ja ymmärrettävyyden parantamiseksi. Oppilailla oli jo haastattelukokemusta, ja he kykenivät tuottamaan omat näkemyksensä ja kokemuksensa, joten rehellisen kuvauksen saaminen ilman kolmannen osapuolen vaikutusta on ollut mahdollista.

Käsitteellistämisen ja yleistämisen periaatteen mukaan olen poiminut kokonaisaineistosta tutkimuskohdetta kuvaavat yksittäiset lainaukset, joiden avulla olen esittänyt vallitsevuuden tutkittavan ilmiön osalta. Tavoitteena on ollut esittää mahdollisimman todenperäinen kuvaus tutkittavasta kohteesta.

Dialogisen päättelyn periaate velvoite on pakottanut minua sulkeistamaan tutkimuskohdetta koskevan ennakkotietämykseni ja ennakkoluuloni rasitteet tutkimuksen ajaksi. Irtautuminen työelämästä tutkimuksen ajaksi on sallinut tutkia kohdetta tutkijana ei ohjaajana. Heikkoutena on, ettei täysi irrottautuminen liene ollut täysin mahdollista ilmiön tuttuuden vuoksi. Lisäksi tutkimusmetodina haastattelu on luonteeltaan dialoginen ja merkityksiä luova, minkä vuoksi täysi itsen ulkoistaminen ei ole ollut ehkä mahdollista. Haastattelussa olen huomionnut valta-asetelmien olemassaolon ja pyrkinyt asettumaan heti sen alussa siinä avoimeen dialogiseen suhteeseen haastateltavan kanssa.

Usean tulkinnan periaatteen mukaan olen palannut kerta toisensa jälkeen takaisin aineiston alkulähteille ja kyseenalaistanut tekemäni tulkinnat. Analyysille rauhoitettu on sallinut tarkastella aineistoa monesta eri näkökulmasta. Aineiston semanttinen tulkintatapa on auttanut pysymään ilmeisessä ja estänyt mahdollista ylitulkintaa. Osallistujilla on ollut mahdollisuus tutustua kysymyksiin etukäteen ja antaa palautetta niistä. Koehaastattelun ja oppilaanohjaajan palautteen perusteella olen modifioinut kysymyksiä päällekkäisyyksien, johdonmukaisuuden ja ymmärrettävyyden varmentamiseksi ja lisännyt apukysymyksiä tarkennuksia varten. Haastattelututkimukseen osallistui viisitoista henkilöä, joten mahdolliset vääristymät tai ennakoasenteet on voitu huomioida jo aineistonkeruuvaiheessa.

Epäilyksen periaatteen mukaisesti olen huomionnut poistaessani analyysistä yhden haastattelun, joka kaikessa dikotomisuuudessaan ei olisi voinut vastata tutkimustehtävään tieteellisen tutkimuksen edellyttämällä tavalla. Epäilyksiä hälventää se, että tutkimuksen tulokset ovat olleet monilta osin samansuuntaisia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen teemoja käsitelleissä tutkimuksissa. Nyt saatuja tutkimustuloksia ei voi yleistää eikä laadullisessa tutkimuksessa ole kyse yleistämisestä vaan suhteuttamisesta (Alasuutari 2011, 250). Oppilaiden omakohtainen kokemus ja oppilaanohjaajien pitkä opetus- ja ohjauskokemus ja oppilaiden itsenäisesti antama haastattelu ovat tuottaneet kuitenkin yhdessä tietoa, jolla voi olla selitysvoimaa samankaltaisissa olosuhteissa. Täten osallistujien näkemyksiin perustuvat

tulkinnat heijastelevat vaativaa tukea tarvitsevan oppilaanohjaukseen liittyviä yleisiä jäsenystapoja. Tutkimuksen rajoituksena, ettei oppilaiden diagnooseja ei ole todennettu asiakirjoin vaan oppilaat ovat itse kertoneet sairautta tai vammaa koskevat tietonsa. Oppilaanohjaajat ovat kuitenkin tienneet oppilaan diagnoosin ja olleet siten tietoisia oppilaan lääketieteellisestä terveydentilasta.

6.5 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksellisia haasteina näkisin vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen tutkimuskentän kapea-alaisuuden, metodologiset haasteet, pääsy erityisopetuksen yhteisöihin, ajalliset ja taloudelliset kysymykset. Tutkimus vaatii aikaa ja mahdollisuuksia oleskella yhteisössä, sillä luottamus tuntemattomiin ihmisiin ei rakennu kovin lyhyessä ajassa. Tutkimuksen tekeminen on aina kustannuskysymys ja pääleipätyön ohessa tehty tutkimus on myös hyvinvointiasia. Erityisopetusta antavat yksiköt toimivat kovin erillään ja valvotusti muista koulutuksen järjestäjistä, ja yhteisöihin sisäänpääsy voi olla lisenssien ja viranomaisten käsissä. Tutkijalle on etua, jos hän tuntisi erityiskasvatuksen maailmaa, kommunikatiivisia menetelmiä ja toimisi itse alalla. Katsaus tieteelliseen tutkimukseen osoittaakin, että kasvatustieteen ylemmän tason tutkimuksia on tehty viime aikoina etnografiaa hyödyntäen (es. Kautto-Knape 2012 ja Mietola 2014). Erityisryhmiä koskevaa tutkimusta tekevätkin usein alalla operoivat henkilöt.

Tässä tutkimuksessa havaittiin tyttöjen tarve uskoutua huolineen ulkopuoliselle. Tyttöjen esittämät huolenaiheet eivät aina ole kuntoutuksellisia vaan tavallisia nuoren esittämiä tunne-elämään liittyviä huolia, joista puhumiseen hän tarvitsee kuuntelijaa. Tunne-elämän vaikeuksien jäädessä tyttöjen kohdalla opettajilta huomaamatta (Kyttälä ym. 2019) olisi syytä tutkia aihetta tarkemmin asiantuntijien itsensä kokemana. Koska perusopetuksen 9. luokan erityistä tukea saaneiden tyttöjen osuus koko maassa on poikiin verrattuna pienempi (Tilastokeskus 2018), voidaan epäillä jo lähtökohtaisesti tyttöjen tukemisen jäävän poikia heikommaksi perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa.

Toimintakykyarvio.fi -palvelu on uusi tapa kerätä oppilaiden, huoltajien ja kouluarjessa toimivien ammattilaisten näkemyksiä oppilaan toimintakyvystä. Toimintakykyarvion syvempi ja laajempi merkitys jäi hämärään, joten olisi kiinnostavaa tutkia lisää sen käyttöä ohjauksessa ja tulevaisuuden suunnittelussa. Dolanin, Hallin, Banerjeen, Chunin ja Strangmanin (2005, 21) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat kokeneet tietokonepohjaiseen testiin vastaamisen olleen paperiversiota mielekkäämpi vastaustapa, sillä he kokivat hallitsevansa ja hahmottavansa näyttöruudun paremmin ja pystyivät vastaamaan siihen vaivattomammin. Uskoisinkin, että verkkopohjaiset interventiot yleistyvät tulevaisuudessa ja on aiheellista tutkia niiden käyttömahdollisuuksia ohjauksessa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia oppilaille on toimintakykyarvio.fi -palvelun käytöstä yleisopetuksessa.

Tutkimus on paljastanut sen, miten tärkeää on se, että vaativan erityisen tuen opettajat ja ohjaajat ovat tietoisia ja ymmärtävät, miten heidän omat tavoitteensa ja maailmankuvansa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien ohjaustyössä vaikuttavat oppilaisiin. Ohjaajilla on haasteellinen tehtävä auttaa oppilaita löytämään sellaisia koulutuksellisia ratkaisuja, joilla turvataan tasapuolinen, oikeudenmukainen ja yksilöllinen kohtelu. Tutkimus on antanut nuorille tilaisuuden tulla kuulluksi omissa asioissaan ja olla osallisia itseään koskevassa tutkimuksessa. Kysyessäni CP-vammaiselta oppilaalta, miksi koulun käyminen oli hänestä kivaa, sain vastauksen: ”Se että on mahdollisuus siihen, että pystyy käymään koulussa. Se että oppii uusia asioita ja että on kavereita.” Tämä on selkeä viesti siitä, että erilaisista toimintakyvyn tiloista huolimatta tuen tarpeiset nuoret haluavat kuulua yhteisöön ja tavoittelevat samoja asioita kuin muut saman ikäiset nuoret. Nuoret ovat saaneet vahvistuksen siitä, että heidän asiansa kiinnostavat muita ja ovat monella tapaa tärkeitä. Itselleni tämä tutkimuskohde on ollut ammatillisesti ja henkilökohtaisesti merkittävä virstanpylväs, sillä olen päässyt lähelle asioita, joihin minulla ohjaustyöntekijänä tai vanhempana ei ole aina ollut pääsyä. Lähelle pääsy on auttanut ymmärtämään ammattilaisen näkökulmia ohjausratkaisujen takana. Oppimisen näkökulmasta tutkimus on sallinut koetella kykyjä tehdä tieteellistä tutkimusta ja oppia siinä samalla itsestäni jotain uutta.

LÄHTEET

- Adkison-Bradley, C. R., Kohler, P. D., Bradshaw, E., Applegate, E.B., Cai, X. & Steele, J. 2007. Career planning with students with and without disabilities: A study of Illinois school counselors. *Journal of School Counseling* 5 (11), 1-2.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Ahponen, H. 2008. Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämäntilanne. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 94. Helsinki: Kelan Tutkimusosasto.
- Airaksinen, T. 2008. Kuntoutuksen etiikka. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) *Kuntoutus*. Helsinki: Duodecim, 111-119.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, S. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? *Sitran raportteja* 75. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa, J. Pirttiniemi (toim.) *OPO Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat* 3. Helsinki: Opetushallitus, 36- 45.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Mihin ohjaus on yltänyt? Oppilaanohjauksen vuosien 2008-2010 kehittämistyön vaikuttavuusarviointi. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 29. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö.
- Atkinson, D. 2005. Research as social work: participatory research in learning disability. *British Journal of Social Work* 35, 425-434.
- Aune, B. P. & Kroeger, S. A. 1997. Career development of students with disabilities: an interactional approach to defining the issues. *Journal of College Student Development* 38 (4), 344-355.
- Bachner, Y.A, Carmel, S., Lubetzky, H., Heiman, N. & Galil, A. 2006. Parent-therapist communication and satisfaction with the services of a child development center: A comparison between Israeli parents - Jews and Bedouins. *Health Communication* 19 (3), 221-229.

- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.
- Brandes, J. & Crowson, H. 2008. Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education* 12 (2), 271–289.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *University of Auckland and University of the West of England. Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Brewster, S. J. 2004. Putting words into their mouths? Interviewing people with learning disabilities and little/no speech. *British Journal of Learning Disabilities* 32, 166–169.
- Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzén, M., Stahmer, A., Mandell, D., Haine, R. A. & Hough, R. L. 2009. Involvement of youths with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in multiple public service system. *Journal of Mental Health Research Intellectual Disabilities* 2 (3), 201–219.
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K. & Fernström, P. 2019. Nuoret ja tuki-järjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50 (2), 107–119.
- Brunila, K. 2013. Tavoitteena mielentilan oikein hallinta. Yhteisvastuusta yksilölliseksi taloustalkoohenkiseksi vastuuksi. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 236–254.
- Byus, N., Byus, L., Kendall, E. & Davis, D. 2001. Career development, disability and vocational rehabilitation. Teoksessa W. Patton & M. McMahon (toim.) *Career development programs: Preparation for lifelong career decision making*. Melbourne: Australian Council for Education Research, 35–45.
- Cameto, R., Levine, P. & Wagner, M. 2004. Transition planning for students with disabilities: A special topic report of findings from the national longitudinal transition study- 2. US Department of Education. CA: SRI International.
- Cheong, L. S. & Yahya, S. Z. S. 2013. Effective transitional plan from secondary education to employment for individuals with learning disabilities: A case study. *Journal of Education and Learning* 2 (1), 104–117.
- Chubon, R. A. 1985. Career-related needs of schoolchildren with severe physical disabilities. *Journal of Counseling and Development* 64 (1), 47–51.

- Dean, G., Oxford, A., Staines, R., McGee, A. & Smith, K. J. 2017. Psychosocial well-being and health-related quality of life in a UK population with Usher Syndrome. *BMJ Open* 7, 1–9.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L. & McCulloch, A.W. 2011. Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods* 23 (2), 136–155.
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E. & Strangman, N. 2005. Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3 (7), 1–33.
- European Anti-Poverty Network Finland 2019. Köyhyysvahti: Suomenköyhyysraportti 2019. Suomen köyhyiden vastainen verkosto. Helsinki: EAPN-Fin.
- Elinkeino-, Liikenne- ja Ympäristökeskus. Erityistä tukea tarvitsevan nuoren palvelut koulutuspolun eri vaiheissa -opas. Euroopan Unioni, Euroopan Sosiaalirahasto, 4.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2016. Suuntaviivoja elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikalle ja palvelujärjestelyille. Yhteiset tavoitteet ja periaatteet EU:n jäsenmaille ja komissiolle. ELPGN Tools 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foley, K-R., Dyke, P., Girdler, S. Bourke, J. & Leonard, H. 2012. Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation* 34 (20), 1747–1764.
- Fouad, N.A, Chen, Y-L., Guillen, A., Henry, C., Kantamneni, N., Novakovic, A., Priester, P.E. & Terry, S. 2007. Role induction in career counseling. *The Career Development Quarterly* 56 (1), 19–33.
- Getzel, E. E. 2014. Fostering self-determination in higher education: Identifying evidence-based practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 27 (4), 381–386.

- Getzel, E. E. & Thoma, C. A. 2008. Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (2), 77–84.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 111–125.
- Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. 2017. Sujuvuutta siirtymiin: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. *Raportit ja selvitykset 2017:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Harter, S. 2012. *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. 2nd Ed. The Guilford Press. New York, London.
- Hawkins, J. M. 2017. Thematic analysis. *The sage encyclopedia of communication research methods*. Sage, 1757–1760.
- Hebel, O. & Persitz, S. 2014. Parental involvement in the individual educational program for israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education* 29 (3), 58–68.
- Helland, W.A. & Helland, T. 2017. Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 70, 33–39.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hooks, B. 2015. *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. New York and London: Routledge.
- Hua, B. C. 2002. Career self-efficacy of the student who is gifted. *Journal for the Education of the Gifted* 25 (4), 375–404.
- Hulkko-Haavisto, T. 2004. *Erytyisluokalta eteenpäin: Erytyisluokalla opiskelevien erilaisia oppimääriä suorittavien yhdeksäsluokkalaisten tulevaisuudenkuvat*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.
- Hyytiäinen, M. 2012. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen: Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. University of Eastern Finland. *Dissertations in Education, Humanities and Theology* No 26. Väitöskirja.

- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2014. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Opikse.
- Ikonen, O. 1999. Koulun oppimiskäsitykset ovat muuttumassa. Teoksessa O. Ikonen Kehitysvammaisten opetus - mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 76-84.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus suunnitelmat ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 277-302.
- Invalidiliitto 2010. CP-vammaisten nuorten ammatillinen ohjaus ja tuki peruskoulun ja jatkokoulutuksen välisessä siirtymävaiheessa. Kehittämishetkötä nykyisiin käytänteisiin. CP-vammaisten aikuisten hyvinvointi ja kuntoutus elämänkaarella -projekti 2007-2010. Invalidiliiton julkaisuja R. 25. Helsinki: Invalidiliitto.
- Jeynes, W. H. 2007. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. Urban Education 42 (1), 82-110.
- Järvikoski, A. & Karjalainen, V. 2008. Kuntoutus monitieteisenä ja -alaisena prosessina. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus 2. painos. Helsinki: Duodecim, 80-93.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet. 5. uudistettu painos. Helsinki: WSOY pro.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Tutkimuselosteita 31. Koulutuksen tutkimuslaitos. Helsinki: Jyväskylän yliopisto, 13-30.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava vuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 438. Väitöskirja.
- Kincaid, D. & Fox, L. 2002. Person-centered planning and positive behavior support. Teoksessa S. Holburn & P. M. Vietze. Person-centered planning: research, practice and future directions. Baltimore, London, Sydney, Brookes Publishing, 35-36.
- Klein, H. K. & Myers, M.D. 1999. Set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. MIS Quarterly 23 (1), 67-94.

- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi -hankkeen kartoitus 2013. Jyväskylä: Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O-P. & Pesonen, H. 2015. Loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Helsinki: Helsingin Yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, E., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. 2017. Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) 2013. Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–31.
- Korkiamäki, R. 2014. "Jos mä nyt vois in saada ystäviä" Ulkopuolisuus vertais-suhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) Nuorten elinolot vuosikirja 2014. Tampere: Terve yden ja Hyvinvoinnin Laitos, 38–50.
- Kovanen, M., Mielityinen, M. & Västilä, T. 2012. Kuurosokeus osana elämää. Tietoa ja kokemuksia kaksoisaistivamman seurannaisvaikutuksista. Toisenlainen toimintaympäristö-projekti. 1. painos. Suomen Kuurosokeat ry:n julkaisuja. Helsinki: Suomen Kuurosokeat ry.
- Kronqvist, K. 2011. Opiskelukyvyn arviointi. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 53–55.
- Kuikka, P. 2014. Erityisiä oppimisvaikeuksia täydentävä arviointi. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 211– 213.
- Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 34–35.
- Kuronen, I. 2011. "Mun kompassin neula vaan pyörii": Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Koulutuksen tutkimusselosteita 41. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. Sage Research Methods. LA, CA, London: Sage.

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Köiv, K. 2019. Social, emotional and behavioral strengths and difficulties among sixth grade students: Comparing student and teacher ratings in Finland and Estonia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1–40.
- Kärki, S. 2009. Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa: Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Lisensiaatin tutkimus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen kokemuksen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 40 §. Esteettömyys opiskelijaksi ottamisesta.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §. Erityinen tuki.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 a §. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.
- Lambie, G. W. & Milsom, A. 2010. A Narrative approach to supporting students diagnosed with learning disabilities. *Journal of Counseling and Development* 88, 196–203.
- Lampinen, R. 2007. *Omat polut! Vammaisesta lapsesta täysivaltaiseksi aikuiseksi*. Helsinki: Edita.
- Lasater, K. 2016. Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal* 26 (2), 237–262.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1): 46–57.
- Lock, R. H. & Layton, C. A. 2001. Succeeding in postsecondary ed through self-advocacy. *Teaching for Exceptional Children* 34 (2), 66–71.
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2010. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 287–296.
- Lutz, K. (2009). Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - styrning & administrativa processer. *Malmö Studies in Educational Sciences* 44. Lärosvetenskapliga fakulteten. Malmö Högskola.

- Lämsä, A-L. 2007. HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämänsuunnittelun välineenä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 293–312.
- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 8 (3), 3351–33514.
- Mason, H. E. 1996 (toim.) *Moral dilemmas and moral theory*. New York: Oxford University Press.
- Mazurek, N. & Shoemaker, A. 1997. Career self-efficacy in college students with disabilities: Implications for secondary and postsecondary service providers. *Research Report* 143, 1–15.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteissa. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 37. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mezirov, J. 2000. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass cop.
- Mietola, R. 2014. *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Väitöskirja.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. 2013. *Motivational interviewing: Helping people change*. 3rd Ed. New York: Guilford Press.
- Milsom, A. 2006. Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling* 10 (1), 66–72.
- Mononen, J. 2017. *Korkeasti koulutettujen vammaisten integroituminen ICT-alalle heidän itsensä kokemana: "Älä anna muille etumatkaa!"*. Oulun yliopisto. Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta. Väitöskirja.
- Moretti, M., Alves, I. & Maxwell, G. 2012. A systematic literature review of the situation of the international classification of functioning, disability and health and the international classification of functioning, disability and health – children and youth version in education. A useful tool or a flight of fancy? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation* 91 (13-suppl. 1), 103–117.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Mäkelä, J. 2009. Lapsen kehityksen tukeminen hänen kehitysympäristössään. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija – erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7–9.
- Mäkinen, L. 2014. Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder. University of Oulu Graduate School. University of Oulu. Faculty of Humanities Logopedics. Child Language Research Center. Väitöskirja.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana – erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. 2. painos. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Möller, K. 2008. Impact on participation and service for persons with deafblindness. Örebro University. Studies from The Swedish Institute for Disability Research No 26.
- Newman, T. & Blackburn, S. 2002. Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors. *Interchange 78*. Scottish Executive Education Departure. Eric.
- Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja.
- Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämänkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romani-väestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäasiainministeriön julkaisu 1/2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opettajainkoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Olli, J. 2014. Tulla kuulluksi omana itsenään. Vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen*. Nuorten Elinolot -vuosikirja 2014. Tampere: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 152–176.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

- Opetusalan ammattijärjestö 2020. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Saatavissa <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>. Luettu 5.2.2020.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 27.9. 2019.
- Opetushallitus 2020. Pidennetty oppivelvollisuus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>. Luettu 29.1. 2020.
- Opetushallitus. Valmentavat koulutukset. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/valmentavat-koulutukset>. Luettu 5.4.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013 23 §. Oikeus poiketa salassapitovelvoitteista.
- Palmer, C. & Roessler, R.T. 2000. Requesting classroom accommodations: Self-advocacy and conflict resolution training for college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation* 66 (3), 38–43.
- Palmer, S. B. & Wehmeyer, M.L. 2003. Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education* 24 (2), 115–126.
- Paltamaa, J. & Anttila, H. 2015. Maailman terveysjärjestön toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Julkaisussa J. Paltamaa & Perttinen, P. (toim.) Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 137. Helsinki: Kela, 15–19.
- Patton, Michael Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Peavy, V. R. 1997/1998. *SocioDynamic counseling: A constructivist perspective*. Victoria: Trafford.
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi.
- Penonen, S. & Ågren, S. *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016–2017. Raportit ja selvitykset 2018:2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998. 628/1998 25 § 2. Pidennetty oppivelvollisuus.

- Perusopetuslaki 21.8.1998. 628/1998 30 §. Oikeus saada oppilaanohjausta.
- Perusopetuslaki 21.8.1998. 628/1998 40 §. Henkilötietojen salassapito ja käsittely.
- Pesonen, H. 2016. Sense of belonging for students with intensive special education needs. An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimusraportti 380.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2010. A Horizontal approach to school transition: A lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40 (3), 229–245.
- Pihkala, J. & Lamberg, K. 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutusyksikkö. Väitöskirja.
- Pimiä, K. & Rautio S. "Vammaisia työnhakijoita kohdeltava reilummin". *Helsingin Sanomat*. 22. 10. 2018.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 179–200.
- PoCock, A., Lambros, S., Karvonen, M., Test, D. W., Algozzine, B., Wood, W. & Martin, J. E. 2002. Successful strategies for promoting self-advocacy among students with LD: The LEAD group. *Intervention and School Clinic* 37 (4), 209–216.
- Pollari, K. 2011. Peruskoulun päätyttyä tarvitaan tukea itsenäistymiseen. Julkaisussa A. Hujala (toim.) *Erytistä tukea tarvitseva lapsi on ensisijaisesti lapsi: lapsen oikeudet osaksi vammaispolitiikkaa*. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisu 2010:10. Jyväskylä: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto, 32–33.
- Prosser, H. & Bromley, J. 2012. Interviewing people with intellectual disabilities. Teoksessa E. Emerson, K. Dickson, R. Gone, C. Hatton, J. Bromley, & A. Caine (toim.) *Clinical psychology and people with intellectual disabilities*. Second edition. UK: Wiley- Blackwell, 117–120.

- Punch, R., Creed, P. A. & Hyde, M. B. 2006. Career barriers perceived by hard of hearing adolescents: Implications for practice from a mixed-methods study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (2), 224–237.
- Puukari, S. & Parkkinen, J. (toim.) 2017. Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä – peruslähtökohtia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 33–46.
- Puustjärvi, A. 2017. Koulukuntoisuus – koulunkäyntikyky. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämistyöryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 38–42.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2017. Ohjaus ja erityisopetus yhteistyön näkökulmasta. Oppilaanohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 225–241.
- Rauhala, P. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysistä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reid, D. H. & Green, C. W. 2002. Person-centered planning with people who have severe multiple disabilities: Validated practices and misapplications. Teoksessa S. Holburn & P. Vietze (toim.) *Person-centered planning: research, practice and future directions*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 193.
- Rogers, C. 1990. The helping professions. Teoksessa C. Rogers, H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (toim.) *The Carl Rogers Reader*. London: Constable, 335–340.
- Roy, M. & Giraldo-Garcia, R. 2018. The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal* 28 (2), 29–46.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. 2005. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Toinen painos. Thousand Oaks: SAGE Cop.
- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 269–299.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8–29.

- Ryan, E. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 120–151.
- Sandberg, A., Lillqvist, A., Eriksson, L., Björck-Åkersson, E. & Granlund, M. 2010. Special support in preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 43–57.
- Savickas, M. 2012. Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development* 90 (1), 13–19.
- Schreiner, M. B. 2007. Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic* 42 (5), 300–304.
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J. & Leibenluft, E. 2014. Emotional dysregulation and attention-deficit/hyperactivity disorder. *AM J Psychiatry* 171 (3), 276–293.
- Shogren, K. A. & Plotner, A. J. 2012. Transition planning for students with intellectual disability, autism or other disabilities: Data from the national longitudinal transition study- 2. *Intellectual and Developmental Disabilities* 50 (1) 16–30.
- Sinkkonen, H-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. 2017. Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus 201–221.
- Skolverket 2005. Lundh S. & Engström, S. 2006. Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan til nutid. Stockholm: Skolverket.
- Sokolowski, R. 2000. *Introduction to phenomenology*. 10. painos. Cambridge UK, New York: University Press.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Ammatinvalinnanohjaus kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana II. Ohjauksen toimintakentät*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–23.
- Statens Offentliga Utredningar 1997:157a. Att erövra omvärlden. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Saatavissa

<https://www.regeringen.se/49b722/contentassets/c6efb6f855df4585b7f6504e937c8c7f/sou-1997157a>. Luettu 8.7.2019.

- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2018. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html. Luettu 6.2.2020.
- Taub, D.J. 2006. Understanding the concerns of parents of students with disabilities: Challenges and roles for school counselors. *Professional School Counseling* 10 (1), 52–57.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. & DeVault, M. 2016. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource. Fourth Edition. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Tazzari, E-L. 1999. Emotionaalinen kasvatus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? 2. korjattu painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 363–383.
- Teittinen, A. 2010. (toim.) Pois laitoksista! Vammaiset ja hoivan politiikka. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Tervareitti -hanke 2015–2017. Osallistavaa ohjausta yläkouluikäisille perusopetuksen siirtymävaiheeseen. Euroopan Sosiaalirahasto. Saatavissa <http://arjenarkki.fi/menetelmapankki/hankkeet/1447>. Luettu 30.9.2019.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2016. Mitä toimintakyky on? Helsinki: THL. Saatavissa <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>. Luettu 6.2.2020.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskysely. Tilastoraportti 33. Helsinki: THL.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020. Miten valitsen toimintakyvyn mittarin? Helsinki: THL. Saatavissa <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/toimintakyvyn-arviointi/arviointimenetelma-valinta>. Luettu 6.2.2020.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. & Eddy, S. 2005. A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education* 26 (1), 43–45.
- Test, D. W., Mazotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. & Kohler, P. 2009. Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals* 32 (3), 160–181.

- Tilastokeskus 2018. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat alueittain muuttujina. Saatavissa http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__erop/statfin_erop_pxt_113q.px/. Luettu 31.1.2020.
- Timonen, T. 2001. Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen *Autismikuntoutus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 202–324.
- Tracy, S.J. 2012. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tuffrey-Wijne, I. & McEnhill, L. 2008. Communications difficulties and intellectual disability in end-of-life care. *International Journal of Palliative Nursing* 14 (4), 189–194.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavissa https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 30.1.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ueda, S. & Okawa, Y. 2003. Subjective dimension of functioning and disability: What is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation* 25 (11–12), 596–601.
- Unesco 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Access and quality*. Ministry of Education and Science Spain.
- Unicef 2013. *Children with disabilities. The state of the world's children 2013*. Saatavissa https://www.unicef.org/publications/files/SOWC2013_Exec_Summary_ENG_Lo_Res_24_Apr_2013.pdf. Luettu 17.12.2019.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398–405.
- Valteri. *Toimintakykyarvio.fi*. Saatavissa <https://toimintakykyarvio.fi/>. Luettu 17.12. 2019.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007. *Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146*. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.

- Van Manen, M. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, New York: State University of New York Press.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen. Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Tampere: Gaudeamus.
- Vetovoimala 2018–2020. Vetovoimala -hanke. Saatavissa <https://www.vetovoimala.fi/>. Luettu 29.5. 2019.
- Wagner, M. M., Newman, L. A. & Javitz, H. S. 2014. The influence of family socioeconomic status on the post-high school outcomes of youth with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 37 (1), 5–17.
- Walker, A. R. & Test, D. W. 2011. Using a self-advocacy intervention on African American college students' ability to request academic accommodations. *Learning Disabilities Research & Practice* 26 (3), 134–144.
- Warren, C. A.B. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oakes, California: SAGE cop., 83–102.
- Watts, A. G. & Kidd, J. M. 2000. Guidance in the United Kingdom: Past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling* 28 (4), 485–502.
- Wehmeyer, M. L. 2014. Self-determination: A family affair. *Family Relations* 63, 178–184.
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. 2000. Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development* 11 (4), 465–481.
- World Health Organisation 2004. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus: ICF. Helsinki: Stakes.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. 6 § Koulutuksen järjestäjän velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. 15 § Kohtuulliset mukautukset vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi.
- YK-liitto. Yhdistyneitten kansakuntien yleissopimus vammaisten oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK-Liitto. Saatavissa

https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf. Luettu 12.2. 2020.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen lisäpöytäkirja
10.6.2016. 27/2016.

Äikäs, A. 2012. Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä. Itä-Suomen yliopisto. Humanistinen, kasvatustieteellinen ja teologinen tiedekunta 28. Väitöskirja.

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alustavat teemat koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Osallisuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Oppilaan äänen kuulumisen varmistaminen erilaisten työmuotojen avulla</p> <p>Oppilasta osallistava keskustelu</p> <p>Tarinan luominen yhdessä nuoren kanssa</p> <p>Luottamuksellinen, pitkäkestoinen suhde</p>	<p>Teema: Spesifit tuen tarpeet</p> <p>Koodit:</p> <p>Räätälöidyt optimaaliset tavoitteet</p> <p>Oppilaan näkeminen yksilönä</p> <p>Ei yhdellä sabluunalla</p> <p>Erottuvat tuen tarpeillaan erityisen tuen oppilaista</p> <p>Yksilölliset tavoitteet opetuksessa ja kuntoutuksessa</p>	<p>Teema: Käytännön toiminta</p> <p>Koodit:</p> <p>Koulutuksiin tutustuminen</p> <p>Kouluvierailut</p> <p>Eri tilanteisiin vieminen sekä koulun että vanhempien asia</p> <p>TET, messut, avoimet ovet</p>
<p>Teema: Tunnettyöskentely</p> <p>Koodit:</p> <p>Minäkuvan ja minäkäsityksen selkeytyminen</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p> <p>Ei vain opinto-ohjausta vaan myös itsetuntemusta</p> <p>Itsetuntemus tie motivaatioon</p> <p>Motivaatiopula</p> <p>Tunteitten sanoittaminen</p>	<p>Teema: Kokemukset kasvattajina</p> <p>Koodit:</p> <p>Onnistuneet kokemukset minäkuvan ja minäkäsityksen selkeyttäjinä</p> <p>Palautteet</p> <p>Vertailupohjan hankkiminen</p> <p>Vertaisten kokemusasiantuntijuus</p> <p>Tutustumiset koulutuksiin motivaation lähteenä</p>	<p>Teema: Nivelvaiheen toimijat</p> <p>Koodit:</p> <p>Perheen osallisuus siirtymässä</p> <p>Laajemman asiantuntijuuden tarve</p> <p>Oppilashuollon tuki tärkeä perheelle</p> <p>Ohjaustiimi oppilaan elämänhallintaan liittyvien ohjauksellisten kysymysten asiantuntijana</p> <p>Ammatillisen näkemyksen esittäminen</p> <p>Ohjausetiikka</p>
<p>Teema: Ratkaisujen järkevyyt</p> <p>Koodit:</p> <p>Rationaalisesti valitut ohjaustyömuodot</p> <p>Oppilaanohjaajan arvio soveltuviksi vaihtoehtoiksi</p> <p>Yltiöpositiivisuus pahasta</p> <p>Faktojen ja unelmien erottaminen</p>	<p>Teema: Realistinen näkökulma</p> <p>Koodit:</p> <p>Positiivisuuskin realistista</p> <p>Ei tueta pöllöjä ajatuksia</p> <p>Tosiasioihin ja realiteetteihin perustuva ohjaustyö</p> <p>Ei suoraa alas ampumista</p> <p>Realistisen B-suunnitelman vaade</p>	<p>Teema: Tiedonsiirtokysymykset</p> <p>Koodit:</p> <p>Tiedot luvanvaraisia</p> <p>Tiedon laatu ja määrä</p> <p>Tieto koulutuksista</p> <p>Välttämätön etukäteistieto</p> <p>Tiedonsiirron vastuut</p>

Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen valmiit teemat koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Positiivinen realismi</p> <p>Koodit:</p> <p>Oppilaanohjaajan arvio soveltuviksi vaihtoehdoiksi</p> <p>Yltiöpositiivisuus pahasta</p> <p>Faktojen ja unelmien erottaminen</p> <p>Ei tueta pöllöjä ajatuksia</p> <p>Tosiasioihin ja realiteetteihin perustuva ohjaustyö</p> <p>Positiivisuuskin on realistista</p> <p>Ei suoraa alas ampumista</p> <p>Realistisen B-suunnitelman vaade</p> <p>Ohjausetiikka</p> <p>Rationaalisesti valitut ohjaustyömuodot</p>	<p>Teema: Itsetuntemus</p> <p>Koodit:</p> <p>Ei vain opinto-ohjausta vaan myös itsetuntemusta</p> <p>Tarinan luominen yhdessä nuoren kanssa</p> <p>Itsetuntemus tie motivaatioon</p> <p>Oppilaan äänen kuulumisen varmistaminen erilaisten työmuotojen avulla</p> <p>Luottamuksellinen pitkäkestoinen suhde</p> <p>Oppilasta osallistava keskustelu</p> <p>Alateema: Tunnetyöskentely</p> <p>Koodit:</p> <p>Tunteitten sanoittaminen</p> <p>Minäkuvan ja minäkäsityksen selkeytyminen</p> <p>Motivaatiopula</p> <p>Tutustumiset koulutukseen motivaation lähteenä</p>	<p>Teema: Kokemusten kartuttaminen</p> <p>Koodit:</p> <p>Onnistuneet kokemukset minäkuvan ja minäkäsityksen selkeyttäjinä</p> <p>Palautteet</p> <p>Vertailupohjan hankkiminen</p> <p>Vertaisten kokemusasiantuntijuus</p> <p>Tutustumiset koulutukseen motivaation lähteenä</p> <p>Kouluvierailut</p> <p>Koulutukseen tutustuminen</p> <p>Eri tilanteisiin vieminen sekä koulun että vanhempien asia</p> <p>TET, messut, avoimet ovet</p>	<p>Teema: Kollektiivinen asiantuntijuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Perheen osallisuus siirtymässä</p> <p>Laajemman asiantuntijuuden tarve</p> <p>Oppilashuollon tuki tärkeä perheelle</p> <p>Ohjaustiimi oppilaan elämänhallintaan liittyvien ohjauksellisten kysymysten asiantuntijana</p> <p>Ammatillisen näkemyksen esittäminen</p> <p>Alateema: Tiedonsiirtokysymykset</p> <p>Koodit:</p> <p>Tiedot luvanvaraisia</p> <p>Tiedon laatu ja määrä</p> <p>Tieto koulutuksista</p> <p>Välttämätön etukäteistieto</p> <p>Tiedonsiirron vastuut</p>
---	---	--	---

Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen alustavat teemat koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Toimintakyvyn arvioinnin haastavuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Vanhempien kyky nähdä lapsensa todelliset kyvyt</p> <p>Vanhempien käsitykset</p> <p>Nuorten käsitykset pärjäämisestä yleisopetuksessa</p> <p>Oppilaanohjaajien ammatillinen näkemys</p> <p>Oppilaanohjaajien ja vanhempien näkemyserot</p> <p>Harmaa tieto</p> <p>Toimintakykymittarin kelvollisuus</p> <p>Toimintakykymittariin kohdistuvat asenteet</p> <p>Mittaustiedon käyttötarkoitukset</p> <p>Toimintakykyarvion tehneiden erilaiset näkemykset ja mielikuvat</p> <p>Määrällinen vai laadullinen?</p>	<p>Teema: Opiskeluissa suoriutuminen</p> <p>Koodit:</p> <p>Tuen tarpeet jatkopaikan määrittäjinä</p> <p>Opiskeluvalmiudet</p> <p>Idealisoiminen väärin koulutusvalintojen uhkana</p> <p>Opiskeluista suoriutuminen</p> <p>Koulunkäyntikyky</p> <p>Kuntoutusta vai opetusta</p> <p>Koulutyöskentelyyn orientoitumisen vaikeus</p>	<p>Teema: Toimintakyvyn vaihtelu</p> <p>Koodit:</p> <p>Kontekstuaalisuus</p> <p>Toimintakyvyn ajallinen vaihtelu</p> <p>Toimintakyvyn paikallinen vaihtelu</p> <hr/> <p>Teema: Yksilölliset tuen tarpeet</p> <p>Koodit:</p> <p>Räätälöidyt optimaaliset tavoitteet</p> <p>Oppilaan näkeminen yksilönä</p> <p>Ei yhdellä sabluunalla</p> <p>Erottuvat tuen tarpeillaan erityisen tuen oppilaista</p> <p>Yksilölliset tavoitteet opetuksessa ja kuntoutuksessa</p>
--	--	--

Liite 4. Toisen tutkimuskysymyksen valmiit teemat koodeittain (Oppilaanohjaajat)

<p>Teema: Toimintakyvyn arvioinnin haastavuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Määrällinen vai laadullinen?</p> <p>Toimintakykymittarin kelvollisuus</p> <p>Toimintakykymittariin kohdistuvat asenteet</p> <p>Mittaustiedon käyttötarkoitukset</p> <p>Toimintakykyarvion tehneiden erilaiset näkemykset ja mielikuvat</p> <p>Harmaa tieto</p> <p>Toimintakyvyn kontekstuaalisuus</p> <p>Alateema: Käsitukset oppilaan kyvyistä</p> <p>Koodit:</p> <p>Oppilaanohjaajien ammatillinen näkemys</p> <p>Vanhempien käsitykset</p> <p>Nuorten käsitykset pärjäämisestä yleisopetuksessa</p> <p>Oppilaanohjaajien ja vanhempien näkemuserot</p> <p>Vanhempien kyky nähdä lapsensa todelliset kyvyt</p> <p>Idealisoiminen väärin koulutusvalintojen uhkana</p>	<p>Teema: Opiskelukyky</p> <p>Koodit:</p> <p>Tuen tarpeet jatkopaikan määrittäjinä</p> <p>Opiskeluvalmiudet</p> <p>Opiskeluista suoriutuminen</p> <p>Koulunkäyntikyky</p> <p>Kuntoutusta vai opetusta</p> <p>Koulutyöskentelyyn orientoitumisen vaikeus</p> <p>Alateema: Yksilölliset tuen tarpeet</p> <p>Koodit:</p> <p>Yksilölliset tavoitteet opetuksessa ja kuntoutuksessa</p> <p>Räätälöidyt optimaaliset tavoitteet</p> <p>Ei yhdellä sabluunalla</p> <p>Erottuvat tuen tarpeillaan erityisen tuen oppilaista</p> <p>Oppilaan näkeminen yksilönä</p>
---	--

Liite 5. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen valmiit teemat koodeittain (Oppilaat)

Teema: Tuen jatkuvuus	Teema: Tukipula	Teema: Avun hyväksyminen
Koodit:	Koodit:	Koodit:
Toive tuen jatkumiselle koulutuksessa	Koulun tarjoama tuki ei yksilöllistä eikä tasa-arvoista	Ohjaus ilman syytä ei hyväksyttävää
Epäluulo yksin selviämistä kohtaan	Uskoutuminen ulkopuoliselle helpompaa	Ohjausta tarjotaan vaikkei haluaisi
Tuetumman oppimisympäristön tarve	Luottamuksellisen suhteen painotukset	Ohjausta ja apua välillä liikaa
Selviytyminen on projekti	Kiusaamiseen puuttuminen	Kyky määritellä ja säännellä itse avun tarvetta ja sen pyytämistä
Erityisopetuksessa saadun avun tarpeellisuus	Vahvuuspuheen puute	Avun pyytäminen lähtee itsestä
Vanhempien tuki tärkeä	Opinto-ohjauksesta hyötäneet enemmän muut oppilaat	Avun tarjoaminen ei ärsytä
	Oposta ei paljon apua ammatinvalinnassa	Avun kieltäminen tarpeettomana
	Kuntoutusohjaajan apu	
	AmmatINVALINTapsykologin apu vahvuuksien ja tulevaisuuden suunnittelun tukena	

Liite 6. Toisen tutkimuskysymyksen valmiit teemat koodeittain (Oppilaat)

<p>Teema: Identiteettineuvottelu</p> <p>Koodit:</p> <p>Itsearviotaidosta huolimatta oman toimintakyvyn tuntemattomuus</p> <p>Itsen arvioiminen akateemisena osaamisena</p> <p>Omien vahvuuksien nimeämisen vaikeus</p> <p>Surkea itseluottamus</p>	<p>Teema: Sairaus- ja vamma-tietoisuus</p> <p>Koodit:</p> <p>Liikuntarajoitteet</p> <p>Apuvälineiden tarve</p> <p>Kommunikoinnin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet koulussa ja ihmissuhteissa</p> <p>Isoissa ryhmissä keskittymisvaikeuksia</p> <p>Ajoittaista 'perseilypakkoa'</p> <p>Haasteena lääkkeet ja niiden ottamisen unohtamisesta johtuvien seurausten pelko</p> <p>Suomen kielen oppimisvaikeudet</p> <p>Mielenterveysoireet</p> <p>Kouluahdistus</p> <p>Paniikkihäiriö</p>	<p>Teema: Tulevaisuusorientaatio</p> <p>Koodit:</p> <p>Visiona opiskelu ja työelämä</p> <p>Luottamus tulevaisuuteen</p> <p>Itse miettii tulevaisuutta</p> <p>Koulunkäynnistä tykkääminen</p> <p>Luottamus opiskelun sujumiseen</p> <p>Valma antaa miettimisaikaa</p> <p>Toivo paremmasta</p>
--	--	--

Liite 7. Haastattelurunko (Oppilas)

Kertoisitko aluksi jotain itsestäsi? (perhe/kaverit/harrastukset).

Mitä sinulle kuuluu tällä hetkellä nyt, kun peruskoulu on päättymässä?

(Lämmittelykysymykset)

1. Kertoisitko, mitä kouluja olet käynyt ja millaista on ollut käydä koulua?

2. Olet siirtymässä jatko-opintoihin ja saanut siihen opinto-ohjausta.

Kuvailisitko näitä ohjauskokemuksia?

3. Miltä sinusta tuntuu aloittaa jatko-opintojasi?

4. Mitä ajattelet omista valmiuksistasi lähteä jatko-opintoihin?

Tarkentavat apukysymykset:

- tuntemukset omasta pärjäämisestä ja suoriutumisesta opinnoissa
- ajatukset omista vahvuuksista, taidoista, rajoituksista ja esteistä
- arvio omista valmiuksista ja mahdollisuuksista ammatinvalinnan ja jatko-opiskelun suhteen

5. Tuleeko sinulle mieleen vielä jotain muuta, mitä haluaisit lisätä?

Suurkiitokset haastattelusta ja kaikkea hyvää sinulle jatko-opinnoissasi!

Liite 8. Haastattelurunko (Oppilaanohjaaja)

1. Miten kuvailisit vaativaa erityistä tukea ilmiönä? (Lämmittelykysymys)
2. Kuvailisitko, millä tavalla olet ollut tekemisissä vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen kanssa?
3. Kertoisitko kokemuksistasi vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen opinto-ohjauksesta? (haastateltavalta pyydetään konkreettisia esimerkkejä)
4. Kuvailisitko omien kokemustesi pohjalta, millä tavalla oppilaan toimintakyky kytkeytyy jatko-opintojen ohjaukseen suunnitteluun ja opiskelupaikan valintaan? (haastateltavalta pyydetään konkreettisia esimerkkejä)
5. Tuleeko sinulle mieleen vielä jotain muuta, mitä haluaisit lisätä?

Suurkiitokset haastattelusta ja leppoisaa keväänodotusta!

Liite 9. Tutkimuslupapyyntö (Oppilas)

Hei sinä 9. tai 10. luokan oppilas,

Olen Tarja Niemeläinen, kasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja valmistelemaan juuri pro gradu -tutkimustani. Tutkimukseni käsittelee vaativan erityisen tuen oppilaan oppilaanohjausta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kohderyhmänä ovat peruskoulua päättävät, vaativan erityisen tuen 9. ja 10. luokan oppilaat ja heidän oppilaanohjaajansa. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin oppilaiden ja oppilaanohjaajien kokemuksia nivelvaiheen ohjauksesta ja selvittää toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle jatko-opintoihin siirryttäessä. Tavoitteena on hankkia lisätietoa vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen kehittämiseksi ja laadun parantamiseksi. Tutkimus tukee Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaa Vetovoimalla -hanketta, jonka tavoite on kehittää valtakunnallisia erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden ammatilliseen koulutukseen ohjaamisen ja siirtymävaiheen hakijapalveluita. Koska tutkimus käsittelee oppilaiden asioita, on tärkeää kuulla nuorta itseään. Tämän vuoksi pyydän lupaasi saada haastatella juuri *sinua* tätä tutkimusta varten.

Tutkimus on vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimusta. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla erikseen oppilaanohjaajia ja oppilaita. Äänitallennettavat haastattelut toteutetaan koululla häiritsemättä koulupäivän kulkua. Haastatteluaineistoa käsitellään anonyymisti tutkimuksen esittelyssä ja raportoinnissa. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimusaineiston käsittelyä ja säilyttämistä koskevia lupaehtoja sekä tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeistuksia, kuten salassapitosääntömääräyksiä. Tutkimuksen raportoinnin jälkeen haastattelututkimusaineisto tuhotaan.

Ystävällisin terveisin, Tarja Niemeläinen

Allekirjoituksellani sitoudun osallistumaan tutkimukseen ja samalla suostun haastattelussa antamani tietojen käyttämiseen niin, etteivät yksittäiset henkilöt tai tarinat ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika ja paikka

Annan suostumukseni haastattelijalle olla minuun uudelleen yhteydessä, mikäli hänellä on lisäkysyttävää.

Kyllä Ei

Puhelinnumero tai sähköpostiosoite

Liite 10. Tutkimuslupapyyntö (Oppilaanohjaaja)

Hyvä oppilanaohjaaja,

Olen Tarja Niemeläinen, kasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja valmistelemassa pro gradu -tutkimustani. Kohderyhmänä ovat peruskoulua päättävät, vaativan erityisen tuen 9. ja 10. luokan oppilaat ja heidän oppilaanohjaajansa. Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin oppilaiden ja oppilaanohjaajien kokemuksia nivelvaiheen ohjauksesta ja selvittää toimintakyvyn merkitystä oppilaanohjaukselle jatko-opintoihin siirryttäessä. Tavoitteena on hankkia lisätietoa vaativan erityisen tuen oppilaanohjauksen kehittämiseksi ja laadun parantamiseksi. Tutkimus tukee Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaa Vetovoimala -hanketta, jonka tavoite on kehittää valtakunnallisia erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden ammatilliseen koulutukseen ohjaamisen ja siirtymävaiheen hakijapalveluita. Nivelvaiheen ohjauksessa oppilaanohjaaja on keskeisessä roolissa, ja sen vuoksi pyydän lupaa haastatella sinua. Ohjaajana tutkimuksessa toimii kasvatustieteen dosentti Sauli Puukari (sauli.puukari@jyu.fi, p. 040 805 3364).

Tutkimus on vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimusta. Tutkimusaineisto kerätään haastatteleamalla erikseen oppilaanohjaajia ja oppilaita. Äänitallennettavat haastattelut toteutetaan koululla häiritsemättä koulupäivän kulkua. Haastatteluaineistoa käsitellään anonymisti tutkimuksen esittelyssä ja raportoinnissa. Tutkimuksessa noudatetaan tutkimusaineiston käsittelyä ja säilyttämistä koskevia lupaehtoja sekä tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeistuksia, kuten salassapitosääntömääräyksiä. Tutkimuksen raportoinnin jälkeen haastattelututkimusaineisto tuhotaan.

Ystävällisin terveisin, Tarja Niemeläinen

Allekirjoituksellani sitoudun osallistumaan edellä mainittuun tutkimukseen ja samalla suostun haastattelussa antamani tietojen käyttämiseen niin, etteivät yksittäiset henkilöt tai tarinat ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika ja paikka

Annan suostumukseni haastattelijalle olla minuun uudelleen yhteydessä, mikäli hänellä on lisäkysyttävää.

Kyllä Ei

Puhelinnumero tai sähköpostiosoite _____