

# **SAATTAEN VAIHDETTUNA**

**Kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihe  
erityisammattikoulun kontekstissa**

**Riitta Sissala**

**Erityispedagogiikan  
Pro gradu-tutkielma  
Syksy 1999  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Sissala, Riitta

Saattaen vaihdettuna. Kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihe erityisammattikoulun kontekstissa

Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu tutkielma 1999, 72 s.

Ihmisen elämänkulku voidaan nähdä erilaisten transitio- eli siirtymävaiheiden kautta eteneväksi prosessiksi. Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen on yksi elämän tärkeimmistä siirtymävaiheista ja siihen kuuluu tavallisesti siirtymistä koulusta työelämään, lapsuudenkodista ja vanhemmista irtaantumista sekä itsenäistymistä ja riippumattomuuden saavuttamista.

Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen kohdejoukon muodostaa kahdeksan lievästi tai keskiasteisesti kehitysvammaista nuorta miestä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla Alavuden erityisammattikoulussa kone- ja metallialan ammattiopintonsa keväällä 1999 päättäneiden opiskelijoiden kokemuksia opiskelujastaan sekä heidän tulevaisuuden odotuksiaan. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opiskelijoiden kokemuksia oppilaitoksen tarjoamista tukipalveluista siirtymävaiheessa. Tutkimusmenetelmänä on puoli-strukturoitu teemahaastattelu.

Tutkimuksessa haastatellut nuoret miehet ovat kaikki erilaisia yksilöitä. Suurin osa haastatelluista opiskelijoista oli tyytyväisiä niin saamaansa koulutukseen kuin oppilaitoksen tarjoamiin tukipalveluihinkin, mutta he löysivät myös joitakin kehitettäviä asioita oppilaitoksen toiminnassa. Haastateltujen opiskelijoiden tulevaisuuden odotukset olivat hyvin tavallisia nuorten miesten odotuksia. Yhtä lukuun ottamatta he toivoivat saavansa palkkatyötä normaaliilta työpaikalta, ja kaikki toivoivat pystyvänsä asumaan itsenäisesti.

Tutkimusaineistosta nousi esille yksi kaikille haastatelluille opiskelijoille yhteinen tekijä: haastatellut opiskelijat tuntuivat olevan sivullisina omassa elämässään. Kaikki haastatellut opiskelijat kertoivat hakeutuneensa kone- ja metallialan ammattiopintoihin jonkin ulkopuolisen tahon ohjaamana. Vaikka

opiskelijat olivat olleet päättämässä omista asioistaan, he eivät aina tieneet mitä oli suunniteltu tai sovittu. Jotta kehitysvammainen henkilö voisi olla oman elämänsä subjekti, asiantuntijoiden ja kehitysvammaisten henkilöiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tulisikin yhä enemmän kiinnittää huomiota kehitysvammaisen lapsen ja nuoren vammatietoisuuden, realistisen minäkuvan kehityksen ja oman itsensä hyväksymisen tukemiseen ja sitä kautta itseohjautuvuuden kehittymiseen.

**Asiasanat:** siirtymävaihe, kehitysvammaisuus, ammatillinen erityisopetus

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	
2 SIIRTYMÄVAIHEET OSANA ELÄMÄNKULKUA	8
2.1 Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen	9
2.2 Elämänkaari näkökulma	10
2.2.1 Nuoruus elämänkaaren vaiheena	10
2.2.2 Aikuisuus elämänkaaren vaiheena	14
3 KEHITYSVAMMAISUUS	16
4 SIIRTYMÄVAIHE KEHITYSVAMMAISEN NUOREN ELÄMÄSSÄ	19
5 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA	21
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
6.1 Tutkimusote	25
6.2 Tutkimusmenetelmä	25
6.3 Tutkimuksen toteuttaminen	26
6.4 Tutkimusaineiston analysointi	27
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	28
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	31
7.1 Opiskelu erityisammattikoulussa	31
7.1.1 Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen: <i>"Tais se olla minun idea"</i>	31
7.1.2 Ammattiopintoihin valmentava koulutus: <i>"Emmä oikee muista mitä tehti"</i>	33
7.1.3 Kone- ja metallialan ammattiopinnot: <i>"Eihän tämä sen kummallisempaa oo kun tavalliseskaa"</i>	35

7.1.4 Oppilaitoksen tarjoamat tukipalvelut:	
<i>"Sais puhua aikasemminki"</i>	39
7.2 Tulevaisuuden odotuksia	43
7.2.1 Työ:	
<i>"Jotaki metalliin liittyvää kumminki"</i>	43
7.2.2 Asuminen:	
<i>"Kotona tai oma asunto kirkonkyläs"</i>	50
7.2.3 Ihmissuhteet ja harrastukset:	
<i>"Hiano homma kun on ystäviä."</i>	53
7.3 Kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihe erityisammattikoulun kontekstissa	55
8 POHDINTAA	58
Lähteet	65
Liitteet	70

## 1 JOHDANTO

Ihmisen elämä rakentuu erilaisista toisiaan seuraavista elämänvaiheista. Yksilö siirtyy elämänvaiheesta toiseen erilaisten transitio- eli siirtymävaiheiden kautta. Aikuisuuteen siirtyminen on elämänvaihe, jolloin nuori irrottautuu lapsuuden kodista ja itsenäistyy sekä emotionaalisesti että taloudellisesti. Siirtymävaihe on nuorelle haastava. Vielä haastavampi se on nuorelle, joka vammaan, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai muun syyn vuoksi tarvitsee yhteiskunnan tukea.

Opiskelumahdollisuus erityisammattikoulussa on yksi yhteiskunnan tukimuodoista. Erityisammattikoulussa opiskeleva nuori elää siirtymävaihettaan nuoruudesta aikuisuuteen ja itsenäiseen elämään. Opiskelu sisäoppilaitoksessa antaa nuorelle mahdollisuuden kodista ja vanhemmista irtautumiseen. Ammatillisen koulutuksen lisäksi opiskelija saa tukea itsenäistymiseensä ja mahdollisuuden harjoitella arkipäivästä selviytymistä turvallisessa ympäristössä. Erityisammattikoulussa opiskellut nuori lähtee ammatillisen koulutuksen jälkeen maailmalle ”saattaen vaihdettuna”, eli oppilaitos pyrkii järjestämään nuorelle työpaikan ja mahdollisimman itsenäisen asumisen koulutuksen jälkeen. Opintojen lopettaminen ja itsenäiseen elämään astuminen on tukitoimista huolimatta nuorelle jännittävä, ehkä pelottavakin asia.

Kehitysvammaisia henkilöitä koskevien tutkimusten aineisto on usein kerätty heidän lähihenkilöiltään. Tämä teemahaastatteluun perustuva tutkielma pyrkii kuvailemaan sitä, kuinka nuori itse on kokenut opiskelunsa erityisammattikoulussa, ja minkälaisia ajatuksia ja odotuksia hänellä on opiskelun päättyessä, aikuisuuden ja mahdollisimman itsenäisen elämän kynnyksellä.

Muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulutuksen on muututtava ja kehitettävä. Uudet koululait velvoittavat oppilaitokset itsearviointiin. Yksi näkö-

kuulma koulutuksen ja oppilaitoksen itsearviointiin on kuulla opiskelijoita; heidän käsityksiään koulutuksesta, sen vahvuuksista ja heikkouksista sekä mahdollisista kehittämistarpeista. Näin saatua tietoa voidaan käyttää hyväksi koulutusta ja opetusta edelleen kehitettäessä sekä opetussuunnitelmia päivitettäessä.

## 2 SIIRTYMÄVAIHEET OSANA ELÄMÄNKULKUA

Ihmisen elämänkulku voidaan nähdä erilaisten transitio- eli siirtymävaiheiden kautta eteneväksi prosessiksi. Yksilön kehitys on elämänrakenteiden lujittamisen ja muuttamisen vuorottelua: siirtymävaiheen aikana ennakoitaan uutta elämänvaihetta, sitä seuraa uuden elämänvaiheen lujittaminen, ja jälleen siirtymävaihe, jossa ennakoitaan uutta, rakenteeltaan erilaista elämänvaihetta. (Kuusinen & Korhonen 1995, 132.) Normatiiviset, yksilön kehitykseen kytkeytyvät siirtymät voivat olla biologisesti ja sosiaalisesti ikäsidonnia kehitystapahtumia, kuten koulutusvaiheesta toiseen tai nuoruudesta aikuisuuteen siirtyminen. Yksilön elämänkulkua voivat ohjata myös ei-normatiiviset, satunnaisten tekijöiden aiheuttamat yksilölliset siirtymät kuten sairaus, vammautuminen tai työpaikan menetys. Ikä- ja satunnaistekijöiden lisäksi elämänkulkuun vaikuttavat historialliset ja kulttuuriset kehitystekijät. Yhteiskunta käy läpi omia muutosvaiheitaan, nousu- ja laskukausia jotka heijastuvat aikuistuvan nuoren elämään, koska nuoren tekemät ratkaisut riipuvat myös ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja vallitsevista arvoista. (Rönkä 1992, 1-3; Kuusinen & Korhonen 1995, 96-102; Pöllänen 1998, 20.)

Muutos on olennainen osa elämänkulkua. Muutokset ja niiden merkitykset ovat yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia. Ihmisen sopeutumiskyky muutostilanteissa vaihtelee yksilöllisen elämäntilanteen, persoonallisuuden ja tulkin-taustan vaikutuksesta. Siirtymät merkitsevät elämänvaiheiden erilaisten roolien perättäisyyttä, ja ne rakentuvat perittyjen ominaisuuksien, kuten älykkyys tai luonne, lisäksi sosiaalistumisprosessin ja yksilön käytettävissä olevan tuen perustalle. Ympäristö tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia tai esteitä, joihin yksilö tarttuu, tai joista hän selviytyy yksilöllisten edellytystensä ja pon-



nistelujensa mukaisesti. Siirtymät voivat johtaa pohdintaan, minkä seurauksena henkilön käsitys omasta itsestä tai elämästä voi muuttua. (Pöllänen 1998, 20-21.)

## **2.1 Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen**

Siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen on yksi tärkeimmistä elämän siirtymävaiheista. Michaels (1994, 18-19) kuvaa sitä luonnolliseksi uudelleenorientoimisprosessiksi, jonka kuluessa yksilön käsitykset ja olettamukset omasta itsestä sekä ympäröivästä maailmasta muuttuvat. Siirtymävaiheeseen kuuluu tavallisesti siirtymistä koulusta työelämään, lapsuudenkodista ja vanhemmista irtaantumista sekä itsenäistymistä ja riippumattomuuden saavuttamista (Knowlton, Turnbull, Backus & Turnbull 1988, 46).

Psykologiset kehitysteoriat painottavat yksilön uusiin rooleihin siirtymisen vaatimaa psyykkistä työstämistä: omien tavoitteiden ja päämäärien jäsentämistä, kykyä päätöksentekoon ja vastuunottoon. Onnistuneen ja tyydyttävän aikuistumisen edellytyksenä voidaan pitää itsenäistymistä lapsuuden kodista, ammatin hankkimista, työelämään siirtymistä ja perheen perustamista. Aikuistumisen tavoitteina pidetään lisäksi vastavuoroisten ystävyys-suhteiden muodostamista, asumisen ja toimeentulon järjestämistä, yhteisten asioiden hoitoon osallistumista sekä elämäntyylin vakiinnuttamista. Siirtymävaiheen aikana yksilö muuttuu biologisesti ja psykologisesti sekä sosiaalisesti omaksumalla uusia rooleja ja tehtäviä. Ihmisen kehittyessä ja ikääntyessä muuttuvat häneen kohdistuvat ympäristön odotukset ja vaatimukset. Samalla hän saa uusia oikeuksia. Siirtymävaiheen aikana tehdyillä ratkaisuilla ja valinnoilla on ratkaisevia vaikutuksia yksilön myöhempään elämään. (Rönkä 1992, 1-3; Michaels 1994, 1. )

Aikuistumisen vaihe on muuttunut yhteiskunnallisen kehityksen myötä viime vuosikymmenien aikana. Koulutusurien pidentyminen on myöhentänyt ammattiin valmistumista, työelämään siirtymistä sekä kotoa itsenäistymistä. Nuoruusikä on entistä pidempi, nuorella on enemmän aikaa etsiä itseään ja elämäntapaansa ennen kuin sitoutuu esimerkiksi työhön. Aikuisuuteen siirtyminen on lisäksi yksilöllistynyt, eri yksilöt toteuttavat aikuisuuteen liitettäviä tavoitteita eri järjestyksessä, erilaista aikataulua noudattaen. Kaikki eivät

myöskään läpikäy kaikkia siirtymiä eli muodosta parisuhdetta, perusta perhettä, opiskele ja siirry työelämään. Lisäksi mahdollisuudet toteuttaa tavoitteita ovat eriarvoiset. (Rönkä 1992, 4-7.) Työurakehitystä tutkinut Sinisalo (1986) on todennut nuoren elämänkulun ja vaiheesta toiseen siirtymisen riippuvan yksilön elämänvalinnoista, sosiaalis-taloudellisesta taustasta ja henkilökohtaisista edellytyksistä, ei niinkään kronologisesta iästä.

## **2.2 Elämänkaari näkökulma**

Elämänkaari (life-span) näkökulma sisältää käsityksen kehityksen jatkumisesta tai ominaisuuksien muuttumisesta halki elämän: ihmisen kehitys nähdään läpi elämän jatkuvina muutoksina. Ihminen ei missään vaiheessa tule valmiiksi, vaan hänen käyttäytymisensä, piirteensä, ajattelutapansa ja tunteensa muuttuvat koko eliniän. Kehityksen suunta voi vaihdella huomattavasti eri käyttäytymisalueilla, ja kehitysmuutokset voivat ilmetä eri muodoissa. Lisäksi yksilön kehityksessä on huomattavia yksilöllisiä eroja, jotka yleensä kasvavat kehityksen edetessä. Kehitykseen vaikuttavat ikään liittyvien tekijöiden lisäksi geneettiset ja kulttuuriset tekijät. Elämänkaarinäkökulma ymmärtää kehityksen kolmen eri järjestelmän vuorovaikutuksen tulokseksi: yksi näistä on elinikä, toinen se historiallinen aika, jossa henkilö elää, ja kolmas muodostuu niistä odottamattomista, ei normatiivisista tapahtumista, joita ihminen elämässään kohtaa. Ihmisen kehityksen eri vaiheet eroavat toisistaan erityisesti sen mukaan, minkälaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta, sen eri instituutiot ja kulttuuri kohdistavat yksilöön. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 96; Nurmi 1995, 258; Pulkkinen 1997, 14-15.)

### **2.2.1 Nuoruus elämänkaaren vaiheena**

Nuoruus on pitkä ajanjakso yksilön elämässä, se voi nykyään kestää jopa pari vuosikymmentä. Nurmi (1995) jakaa nuoruuden eri vaiheisiin: varhaisnuoruus (11-14 ikävuotta), keskinuoruus (15-18) ja myöhäisnuoruus tai varhaisaikuisuus (19-25). Nuorten kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät vaihtelevat huomattavasti näiden ikäkausien välillä. Nuoruusiän kehitystä ohjaavat mo-

net biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Biologiseen kehitykseen ja kypsymiseen liittyy ja perustuu aikuisen ajattelulle tyypillisten ajattelumuotojen kehittyminen. Yksilö saavuttaa usein nuoruusiässä sen ajattelun abstraktisuuden ja loogisuuden tason, joka on tyypillistä hänen ajattelulleen aikuisena. Tärkeä osa nuoruuden kehityksestä koostuu niistä roolimutoksista, jotka nuori käy läpi. Yksi tärkeä kehityskulku on irtautuminen lapsuuden perheestä; nuori saa vähitellen enemmän itsenäisyyttä omaan elämäänsä liittyvien päätösten tekemisessä. Toinen tärkeä kehityslinja on aikuiselämän rooleihin valmistautuminen: koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyvät valinnat. Nämä valinnat ohjaavat nuorta tiettyihin aikuisuuden kriteereinä pidettäviin rooleihin. (Nurmi 1995, 256-257.)

Havighurst (1948, 1972) on 1940-luvulla Yhdysvalloissa kuvannut ikään liittyviä kehitystehtäviä, jotka pohjautuvat yksilöön kohdistuvista normatiivisista odotuksista tietyissä elämänvaiheissa. Ikään liittyvät normatiiviset tekijät ovat Kuusisen ja Korkiakankaan (1995) mukaan kehitystä määräävät biologisen kypsymisen ja fyysisen kasvun piirteet sekä erilaisten yhteiskunnallisten instituutioiden määrittelemät, yksilön iän mukaisesti määräytyvät velvollisuuksien ja mahdollisuuksien alkamiset ja päättymiset. Lakeihin ja säädöksiin perustuvien oikeuksien ja velvollisuuksien lisäksi on olemassa epävirallisia, sosiaalisesti välittyviä odotuksia ja käsityksiä eri-ikäisille sopivana, toivottavana tai tyypillisenä pidetystä käyttäytymisestä. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 97.) Nuoruuden keskeisiä kehitystehtäviä ovat Havighurstin mukaan uusien, kypsempien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin, sukupuoliroolin omaksuminen, oman fyysisen olemuksen hyväksyminen ja emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden sekä avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen. Tärkeitä kehitystehtäviä ovat myös valmistautuminen työelämään ja vastuun ottaminen taloudellisista seikoista, henkilökohtaisen ideologian tai maailmankatsomuksen kehittäminen ja sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen. (Dunderfelt 1993, 81; Nurmi 1995, 259.) Nurmi (1995, 258-259) pitää Havighurstin yli viisikymmentä vuotta sitten kuvaamia kehitystehtävien teemoja edelleen sopivina nykypäivän suomalaiseseen tilanteeseen.

Eriksonin (1950/1982) kahdeksanvaiheinen psykososiaalisen kehityksen teoria kuvaa ihmisen kehitysvaiheita lapsuudesta vanhuuteen suhteessa sosiaalisen ympäristön muutoksiin. Yksilö kohtaa kehittyessään ympäristön taholta uusia vaatimuksia, ja jokainen uusi vaatimus saa aikaan psykososiaalisen kriisin, jonka onnistunut ratkaiseminen tuottaa ihmiselle uuden psyykkisen voiman tai itseä koskevan perustunteen. Sen avulla hän voi kohdata ympäristön taholta tulevat uudet sopeutumisvaatimukset. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 117, Rönkä 1992, 3.) Eriksonin teorian mukaan ihmisen kehityksen viides psykososiaalinen kriisi on nuoruusiän kehitysvaihe, jossa yksilö etsii identiteettiään eli elämystä omasta, aidosta itsestään. Identiteetin, ehjän ja pysyvän minuuden tunteen, muodostuminen on nuoruuden keskeisin kehitystehtävä. Nuoruus alkaa kun yksilö on omaksunut erilaisia taitoja ja saavuttanut seksuaalisen kypsyyden. Nuoruusiän fysiologiset ja psyykkiset muutokset saavat aikaan prosessin, jossa yksilö etsii itseään, omaa elämäntilfilosofiaa, ammattia, elämäntapaa ja elämänmuotoa. Nuoret ovat erityisen kiinnostuneita omasta ulkoisesta olemuksestaan, ja heillä on tarve verrata omaa käsitystä itsestään muiden näkemukseen heistä. Erikson käyttää käsitettä identiteettikriisi. Kriisin onnistunut ratkaisu tuottaa tuloksena minäidentiteetin elämyksen, jonka avulla yksilö tunnistaa itsensä joksikin siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jonka osa hän on, ja jonka hän kokee hallitsevansa ja ymmärtävänsä. (Erikson 1982, 249, Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120-121.)

Levinsonin (1979) aikuisiän kehitystä käsittelevä vaiheteoria kuvaa ihmisen elämänkulkua yksilön ja hänen ympäristönsä muodostaman kokonaisvaltaisen järjestelmän siirtymä- ja tasannevaiheina. Ihmisen elämänkaari rakentuu Levinsonin mukaan neljästä ikäkaudesta: lapsuus ja nuoruus (0-17), varhainen aikuisikä (17-40), keski-ikä (40-60) ja myöhäinen aikuisikä (60-). Kukin ikäkausi jäsentyy edelleen ikäjaksoihin. Levinsonin teorian keskeinen käsite on elämänrakenne, joka kuvaa yksilön suhdetta sekä itseensä että eri asioihin ja henkilöihin elämänsä eri aikoina. Se sisältää sekä henkilön roolit työssä, perheessä ja muissa yhteisöissä, että yksilön minän eri puolet. Kusakin ihmisen ikäjaksossa on sitä dominoiva tehtävä ja sille tyypillinen elämänrakenne. Elämänrakenteen osat muotoutuvat niille tavoitteille, joita yksilö asettaa työn ja ammatin, avioliiton ja perheen, ystävyuden ja ihmissuhteiden

sekä vapaa-ajan pohjalta. Elämänkulun vaihteellisuus korostuu rakenneosien keskinäisten suhteiden, ja niiden yksilöllisten merkitysten muuttuessa iän myötä, jolloin siirtyminen elämänvaiheesta toiseen merkitsee myös elämänrakenteen muutosta. Elämän vakaa vaihe kestää Levinsonin mukaan noin 5-7 vuotta, minkä jälkeen sitä tarkistetaan ja muokataan uudelleen. Muutoksia aiheuttavat sekä yksilön minän muutokset että ulkopuoliset tilannetekijät, jolloin yksilö arvioi itselleen tärkeitä asioita ja suuntaa tavoitteitaan merkityksellisten rakenneosien suuntaan. Vaiheita, joissa elämänrakenteita arvioidaan ja jäsennetään uudelleen Levinson kutsuu siirtymiksi. Siirtymä on kehityksen jakso joka kytkee elämänvaiheet yhteen. Siirtymävaihe merkitsee edellisen elämänrakenteen purkamista ja uuden etsimistä ja muodostamista. Siirtymä uuteen vaiheeseen kestää noin viisi vuotta. Levinson toteaaakin, että melkein puolet aikuisuudesta ja elämästä kuluu siirtymävaiheissa. (Levinson 1979; Dunderfelt 1993, 28-30; Kuusinen & Korhakangas 1995, 132 –136; Pöllänen 1998, 21-22.)

Varhainen aikuisuuteen siirtymä alkaa Levinsonin teorian mukaan noin 17-vuoden iässä, ja aikuisuuden rakentuminen jatkuu aina 33 ikävuoteen saakka. Tälle jaksolle ovat ominaisia monenlaiset fyysiset ja psyykkiset separaatioprosessit, kuten lähtö lapsuudenkodista, sisäinen etäisyys omiin vanhempiin ja perheeseen, sekä tulevaisuutta koskevat arvioinnit ja ennakoinnit. Tähän vaiheeseen liittyy tärkeitä ja kauaskantoisia päätöksiä koulutuksen, ammatinvalinnan, asumisen, parisuhteen ja elämäntyylin osalta. Aikuiseksi tuleminen ikäjaksolla sovitetaan yhteen omaa minää ja aikuisen maailmaa. Yksilö pyrkii kehittämään itselleen elämänrakenteen, joka parhaiten sovitaa yhteen näkemyksen yksilön itsessään arvostamista piirteistä ja ympäröivästä aikuisten yhteiskunnasta. (Levinson 1979, Kuusinen & Korhakangas 1995, 133-134.)

Nurmi (1995) kuvaa nuoruutta kahden lomittaisen tapahtumakulun avulla. Ensiksi; nuori ohjaa omaa elämäänsä kehitysympäristönsä tarjoamissa puitteissa tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Yhteiskunta ja kulttuuri luovat erilaisia haasteita ja rajoituksia nuoren valinnoille. Aikaisemmat ratkaisut vaikuttavat myöhempisiin mahdollisuuksiin. Lisäksi yksilöön itseensä liittyvät tekijät, kuten kyvykkyys, aiempi menestys tietyllä elämänalueella ja temperamenttipiirteet, rajoittavat ja ohjaavat nuoren oman

elämän suuntaamista. Toiseksi; erilaisiin haasteisiin vastatessaan, erilaisia valintoja tehdessään, ja tiettyihin ratkaisuihin päätyessään nuori muodostaa kuvaa omasta itsestään. Samoin erilainen palaute nuoren toiminnasta luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee. Pohtiessaan elämäntilanteensa ja saavutuksiansa vastaavuutta niihin tavoitteisiin, joita nuori on elämälleen asettanut, hän muodostaa käsitystä itsestään. Tämä vaikuttaa nuoren minäkuvan ja itsetunnon kehitykseen. Yksi tärkeä viitekehys, jossa tätä arviointia tehdään, ovat erilaiset kulttuurissa vallitsevat käsitykset siitä, mitä tietynikäisen henkilön olisi pitänyt saavuttaa. Nämä standardit välittyvät usein läheisten ihmisten, kuten vanhempien ja ikätoverien palautteesta. Ihmisen käsitys omasta itsestään luo pohjaa sille, miten hän myöhemmin omaa elämänsä suuntaa. (Nurmi 1995, 263-266.)

### **2.2.2 Aikuisuus elämänkaaren vaiheena**

Työelämään siirtyminen ja työuralla eteneminen sekä parisuhteen ja vanhemmuuden saavuttaminen ovat keskeisiä aikuisuuden tehtäviä (Ruoppila 1995, 290-291). Aikuisuuteen liittyy yleensä myös sosiaalista ja yhteiskunnallista toimintaa perheessä, työelämässä, ystävien ja harrastusten parissa. Yksilö etsii maailmasta omia sisäisiä pyrkimyksiä ja odotuksia vastaavaa paikkaa. (Dunderfelt 1993, 92.)

Havighurstin (1948/1982) teorian mukaan nuoren aikuisen kehitystehtäviä ovat elämäntoverin valitseminen, perheen perustaminen ja perhe-elämän taitojen oppiminen, koulutus tai ammattiuralle antautuminen, työelämään osallistuminen ja työuralla eteneminen sekä kansalaisvelvollisuuksien omaksuminen (Kuusinen 1995, 314-315; Kuusinen & Korhonen 1995, 130).

Eriksonin (1950/1982) kuudes psykososiaalinen kehitysvaihe on varhaisaikuisuus. Sen nuori voi hallita vasta, kun on selviytynyt edellisen vaiheen identiteettihaasteistaan. Nuoren aikuisen tärkein psykososiaalinen kehitystehtävä on kykyä muodostamaan toiseen ihmiseen vastavuoroinen ja läheinen suhde. Varhaisaikuisuuden kriisin onnistunut ratkaisu tuottaa tulokseksi elämän perusvoiman, rakkauden, joka tarkoittaa kaikissa ihmissuhteissa esiin tulevaa kykyä liittyä muihin ja tunnetta olla mukana. (Erikson 1982, 250-252, Kuusinen & Korhonen 1995, 121-122.) Seitsemännen kehitys-

vaiheen, aikuisuuden, keskeinen kehitystehtävä on generatiivisuus. Se tarkoittaa halua synnyttää ja ottaa vastuuta seuraavasta sukupolvesta. (Erikson 1982, 253.)

Levinsonin (1979) teorian mukaan 17-vuotiaana alkanut aikuisuuteen siirtymä ja aikuisuuden rakentuminen jatkuu aina 33 ikävuoteen saakka, jolloin yksilö on vasta löytänyt oman paikkansa ja sitoutunut vakiintuneempaan elämään. Vakiintumisen vaihe kestää Levinsonin mukaan 40. ikävuoteen saakka, ja varhaisen aikuisuuden vaihe päättyy vasta 45. ikävuoteen mennessä. Varhaiseen aikuisikään Levinson sisällyttää kolmenkymmenen ikävuoden siirtymäjaksen, jonka aikana yksilöllä on mahdollisuus tarkistaa siihen mennessä tehtyjä valintoja, ja muuttaa elämänrakenteen suuntaa. Varhainen aikuisuus sisältää myös työn, asunnon, parisuhteen, lapset, ystäväpiirin ja harrastukset. (Levinson 1979, Kuusinen & Korhonen 1995, 132-135.)

### 3 KEHITYSVAMMAISUUS

Vammaisuus-käsite on perustunut 1970-luvulle asti lääketieteellisesti suuntauneeseen, yksilön vikaa korostavaan ajatteluun, ja lähtökohtana on ollut tautiluokitus. Kehitysvammaisten diagnosoinnissa on käytetty vuodesta 1969 lähtien WHO:n älykkyydosamäärään perustuvaa luokittelujärjestelmää. (Pöylänen 1998, 5.) Yhdysvaltain kehitysvammaliiton, the American Association on Mental Retardation (AAMR), toiminnan tavoitteena on edistää kehitysvammaisuuden ymmärtämistä, määrittelemistä ja luokittelemista sekä tukea kehitysvammaisia jotta he voisivat elää täysipainoista elämää. AAMR on julkaissut säännöllisesti määrittely- ja luokituskäsikirjoja. Uusimman, 9. painoksen (1995) tarkoituksena on "syventää edelleen kehitysvammaisuuden käsitteen ymmärtämistä ja edistää kehitysvammaisuuden määrittelyä ja luokittelemista omaan aikaamme parhaiten soveltuvalla tavalla".

Aikaisemmista painoksista poiketen uusien AAMR:n käsikirja painottaa muuttuvaa käsitystä kehitysvammaisuudesta. Se ilmoittaa edustavansa paradigman muutosta: kehitysvammaisuutta ei enää pidetä pelkästään yksilön piirteenä, vaan se nähdään älyllisesti vajaakykyisen henkilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ilmentymänä. Käsikirja pyrkii määrittelemään mitä pitäisi luokitella, ja miten kuvata kehitysvammaisen ihmisen tarvitsema tukijärjestelmä. Lisäksi se pyrkii laajentamaan adaptiivisen käyttäytymisen käsitettä yleispätevästä kuvauksesta adaptiivisten taitojen erityisten osa-alueiden määrittelyyn.

Termi *kehitysvammaisuus* on herättänyt keskustelua, termin hylkäämistä on vaadittu sen negatiivisen leimaavuuden vuoksi. Termi on kuitenkin kirjassa säilytetty, koska käsikirjan tarkoituksena oli luoda määritelmä ja ajanmukainen luokitusjärjestelmä älyllisenä kehitysvammaisuutena tunnettua



vammaa varten, ja kehitysvammaisuus on tätä vammaa tarkoittava yleisesti tunnettu termi. AAMR:n mukaan

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

AAMR antaa lisäksi ohjeita määritelmän soveltamiseksi (ks. Kehitysvammaisuus 15-17).

Ruotsalaisen Gunnar Kylenein (1989) mukaan kehitysvammaisten ainoa todellinen vamma liittyy ymmärrykseen (begåvning). Ymmärrys on sitä, että ihminen järjestää elämyksensä todellisuuskäsitykseksi omien aistikokemuksiensa pohjalta. Järjestäytyminen johtaa siihen, että tilalle, ajalle, laadulle, määrälle ja syyille luodaan rakenne. Ymmärrys ohjaa ajatuksia ja toimintoja kohti erilaisia päämääriä todellisuuskäsityksen avulla. Lisäksi ymmärrys kehittää kielen, joka tukee ajattelua, ja parantaa yhteyttä muihin ihmisiin.

*”Kehitysvammaiset käsittävät todellisuuden yksinkertaisempaan ja konkreettisempaan kuin muut ihmiset. Abstraktioiden ymmärtäminen on kehitysvammaiselle vaikeaa. Tavallisessa ymmärrysvammassa vammaisuus ilmenee vain yksinkertaisempaan ja konkreettisempaan todellisuuskäsityksenä. Todellisuuskäsitys ei ole outo eikä kaoottinen kuten psykoottisilla ihmisillä. Jos kehitysvammaisen elää ihmisarvoista elämää ja saa apua silloin, kun hänen ymmärryksensä ei riitä asioiden selvittämiseen, hänestä voi kehittyä tasapainoinen ja sosiaalisesti kypsä ihminen.” (Kylenein 1989, 6.)*

Kylenein mukaan todellisuuskäsityksen yksinkertaisuus ja konkreettisuus ilmenee eriasteisena, ja siksi puhutaan kehitysvammaisuuden eri tasoista: A-, B- ja C-tasot, joista A-taso kuvaa vaikeinta vammaisuuden astetta. Kylenein painottaa kahta erilaista näkökohtaa: Ensimmäinen näistä on ymmärryksen kehittyminen, joka on biologisen kypsymisen tulos, ja siihen ei voi vaikuttaa stimuloivalla ympäristöllä. Toinen on ajattelun sisältö, joka on täysin riippu-

vainen kasvatuksesta ja elämisen laadusta. Vaihtelevat kokemukset ovat merkityksellisiä kaikilla ymmärrystasoilla. Niiden puuttumisella on todellisen ymmärryksen kehittymistä estävä vaikutus, ja se voi johtaa erilaisiin häiriöihin. (Kylan 1989, 12.) Fyysiset vammat ja oppimisympäristöön liittyvät ongelmat aiheuttavat lisävaikeuksia, epätyydyttävä ympäristö saattaa aiheuttaa häiriöitä, jotka pahentavat vammaa ja heikentävät yksilön sopeutumista. Ympäröivä yhteiskunta (koulu, päiväkotijne.) määrittelee ne normit ja arvot, joiden perusteella jokin asia koetaan ongelmaksi (Ikonen 1998a, 11, Kylan 1989, 5-8.)

## 4 SIIRTYMÄVAIHE KEHITYSVAMMAISEN NUOREN ELÄMÄSSÄ

Vaikka vammaisten ja vammattomien yksilöiden nuoruusiän kehitystehtävät eivät eroa toisistaan, nuoruusiän läpikäyminen ja aikuisuuteen siirtyminen on vammaiselle nuorelle vaikeampaa kuin ei-vammaiselle. Vamma tai sairaus mutkistaa tulevaisuuden suunnitelmia, toiveita tai odotuksia, ammatin valitsemista, opiskeluvaihtoja, ammattitaidon hankkimista sekä myöhemmin sopivan työn ja työpaikan löytämistä. Vammaisuus rajoittaa urasuunnittelua, sosiaalisia suhteita ja ohjaa käyttäytymistä. (Loijas 1994, Tyynelä 1995.) Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden nuorten on Amnellin (1985, 211) mukaan huomattavasti vaikeampi läpityöskennellä ja selvittää Eriksonin nuoruuskriisin kehitystehtäviä kuin vammattomien nuorten (ks. myös Murto 1995 16-33). Aikuistuminen on yksilöitymisen aikaa, jolloin nuori opettelee tuntemaan itseään, tiedostamaan omia tarpeitaan ja tunteitaan sekä irtaantuu vanhemmistaan. Vammaisuus vaikeuttaa tätä itsenäistymisprosessia. Vaikeasti vammaisen nuori voi olla fyysisesti riippuvainen vanhemmistaan päivittäisissä toiminnoissa kuten peseytyminen ja pukeutuminen. Toisaalta myös vanhempien voi olla vaikeaa ymmärtää tai uskoa, että heidän lapsensa on aikuinen ja kykenee päättämään omista asioistaan. (Murto 1995, 21.)

Kehitysvammaisuuteen (Mental Retardation) liittyy ”*merkittävästi heikompi älyllinen toimintakyky*” (Kehitysvammaisuus 1995). Kehitysvammaisuus vaikuttaa yksilön kykyyn ymmärtää maailmaa; käsitys todellisuudesta on tavallista yksinkertaisempi ja konkreettisempi. Todellisuuskäsitys on välttämätön, jotta ihminen pystyy ajattelemaan ja toimimaan tavoitteisesti sekä omaksumaan puhekielen tai muita viestinnän symboleja. (Ikonen 1998b, 97.)

Kehitysvammaisuuteen liittyvästä älyllisen toimintakyvyn rajoittuneisuudesta johtuen kehitysvammaisia henkilöitä pidetään usein kykenemättöminä ilmaisemaan mielipiteitään ja päättämään omista asioistaan. Heitä (yli)suojellaan ja hoidetaan. Lisäksi kehitysvammaisuuteen liittyy joskus käyttäytymismuotoja, jotka koetaan ongelmallisiksi, ja lasten opetukseen tai kuntoutukseen sovelletaan tekniikoita joissa vanhemmat, opettajat tai terapeutit kontrolloivat voimakkaasti lapsen käyttäytymistä. Oletuksena on, että itsenäisyys tai riippumattomuus voidaan saavuttaa tiettyjä taitoja oppimalla. Uskotaan, että tekemällä tietyt päätökset kehitysvammaisen lapsen tai nuoren puolesta, toimitaan hänen parhaakseen ja näin lisätään hänen mahdollisuuttaan tai kyvykkyytään myöhempiin itsenäisiin valintoihin. (Knowlton ym. 1988, 48-51.)

Kehitysvammaisen iästä riippumatta häntä saatetaan kohdella lapsena läpi elämän. Käytännössä tämä voi ilmetä niin, että kehitysvammaisen nuoren mielipiteistä, ajatuksista ja toiveista ei välitetä. Ikonen (1998b, 104-105) muistuttaa, että kaikkien ihmisten kohdalla pätee se, että jos mikään toiminta ei johda minkäänlaiseen tulokseen ihminen lakkaa olemasta aktiivinen. Tästä seuraa aloitekyvyttömyyttä, jota kutsutaan opituksi avuttomuudeksi. Jos kehitysvammaiselta nuorelta ei odoteta tai vaadita ikäkaudelle ominaista käyttäytymistä tai suoriutumista, hän voi jäädä sivulliseksi omaan elämäänsä. Tämä estää kehitysvammaista omaksumasta aikuisen roolia. Näin hänellä ei ole edes mahdollisuutta saavuttaa itsenäisyyttä ja oman elämän hallintaa, jotka ovat keskeisiä aikuisuuden elementtejä. (Tyynelä 1995, 5-6, Ikonen 1998b 104-105.)

Lehtinen ja Pirttimaa (1995) korostavat itsenäisen aikuisuuden merkitystä elämänlaadun osatekijänä. Itsenäisyys tarkoittaa ennen kaikkea sisäistä itsenäisyyttä, persoonaksi tuleamista ja persoonana olemista, mikä ei edellytä ihmiseltä omatoimista suoriutumista ympäristössään. Itsenäisyyteen kuuluu myös itsemääräämisoikeus. Kasvattajien tehtävänä on tukea kehitysvammaisen henkilön minäkäsityksen ja persoonallisuuden kehittymistä, jotta hän kykenisi tekemään omien mieltymystensä mukaisia valintoja ja päätöksiä. (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 8, 20-21.)

## 5 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS SUOMESSA

Erityisopetuksen tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo kun kaikille turvataan mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kasvuun ja oppimiseen. Lähtökohdina ovat opiskelijan henkilökohtaiset edellytykset ja tarpeet. (Mänty 1999.) Erityisopetusjärjestelyjen avulla pyritään turvaamaan mahdollisuus ammatilliseen opetukseen kaikille, joilla on vamma, sairauden tai muun syyn johdosta vaikeuksia selviytyä ammatillisista opinnoista ilman erityistoimenpiteitä tai -olosuhteita. (Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1998.) Keskiasteen kehittämisestä annetussa laissa (1978/474) asetettiin tavoitteeksi ammatillisen koulutuksen järjestäminen koko ikäluokalle, myös vammaisille ja vajaakuntoisille opiskelijoille. Normaaliuden periaatteen mukaan opiskelua yleisessä oppilaitoksessa samoissa opiskeluryhmissä pidetään ensisijaisena vaihtoehtona. Tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa mahdollisimman normaaleissa puitteissa ja mahdollisimman pienin tukitoimin. (Mänty 1999.)

Valtakunnallisissa ammatillisen erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on ammatilliselle erityisopetukselle asetettu kolme tavoitetta: Opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa työllistymistä ja työssä menestymistä. Toisena tavoitteena on, että opiskelija voi täydentää pätevyyttään oman alan jatko-opinnoilla ja kolmantena tavoitteena on yhteiskunnan jäsenenä tarvittavien perustaitojen ja tietojen sekä elämänhallinnan valmiuksien kehittäminen. Ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa muussa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaisesti. Henkilökohtaiset tavoitteet ilmaistaan opiskelijan henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 117.)

Vuoden 1999 alussa voimaan tulleen lain ammatillisesta koulutuksesta (1998/630) mukaan "Vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai oppilashuoltopalveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma." Asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (1998/811) määritellään edellä mainitun suunnitelman sisältö. Uusi lainsäädäntö takaa opiskelijan yksilöllisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioon ottamisen entistä paremmin.

Ammatillista erityisopetusta järjestetään pääasiassa ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, jonkin verran myös kansanopistoissa, kansalais- ja työväenopistoissa, aikuiskoulutuskeskuksissa sekä urheiluopistoissa (Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1998). Ammatillisia erityisoppilaitoksia on Suomessa 15, joista Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulut ovat erikoistuneet kehitysvammaisten opiskelijoiden koulutukseen. Kaikki erityisoppilaitokset ovat valtakunnallisia, ja ne tarjoavat erityisolosuhteita ja -palveluja ammatillisen opiskelun onnistumiseksi. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään ammatillista peruskoulutusta, jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Kaikilla ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on ollut lisäksi kehittämiskeskuksen asema ja velvollisuudet. Nykyisten säännösten mukaan kehittämiskeskustoiminnasta päätetään opetusministeriön antamassa koulutuksen järjestämisluvassa. (Mänty 1999.) Ammatillisten erityisoppilaitosten antama ammatillinen koulutus perustuu valtakunnallisiin kunkin alan opetussuunnitelmiin. Opetuksen tavoitteita ja koulutusaikaa voidaan muuttaa opiskelijan yksilöllisten edellytysten mukaan. Tavoitteena on, että koulutuksessa saavutetaan sellainen ammatillinen pätevyys, joka mahdollistaa työllistymisen. (Saresma 1996, 364.)

Opetusministeriö on ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (1998/630) ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/1998) nojalla päättänyt Alavuden erityisammattikoulun ammatillisen peruskoulutuksen järjestämisluvasta ja siihen sisältyvästä koulutustehtävästä sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/1998) nojalla ammatillisen lisäkoulutuksen järjestämisestä. Alavuden erityisammattikoulun "erityisenä

koulutustehtävänä on huolehtia erityisopetuksen järjestämisestä, erityisopetuksen järjestämisen yhteydessä vammaisille annettavasta valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä”. Lisäksi Alavuden erityisammattikoulu voi järjestää ”ammattillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta ja muuta ammatillista lisäkoulutusta”.

Alavuden erityisammattikoulun toiminta-ajatus kiteyttää oppilaitoksen toiminnan tavoitteet ja lähtökohdat: seuraavasti: ”Toiminnan tavoitteena on luoda edellytykset opiskelijalle toimintakyvyn monipuoliseen kehittymiseen ja kasvamiseen. Keskeisinä lähtökohtina ovat opiskelijan kyvyt, tarpeet, elämäntilanne ja tulevaisuuden suunnitelmat”. Oppilaitos tarjoaa koulutuksen järjestämisluvassa mainitun koulutustoiminnan lisäksi opiskelijalle puitteet elämisen ja itsenäistymisen taitojen kehittymiselle. (Alavuden erityisammattikoulun opetussuunnitelma 1996.)

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen yleisenä tavoitteena on kuvailla Alavuden erityisammattikoulussa kone- ja metallialan opintonsa keväällä 1999 päättävien opiskelijoiden kokemuksia opiskeluajastaan sekä heidän tulevaisuuden odotuksiaan. Opiskelun päättyessä nuori on siirtymässä aikuisuuteen, työhön ja mahdollisimman itsenäiseen elämään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opiskelijoiden kokemuksia oppilaitoksen tarjoamista tukipalveluista siirtymävaiheessa. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joten tarkkoja tutkimusongelmia ei ole määritelty.

Tutkimustehtävä voidaan jakaa kahteen pääkysymykseen, joista ensimmäinen pyrkii selvittämään sitä, kuinka nuori on kokenut opiskelun erityisammattikoulussa: kuinka hän on kokenut mahdollisen opiskelun valmentavassa koulutuksessa sekä kone- ja metallialan ammatillisessa koulutuksessa? Lisäksi pyritään selvittämään sitä, kuinka opiskelija on kokenut oppilaitoksen tarjoamat tukipalvelut nuoren siirtyessä työhön ja itsenäisempään elämään? Toisena pääkysymyksenä tarkastellaan sitä, minkälaisia työtä, asumista, ihmissuhteita ja harrastuksia koskevia tulevaisuuden odotuksia nuorella on?

Nuoruudesta aikuisuuteen siirtymän keskeisiä kehitystehtäviä (Havighurst 1948; Erikson 1950; Levinson 1979) ovat ammatillisen koulutuksen hankkiminen ja työelämään siirtyminen. Aikuisuuteen liittyy tavallisesti myös irtaantuminen lapsuuden kodista ja vanhemmista, joka tarkoittaa mm. itsenäistä asumista ja ihmissuhteita sekä harrastustoimintaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihetta hänen omasta näkökulmastaan.



## 6.1 Tutkimusote

Tutkimusote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Taustafilosofialtaan hermeneuttinen kvalitatiivinen tutkimus on lähestymistapa, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Ymmärtämisellä tarkoitetaan ihmisen toimintojen taustalla olevien motiivien ja uskomusten ymmärtämistä ihmisen omasta näkökulmasta. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tietyn, yksilöitävissä olevan ilmiön, tapahtuman tai tapahtumaketjun kuvaamiseen. (Soininen 1995 34-35; Naukkarinen 1999, 271.)

Tutkimus on tyypiltään laadullinen tapaustutkimus, jolle on ominaista yhteen tapahtumaan keskittyvä kuvailevuus (Naukkarinen 1999, 272). Tapaustutkimuksen aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa ja aineiston koontimenetelmät ovat ihmisläheisiä kuten haastattelu, observointi ja kirjalliset dokumentit (Soininen 1995, 82). Yhtenä tapaustutkimuksen ominaisuutena Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 14) mainitsevat vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavien kesken. Tapaustutkimus edellyttää sopimusta ja luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä.

## 6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä, jossa aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla. Tarvittaessa aineistoa voidaan täydentää uudelleen haastatteluilla. Haastattelutilanteessa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jolloin on mahdollisuus saada syvällisempää tietoa tutkittavasta aiheesta. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on valinnut etukäteen haastatteluteemat, mutta teemojen käsittelyjärjestys ja muoto vaihtelevat. Teemoista muodostuu haastattelurunko (liite 1), joka takaa sen, että kaikki olennaiset asiat tulevat käsitellyiksi kaikkien haastateltavien kanssa. Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin. Oleellista on, että haastattelijalla on tulkinta haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. (Patton 1990, 280; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200-205)

### 6.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kohdejoukon muodostaa kahdeksan Alavuden erityisammattikoulun kone- ja metallialan opiskelijaa. He päättivät opiskelunsa toukokuussa 1999. Opiskelijat olivat haastatteluhetkellä iältään 18-34-vuotiaita. Kaikki kohdejoukon opiskelijat ovat miehiä. Kone- ja metallialan ammattiopinnot olivat kestäneet kaksi lukuvuotta. Osa kohdejoukon opiskelijoista oli saanut ammattiopintoihin valmentavaa koulutusta yhden tai kaksi vuotta.

Kysyin opiskelijoilta suostumusta haastatteluun keväällä 1999. Kaikki ryhmän opiskelijat suostuivat, ja toteutin haastattelun toukokuussa 1999. Haastattelut kestivät noin tunnin opiskelijaa kohden. Yhtä opiskelijaa haastattelin uudelleen toukokuun lopulla, koska hänen suunnitelmansa olivat ensimmäisellä haastattelukerralla vielä selkiintymättömiä. Opiskelijoiden lisäksi haastattelin heidän luokanvalvojaansa ja oppilaitoksen sosiaalihoitajaa lähinnä siirtymävaiheen järjestelyihin liittyvistä teemoista. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelujen lisäksi pyysin opiskelijoita täyttämään kyselylomakkeen (liite 2), jossa kysyin samoja asioita kuin haastatteluissa koska tiesin, että joku heistä pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan vapaammin kirjoittaen kuin puhuen. Yhden opiskelijan kohdalla toimin avustajana kyselylomaketta täytettäessä.

Litteroin haastattelut sitä mukaan kun ne tein. Litterointi on hidasta, tunnin haastattelun kirjoittamiseen kuluu lähes työpäivä. Litterointi vaikutti seuraaviin haastatteluihin: työmäärää vähentäkseni opettelin kysymään kysymykseni täsmällisesti ilman turhia sanoja ja pysymään teemojen mukaisissa aiheissa. Se myös ohjasi kysymään tiettyjä asioita. Litteroitua tekstiä on 99 sivua (riviväli 2).

Olin työskennellyt haastateltavien kanssa kaksi vuotta, joten tunsimme toisemme hyvin. Tämä helpotti haastattelutilannetta, koska luottamus oli jo saavutettu. Lisäksi se auttoi tulkitsemaan vastauksia ja kysymään niin, että haastateltava varmasti ymmärsi kysymykseni. Haastateltavat ovat lievästi tai keskiasteisesti kehitysvammaisia nuoria miehiä, ja haastattelun sujumiseksi tarvittiin paljon apukysymyksiä. Haastattelut sujuivat hyvin, miehet tuntuivat kertovan mielellään ajatuksiaan ja odotuksiaan (ks. Pöllänen 1998 42-48). Toisaalta se, että tunsin haastateltavat ja suoritin tutkimusta omassa työpai-

kassani edellyttää oman esiymmärryksen, taustaoletusten ja -uskomusten tiedostamista. Tähän pyrin käymällä keskustelua itseni kanssa ja tarkkailemalla omaa toimintaani haastattelutilanteissa sekä aineiston analysointivaiheessa. Kvalitatiivinen tutkimus on aina subjektiivista. Bogdan & Biklen (1992) eivät suosittelle sellaisen alueen tutkimista, johon tutkija on jollain tavalla yhteydessä. Tässä tapauksessa oman työni tutkimisen motiivina on oman ymmärryksen kasvattaminen suhteessa omaan työhöni ja sitä kautta omien toimintojeni kehittäminen.

#### **6.4 Tutkimusaineiston analysointi**

Aineiston analysoinnin aloitin litteroimalla kaikki haastattelut. Hidas ja työläs litterointi tutustuttaa ja vie sisälle aineistoon; luokittelu ja koodaaminen alkaa jo litterointivaiheessa. Litteroinnin jälkeen luin haastatteluja uudelleen useaan kertaan ja jäsentelin aineistoa tutkimustehtävän pääkysymysten mukaan. Ennalta määräämieni aiheiden lisäksi aineistosta nousi esiin kysymys opiskeluihin hakeutumisesta.

Erottelin samojen teemojen alle kuuluvia oleellisia osia yksilöiden haastatteluista, ja kokosin niitä yhteen tekstinkäsittelyohjelman avulla. Pyrin kokoamaan haastateltavien teksteistä mahdollisimman monipuolista kuvaa heidän kokemuksistaan. Haastateltavien kyky ilmaista ajatuksiaan oli erilainen, jotkut vastasivat kysymyksiini vain muutamalla sanalla, kun taas joku toinen teki sen runsaammin. Olen analysoidessani ja tulkintoja tehdessäni pyrkinyt huomioimaan jokaisen haastateltavan. Haastattelujen lisäksi sain joihinkin asioihin täydennystä kyselylomakkeista. Pyysin kahta haastateltavaa, oppilaitoksen sosiaalihoitajaa ja ammatinopettajaa, lukemaan analyysini tuottamia tuloksia. Heidän näkemyksensä tukivat omia päätelmiäni. Haastatellut opiskelijat eivät ole tulkintojani lukeneet.

Tutkimusraportin tulososassa olen käyttänyt tekstin seassa suoria lainauksia raakamateriaalista kuvailevuuden ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Suorat lainaukset on erotettu lainausmerkkien lisäksi kursivoimilla. Numero (x) lainausten yhteydessä viittaa tiettyyn haastateltavaan. (...) tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu jotain ja [tekstiä] kohdissa olen tut-

kittavien anonyymiyden säilyttämiseksi tai asian ymmärrettävyyden parantamiseksi poistanut jotain ja/tai täydentänyt lainausta kyseisellä tekstillä.

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta käydyssä keskustelussa on kritisoitu positivistiseen paradigmaan pohjautuvan kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien soveltuvuutta kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tulkintaan ja ymmärtämiseen perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa oletetaan, että ei ole tavoitettavissa yhtä ainoaa totuutta vaan eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Tutkimus tuo esiin tietyn näkökulman ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991; Soininen 1995; Naukkarinen 1998). Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena on tuoda esiin kehitysvammaisten opiskelijoiden näkökulma.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on usein (esim. Naukkarinen 1999) käytetty Lincolnin ja Guban (1985) perinteisten luotettavuuskriteerien rinnalle kehittämiä laadulliseen tutkimukseen soveltuvia luotettavuuskriteerejä. Lincoln ja Guba suosittavat käytettäväksi käsitettä uskottavuus (trustworthiness) käsitteen luotettavuus sijaan (Tynjälä 1991, 390; Soininen 1995, 123). Tynjälä (1991) on kääntänyt Lincolnin ja Guban luotettavuuskriteerit suomeksi (suluissa perinteisten kriteerien vastine) : vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus). Tarkastelen seuraavassa tutkielmani luotettavuutta tai uskottavuutta näiden kriteerien avulla.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tutkijan johtopäätösten tulee vastata nimenomaan tutkittavien konstruktioita todellisuudesta, ei itse todellisuuksia. (Tynjälä 1991, 390.) Tässä tutkimuksessa vastaavuus tarkoittaa sitä, että aineiston analyysin kautta tuottamani johtopäätökset vastaavat niitä ajatuksia ja tunteita, joita kone- ja metallialan opiskelijoilla opiskelun loppuessa oli. Olen työskennellyt kehitysvammaisten henkilöiden kanssa useita vuosia ja tutkimuksen kohdejoukon miehet olivat minulle työni kautta tuttuja. Tämä parantaa tutkimukseni vastaa-

vuutta, koska pitkä kokemus kehitysvammaisten henkilöiden kanssa kommunikoinnista ja saavutettu luottamuksellinen suhde kohderyhmän opiskelijoihin sekä toimintaympäristön tuntemus teki haastattelutilanteet luotettavammiksi. Erityistä huomiota haastattelutilanteissa pyrin kiinnittämään kieleen ja käsitteiden merkityksiin, jotta haastateltava ymmärtäisi kysymykseni, ja minä tutkijana vastaukset. Haastattelutilanteissa käytin runsaasti tarkentavia lisäksymyksiä.

Täydensin haastatteluaineistoa kyselylomakkeilla, joiden antamaa aineistoa vertasin haastatteluaineistoon. Lisäksi haastattelin ammatinopettajaa ja sosiaalihoitajaa jotta voisin verrata erilaisia näkökulmia. Se voitaneen nähdä ainakin alkeellisena triangulaationa. Toisaalta läheinen suhde tutkittavien ja tutkijan välillä voi muodostua luotettavuuden uhkaksi. Itsereflektion avulla pyrin pitämään omat kokemukseni erossa tutkittavien kokemuksista. Tarkkailin itseäni sekä haastattelutilanteissa että analyysi- ja tulkintavaiheessa jotta pystyisin tuomaan esiin mahdollisimman puhtaasti tutkittavien näkökulman. Olen jäävi arvioimaan sitä, kuinka hyvin itsetarkkailussa onnistuin, mutta opiskelijoiden äänen esiintuominen on pyrkimykseni.

Tutkimustulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä tutkimustulosten siirrettävyydestä ei voi tehdä vain tutkija vaan sovellusarvoa arvioi myös tutkimustulosten hyödyntäjä. (Tynjälä 1991, 390) Tämän yhden opiskelijaryhmän kokemuksia kuvaamaan pyrkivän tapaustutkimuksen sovellusarvo jää lukijan arvioitavaksi. Kohdejoukko muodostui kahdeksasta erilaisesta yksilöstä ja heidän yksilöllisistä näkemyksistään. Tutkimuksen teoreettiset raamit olen koonnut kuvailemalla nuoruutta ja aikuisuutta elämänvaiheina sekä siirtymävaiheita osana elämänkulkua. Lisäksi olen käsitellyt kehitysvammaisuutta ja ammatillista erityisopetusta. Nämä toimivat pohjana tulkinnoille. Olen pyrkinyt kuvailemaan sekä tutkimuksen toteuttamisen tarkasti että aineistoa rikkaasti jotta tulkintani olisivat ymmärrettävissä.

Tutkimustilanteen arviointi tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii ottamaan huomioon sekä erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät että tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustilanteen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteenkin (Naukkarinen 1999, 280). Tutkimustilannetta pystyn arvioimaan ainoastaan

sen perusteella kuinka haastattelutilanteet koin; sitä olen kuvaillut luvussa 6.4. Keräsin aineiston pääosin yhdellä haastattelukerralla, mietittäväksi jää, olisiko useampi haastattelu, eri haastattelija, erilaiset aineistonkeruumenetelmät tai vaikkapa eri haastattelujärjestys tuonut erilaisia vastauksia.

Vahvistettavuus liittyy laadullisen tutkimuksen subjektiivisuuteen. Laadullinen tutkimus on usein väistämättömästi subjektiivista, tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista että tutkija on tietoinen omasta viitekehuksestään. Kyse on tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta ja rehellisyydestä (Tynjälä 1991, 391-392, Naukarinen 1999, 280.) Tämän tutkimuksen aiheen ja menetelmän valintaan vaikutti osaltaan työ- ja opiskeluhistoriani, oma esiyymmärrykseni tai viitekehykseni. Olen pyrkinyt tiedostamaan omat ajattelutapani ja erottamaan ne opiskelijoiden ajatuksista. Koen kuitenkin olevani oman ymmärrykseni vanki ja toisaalta haluankin sitä olla. Tulkinnoissa se näkyy siten, että olen nostanut esiin vähäisetkin opiskelijoiden kriittiset ajatukset jotta voisimme ottaa ne huomioon. Raportoinnissa näkyvät ehkä myönteisiä kokemuksia kärkevämmin opiskelijoiden esittämä kritiikki ja parannusehdotukset.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

### 7.1 Opiskelu erityisammattikoulussa

Tutkimuksen ensimmäisenä keskeisenä tavoitteena on kuvailla opiskelijoiden kokemuksia opiskelustaan Alavuden erityisammattikoulussa. Opiskelijoilta kysyttiin kokemuksia erikseen sekä ammattiopintoihin valmentavasta että ammatillisesta koulutuksesta. Ennalta päätettyjen teemojen lisäksi aineistosta nousi esiin mielenkiintoisena aiheena opiskelijan koulutukseen hakeutuminen niin kuin opiskelija itse sen koki.

#### 7.1.1 Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen:

##### *”Tais se olla minun idea”*

Lähes kaikki peruskoulun päättäneet nuoret hakeutuvat suoraan jatkokoulutukseen. Peruskoulun jälkeisiä opintoja pidetään luonnollisena ja välttämättömänä vaiheena ennen työelämään siirtymistä. Ammatillista koulutusta säätelevän lainsäädännön mukaan kaikkien tulee saada edellytystensä mukaista ammatillista koulutusta. EMU-oppilaista 53-93% hakee jatkokoulutukseen. Heistä valtaosa (83-100%) hyväksytään koulutukseen. Jatkokoulutukseen pääseminen on prosentuaalisesti vähintään yhtä hyvää kuin muillakin opiskelijoilla. (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 602; Pöllänen 1998, 64.) Opiskelijoiden ammattiin hakeutumista voidaan tutkimusten mukaan pitää ainakin jossain määrin sattumanvaraisena. Koulutuspaikan saaminen voi olla tärkeämpää kuin johonkin tiettyyn ammattiin hakeutuminen. Lisäksi vanhempien koulutuksella ja yhteiskunnallisella asemalla on merkitystä nuorten koulutusta koskeviin tavoitteisiin. (Pöllänen 1998, 64.)

Mahdollisuus valita itseä kiinnostava ammattiala on ammatillisessa erityisopetuksessa pienempi kuin muilla koska aloituspaikat keskittyvät tietyille aloille. Eniten aloituspaikkoja on kone- ja metallialan lisäksi koti- ja laitostalou- sekä ravitsemispalvelualoilla. Ammatillisen erityisopetuksen ja vammaisten ammatillisen koulutuksen onkin nähty ohjaavan erityistä tukea tarvitsevia nuoria perinteisiin, jopa vanhanaikaisiin ammatteihin, joihin muuten on vähän halukkuutta. (Blom ym. 1996, 602; Rönkä 1992.)

Peruskoulun päättävä nuori joutuu ratkaisemaan jatko-opiskelu tavoitteensa 15-16-vuotiaana. Kehitysvammaisen nuoren oppivelvollisuus päättyy 17-vuotiaana. Jo tuolloin pitäisi nuorella olla käsitys omista taipumuksistaan ja vahvuuksistaan jotta hän osaisi suhteuttaa ne olemassa oleviin mahdollisuuksiin, ja hakeutua oikealle koulutus- ja sitä kautta ammattiuralle. Tyynelä (1995) on tutkinut vanhempien näkökulmaa kehitysvammaisen nuoren itsenäistymiseen. Kehitysvammaisten nuorten vanhemmat joutuvat peruskoulun jälkeen yhä enemmän ottamaan vastuuta nuoren itsenäistymisestä ja tulevaisuudesta. Vanhemmat uskoivat nuorten itsenäistymisen tapahtuvan vasta vuosien kuluttua, ja toivoivat tehtävänsä tueksi informaatiota, vaihtoehtoja ja yksilöllisiä ratkaisuja. Keskeisin tiedonantaja ja tärkein yhteistyökumppani vanhemmille tässä siirtymäprosessissa on koulu. (Tyynelä 1995, 44, 51.)

Tämän tutkimuksen tulokset koulutukseen hakeutumisprosessin osalta tukevat Tyynelän (1995) tuloksia. Haastatelluista opiskelijoista (n=8) yksi oli sitä mieltä, että kone- ja metallialan ammattiopintoihin hakeutuminen oli hänen oma ajatuksensa. Erityisammattikouluun hakeutuminen *"oli oikeestaan peruskoulun opettajan idea"* (2). Tämän opiskelijan ensisijainen ammattitavoite oli ollut autoala, josta hän ei kuitenkaan ollut saanut opiskelupaikkaa. Kaikkien muiden opiskelijoiden hakuprosessissa oli ollut mukana *"äitee"* (1) ja *"porukat"* (7) eli vanhemmat, peruskoulunopettaja, Kela ja työ- tai toimintakeskuksen henkilökuntaa.

Kaksi opiskelijoista olisi saanut opiskelupaikan tavallisesta ammattikoulusta, mutta he päätyivät aloittamaan opiskelun erityisammattikoulussa. Ainakin toisen kohdalla päätöksen oli opiskelijan mukaan tehnyt äiti. Molemmat opiskelijat mainitsivat päätökseen vaikuttaneen taloudelliset seikat. Yksi opiskelijoista oli yrittänyt opiskella tavallisessa ammattikoulussa puualalla,



mutta hän oli joutunut keskeyttämään opiskelunsa kun *"siihe vaihtu opettajat"* (3) ja opiskelu tuntui liian nopealta ja vaikealta.

Kaksi haastatelluista opiskelijoista ei tiennyt kenen aloitteesta oli hakeutunut erityisammattikouluun kone- ja metallialan opintoihin.

*RS: "Kuinka sinä päätit hakea metallilinjalle?"*

*5: "Eipä se ollu."*

*RS: "Oliko se sun oma ajatus?"*

*5: "Eipä se ny ollu omakaan ajatus."*

*RS: "Kenen ajatus se oli?"*

*5: "En minä tiedä kenenkä on ollu."(5)*

*RS: "Miten sä päätit hakea metallilinjalle? Oliko se sun oma idea?"*

*8: "Tais se – tais se olla minun idea. En tiedä."(8)*

Yksi opiskelijoista oli päässyt toivomaansa koulutukseen, hän *oli "kauan halunnu sille [metallij alalle." (7)* Hänkin kertoi haastattelussa myöhemmin halunneensa alunperin auto- ja kuljetusalalle, mutta koska sitä ei ollut tarjolla hän päätti tulla metallialalle. Yksi opiskelijoista selitti koulutukseen hakeutumisestaan, ilmeisesti itselleenkin, isän työuralla:

*"...että itte ei noista metallihommista niin hirvittävästi sillee tienny ja mitenkää niinku ollu ennen siitä kiinnostunu mutta se varmaa vaikutti enempi ku isä on metallipajalla töis, se varmaa vaikutti enemmän että niinku muitten idea niinku panna tänne metallialalle että sitä ei niinku sillee olisi välttämättä osannu niin hyvin yhdistää jos ei oma isä olisi metallipajalla töis." (4)*

Haastateltujen opiskelijoiden hakeutuminen erityisammattikoulun kone- ja metallialan koulutukseen oli selkeästi enemmän lähtöisin opiskelijan sidosryhmästä kuin hänen kiinnostuksestaan kyseistä ammattia kohtaan.

### **7.1.2 Ammattiopintoihin valmentava koulutus:**

**"Emmä oikee muista mitä tehtii"**

Alavuden erityisammattikoulu järjestää yhden lukuvuoden kestävästä ammattiopintoihin valmentavaa (Ava) koulutusta, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijan ammattiopintoihin sijoittumista sekä vahvistaa jokapäiväisessä elä-

mässä tarvittavia taitoja ja valmiuksia. Ammattiopintoihin valmentavan koulutuksen aikana opiskelijalla on mahdollisuus kerrata peruskoulussa opittuja taitoja, harjoitella työskentely taitoja eri työharjoittelupisteissä ja ammatillisen koulutuksen ryhmissä. Ammattiopintoihin valmentava koulutus ja asuminen oppilaitoksen asuntolassa antaa opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella asumistaitoja ja irtaantumista vanhempien kodista. Alavuden erityisammattikoulussa on järjestetty myös teknisille aloille valmentavaa puu- ja metallialan ammattiopintoihin valmentavaa koulutusta, jossa työharjoittelu painottui puu- ja metallialalle.

Tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista neljä oli käynyt ammattiopintoihin valmentavaa koulutusta 1-2 vuoden ajan Alavuden erityisammattikoulussa tai muualla. Yksi opiskelijoista oli hakeutunut ammattiopintoihin monimuoto-opiskelun kautta. Ammattiopintoihin valmentava koulutus tuntui jääneen opiskelijoiden mieleen kovin huonosti, ainoastaan työharjoittelut muistettiin ja koettiin hyödyllisiksi. Tavallista ammattiopintoihin valmentavaa koulutusta paremmin opiskelijoiden mieliin oli jäänyt puu- metallialan ammattiopintoihin valmentava koulutus.

*RS: "Muistatko vielä sitä ava-opiskelua?"*

*1: "Kumpaa ava kakkosta vai?"*

*RS: "No, molempia."*

*1: "Jaa – no emmä oikee, puu-metallista mä muistanki jotaki. Oli se ihan kivaa, kaikkee tehtiin puutöitä ja metallista."*

*RS: "Oliko siitä sun mielestä sulle hyötyä?"*

*1: "Kai siitä jotaki hyötyä oli."*

*RS: "Muistaksä sitä tavallista avaa?"*

*1: "En oikeestaa, siinä oli kaikkee tämmöstä puutarhaa ja asuntolaa ja savitöitä ja muovitöitä."*

*RS: "Työharjoittelut jäi eniten mieleen?"*

*1: "Joo."*

*RS: "No entäs nää yhteiset aineet?"*

*1: "No ei oikeestaa, tehtii joskus jotaki, emmä oikee muista mitä tehtii."*

*(1)*

*RS:” Onko siitä avasta ollu hyötyä sun ammattilinja opiskelua ajatellen?”*

*7: ”On kai kun tiesi vähän jo alkuus. Mä niinku avalla jo tulin hitsariks melkein eli opin jo avalla hitsaamaan kunnolla.”(7)*

Vaikka ammattiopintoihin valmentava koulutus oli jäänyt huonosti opiskelijoiden mieleen koettiin siitä olevan ainakin jonkin verran hyötyä ammattialan opintoja ajatellen. Ammattiopintoihin valmentavan koulutuksen aikana opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus harjoitella ammattialalla tarvittavia taitoja ja työmenetelmiä.

### **7.1.3 Kone- ja metallialan ammattiopinnot:**

***”Eihän tämä sen kummallisempaa oo kun tavalliseskaa”***

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet kone- ja metallialalle (1995) asiakirjan mukaan ammatillisen koulutuksen tehtävänä on valmentaa, tukea ja ohjata opiskelijaa omaksumaan laaja-alainen ammattisivistys. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijan elämänhallintaa sekä omiin kehitystarpeisiin pohjautuvien elämäntaitojen ja elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittymistä. Em. asiakirja määrittelee metallialan koulutuksen tehtävän seuraavasti: ”Metallialan koulutuksen tehtävänä on ammattieettisen kasvun ja oppimishalun herättäminen, ammattikäytännön ja -teorian yhdistäminen monipuoliseksi osaamiseksi sekä laatu-, turvallisuus- ja taloudellisuusvaatimusten sovittaminen opetukseen ja harjoitteluun”.

Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet ovat pääsääntöisesti samat kuin ammatillisen koulutuksen yleensäkin (Mänty 1999). Alavuden erityisammattikoulun kone- ja metallialan opetussuunnitelma vastaa tavoitteiltaan kone- ja metallialan perustutkinnon tuotantotekniikan suuntautumisvaihtoehdon vaatimuksia, huomioiden oppilaitoksen erityisluonteen, opetukselliset voimavarat ja paikkakunnan mahdollisuudet. (Alavuden erityisammattikoulu, Kone- ja metallialan opetussuunnitelma 1997.) Kone- ja metallialan tuotantotekniikan suuntautumisvaihtoehdon perustutkinnon suorittanut voi työskennellä metalliteollisuuden yrityksissä koneistuksen, hitsauksen tai asennuksen alaan kuuluvissa tehtävissä. Myös prosessiteollisuuden ja muiden teollisuudenalojen kunnossapitotehtävät voivat kuulua työtehtäviin. (Ammatillisen

koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Kone- ja metalliala 1995, 18.) Opiskelu Alavuden erityisammattikoulussa on erityisopetuksen periaatteiden mukaisesti työvaltaista, yksilöllistä ja joustavaa. Opiskelijan kykyjen ja tarpeiden mukaan laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään kunkin opiskelijan yksilölliset oppimistavoitteet. Kaksivuotisen kone- ja metallialan koulutuksen laajuus on 80 ov, joista 30 ov on perusopintoja, 25 ov suuntautumisopintoja, 5 ov vapaasti valittavia opintoja ja 20 ov kaikille yhteisiä opintoja. (Alavuden erityisammattikoulu, Kone- ja metallialan opetussuunnitelma 1997.)

Mänty (1999) on selvittänyt ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden tyytyväisyyttä saatuun ammatilliseen koulutukseen. Selvityksen mukaan suurin osa, 96% kehitysvammaisten erityisammattikouluista valmistuneista henkilöistä (n=600) oli hyvin tai melko tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Neljäsosa vastaajista ei löytänyt opiskelusta mitään negatiivista. Huonoina puolina mainittiin kiusaaminen, oppilaitoksen säännöt ja koti-ikävä. Alavuden erityisammattikoulussa opiskelleita Männyn (1999) aineistossa oli 114. Heistä seitsemän ilmoitti olevansa tyytymätön saamaansa koulutukseen.

Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat olivat kokeneet opiskelunsa Alavuden erityisammattikoulun kone- ja metallialalla enimmäkseen myönteisenä. Kahdeksasta haastatellusta opiskelijasta viisi oli selkeästi tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja opiskeluaikaan. Yksi opiskelija ilmoitti *"ett kannatan tätä paikkaa vaik tää on aika pieni paikka ja tiukat säännöt mut muuten ihan pätevä paikka kyllä. Ainaki toisinaa on pätevä paikka."* (7) Hänen voidaan ajatella olevan ainakin jossain määrin tyytyväinen opiskeluaikaansa ja saamaansa koulutukseen. Yksi opiskelija ei osannut sanoa oliko opiskelu Alavuden erityisammattikoulussa antanut hänelle jotain.

Yli puolet opiskelijoista koki koulutuksen vastanneen heidän odotuksiin, ja he kokivat saaneensa valmiuksia työelämään: he olivat tutustuneet alan työvälineisiin ja opiskelleet ammattiteoriaa. Parasta oli ollut työskentely metallipajassa: *"Mitä niinku käytännössä oppinu tuolla metallissa ei niinkää se teoria vaan se käytäntö"* (6). Opiskeluun liittyvinä myönteisinä asioina mainittiin lisäksi kaverit, vapaa-aika ja koulun tarjoama hyvä ruoka.

*"...ihan hianoa ja kaikennäkösiä hitsiäki on nähäny niinku tämän piste-hitsin ja tän puikkohitsin ja sitte tosi hianoa kaikkia. Ja sitte jyrsimestä on oppinu teoriatunnilla ja sorvaamisesta ja tosi mielenkiintosa kaveria löytyny kivoja kaikkia metalliporukasta ja hianot sellaset Siävin turvajalakineetki on sellaset sitte kaikilla metallimiehillä ja sitte sellaset hianot lätsät että jossa lukee joku fin safety tai loktait nii sellaset lätsät vielä. Joo." (4)*

*"Mä nyt ainakin haluaisin sanoo sen asian, että tää on ollu oikeen mukavaa olla täällä koulussa ja ja kyl mä oon tykänny olla ja kaikki on menny suunnitelmien mukaan. Kavereita on ollu paljon ja hyvät ruuat on ollu keittiöllä ..."(2)*

Yksi opiskelijoista, toinen niistä joka ei tiennyt kenen ajatus koko metallialan opiskelu oli, piti opiskelun hyödyllisyyttä kyseenalaisena. Hän ilmoitti ettei ollut oppinut *"oikeen paljon erityisempää"* (5) ja koki ettei opiskelu ollut antanut hänelle valmiuksia työelämään.

*RS: "Ootko sä saanu jotain eväitä elämään täältä erityisammattikoulusta?"*

*5: "En mä nyt tiedä oonko saanu."*

*RS: "Luuletko, että pystyisit nyt mennä työelämään? Ootko oppinut semmosia asioita täällä jotka auttais sua työelämässä?"*

*5: "Ei kai semmosia oo tullu"*

Opiskelun tavoitteet ja hyödyllisyys saattoivat selkiintyä opiskelijalle myös koulutuksen aikana.

*" Kannattaa. Siiton hyötyä. Vaikkei sitä ens alkuun ajattelekkaan sillai mut kyl se rupee siit sitte hahmottamaa ja tuntemaa ett siiton hyötyä kun sitä on vähän aikaa käyny. Sillai mul ainaki kävi." (7)*

Jotain *" kehittämise varaa"*(5) opiskelussa ja oppilaitoksen toiminnassa koettiin, ja opiskelijat mainitsivat konkreettisia parannusehdotuksiakin: Opiskelu koettiin suhteellisen helppona, joskus liiankin helppona vaikka opiskelija olisi mielestään *"päjännny vaikeissaki asioissa"* (2). Lisäksi toivottiin *"Vähän semmosta että enemmän niinku yksilöllistä opetusta, kattoo mihinkä pystyy, vähä vaikeempia tehtäviä"*(1). Metallipajassa olevat koneet eivät yhden opiskelijan mielestä vastanneet ajan ja työelämän vaatimuksia.

*"Kai siinä mutta ei nuo oikeen moderneja koneita oo tuola metallis, pitäis olla kaikki cnc-sorvit ja kaikki tommoset tietokone pohjaset pitäis olla kaikki jotta osais käyttää niitä ku vastaan tulee työelämäs. Ei oikeen osaa käyttää niitä kun ei oo semmosta."* (1)

Kaikille yhteisiin aineisiin toivottiin vaikeampien tehtävien lisäksi enemmän liikuntaa ja pidempiä liikuntatunteja *"Ett pystyis jotain niinku tekemäänki"* (7). Asumiseen liittyen toivottiin *"ettei yökön tarttis käydä kattomas lainkaan"* (7).

Työskentely metallipajassa koettiin mielekkääksi, *"Ennemmin siellä olis pajan puolella ollu kun luokassa istunu."*(6). Sen sijaan *"maanantaipäivät on vähän rasittavia kun on koko päivän teoriaa"* (3).

Ammatillisen koulutuksen valikoiman toivottiin olevan laajempi: *"Mä ensin ajattelin, että mä olisin menny autopuolelle mut ei täällä ollukkaa auto-puolta. Sit mä tulin metalliin."*(7)

Haastatellut opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, he kokivat saaneensa mitä olivat lähteneet hakemaan. Ainoastaan yksi opiskelija koki, ettei koulutus ollut antanut hänelle sellaisia taitoja, joita voisi elämässään hyödyntää. Joitakin korjattavia asioita koulutuksessa koettiin. Yhtenä toivomuksena nousee esiin vaatimus yksilöllisemmästä opetuksesta ja opiskelijan osaamisen hyödyntämisestä. Kun erityisopetuksen johtavana periaatteena on yksilöllisyys ja henkilökohtaisten vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen ei voi välttyä kysymykseltä: Missä on epäonnistuttu? Miksi tämä opiskelija koki ettei hänen yksilöllisyyttään oltu huomioitu? Haastattelussa se ei tullut selkeästi ilmi, kysymyksiin mikä olisi voinut olla toisin, opiskelija mainitsee vanhojen tuttujen aiheiden käsittelyn, ja toisaalta sellaisten aineitten kuin historian ja maantiedon puuttumisen. Nämä aineet olisivat olleet opiskelijalle mieleisiä, koska *"ne oli mulla peruskoulussakin vahvoja"* (1). Tämä opiskelija koki muutaman muun opiskelijan tavoin opiskelun helpoksi, ja hän olisi kertomansa mukaan ollut valmis vaativampaankin työskentelyyn.

#### 7.1.4 Oppilaitoksen tarjoamat tukipalvelut:

##### *”Sais puhua aikasemminki.”*

Ammatilliset erityisoppilaitokset järjestävät koulutusta opiskelijoille, jotka vamman, sairauden tai muun niihin rinnastettavan syyn takia tarvitsevat erityistoimenpiteitä tai olosuhteita selviytyäkseen ammatillisista opinnoista (Daavittila 1996, 371). Alavuden erityisammattikoulu on Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikoulujen tavoin erikoistunut kehitysvammaisten opiskelijoiden koulutukseen. Opiskelijakohtaisiin oppimistavoitteisiin perustuvan ammatillisen opetuksen lisäksi Alavuden erityisammattikoulu tarjoaa opiskelijoille laajennetut opiskelijahuoltopalvelut: opiskelijalla on mahdollisuus opiskeluaikanaan käyttää psykologin, sairaanhoitajan ja sosiaalihuoltajan palveluja. Laajennettuihin opiskelijahuoltopalveluihin kuuluu lisäksi yksilölliset tukipalvelut asumisen, kuntoutuksen ja työllistymisen suunnittelussa, jotka toteutetaan yhteistyössä opiskelijan asuin- ja työympäristön sidosryhmien kanssa. (Alavuden erityisammattikoulun opetussuunnitelma 1996.)

Alavuden erityisammattikoulussa opiskelevan opiskelijan koulutus ja tulevaisuuden suunnitelmat pyritään rakentamaan olemassa olevien suunnitelmien jatkoksi. Oppilaitoksen sosiaalihuoltajan mukaan suurimmalla osalla opiskelijoista on jo opiskelun alkaessa olemassa tukiverkosto ja suunnitelma opiskelun jälkeistä aikaa varten.

*10: ”Nii-in, enemmistössähän se pyörii aika hyvin ja tukiverkko on olemassa vahva jo ennen meille tuloa ja on aktiivisia vanhempia ja aktiivisia kotipaikkakunnan viranomaisia jotka toimii sillä lailla että jo siinä vaiheessa kun opiskelija tulee meille niin on jonkinnäkönen hahmotelma siitä mitä sitten tapahtuu kun on opiskelu ohitte.” (10)*

Kone- ja metallialan opiskelijoiden työ- ja asumisjärjestelyjä oli hoidettu yhteistyössä opiskelijan, ammatinopettajan, sosiaalihuoltajan, opiskelijan vanhempien tai huoltajien ja kotikunnan viranomaisten kesken. Yhteydenotot opiskelijan kotipaikkakunnalle ja siellä oleville työpaikoille oli hoitanut pääasiassa sosiaalihuoltaja koska *”sillä on ne hanskassa”* (9) eli hänellä on pitkän työkokemuksen myötä karttunut tieto eri kuntien yhteyshenkilöistä ja mahdollisuuksista. Ammatinopettaja oli ollut mukana suunnittelussa ja *”näissä palavereissa mitä käydään opiskelijoitten kotipaikkakunnilla”* (9). Palavereihin

osallistui aina opiskelija itse ja hänen vanhempansa tai huoltajansa. Vanhemmat tai opiskelija itse voivat olla mukana, ja heidän toivotaankin olevan mukana sopivaa työharjoittelupaikkaa ja sitä kautta tulevaa työpaikkaa etsittäessä. Opiskelijan osallistuminen työharjoittelupaikan etsimiseen on sosiaalihuoltajan kokemuksen mukaan vielä hyvin vähäistä. Sopivan paikan löytyttyä vastuu työharjoittelun sisällöstä ja toteutumisesta siirtyy ammatinopettajalle. Oppilaitoksen sosiaalihuoltaja kuvaa työharjoittelupaikan hankkimista näin:

*10: "No sillä lailla yhteistyössä opettajan kanssa että –mulla jo on - tietysti aika laaja kuva alkaa olla tästä Suomen maasta ja näistä tarjoumuksista. Ne ensimmäiset kontaktit otan minä. Ja kyselen että onko mahdollista tulla harjottelemaan ja kokeilemaan ja näin pois päin. Sitten opettajahan on tietysti on sen jälkeen siinä kun tää tie auki on saatu, se yhteishenkilö koska hän tietää nää opiskelijoiden taidot ja tämmöset. Emmää vallankaakaan joltain tämmöseltä metallialalta osaa sanoa yhtään mitään."*

*RS: "Kuinka paljon kodit tai opiskelija itse osallistuu tähän?"*

*10: "Jonkun verran. Jonkun verran mutta hyvin harvinaista että opiskelija itse. Kyllä se sitten tulee vanhemmilta niitä vinkkejä sieltä kotipaikkakunnalta ja mielellään niitä vastaan otetaan koska eihän sellasta kattavaa tietoutta voi olla täällä."*

Haastatelluista opiskelijoista viidellä olivat ammatillisen opiskelun jälkeiset suunnitelmat selvinä jo haastatteluhetkellä toukokuun 1999 alussa. Kolmen opiskelijan kohdalla vielä mietittiin ja järjesteltiin asioita yhteistyössä kotikunnan viranomaisten ja opiskelijan lähihenkilöiden kanssa. Kuusi opiskelijaa kahdeksasta koki tukitoimet tyydyttäväiksi, he olivat omasta mielestään saaneet ainakin jossakin määrin vaikuttaa omiin asioihinsa ja olivat "suhtkoht tyytyväisiä" (8). Opiskelijalle itselleen ei kuitenkaan aina ollut selvillä se, mitä hänen asioittensa hoitamiseksi oli tehty ja kuka oli tehnyt. Yksi opiskelijoista ei ollut tyytyväinen oppilaitoksen tarjoamiin tukitoimiin, ja hän toivoi, että hänen kanssaan olisi puhuttu enemmän opiskelun jälkeisistä asioista.

*RS: "Miten sä oot kokenu, onko tää koulu tukenu sitä sun työpaikan saantia ja sitä että kun sä lopetat opiskelun?"*

*1: "Kaai se on jotaki yrittäny."*



RS: "Yrittäny tukee? Onko sun kans juteltu niistä asioista?"

1: "Ei oikeestaan."

RS: "Tiedäksä jotaki mitä koulu on tehny?"

1: "Kai se on jotaki työharjoittelupaikkoja kattellu, ei oo ainakaa puhuttu mitää."

RS: "Olisiksä halunnu että sulle olis puhuttu näistä asioista?"

1: "Kai sitä olis saanu puhua."

...

RS: "Mitä mieltä sä oot siitä, että oliko koulusta apua näitten asioiden järjestämiseksi?"

1: "Aika viimeinkin jäi tääkin kyllä koulun suhteen."

...

RS: "Mites näis siirtymävaiheen tukijärjestelyis?"

1: "Sais tästäki enemmän alustaa tätä eikä niinku töksähtää justii ja viime hetkellä. Sais puhua aikasemminki."

Siirtymävaiheen tukipalveluihin tyytymätön opiskelija on sama opiskelija, joka peräänkuulutti yksilöllisempää ja monipuolisempaa opetusta. Hän olisi toivonut, että opiskelun jälkeisestä elämästä olisi puhuttu nimenomaan hänen kanssaan enemmän ja aikaisemmin.

Yksi haastatelluista opiskelijoista koki, ettei ollut minkäänlaisia tukipalveluja saanut, mutta ei olisi niitä tarvinnutkaan.

RS: "Nyt kun sä olet siirtymässä työelämään ja aikuiselämään, onko tämä oppilaitos tarjonnu sulle tukea tässä siirtymävaiheessa?"

7: "Noh, -mitäpä ny tohonki sanois. Emmää tiä. Emmää tiä onko se turvaa tarjonnu, onko mitään muutakaa."

RS: "Tukea tai apua?"

7: "Ei mittää niistä oikee tarjonnu".

RS: "Olisikko sä tarvinnu jotain?"

7: "En."

Kehitysvammainen nuori, niin kuin jokainen erityistä tukea tarvitseva henkilö, on riippuvainen kotikunnastaan ja sen tarjoamista palveluista. Kunnan tarjoamat palvelut riippuvat taloudellisten resurssien lisäksi viranomaisten aktiivisuudesta ja asenteistakin. Isolla paikkakunnalla on enemmän vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia asumiseen, työntekoon ja harrastuksiin kuin pie-

nellä paikkakunnalla, jonka *"tarjoomukset on minimaaliset"*(10). Kunnilla on lisäksi erilaiset tavat hoitaa vammaisten asukkaiden asioita mutta *"...tänä päivänä alkaa olla sillä lailla, että joka kunnassa on joku henkilö nimetty vammaisasioiden hoitajaksi"* (10). Oppilaitoksen sosiaalihuoltaja on yhteydessä jokaisen opiskelijan kotikuntaan ja siellä vammaisasiosta vastaavaan henkilöön. Periaatteena on että jokaisella opiskelijalla on kontakti henkilöön, jolta saa tarvittaessa tukea. *"Tukihenkilö voi olla joku ulkopuolinen ihan taikka sitten asuntolasta taikka työpaikalta..."*(10)

Ammattiopintojen jälkeen nuori siirtyy mahdollisimman itsenäiseen elämään. Kysyin opiskelijoilta, minkälaisissa asioissa he uskovat tarvitsevansa apua tai tukea koulun jälkeen, ja mistä he ajattelevat sitä saavansa. Yksi opiskelijoista kaipasi kuuntelijaa, ihmistä, jonka kanssa keskustella. Opiskelija kaipasi myös oikeutta päättää itse omista asioistaan, tähän asti hänen äitinsä oli päättänyt hänen asioistaan.

RS: *"Minkälaista tukea toivoisit nyt kun olet lähdössä koulusta?"*

1: *"Jotaki että kuuneltais näi että mitä haluaa, ja sitä ei muut päättäis mihinkä menee, töihin tai opiskeleen, että sitä ei muut päättäis."*

RS: *"Ootko sä saanu ite päättää?"*

1: *"Jonki verra, mutta en pahemmi."*

RS: *"Kuka sun asioista on päättäny?"*

1: *"Äiti niistä on päättäny."*

RS: *"Puhutko sä äitin kanssa näistä asioista?"*

1: *"Enpä mä oikee puhu."*

RS: *"Oletko sanonu sille äidille, että haluaisit päättää itse omista asioista?"*

1: *"Enpä oikeestaa. Ne menee sillä omalla painollaa."*

Muita asioita, joissa opiskelijat tunsivat tarvitsevansa tukea opiskelun jälkeen olivat vaateostot, *"monimutkaisten kaavakkeiden täyttö"*, ruuan laitto, siivous, itsenäistyminen, raha-asiat.

Työpaikan ja asunnon lisäksi oppilaitos hankkii jokaiselle opiskelijalle tukihenkilön kotikunnasta. Vaikka opiskelija itse oli ollut mukana palaverissa, joissa hänen asioistaan oli sovittu, ei hänelle aina tuntunut olevan selvänä se, mitä siellä on päätetty, esimerkiksi kuka on juuri hänen tukihenkilönsä. Opiskelijat olettivat hakevansa apua tai tukea perheen ja sukulaisten lisäksi

kunnalta ja Kelalta. Yksikään opiskelija ei maininnut tukihenkilöä niiden joukossa joilta apua hakee. Oppilaitoksen sosiaalihuoltaja arveli asian selviävän opiskelijoille viiveellä, vasta käytännön kokemusten myötä.

*”... vaikka niitä käydään moneen kertaan läpille, ja ollaan puheissa niistä, ja käydään siellä kotipaikkakunnalla, ja tavataan mahdollisesti niitä ihmisiä ja näin pois päin, niin ei ne kuitenkaan miellä sitä tässä vaiheessa sillä lailla. Että ne on niinku mun asioitani, siis heidän omia asioitaan ja täs ny puhutaan musta ja tää on tää henkilö mua varten siellä. Ja vaikka selkeesti olis puhelinnumerot ja kaikki lapulla että kehenkää ottaa yhteyttä, ihmisen nimi ja kaikki tämmöset niin sit se tulee siellä vasta viiveellä. Kun se arki alkaa.”(10)*

## 7.2 Tulevaisuuden odotuksia

Tutkimuksen toisena pääkysymyksenä on selvittää minkälaisia työtä, asuamista, harrastuksia ja ihmissuhteita koskevia odotuksia kohderyhmän nuorilla oli. Opiskelijoiden kokemusten lisäksi esittelen tässä luvussa joitakin tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia suomalaisia tutkimustuloksia ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden työelämään siirtymästä ja sijoittumisesta.

### 7.2.1 Työ:

**”Jotaki metalliin liittyvää kumminki.”**

Työn merkitys ihmiselle on yhteiskunnallinen ilmiö. Suomalaisia pidetään ahkerina ja työteliäinä, menestyminen työssä on kunnia-asia. Vaikka työn merkitys keskeisenä elämän jäsentäjänä on ehkä vähenemässä, työ on suomalaiselle edelleen olennainen osa aikuisen ihmisen elämää. Toimeentulon lisäksi työ antaa mahdollisuuden ihmisten välisiin sosiaalisiin kontakteihin. Työelämän ulkopuolelle jääminen voi merkitä ihmiselle katastrofia. (Alkula, 1996, 17-18; Sinisalmi 1996, 25.) Työllä on vammaiselle henkilölle sama merkitys kuin kenelle tahansa ihmiselle: Työ on keskeinen toimeentulon väline, se luo taloudellista turvallisuutta, jaksottaa ajankäyttöä ja rytmittää elä-

mää. Työ liittää yksilön ympäröivään yhteiskuntaan ja suo mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Eronen & Rajava 1993; 11 Mänty 1999.)

Kehitysvammahuollossa työtä on käytetty kuntoutuksen muotona, sen keskeinen tehtävä lienee kuitenkin ollut toiminnan järjestäminen (Hokkila 1990, 89-90). Vajaamielishuollossa avohuollon kehittyminen 1970-luvulla toi mukanaan työkeskukset, joita nimitettiin päivähuoltoloiksi. Vuonna 1978 voimaan tullessa laissa kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977) työtoiminta määriteltiin yhdeksi erityishuollon tehtäväalueeksi. Kehitysvammahuollon järjestämää työtä alettiin kutsua työtoiminnaksi ja sitä järjestäviä yksiköitä työkeskuksiksi. Työtoiminnan rinnalla järjestettiin alusta alkaen päivätoimintaa, ja siihen keskittyviä päivähuoltoloita alettiin nimittää toimintakeskuksiksi. Monissa työ- tai toimintakeskuksissa oli tarjolla sekä työ- että päivätoimintaa. (Saloviita 1997, 25-29.)

Työtehtävät kehitysvammaisten työtoiminnassa ovat olleet tavallisimmin puu- ja metallitöitä, erilaisia yksinkertaisia teollisuuden alihankintatehtäviä sekä kudontaa. Kehitysvammaisille järjestetty työtoiminta eroaa invalidihuoltolain mukaisesta suojatyöstä siltä osin, että työ- tai toimintakeskuksissa tehdään työtä ilman työsuhdetta. Huoltosuhteessa oleville työntekijöille ei makseta varsinaista palkkaa vaan he saavat korvaukseksi tekemästään työstä työosuusrahaa, jonka suuruus vaihtelee muutamasta markasta noin 20 markkaan päivässä. Sosiaalihuoltolain vuonna 1986 antamien ohjeiden mukaan työosuusrahan tavoitteet ovat kasvatukselliset ja se tulee porrastaa henkilön motivaation, työkyvyn ja rahan arvon ymmärryksen mukaan. (Saloviita 1997, 25-29.)

Normalisaatioperiaatteen mukaisesti kehitysvammaisten henkilöiden työllistymisen tavoitteena pidetään sijoittumista työelämään integroidusti ja mieluiten tavallisille työpaikoille. Tällä hetkellä vielä kuitenkin hyvin harvat kehitysvammaiset työskentelevät normaalissa työsuhhteessa avoimilla työmarkkinoilla. (Mänty 1999.) Työ- ja toimintakeskusten lisäksi kehitysvammaisille voidaan järjestää suojatyötä avotyönä. Avotyötoiminta on normaalilla työpaikalla mittatilauksena järjestettyä työtä, joka vastaa kehitysvammaisen henkilön suorituskykyä ja muita edellytyksiä. Avotyötoiminta ei ole palkkatyötä vaan huoltosuhteeseen perustuvaa työtoimintaa, johon osallistuvalla henkilöllä maksetaan työosuusrahaa. (Hokkila 1994.)

Tuetun työllistymisen (Supported Employment) menetelmä on tarkoitettu henkilöille, jotka vamman tai vastaavan muun syyn takia tarvitsevat jatkuvaa tukea selviytyäkseen työssä, ja joille työllistyminen normaaleilla työmarkkinoilla on epätodennäköistä. Perusajatuksena on, että kaikilla on oikeus työhön huolimatta vamman vaikeusasteesta. Keskeisiä ovat tukipalvelut, joilla tavoitteeseen päästään. Tuettu työllistyminen tarkoittaa vakituista palkkatyötä integroiduissa olosuhteissa. Työ ja sen opetus tapahtuu työpaikalla ja sen säilyminen on turvattu tukitoimenpiteillä, joita ovat muun muassa ohjaus, koulutus ja kuljetusjärjestelyt. (Venäläinen 1996, 29-31.)

Tässä tutkimuksessa haastatelluista kahdeksasta opiskelijasta kuusi oli menossa opiskelun jälkeen työhön työ- tai toimintakeskukseen. Heistä yksi oli erittäin innostunut ja tyytyväinen tulevaan työpaikkaansa. Hän uskoi viihtyvänsä siellä tulevaisuudessakin.

RS: *"Ootko sä innostuneena menos sinne töihin?"*

2: *"Kyllä."*

RS: *"Ootko sä tyytyväinen siihen?"*

2: *"Kyllä vain. Olin justiin työharjottelussa niin sanoin että kyllähän täällä mukava jatkaa on."*

...

2: *"Kyllä mä nyt kovasti olen tavoitteeni laittanu siihen että mä oon niinku siel toimintakeskuksen puolella."*

RS: *"Sä pysyt siellä töissä?"*

2: *"Nii."*

Yksi opiskelijoista ei osannut sanoa, mitä työelämältä odottaa. Hän oli todennäköisesti menossa työhön samaan toimintakeskukseen jossa oli ollut ennen opiskelua, ja ajatteli, että *"aika sen näyttää mitä tekee"* (5). Neljä opiskelijaa oli menossa toimintakeskukseen, ja heillä kaikilla oli haaveena jokin muu työpaikka joskus tulevaisuudessa. Yksi heistä oli kesän jälkeen menossa jatkamaan opiskelua toisessa erityisammattikoulussa toisella ammattialalla. Hän haaveili työpaikasta, joka olisi *"ihan semmone firma mistä sais kohtuullise palkan"* (3).

Haastattelussa ryhmässä oli kaksi opiskelijaa, joiden tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä haastatteluhetkellä epäselviä. Kummallekaan heistä ei ollut järjestynyt mieleistä työpaikkaa, myös asumisjärjestelyt olivat kesken-

eräisiä. Työpaikka työ- tai toimintakeskuksessa olisi heille järjestynyt, mutta molemmat olivat sitä mieltä, että toimintakeskus työpaikkana ei ollut heille sopiva eikä toimintakeskuksessa tehtävä työ ole oikeaa, "hienoa työtä" (7). He kokivat pärjäävänsä normaalissa työpaikassa.

1: "Jos pääsis johki töihi. Toimintakeskukseen minen mee."

RS: "Minkä takia?"

1: "Enkä oo koskaa ollukkaa."

RS: "Miksi sä et mee toimintakeskukseen?"

1: "Mä luulen, että mulla on itelläki mahdollisuuksia normaali työhön tai tukityöhön."

RS: "Semmosta tuettua työtä sä voisit ajatella tekeväs?"

1: "Hmm."

RS: "Toimintakeskus on huono paikka. Mitä varte?"

1: "Emminä tiedä. Sillä on joku sellane huono maine."

RS: "Mistähän se johtuu?"

1: "Emminä tiedä. Ennakkoluuloista tai jostai, voi olla."

RS: "Minkälaisia odotuksia sulla on työn suhteen?"

7: "No, metallihommaa mielellään."

RS: "Minkälaisella työpaikalla?"

7: "Tavallisella tiätysti."

RS: "Mitä tarkoittaa, että tavallisella?"

7: "Ett normaaliin työpaikkaan ettei mee mihinkää [työkeskus kotipaikkakunnalla]."

RS: "Entä toimintakeskus?"

7: "Ei sieläkää, kyl mulle sitäki on tarjottu mut emmä sinne mee. Mää pärjään tavalliseski. Mitä siä sillon tekkee jos kerran tavalliseski pärjää? Mitäpä siäl tekee? Ei. Enkä menis vaikka mikä olis. Sano mun äitiki kun mua meinattii pistää työkeskukseen uudestaan ettei hän voi ainakaa mua pakottaa menemää jos en mä itte tykkää mennä."

RS: "Mikä siinä työkeskuksessa on vikana?"

7: "Ei se oo hianoo työtä lainkaa. Siäl on nii paljo tyhmää porukkaa."

RS: "Minkälaista on hieno työ?"

7: *"Semmosta mitä tual [metallialan yritys kotipaikkakunnalla] on. Se on hianoo työtä mun mielestä. Mitä määki tein. Joka päivä kun mä tulin sieltä mulla oli hyvä mieli. Hyvällä mielellä menin sinne ja tulin pois. Eli mä tykkäsin niinku siitä. Mää nautin kun mä sain olla siellä töis. Selasta sen työn pitäis mun mielestä olla mistä itte tykkäis."*

Jälkimmäinen työ- ja toimintakeskukseen kielteisesti suhtautuvista opiskelijoista oli kokenut työharjoittelunsa tavallisella työpaikalla hyvin myönteisenä. Hän oli miettinyt sitä, minkälaista työn pitäisi olla. Alkulan (1996) mukaan työn sisältö ja muut työn tarjoamat ei-aineelliset palkinnot kuten sosiaaliset suhteet tai työn jäljen näkeminen ovat ihmisille hyvin tärkeitä. Työn tulisikin olla riittävän monipuolista ja tarjota tekijälleen tyydytystä eli juuri sellaista *"mistä itte tykkäis"*. Työharjoittelupaikkana toimineella yrityksellä ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta työllistää opiskelijaa ainakaan tässä vaiheessa.

Haastattelujen lisäksi kysyin opiskelijoilta heidän työtä koskevia odotuksiaan kyselylomakkeessa kahden eri kysymyksen (13 ja 17) avulla. Opiskelijoiden vastaukset kyselylomakkeissa poikkesivat jonkin verran vastauksista haastattelutilanteissa. Metallialan rinnalle oli tullut uusia vaihtoehtoja: pizzeriapaisto ja *"teeveeala"*. Kaksi opiskelijaa ilmoitti olevansa valmiita muuttamaan työn perässä toiselle paikkakunnalle.

Erytisammattikouluissa opiskelleiden työllistymistä on seurattu 1980- ja 1990-luvulla melko kattavasti tutkimusten keskittyessä suurelta osin kuvaamaan numeroin sitä mihin opiskelijat ovat sijoittuneet koulutusvaiheen jälkeen. Männyn (1995, 1996) tutkimuksen perusjoukon muodostivat kaikki vuosina 1989 ja 1994 yhdeksästä ammatillisesta erityisoppilaitoksesta valmistuneet opiskelijat ja kahdesta yleisestä erityisoppilaitoksesta valmistuneet erityisopiskelijat. Tutkimuksen mukaan ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneista (n=314) 61% oli tutkimushetkellä työssä. Työttömänä oli 22%. Vuonna 1994 kehitysvammaisten erityisammattikouluista valmistuneista yli 90% oli työssä. Huomattavaa on, että työssä olevista kehitysvammaisista lähes kaikki (93%) olivat suojatyössä kun kaikista 1994 valmistuneista vastan- neista suojatyötä teki 36%. (Mänty 1996, 393-394.)

Pöllänen (1998) raportoi 22 henkilön kahteen teemahaastatteluun perustuvasta kvalitatiivisesta tapaustutkimuksesta. Tutkimus kuvaa erään am-

matillisen oppilaitoksen metallialan työvaltaiselta linjalta valmistuneiden miesten ammatillisen uran ja elämänkulun muotoutumista sekä heidän suuntautumistaan tulevaisuuteen. Tutkija kuvaa haastateltujen ammattiuran muotoutumista kolmen erilaisen, haastateltujen pääasiallisen toiminnan (työtyöttömyys) perusteella muodostetun, uralinjan avulla: vakaa, katkonainen ja pysähtynyt työura. Nopeimmin työelämään sijoittuivat vakaalla työuralla olevat miehet, jotka olivat hankkineet lisäkoulutusta, toimivat itseohjautuvasti tai saivat läheisten tukea. Katkonaista uraa leimaa ammattiin hakeutuminen toisen esimerkin tai suosituksen mukaan, työpaikkojen vaihtaminen ja toistuvat velvoite- tai tukityöt sekä aktiivinen työvoimatoimiston palvelujen käyttö. Pysähtynyttä työuraa kuvaa passiivisuus ja ulkoajohtuvuus sekä koulutuksen että työelämän suhteen. Tällä uralla olevien pitkäaikaistyöttömyys katkeaa harvakseltaan työvoimaviranomaisten toimesta. Haastateltujen elämänkulkua Pöllänen kuvaa viiden elämänkulkutyypin kautta: yrittäjät, varmistajat, sopeutujat, harrastajat ja passiiviset. Heidän elämänkulkuaan erottelee oma aktiivisuus, kotitausta, elämänhallinta ja integroituminen sekä tulevaisuuden suunnitelmien tekeminen. Tutkimustulosten tarkastelu tuo esiin erityisesti ammatinvalintaprosessiin ja transitiivaiheeseen liittyvän henkilökohtaisen ohjauksen ja aktivoinnin tarpeen. Tutkija toteaa: ”Pakkovalintana tai heikoin perustein tehty ammatinvalinta ei tue sellaiseen työhön sijoittumista, johon yksilöllä olisi kykyjensä, toimintamahdollisuuksiensa ja motivaationsa mukaan edellytyksiä.”

Kyytinen (1999) on pro gradu-tutkielmassaan kuvannut Perttulan ammattikoulusta valmistuneen Marin siirtymää ammatillisista opinnoista työelämään sekä siihen liittyviä toimenpiteitä. Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla kerätty aineisto sisältää Marin lisäksi vanhempien, kunnan edustajan, työnantajan sekä oppilaitoksen edustajien haastattelut. Tutkimuksen tavoitteena on esittää Perttulan erityisammattikoulun tyypillinen tapa työllistää opiskelijoitaan. Marin työhön sijoittaminen onnistui koska hän pääsi koulutustaan vastaaviin, oman tasoihinsa avotöihin, työpaikasta muodostui pitempiaikainen ja Marille onnistuttiin hankkimaan tukihenkilö. Lisäksi Mari pääsi kokeilemaan itsenäistä asumista vuokrayksiossa.

Aspinmaan ja Maikkolan (1997) pro gradu-tutkielma pyrkii tuomaan esille kehitysvammaisten nuorten oman näkemyksen siirtymävaiheestaan.



Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla psyykkisesti kehitysvammaisen nuoren elämäntilannetta ja minäkuvaava siirtymävaiheessa sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Aineisto kerättiin haastattelemalla kolmeatoista 15-20-vuotiasta nuorta. Tutkimuksen mukaan nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin kuului itsenäinen asuminen, työn hankkiminen sekä seurustelusuhde. Lisäksi nuoret kokivat olevansa ulkopuolisia heidän omasta tulevaisuudestaan päätettäessä. Tutkijat korostavatkin kehitysvammaisten nuorten ja heidän vanhempiensa mukaan ottamista tulevaisuuden suunnitteluun sekä eri elämänalueet huomioon ottavaa yksilöllisen siirtymävaiheen suunnitelman laatimista.

Tässä tutkimuksessa haastatelluista kone- ja metallialan ammattiopinnoista valmistuneista nuorista miehistä suurin osa haaveili palkkatyöstä normaalilla, tavallisella työpaikalla. Alavuden, Kuhankosken ja Perttulan erityisammattikouluista valmistuneiden työtilannetta väitöskirjassaan selvittänyt Mänty (1999) toteaa, että erityisammattikouluista vuosina 1990-1993 ja 1995-1996 valmistuneista suurin osa työskenteli suojatyössä joko avotyössä tai työ- tai toimintakeskuksissa. Avoimilla työmarkkinoilla palkkatyössä työskenteli vain 4% (n=291). Työelämään integroituneena, joiksi Mänty laskee avotyössä ja työllisyysvaroin työskennelleet sekä kaikki työkokeilussa tai harjoittelussa olleet, on 40% kaikista töissä olleista. Työssä olleista suurin osa, 59%, työskenteli työ- tai toimintakeskuksissa ja 31% avotyössä. Avoimilla työmarkkinoilla oli työpaikkoja löytynyt parhaiten koti- ja laitostalousalojen sekä puhtaanapidon koulutusta hankkineille. Työ- ja toimintakeskuksissa työskentelivät useimmin erilaisen käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksen saaneet henkilöt. Työttömyysluvulla mitattuna huonoiten opiskelijoita olivat työllistäneet autonhuoltoala ja kone- ja metalliala. Näiltä aloilta valmistuneista joka kolmas oli työttömänä. Ammatillista koulutustaan vastaavaa työtä erityisammattikouluista valmistuneista teki 63%. Koulutusaloista laitoshuollon ja keittiötyön opiskelijat olivat työllistyneet parhaiten koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Heikoiten oman alansa töitä olivat saaneet kädentaitojen ja kone- ja metallialan opiskelijat, joista lähes 90% työskenteli koulutustaan vastaamattomissa tehtävissä. Männyn tutkimuksen tulokset ovat lähes masentavia suhteessa niihin odotuksiin joita tässä tutkimuksessa haastatelluilla opiskelijoilla oli. Edelleen Männyn (1999) tutkimuksen mukaan kone- ja metallialaa opiskelleista yli puolet pitivät saamaansa koulutusta hyödyttömänä ny-

kyisen työnsä kannalta. He olivat myös muita selkeästi useammin sitä mieltä, etteivät voineet työssään hyödyntää koulutuksella hankkimiaan taitoja.

## 7.2.2 Asuminen:

### **”Kotona tai oma asunto kirkonkyläs”**

Ammatillisen koulutuksen tavoitteissa mainittavat elämänhallinnan taidot korostuvat erityisesti kehitysvammaisten ammatillisessa koulutuksessa. Työllistymisen lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena on opiskelijan itsenäistyminen ja oppiminen selviytymään itsenäisesti päivittäisistä rutiineista. (Mänty 1999.) Nuoruudesta aikuisuuteen siirtymiseen kuuluu olennaisena osana irtaantuminen lapsuuden kodista ja vanhemmista. Kehitysvammaisen nuoren itsenäistyminen ja arkipäivästä selviytyminen vaativat usein tukitoimia ja enemmän aikaa kuin normaalin nuoren kohdalla.

Kaikki haastatellut nuoret olivat asuneet opiskeluajan, 2-4 vuotta, oppilaitoksen asuntolassa. Alavuden erityisammattikoulu tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja asuntolassa asumisen yhteydessä. Asuntolatoimintaan kuuluva jäsenneily ja tavoitteellinen asumisvalmennus on kiinteä osa opiskelua. Asumisvalmennuksen opiskelijakohtaiset tavoitteet kattavat aihepiirejä hygieniasta sosiaalisiin taitoihin ja mielekkääseen vapaa-ajan käyttöön. Tavoitteena on, että opiskelija jatkaa opiskelun jälkeen asumistaan edellytystensä mukaisessa, mahdollisimman itsenäisessä asumisessa. (Alavuden erityisammattikoulun opetussuunnitelma 1996.)

Jokaisen haastatellun nuoren opiskelun jälkeisestä asumisesta oli keskusteltu ainakin kotikunnissa käydyissä palavereissa, joissa olivat opiskelijan lisäksi läsnä hänen vanhempansa tai huoltajansa, kunnan edustajat sekä oppilaitoksen sosiaalihuoltaja ja luokanvalvoja/ ammatinopettaja. Jokaisen opiskelijan kohdalla oli suunnitelma olemassa, vaikka joidenkin asioiden varmistumista tai selkiintymistä vielä odoteltiin. Nuorten tyytyväisyys suunnitelmiin vaihteli. Kaikki opiskelijat haaveilivat omasta asunnosta ja yksin tai itsenäisestä selviytymisestä.

*”...että pystyis hoitamaan itte kaikki asiat ja –pankissa käymiset ja kaikki tälläset tarpeelliset hygieniat ynnä muut.” (2)*

Haastatelluista opiskelijoista neljä oli menossa koulun jälkeen asumaan asuntolaan, yksi vanhempien luokse kotiin, yhdellä oli oma kaupungin vuokra-asiointi, ja kahden opiskelijan kohdalla asiat olivat vielä haastatteluhetkellä keskeneräisiä. Heillä kummallakin oli vaihtoehtoina syrjäseudulla sijaitseva koti, jossa asui veli tai ei ketään taikka kunnan vuokra-asunto, jota järjesteltiin yhteistyössä oppilaitoksen ja kotikunnan kesken. Molemmat ovat kotoisin pienestä kunnasta, jolloin käytettävissä olevat vaihtoehdot ovat huomattavasti vähäisempiä kuin isommissa kaupungeissa.

Asuminen asuntolassa herätti opiskelijoissa erilaisia ajatuksia. Yhden opiskelijan mielestä asuntola on hyvä paikka, koska siellä on kavereita, ja sieltä saa tukea niihin asioihin joihin tarvitsee. Asuntolassa asuminen koettiin useimmiten välivaiheeksi ennen *"ihan omaa asuntoa"* (3). Yksi opiskelija ilmoitti *"etten mihinkään asuntolaan meinaa mennä"*(7). Hän ei tuntenut kuuluvansa asuntolassa asuvaan *"porukkaan"* (7).

*7: "Se on niinku omalaatusta. Se on niin omalaatusta porukkaa. Sillai ettei polje niinku täysillä. Ei mutterit kierry niinku täysillä oikee."*

*RS: "Tuntuuko susta että sä et kuulu siihen porukkaan?"*

*7: "Juu, en mä niinku kuulukkaa heiän remmiin. Mä oon ihan niinku eri tasonen kaveri."*

Kotona, vanhempien luona, asuminen on edelleen vaihtoehto aikuistuvalla kehitysvammaiselle nuorelle.

*"No, kyllä mulla isä tiätysti hyväksyy mun kun sielä on meikäläisen oma huone siellä [kotipaikkakunta] niin kyllä se ihan hyvin kyllä hyväksyy, hyväksyy sinne."*(4)

*"Kai mä ny vähän aikaa vielä kotona asun ja, äitin ja isän kans siä. Kyl kai mä joskus lähden maailmalle kun aika koittaa. Tai sitte en lainkaa lähde. Saa nähdä ny."* (7)

Mänty (1999) on väitöskirjassaan tarkastellut myös erityisammattikouluista valmistuneiden asumista sekä tyytyväisyyttä asumiseen ja muutostoi-veita asumisen suhteen. Erityisammattikouluista valmistuneista noin kolman-nes asuu itsenäisesti, reilu neljännes asuu asuntolassa, reilu kolmannes asuu vanhempien luona ja pieni osa tukiasunnossa tai muulla tavoin. Miehet asuivat naisia useammin lapsuuden kodissaan. Erityisammattikouluista val-

mistuneet olivat asumiseensa tyytyväisiä, vain 4% oli tyytymättömiä. Noin neljännes erityisammattikouluista valmistuneista toivoi asumaan itsenäisemmin, yleensä omaan asuntoon, mutta myös asuntolaan.

Anderson (1984) on selvittänyt tutkimuksessaan kehitysvammaisten nuorten elämäntilannetta, tulevaisuuden toiveita ja tarpeita. Tutkimuksen mukaan kehitysvammaiset nuoret toivoivat itsenäisempää asumista, mutta ”kovin pitkälle tai tarkkaan he eivät ole useinkaan pohtineet asiaa”. Nuorten vanhemmilla oli huoli siitä, selviääkö heidän lapsensa tyypillistä asuntolassa asumista itsenäisemmästä elämästä. Todellisina vaikeuksina koettiin rahan käyttöön liittyvät ongelmat sekä selviytyminen hankalista sosiaalisista tilanteista, esimerkiksi jos heitä yritetään käyttää hyväksi. (Anderson 1984, 12, 25.)

Alavuden erityisammattikoulun sosiaalihuoltajan kokemuksen mukaan kehitysvammaisen nuoren itsenäistymistä jarruttavat joskus vanhemmat, jotka eivät uskalla päästää irti lapsestaan. Hän uskoi jokaisen henkilön asioiden järjestyvän sekä korosti kehitysvammaisen nuoren oikeutta itsenäistymiseen ja itsenäiseen elämään.

*”... mä toivoisin sitä, että kukaan enää meidän koulusta lähtiessä ei menis asumaan kotiin. Koska nää on nuoria aikuisia henkilöitä niin kotiväki on osaltansa tehnyt työnsä heidän kohdallaan ja toisaalta heillä on oikeus siihen itsenäistymiseen. Ja pitäis tukea sitä itsenäistymistä. Pitäis tukea sitä selviintymistä arkisessa elämässä.*

*R: ”Onko se kotiin meno kiinni näistä nuorista vai vanhemmista?”*

*10: ”Useimmiten vanhemmista. Vanhemmat ei päästä irti. Kyllä jollakin lailla aina kaikkien asiat saadaan järjestykseen. Mä aina lohduttelenkin oppilaita että kun kevät lähestyy, ja lähtö lähestyy niin monet hermostuu siitä, että ei oo asiat järjestyksessä eikä kunnossa eikä sillä lailla. Että eihän missään voi olla tyhjää paikkaa odottamassa sua. Eikä ketään. Yleensä puolivuotta kun on mennyt eteenpäin niin kaikkien asiat on loksautanu jollakin lailla järjestykseen. Vanhemmillekin sitä sanonut, että ei voi olla tyhjää asuntolapaikkaa, eikä voi olla tyhjiä asuntoja odottamassa teidän nuorta, mutta jos teillä on se halu ja varmuus päästää irti siitä lapsesta, niin asiat järjestyy ihan varmasti.”*

Samansuuntaisia ajatuksia esittää Wilson (1994) joka on tarkastellut nuoruudesta aikuisuuteen siirtymään liittyviä ongelmia henkilöillä, jotka oppimisvaikeuksien tai muiden syiden takia tarvitsevat erityistä tukea. Wilson toteaa että vanhemmat tai asiantuntijat usein päättävät vammaisen tai tukea tarvitsevan henkilön puolesta heitä koskevia asioita. Lisäksi vanhemmat tai asiantuntijat usein puhuvat tukea tarvitsevan nuoren puolesta; eli nuoren tarpeet, toiveet ja tahdon ilmaisee, jopa määrittelee, joku muu kuin nuori itse. Persoonallisuuden ja realistisen minäkuvan kehittymisen kannalta on tärkeää, että ihmiselle ja hänen mielipiteilleen annetaan niille kuuluva arvo. Yhtä normaalia kuin se, että lapsi kasvaa perheessään on se, että hän aikuistuaan irtaantuu perheestään, ottaa mahdollisimman suuren vastuun omasta elämästään ja viettää mahdollisimman itsenäistä, riippumatonta elämää. (Wilson 1994, 155-157.)

Niinikään Murto (1995) korostaa perheen merkitystä vammaisen nuoren psyykkisen tasapainon ja itsenäistymisen kannalta. ”Liiallinen ylihuolehtiminen ja sitominen vaikuttavat yhtä vahingollisesti lapsen/nuoren psykososiaaliseen kehittymiseen kuin jos hänestä jätettäisiin huolehtimatta” (Murto 1995, 21). Vanhemmat toivovat lapselleen aikuisuutta ja itsenäisyyttä mutta pelkäävät ja epäilevät nuoren pärjäämistä. Vanhemmille nuoren itsenäistyminen on luopumista vanhemmuudesta. Nuori tarvitsee kotoa irtaantumiseen ja itsenäistymiseen vanhempiensa tukea. Mitä aikaisemmin kotoa irtaantuminen tapahtuu, sitä luonnollisempaa se on. (Murto 1995, 21-23.)

### **7.2.3 Ihmissuhteet ja harrastukset:**

***”Hiano homma kun on ystäviä.”***

Opiskelu erityisammattikoulussa on opiskelua sisäoppilaitoksessa, jolloin nuori asuu oppilaitoksen asuntolassa yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskeluaikana ympärillä on ystäviä, kavereita ja mahdollisuuksia harrastamiseen erilaisissa kerhoissa tai urheilujoukkueissa. Asuntolatoiminta sisältää myös ohjattua vapaa-ajan toimintaa. Vapaa-aika ja siihen liittyvät harrastukset mainittiinkin haastatteluissa opiskelun parhaina puolina. Opiskelun jälkeen nuori palaa takaisin kotipaikkakunnalleen. Erilaisissa ja erikokoisissa

kunnissa on hyvin erilaiset mahdollisuudet niin sosiaalisiin suhteisiin kuin harrastuksiinkin.

RS: *"Minkälaisia harrastuksia sulla on? Mitä sä teet siellä kotona?"*

1: *"Kalastus pääasias."*

...

RS: *"Onko sulla muita harrastuksia?"*

1: *"Ei oo".*

RS: *"Täällä sulla kuitenkin on ollu? Mitä sä oot täällä tehnyt?"*

1: *"Sählyä tai lentopalloo tai tämmöstä."*

RS: *"Pystyksä tehdä sitä siellä [kotipaikkakunta]?"*

1: *"Kai liikuntahallilla."*

RS: *"No haluaisitko mennä sinne?"*

1: *"Eipä siä paljoo oikee kavereita."*

Opiskelijat kertoivat heillä olevan ystäviä kotipaikkakunnilla, ainoastaan yksi haastatelluista sanoi olevansa joskus yksinäinen. Yksi opiskelija kertoi, ettei hänellä ole ystäviä, ainoastaan sukulaisia. Hän ei kuitenkaan tuntenut itseään yksinäiseksi, vaan *"tykkäänki olla omissa oloissaan"* (1). Anderson (1984) on tutkinut kehitysvammaisten nuorten elämäntilannetta, tulevaisuuden toiveita ja tarpeita. Tutkimuksen mukaan nuorilla näytti olevan vähän sosiaalista kanssakäymistä järjestettyjen tilanteiden ulkopuolella. Ystäviä tavattiin pääasiassa työpaikalla ja kehitysvammaisten kerhoissa. Lisäksi nuorilla oli hyvin vähän kontakteja ei-vammaisiin ikätovereihin. Tässä tutkimuksessa haastatelluista nuorista miehistä yksi kertoi ystävistään, että *"niiton ihan järkyttävän paljon, mä en osaa laskeekkaa lainkaa"* (7). Hänellä oli kertomansa mukaan kontakteja nimenomaan ei-vammaisiin nuoriin. Muut mainitsivat ystävikseen kotiseudulla peruskoulukavereita tai muita lapsuuden kavereita sekä sukulaisia.

Murto (1995, 26) korostaa nuoren kehitykselle merkittävän samaistumisryhmän löytymistä sekä vammaisista että vammattomista henkilöistä. Vammattomien ryhmään samaistuminen vahvistaa nuoren identiteettiä kyvykkäänä yksilönä suhteessa selviytymiseen eri elämäntilanteissa. Vammaisten viiteryhmä auttaa yksilöä näkemään omat rajoituksensa.

Harrastukset ovat tärkeä osa elämää. Haastatellut opiskelijat kertoivat harrastavansa kotipaikkakunnalla kalastusta, lenkkeilyä, kaupungilla kävelyä,

musiikin kuuntelua, jääkiekkopelien katselua, television katselua, kotiaskareita, radiolaitteita, palokuntaa ja joukkuepelejä (sähly, jalkapallo). Anderson (1984) toteaa kehitysvammaisten nuorten harrastavan paljon passiivisia harrastuksia kotona. Kodin ulkopuolella harrastaminen oli usein riippuvaista perheestä tai kehitysvammahuollosta. Tässä tutkimuksessa haastatelluilla nuorilla miehillä oli heidän kertomansa mukaan sekä yksinäisiä, passiivisia harrastuksia että harrastuksia yhdessä muiden ihmisten kanssa. Yksi haastatelluista korostikin omaa aktiivista roolia ystävien etsimisessä: *"...niin rohkiasti vaan menin ... ettimään ystäviä. Hiano homma kun on ystäviä."* (4)

Yksi nuoruuteen tai nuoreen aikuisuuteen keskeisesti liittyvä kehitystehtävä on elämänkumppanin löytäminen ja parisuhteen muodostaminen sekä perheen perustaminen. Haastatelluista opiskelijoista yksi kertoi ettei *"semmosia ajattelekkaa ollenkaa"* (5). Kaikki muut haaveilivat ainakin tyttöystävästä, jotkut myös perheestä.

RS: *"Haaveiletko tyttöystävästä?"*

4: *"No kyllä kai sitä kun on niin monta niitäki niin kyllä kai sitä haaveiloo sitte, kai aika paljoki sitte."*

RS: *"No haaveiletko sä semmosesta [tyttöystävä]?"*

7: *"Kyllähän haaveilla saa. Ei haaveilemine o kiellettyä lainkaa."*

RS: *"Haaveiletko perheen perustamisesta?"*

7: *"Tottakai kaikesta mahdollisesta."*

RS: *"Sä odotat että löydät tyttöystävän?"*

8: *"No, ehkä joskus, joskus juu."*

RS: *"Mitä muuta odotat ihmissuhteilta kuin että löydät tyttöystävän?"*

8: *"No, -no ehkä perhettä joskus sitte."*

### **7.3 Kehitysvammaisen nuoren siirtymävaihe erityisammattikoulun kontekstissa**

Tutkimuksessa haastatellut kahdeksan nuorta miestä olivat kaikki erilaisia, niin myös heidän ajatuksensa, kokemuksensa ja odotuksensa olivat erilaisia. Haastatellut olivat siirtymässä ammattiopinnoista työhön ja itsenäisempään

elämään. Heidän toiveensa ja odotuksensa olivat hyvin tavallisia nuorten ihmisten toiveita ja odotuksia.

Siirtymävaiheen kehitystehtävinä mainitaan (Havighurst 1948, 1972; Erikson 1950, 1982; Levinson 1979) ammatinvalinta ja työelämään suuntautuminen, lapsuuden kodista ja vanhemmista irtaantuminen sekä parisuhteen muodostaminen. Työllä on kehitysvammaiselle henkilölle samanlainen merkitys kuin kenelle tahansa muulle. Suurin osa haastatelluista toivoi löytävänsä normaalia palkkatyötä avoimilta markkinoilta. Asumisen suhteen haastatelluilla oli hyvin tavalliset nuoren ihmisen odotukset; lähes jokainen haaveili itsenäisestä elämästä ja asumisesta. Harrastusten suhteen haastateltavat olivat yksilöitä. Kun joku harrastaa joukkuelajeja tai toimii palokunnassa, toinen viihtyy elokuvien, musiikin tai kirjojen parissa. Samoin ihmissuhteissa; kun yhdellä on ystäviä niin paljon ettei osaa laskea, toinen viihtyy itsekseen. Elämäkumppanin löytäminen ja perheen perustaminen ovat tavallisia nuorten aikuisten haaveita. Normaalialueella lienee sekin, että joku ei elämäkumppania ajattele, vaan elää mieluummin yksinään.

Tutkimusaineistosta nousee esiin yksi kaikille haastatelluille yhteinen piirre: he olivat kuin sivullisina omassa elämässään, enemmän toimenpiteiden kohteina kuin itseohjautuvina, omaa elämäänsä ohjaavina, aktiivisina nuorina. Kaikki haastatellut kertoivat hakeutuneensa kone- ja metallialan ammattiopintoihin jonkun toisen aloitteesta ja ohjaamana. Työharjoittelupaikat, ja sitä kautta työpaikat opiskelijoiden kotipaikkakunnilta, hankki oppilaitos yhteistyössä opiskelijan sidosryhmän kanssa. Opiskelijalle itselleen ei ollut aina selvää se, mitä hänen asioittensa hoitamiseksi oli tehty, tai minkälaisia suunnitelmia ja sopimuksia oli olemassa, vaikka hän itse oli ollut mukana päättämässä omista asioistaan. Haastatellut opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, jouskossa oli kolme opiskeluun ja siihen liittyviin tukipalveluihin kriittisesti suhtautuvaa miestä. Heidänkin kertomuksistaan kävi ilmi, etteivät he itse olleet juuri ajatelleet miten olisivat voineet omaan elämäänsä vaikuttaa. He tuntuivat elävän ”*päivä kerrallaan*” periaatteella, ikään kuin odottaen, että joku järjestää asiat.

Murto (1995) korostaa itsensä hyväksymisen ja vammatietoisuuden merkitystä kokonais kuntoutuksen osana. Oma vammaisuus on nuorelle kipeä asia. Vammaisuudesta vaikeneminen ei tarkoita vammaisuuden hyväksy-



mistä, sillä usein nuori joka ei pysty keskustelemaan omasta vammaisuudesta, ilmaisee ahdistustaan esimerkiksi passiivisuudellaan. (Murto 1995, 23-27.) Wilson (1994) toteaa, että saavuttaakseen itsenäisyyden ihmisen on tultava tietoiseksi sekä omista vahvuuksistaan että myös heikkouksistaan. Kontrollin ja vastuun ottaminen omasta elämästä edellyttää sitä, että henkilö on tietoinen niistä asioista, joissa tarvitsee tukea. (Wilson 1994, 157.) Lapsi ja nuori rakentaa minäkuvaansa ympäristön suhtautumisen perusteella. Se, mitä aikuiset sanovat tai jättävät sanomatta hänelle hänen vammaansa ja kuntoutustaan koskevissa asioissa, muovaa hänen käsitystään vammaansa merkityksestä, sen hyväksyttävyydestä tai hävettävyydestä. (Murto 1995, 27.)

Itseohjautuvuutta aikuisen ominaisuutena tutkinut Koro (1994) painottaa itseohjautuvuuden psyykkisenä ominaisuutena liittyvän läheisesti minäkäsitykseen ja saavan edellytyksensä lapsuudessa ja nuoruudessa. Itseohjautuvuuteen liittyviä muita ominaisuuksia ovat mm. vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnantekoon, sopeutuvuus ja yhteistyökykyisyys. Itseohjautuvan yksilön käyttäytymistä ohjaava piirre on se, miten hän tiedostaa itsensä ja ympäristönsä ja miten paljon hän kykenee ottamaan vastuuta niistä. (Koro 1994, 19, 35-39.)

Itseohjautuvuus ei ole kehitysvammaiselle henkilölle mahdoton tavoite. Ikonen ja Sassi (1998) ovat miettineet kehitysvammaisen henkilön itseohjautuvuutta: se tarkoittaa kykyä arvioida omia taitojaan ilman toisen apua, realistista minäkuvaa, kykyä asettaa tavoitteita ja halua oppia uusia asioita. Itseohjautuvuuteen kuuluu lisäksi kyky tuoda esiin omat vahvuudet ja heikkoudet. Itseohjautuva henkilö käyttää uusissa tilanteissa hyväkseen oppimiaan taitoja ja osaa soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja uusiin asioihin. Hän ottaa vastuuta tekemisistään ja pyytää apua niissä asioissa, joissa ei itse pärjää. Kehitysvammaisen henkilön itseohjautuvuus on myös mahdollisuutta osallistua omaa elämää koskeviin asioihin ja tehdä päätöksiä, osoittaa mieltymyksiä ja tehdä valintoja, mutta myös kokea omien tekojensa seurauksia. Siihen liittyy mahdollisuus tuntea arvostusta omassa yhteisössään omine persoonallisine piirteineen. Kehitysvammaisen henkilön itseohjautuvuutta rajoittavat hallitsevat kasvattajat, kontrolloivat ympäristöt, yksilöllisyyttä rajoittavat suuret ryhmät ja ylihuolehtiminen. (Ikonen & Sassi 1998, 151.)

## 8 POHDINTAA

Kehitysvammaisia henkilöitä koskeva tutkimusaineisto on enimmäkseen kerätty heidän vanhemmiltaan tai muilta lähihenkilöiltä. Tämän laadullisen tapaututkimuksen tarkoituksena oli kuvailla erityisammattikoulussa opiskelleiden opiskelijoiden kokemuksia nimenomaan heidän omasta näkökulmastaan. Opiskelijoilta kysyttiin heidän kokemuksiaan opiskeluajasta ja oppilaitoksen tarjoamista tukipalveluista työelämään ja itsenäisempään asumiseen siirryttäessä. Tutkielman kohdejoukon muodostaa kahdeksan toukokuussa 1999 kone- ja metallialan kaksivuotiset ammattiopinnot päättänyttä nuorta miestä. Näkökulman laajentamiseksi haastateltiin opiskelijoiden ammatinopettajaa/luokanvalvojaa ja oppilaitoksen sosiaalihuoltajaa siirtymävaiheen järjestelyihin liittyvistä asioista. Muissa asioissa, esimerkiksi opiskelukokemuksissa, on tuotu esiin pelkästään opiskelijoiden näkökulma vertaamalla sitä opettajan tai muiden asianosaisten kokemuksiin. Olisikin laajemman tutkimuksen aihe lähteä pohtimaan rinnakkain opiskelijan ja ammattilaisten näkemyksiä tai kokemuksia. Tutkimusmenetelmänä tässä työssä oli puolistrukturoitu teema-haastattelu, joka soveltui hyvin tutkimustehtävään.

Opiskelukokemusten ja tulevaisuuden odotusten lisäksi aineistosta nousi esiin teema koulutukseen hakeutumisesta. Kaikki haastatellut opiskelijat kertoivat hakeutuneensa kone- ja metallialan koulutukseen enemmän tai vähemmän ulkoahjautuvasti eli jonkun toisen aloitteesta. Hakuprosesseissa olivat opiskelijoita ohjanneet useimmiten vanhemmat ja koulu. Ammatinvalinta voi olla nuorelle vaikea, eikä pääsy juuri siihen koulutukseen, johon ensisijaisesti hakeutuu, ole itsestään selvää. Vielä vaikeampaa se on kehitysvammaiselle nuorelle, jonka aikuistumiskehitys on normaalia hitaampaa. Lisäksi kehitysvammaisen nuoren ammatinvalintamahdollisuudet ovat huo-

mattavasti vähäisemmät; toisen asteen koulutuspaikkoja ja -aloja on rajoitusti. Kehitysvammaisen nuoren uravalintaan vaikuttaa myös kotipaikkakunnan tarjoamat mahdollisuudet työllistyä koulutuksen jälkeen. Muutto toiselle paikkakunnalle on kehitysvammaisen henkilön kohdalla hankalaa. Ilman koulun ja muiden sidosryhmien tukea kehitysvammaisen nuoren on hyvin vaikea löytää itselleen sopivaa koulutuspaikkaa. Mutta onko koulutuspaikka ja koulutusala opiskelijan toiveiden ja taipumusten mukainen? Tai onko kehitysvammaisen nuori peruskoulun lopettaessaan riittävän kypsä ymmärtämään ja punnitsemaan erilaisia ammatinvalintaa koskevia vaihtoehtoja?

Ammatillisen erityisopetuksen lähtökohtana tulee säädöksiin mukaan olla opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja edellytykset. Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen merkitys korostuukin juuri kehitysvammaisten nuorten kohdalla. Kehitysvammaisen henkilön kehitys on normaalia hitaampaa, ja siksi hän tarvitsee tavallista enemmän aikaa ja konkreettista ohjausta myös tässä elämänsä vaiheessa löytääkseen omat vahvuutensa ja taipumuksensa. Valmentavan koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä tulisi olla opiskelijan elämänhallinnan taitojen vahvistaminen. Näitä tärkeitä elämänhallinnan taitoja ovat esimerkiksi kyky ilmaista oma mielipide eli puhua itse omasta puolestaan, kyky vertailla erilaisia vaihtoehtoja ja tehdä valintoja sekä vastuun kantaminen omien valintojen seurauksista. Valmentavan koulutuksen tulisi tarjota erilaisia, yksilöllisesti räätälöityjä ja tuettuja vaihtoehtoja työ- tai koulutuskokeiluihin opiskelijan kotipaikkakunnalla, opiskelupaikkakunnalla tai tarvittaessa muualla. Opiskelijan yksilölliset tarpeet tulisi huomioida myös valmentavan koulutuksen kestossa.

Tutkimuksessa haastatellut opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä sekä saamaansa koulutukseen että oppilaitoksen tarjoamiin tukipalveluihin. Ammatillisen erityisopetuksen keskeinen periaate on yksilöllisyys, perustuuhan opiskelu ja opetus henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin. Yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden huomioon ottamisessa on kuitenkin edelleen parannettavaa, koska yksi haastatelluista toivoi selkeästi oppilaitoksen kehittävän toimintaansa yksilöllisempään ja henkilökohtaisiin taitoihin paremmin huomioivaan suuntaan. Sama opiskelija oli kriittinen myös saamiensa tukipalvelujen suhteen. Hän koki asioiden järjestämisen jääneen liian myöhäiseksi. Uusien säädösten mukaiset henkilökohtaiset opiskelun järjestämistä koske-

vat suunnitelmat (Hojks) tarjoavat työkalun opiskelijan yksilöllisten edellytysten ja lähtökohtien huomioimiseksi. Suunnitelmien tulisikin olla elävä osa jokapäiväistä opiskelua ja työskentelyä. Opiskelijan osallistuminen oman suunnitelmansa laadintaan, seurantaan ja arviointiin opettaa häntä tiedostamaan omat vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Lisäksi jatkuva, koko koulutuksen ajan kestävä keskustelu opiskelun tavoitteista ja tulevaisuuden suunnitelmista helpottaa opiskelijan siirtymistä koulutuksesta työhön ja mahdollisimman itsenäiseen elämään. Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien tulisi ammatillisessa erityisopetuksessa perustua ja olla luonteva jatke aikaisemmille suunnitelmille. Niiden laadinnassa tulisi olla mukana opiskelijan sidosryhmät, ja niihin tulisi sisältyä myös siirtymävaiheen suunnittelu. Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien kirjaamisvelvollisuus on synnyttänyt jonkin verran keskustelua. Ongelmana on nähty muun muassa kirjaamiseen kuluvan ajan löytäminen ja suunnitelmien sisältö. Erilaiset käytännön sovellukset tarjoavatkin kenttää erityispedagogiselle tutkimukselle, ja tutkimustulokset antavat osaltaan viitteitä tämän työkalun käyttäjille sen edelleen kehittämiseksi.

Opiskelussa koettiin mieluisimpana ja hyödyllisimpänä työskentely käytännön töissä, kun teoria tai luokassa istuminen oli vastenmielisempää. Kehitysvammaisuuteen liittyy heikompi älyllinen toimintakyky. Tämä tarkoittaa sitä, että kehitysvammaisen henkilön kyky ymmärtää maailmaa ja asioiden välisiä suhteita on yksinkertainen ja konkreettinen. Kehitysvammaisen henkilön opetuksen ongelmana on usein opitun yleistäminen, eli sitä mikä hallitaan opetustilanteessa ei hallitakaan luonnollisissa tilanteissa (Lehtinen & Pirttimaa 1995, 6). Opetusta ja käytettäviä menetelmiä olisikin edelleen kehitettävä toiminnallisempaan suuntaan; asiat tulisi opettaa aina kun se on mahdollista luonnollisissa tilanteissa. Toiminnallisuus merkitsee Lehtisen ja Pirttimaan (1995 5-7) mukaan myös kehitysvammaisen aikuisen tai nuoren omien tarpeiden ja toiveiden huomioon ottamista yksilöllisiä tavoitteita asettaessa. Vaikka opetussuunnitelma määrittelee opiskelun sisällöt tulisi yksilöllisten tavoitteiden perustua siihen mitä henkilö itse toivoo, mistä hän on kiinnostunut ja mitä hän tarvitsee.

Normalisaatioperiaatteen mukaisesti palkkatyötä normaalissa työpaikassa pidetään ensisijaisesti tavoiteltavana vaihtoehtona kehitysvammaisten

työllistymisessä. Tässä tutkimuksessa haastatelluista kahdeksasta opiskelijasta kuudella oli työpaikka odottamassa koulutuksen jälkeen. He kaikki olivat menossa työhön kotipaikkakunnan työ- tai toimintakeskukseen. Ne kaksi opiskelijaa, joiden suunnitelmat olivat haastatteluhetkellä epäselviä olisivat myös päässeet töihin työ- tai toimintakeskukseen, mutta he kieltäytyivät, koska eivät tunteneet kuuluvansa sinne. Haastatelluista opiskelijoista kukaan ei päässyt heti opiskelun jälkeen normaaliin työpaikkaan eikä normaaliin palkkatyöhön. Suurin osa heistä kuitenkin haaveili työstä tavallisella työpaikalla. Opiskeluun oli kuulunut työharjoittelua kotipaikkakunnilla. Yksi opiskelijoista oli ollut työharjoittelussa tavallisella työpaikalla ja kertoi viihtyneensä siellä hyvin. Työharjoittelupaikasta ei kuitenkaan muodostunut opiskelijalle pysyvää työpaikkaa. Tutkimusten mukaan (Mänty 1999) kone- ja metallialalta valmistuvien ammatillista erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden työllistymisen koulutustaan vastaavaan työhön ja normaaleille työpaikoille on vaikeaa. Onkin tarpeellista miettiä miksi näin on, ja mitä voitaisiin tehdä työllistymisen helpottamiseksi. Onko miehekäs metalliala vielä liian asenteellinen tai kova ja suorituspainainen työllistämään erilaista tukea tarvitsevia henkilöitä?

Kone- ja metallialan ammattikoulutus antaa valmiuksia työskennellä varsinaisten metallialan tehtävien lisäksi esimerkiksi erilaisissa huolto-, kiinteistö-, korjaus- tai maalaustöissä. Työharjoittelupaikkoja etsittäessä olisikin metallialan yritysten lisäksi mietittävä mahdollisuuksia työllistyä laajemmalle sektorille, esimerkiksi talon- tai huoltomiehen apulaiseksi. Työharjoittelun lähtökohtana tulisi olla se, että harjoittelupaikasta muodostuu opiskelijalle pysyvä työpaikka. Tällöin koulutuksessa voidaan ottaa huomioon työpaikan toiveet ja opiskelijalla on mahdollisuus saada koulutus tiettyihin, juuri hänelle sopiviin työtehtäviin. Koulutuksen antamista erilaisista mahdollisuuksista olisikin tiedotettava työnantajien lisäksi sekä opiskelijalle itselleen että hänen vanhemmilleen ja kotipaikkakunnan viranomaisille, jotta he voisivat olla aktiivisesti mukana työpaikkoja etsittäessä.

Normaalin työpaikan löytyminen on monen asian summa: ensiksikin kehitysvammaisen nuori on kotipaikkakunnastaan riippuvainen. Jos kotipaikkakunnalla on, tässä tapauksessa metalliteollisuutta tai muuta sellaista toimintaa jossa metallialan koulutusta voi hyödyntää, opiskelijalla on mahdollisuus hakeutua sinne työharjoitteluun. Työtahti yritysmaailmassa on kova,

kannattavuus saavutetaan työtä tehden. On kohtuutonta odottaa, että yrityksen työntekijä oman työnsä ohella ohjaa, neuvoo tai opettaa kehitysvammaista työtoveriaan. Siksi onkin välttämätöntä, että kehitysvammaisella henkilöllä on tavallisella työpaikalla työskennellessään erityinen työhön opettaja ja tukihenkilö jolta hän saa tarvitessaan apua. Riittävä, asianmukainen tuki on välttämätön myös työnantajien asenteiden muokkaamiseksi myönteisempään suuntaan. Työnantajien kokemuksia kehitysvammaisista henkilöistä työntekijöinä sekä ammatillisen erityisopetuksen hyödyllisyydestä ja kehittämistarpeista tulisi niinkään selvittää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen keinoin.

Työ normaaleilla työpaikoilla on viime aikaisessa keskustelussa nähty ainakin jossain määrin mustavalkoisena vaihtoehtona työ- tai toimintakeskuksessa työskentelylle: kun tavalliselle työpaikalle päästään, niin työ- tai toimintakeskukseen joudutaan. Erityishuollon myötä maahamme on rakennettu kattava verkosto työ- tai toimintakeskuksia, jotka toimivat kukin omalla tavallaan. Työ- tai toimintakeskusten ”*huono maine*” johtuu ehkä osaksi niiden kyvyttömyydestä uudistua ajan haasteita vastaaviksi. Luonnolliselta tuntuisikin, että kehitysvammaisten henkilöiden työllistäminen kotikunnissa tavallisille työpaikoille olisi yksi työ- tai toimintakeskusten tärkeimmistä tehtävistä. Työ- tai toimintakeskuksen ammattitaitoinen henkilökunta tuntee kehitysvammaisen henkilön, hänen vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Kehitysvammaisen työntekijä voisi tarvitessaan saada työhön opettajan tai muun tarvittavan tuen toimintakeskuksesta mukaansa. Samoin työnantajalla olisi selkeästi taho, jonne ottaa yhteyttä kehitysvammaiseen työntekijään liittyvissä ongelmatilanteissa. Työsuhteen katketessa tai keskeytyessä kehitysvammaisella henkilöllä olisi niin halutessaan mahdollisuus työskentelyyn toiminta- tai työkeskuksessa, kunnes onnistuisi jälleen hankkimaan työtä avoimilta markkinoilta. Tämä edellyttää monen työ- tai toimintakeskuksen kohdalla sekä asenteellista että toiminnallista uudelleenorientoitumista.

Erityispedagogista tutkimusta tulisi suunnata myös kehitysvammaisuudesta tai muista syistä tukea tarvitsevien henkilöiden työuralla etenemiseen. Amerikkalaiset tutkijat Pumpian, Fisher, Certo ja Smalley (1997) ovat kirjallisuuteen ja tuettua työllistymistä koskeviin tutkimuksiin viitaten tuoneet esille urakehityksen näkökulman. Työn ja työpaikan vaihtaminen kuuluu tutkijoiden

mukaan normaaliin urakehitykseen varsinkin sen alkuvaiheessa. Harva työntekijä työskentelee nykypäivän kiihtyvällä vauhdilla muuttuvassa maailmassa samassa työpaikassa, samoissa työtehtävissä koko uransa ajan. Eri-laista tukea tarvitseville henkilöille on Pumpianin ym. mukaan asetettu tällainen epärealistinen odotus eli odotetaan, että he löytävät paikkansa työelämässä heti ja työskentelevät loppuelämänsä tyytyväisinä samassa työssä. Tutkijat esittävätkin, että tukea tarvitsevilla henkilöillä tulisi olla oikeus jatkuvaan tukeen työuransa aikana. Uudelleen koulutus, uuden työn oppiminen ja uuden työpaikan löytyminen ovat asioita, jotka tulisi liittää luonnolliseksi osaksi yksilön työuraa. (Pumpian ym. 1997.) Nykyiset oppimiskäsitykset pitävät sisällään ajatuksen elinikäisestä oppimisesta, aikuisopiskelu on lähes muoti-ilmiö. Normalisaatioperiaatteen mukaisesti eteneminen työuralla, työpaikan ja työtehtävien vaihtaminen sekä aikuisopiskelu tai uudelleen koulutus on myös kehitysvammaisen henkilön oikeus.

Tässä tutkimuksessa haastatellut nuoret miehet tuntuivat olevan enemmän tai vähemmän sivullisia omassa elämässään. Huolimatta siitä, että he olivat olleet mukana päättämässä omista asioistaan, he eivät olleet selvillä siitä mitä oli suunniteltu tai sovittu. Niemi (1990) on tarkastellut heikkolahjaisten ja kehitysvammaisten nuorten neuropsykologista diagnosointia ja kuntoutusta. Hän kuvaa kehitysvammaisia nuoria mm. seuraavasti: "Persoonallista olemusta sävyttää usein arkuus, luottamattomuus omiin taitoihin sekä epäonnistumisen pelko. Nämä nuoret ilmaisevat itseään niukasti ja ovat toimintatavaltaan usein vetäytyviä ja passiivisia. Taustalla on usein selvästi hahmottunut näkemys omasta erilaisuudesta ja huonommuudesta ikätovereihin nähden. Tämä ylläpitää passiivista, suojautuvaa suhtautumistapaa, sekä epäitsenäisyyttä ja sidonnaisuutta kotiin. Näiden nuorten vanhemmatkaan eivät ole aina hahmottaneet lapsensa toimintakyvyn ongelmien laatua, eivätkä tämän vuoksi ole osanneet tukea nuoren pyrkimystä sosiaaliin kontakteihin ja itsenäistymiseen." Kehitysvammaisten nuorten kehitys jatkuu viivästyneenä, yli normaalien, ikään liittyvien kehitysvaiheiden. Tämän kehitysprosessin tukeminen ja hyödyntäminen olemassa olevan oppimis- ja kehittämiskyvyn kanssa on tärkeää. (Niemi 1990, 224, 233.) Eri alojen asiantuntijoiden ja kehitysvammaisten henkilöiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tulisikin yhä enemmän toimia yhteistyössä niin, että kehitysvam-

mainen lapsi, nuori tai aikuinen saa sellaista kuntoutusta tai opetusta, josta hän kulloinkin hyötyy. Kuntoutus- ja opetusmenetelmät tarjoavat runsaasti kenttää eri alojen tieteelliselle tutkimukselle. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää kehitysvammaisen lapsen tai nuoren vammatietoisuuden, realistisen minäkuvan kehityksen ja oman itsensä hyväksymisen tukemiseen sekä itseohjautuvuuden kehittymiseen. Vammaisen lapsen tai nuoren vanhemmat tarvitsevat niinkään tukea vaativassa kasvatustehtävässään ja lapsensa vammaisuuden hyväksymisessä sekä itsenäistymisen tukemisessa, jotta kehitysvammainen henkilö voisi saavuttaa mahdollisimman suuren itsenäisyyden ja olla oman elämänsä keskeisin osallistuja.



## Lähteet:

- Alavuden erityisammattikoulu. Opetussuunnitelma. Yleinen osa. 1996.
- Alavuden erityisammattikoulu. Kone- ja metallialan opetussuunnitelma. 1997.
- Alkula, T. 1996. Työn merkitys yksilölle. Teoksessa R. Venäläinen (toim.) tuettu työllistyminen. Vajaakuntoisten työllistämisen edistämistäitiö. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 17-26.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Kone- ja metalliala, toinen aste. 1995. Opetushallitus. Helsinki.
- Amnell, G. 1985. Vammaiset ja somaattisesti pitkäaikaissairaat nuoret. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 210-218.
- Anderson, T. 1984. Nuori aikuinen. Kehitysvammaisten nuorten elämäntilanne, tulevaisuuden toiveet ja tarpeet. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 31/1984. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta. 1998. 1998/811.
- Aspinmaa, S. & Maikkola, M-R. 1997. "Musta tulee näin hyvä aikuinen". Siirtymävaihe nuoruudesta aikuisuuteen psyykkisesti kehitysvammaisilla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu tutkielma.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Daavittila, O. 1996. Ammatilliset erityisoppilaitokset kehittämiskeskuksina. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 370-385.
- Dunderfelt, T. 1993. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiin kehitykseen. Viides painos. Porvoo: WSOY.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eronen, M. & Rajava, N. 1993. Psyykkisesti vajaakuntoiset työnhakijoina. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 55. Helsinki.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. Painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hokkila, H. 1990. Työtoimintojen tehtävä ja merkitys kehitysvammahuollossa. Teoksessa P. Kananen (toim.) Työ tekijäänsä kiittää. Työelämän muutoksesta ja sosiaalihuollon työtoiminnan haasteista. Sosiaalihuollon julkaisuja 19/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 89-93.
- Hokkila, H. 1994. Avotyötoimintaan. Työtoimintojen kehittämisprojekti. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. 1998a. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonen, O. 1998b. Tiedon hallinta ja käsittely. Oppimisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy, 63-108.
- Ikonen, O. & Sassi, M. 1998. Tiedonhallinta ja käsittely. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy, 109-152.
- Kehitysvammaisuus. 1995. Määrittely, luokittelu ja tukijärjestelmät. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy, 63-108.
- Knowlton, H. E., Turnbull, A. P., Backus, L. & Turnbull, H. R. 1988. Letting go consent and the "Yes but ..." Problem in transition. Teoksessa B. L. Ludlow, A. P. Turnbull & R. Luckasson (toim.) Transitions to adult life for people with mental retardation. Principles and practices. Baltimore: Paul. H. Brookes, 45-66.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto.
- Koulutuksen järjestämislupa 1998. 533/430/1998. Opetusministeriö.
- Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1998. Tietoja ammatillisten oppilaitosten perustutkinnoista, kansanopistoista ja lukioista. 1997. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 311-322.

- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 95-138.
- Kylen, G. 1989. Kehitysvammaiset ja ymmärrys. Kehitysvammaliitto ry. Tampere: Sanan Tie Oy.
- Kyytinen, T. 1999. Erityisammattikoulusta elämään. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu tutkielma.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 1998. 21.8.1998/630.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. 1977. 23.6.1977/519
- Laki keskiasteen kehittämistä. 1978. 16.6.1978/474.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1995. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Normalisaatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Levinson, D.J. et al 1979. The seasons of man's life. New York: Alfred A. Knopf.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Loijas, S. 1994. Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntilanne. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 155. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Michaels, C. A. 1994. Transition, Adolence, and Learning Disabilities. Teoksessa C.A. Michaels (toim.) Transition Strategies for persons with Learning Disabilities. National Center for Disability Services Albertson, New York. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc., 1-21.
- Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun Selvityksiä ja puheenvuoroja 7.
- Mäntty, T. 1995. Ammatillisella erityisopetuksella tuloksiin. Vuosina 1989 ja 1994 ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden elämäntilanne keuhällä 1995. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Mäntty, T. 1996. Tuottiko ammatillinen erityisopetus tulosta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.)

1996. Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 386-407.
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Niemi, M-L. 1990. Heikkolahjaisten/ Kehitysvammaisten nuorten neuropsykologinen diagnosointi ja kuntoutus. Teoksessa H. Kalska, R. Laaksonen, A-R. Putkonen & K. Olsson (toim.) Neuropsykologinen kuntoutus. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Painoaihe Oy, 217-233.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Pulkkinen, L. 1997. Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY, 14-28.
- Pumpian, I., Fisher, D., Certo, N. J. & Smalley, K. A. 1997. Changing Jobs: An essential Part of Career Development. Mental Retardation, Vol. 35, No. 1, 39-48.
- Pöllänen, S. 1998 Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntie. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 44.
- Ruoppila, I. 1995. Aikuisuus: Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen, & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 290-296.
- Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen: Katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 319.
- Saloviita, T. 1997. Kehitysvammaisten työtoiminta. Teoksessa T. Saloviita, U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 25- 39.

- Saresma, U. 1996. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminta. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 363-369.
- Sinisalmi, M. 1996. Työllistämistä vai palvelua? Kunnallisan alan kehittämissäätiö. Polemia-sarjan julkaisu nro 20. Vammala: Vammalan kirja paino Oy.
- Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Seurantatutkimus pohjoiskarjalaisista nuorista. Työvoimaministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 63.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5-6, 387-389.
- Tyynelä, T. 1995. Koulusta elämään. Vanhempien näkökulma kehitysvammaisen nuoren itsenäistymiseen peruskoulun päättyessä. Kehitysvammaliiton julkaisu 33/1995. Helsinki.
- Venäläinen, R. 1996. Tuettu työllistyminen. Teoksessa R. Venäläinen (toim.) Tuettu työllistyminen. Vajaakuntoisten työllistämisen edistämissäätiö. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 29-50.
- Wilson, G. L. 1994. Self-advocacy Skills. Teoksessa C. A. Michaels (toim.) Transition Strategies for persons with Learning Disabilities. National Center for Disability Services Albertson, New York. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc., 153-184.

**Julkaisemattomat lähteet:**

- Mänty, T. 1999. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Vedos väitöskirjasta. Jyväskylän yliopisto.

## Liite 1: Teemahaastattelun runko

### Opiskelukokemukset

- opiskelu erityisammattikoulussa?
- mahdollisen opiskelu valmentavassa koulutuksessa?
- opiskelu ammatillisessa koulutuksessa?
- oppilaitoksen tarjoamat tukipalvelut nuoren siirtyessä työelämään?

### Tulevaisuuden odotukset

- työ?
- asuminen?
- ihmissuhteet?
- harrastukset?

## Liite 2: Haastattelua täydentävän kyselylomakkeen kysymykset

### **AJATUKSIA OPIKELUN PÄÄTTYESSÄ**

1. Kuvaile opiskeluasi Alavuden erityisammattikoulussa!
  
2. Oletko mielestäsi valmis työelämään kone- ja metallialan ammattiopintojen jälkeen?
  
3. Miten muuttaisit opiskelua? Haluaisitko lisätä siihen jotain? Haluaisitko poistaa siitä jotain?
  
4. Mitä haluaisit sanoa oppilaitokselle ( metallipaja, yhteiset aineet, asuntola, muut palvelut) nyt kun olet lähdössä pois?
  
5. Onko sinulla työpaikka tiedossa opiskelun jälkeen?  
  
Jos on, miten sait sen?
  
6. Mihin menet asumaan koulun jälkeen?
  
7. Oletko tyytyväinen tämän hetkiseen elämäntilanteeseesi?
  
8. Oletko keskustellut opiskelun jälkeisestä elämästä jonkun kanssa?  
  
Kenen?

9. Oletko saanut itse vaikuttaa omiin asioihisi?
  
10. Onko oppilaitos tukenut sinua riittävästi siirtymävaiheessa opiskelusta työelämään ja aikuisuuteen?
  
11. Minkälaista tukea olisit halunnut?
  
12. Kuka päättää sinun asioistasi?
  
13. Minkälaisessa työpaikassa ja minkälaista työtä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?
  
14. Miten haluaisit asua tulevaisuudessa?
  
15. Missä asioissa uskot tarvitsevasi tukea koulun jälkeen?
  
16. Keneltä tai mistä haet ja saat tukea?
  
17. Miten ajattelet eläväsi viiden vuoden kuluttua? Minkälaista työtä teet? Miten asut? Jne. Kuvittele ja haaveile vapaasti!