

**”Ei menny ihan sinnepäin oikeeta polkua pitkin” –
Erityistä tukea tarvitsevien nuorten toisen asteen
opintoihin ja työelämään kiinnittymisen haasteet
ja kiinnittymistä edistävä tuki**

Enni Mujunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mujunen, Enni. 2024. "Ei mennyt ihan sinnepäin oikeeta polkua pitkin". Erityistä tukea tarvitsevien nuorten toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen haasteet ja kiinnittymistä edistävä tuki. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 63 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin erityiskoulussa opiskelleiden nuorten kokemuksia toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä. Tutkimuksessa kiinnittymisen kokemuksia tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevien nuorten kokemien haasteiden sekä saadun tuen näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin ja siinä on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kevään ja kesän aikana vuonna 2023. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi erityiskoulussa peruskouluaijana opiskellutta nuorta aikuista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevat nuoret kokivat monenlaisia haasteita toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä. Haasteet liittyivät pääasiassa sosiaalisiin tekijöihin sekä uraohjauksen puutteisiin ja alavalinnan vaikeuksiin. Kuitenkin myös opintoihin, työhön tai yksilön sairauksiin ja vammoihin liittyvät tekijät heikensivät kiinnittymistä. Yhteistä kiinnittymisen haasteille oli, että ne kaikki liittyivät yhteisöllisiin tekijöihin, kuten yhteiskunnan luomiin kiinnittymisen edellytyksiin ja rajoitteisiin. Kiinnittymisen tuessa nuoret kokivat tärkeäksi sekä sosiaalisen tuen että oppimiseen liittyvän tuen. Tutkimuksen tulokset antavat arvokasta tietoa erityistä tukea tarvitsevien nuorten toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen tukemiseksi.

Asiasanat: erityinen tuki, opintoihin kiinnittyminen, työelämään kiinnittyminen, siirtymävaihe, nuoruus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERITYISEN TUEN JÄRJESTÄMINEN OPPIVELVOLLISUUDEN AIKANA	8
	2.1 Oppivelvollisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.....	8
	2.2 Erityisen tuen järjestäminen perusopetuksessa.....	9
	2.3 Erityisen tuen järjestäminen toisella asteella	11
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPISKELIJAN KIINNITTÄMINEN TOISEN ASTEEN OPINTOIHIIN JA TYÖELÄMÄÄN	14
	3.1 Opintoihin ja työelämään kiinnittyminen.....	14
	3.2 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan toiselle asteelle kiinnittymisen haasteet	16
	3.3 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan työelämään kiinnittymisen haasteet	20
	3.4 Toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen tukeminen	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa.....	31
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	32
	5.3 Aineiston keruu.....	33
	5.4 Aineiston analyysi	36
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	39

6	TULOKSET	43
6.1	Toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen haasteet	43
6.1.1	Sosiaaliset haasteet	43
6.1.2	Uraohjauksen ja alavalinnan haasteet	44
6.1.3	Opintojen haasteet	47
6.1.4	Työn haasteet.....	49
6.1.5	Sairauksiin ja vammoihin liittyvät haasteet.....	50
6.2	Kiinnittymistä edistävä tuki	51
6.2.1	Sosiaalinen tuki	52
6.2.2	Oppimisen tuki	53
7	POHDINTA	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	61
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	65
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Yhä useampi oppilas tarvitsee vahvaa tukea opintojensa aikana. Suomen virallisen tilaston (2023) mukaan tehostetun ja erityisen tuen tarve kasvaa peruskouluissa vuosittain. Vuodesta 2021 vuoteen 2022 tuen piirissä olevien oppilaiden määrä on kasvanut Suomessa 0.7 prosenttia. Tilaston mukaan vuonna 2022 erityisen tuen piirissä oli 55 500 oppilasta, joka vastaa lähes kymmentä prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Sama suunta on havaittavissa myös toisen asteen opinnoissa: esimerkiksi kaikista ammatillisen puolen tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 11 prosenttia sai erityistä tukea vuonna 2022.

Tuen tarpeen yleisyydestä huolimatta erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden siirtyminen sekä kiinnittyminen toisen asteen opintoihin ja työelämään kuitenkin usein epäonnistuu (Jahnukainen ym., 2018, s. 90–91). Monet kiinnittymisen haasteet kohdistuvat tukea tarvitseviin opiskelijoihin (Holtmann ym., 2017, s. 2108; Jahnukainen ym., 2018, s. 90–91). Koska tukea tarvitsevien nuorten koulusuoriutumisen jää usein muita opiskelijoita heikommaksi, on heidän kiinnittymisensä toisen asteen opintoihin haastavampaa (Haapakorva ym., 2017, s. 176). Heikko suoriutuminen peruskoulun opinnoista hankaloittaa esimerkiksi nuoren mahdollisuuksia saada mieluinen toisen asteen opiskelupaikka (Haapakorva ym., 2017, s. 176; Jahnukainen ym., 2018, s. 90–91).

Lisäksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden riski opintojen keskeyttämiseen on muihin opiskelijoihin verrattuna korkeampi (Carroll ym., 2021, s. 1072; Pijl ym., 2014, s. 25). Suurempaa keskeyttämisriskiä kuvaa esimerkiksi, että suurin osa erityistä tukea peruskouluaihana saaneista oppilaista siirtyy peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa suorittamaan ammatillisia opintoja (Jahnukainen ym., 2018, s. 91–93). Siirtyminen ammatillisiin opintoihin akateemisen koulutuspolun sijaan lisää opintojen keskeyttämisen yleisyyttä tukea tarvitsevien nuorten keskuudessa (Hakkarainen ym., 2016).

Kiinnittymisen epäonnistumisella on monenlaisia negatiivisia seurauksia nuoren elämään. Opintojen keskeyttäminen lisää muun muassa nuoren riskiä syrjäytymiselle, sillä heikoimmassa asemassa opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä ovat ne tukea tarvitsevat nuoret, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa ennen toisen asteen tutkinnon valmistumista (Holtmann ym., 2017, s. 2108; Pessl & Steiner, 2021, s. 355). Näin ollen kiinnittymisen epäonnistumisella voi olla yksilön elämässä pitkäaikaiset seuraukset, sillä kiinnittyminen on yksilölle merkityksellistä sekä oppimisen ja koulutyöhön sitoutumisen (Wang ym., 2019a, s. 603) että työllistymisen kannalta (Giret ym., 2020, s. 441).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin erityistä tukea tarvitsevien nuorten kokemia haasteita toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä sekä niitä tukikeinoja, jotka nuoret kokevat kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä nuorten toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymistä on tuettu viime vuosina muun muassa oppivelvollisuuden uudistuksilla. Oppivelvollisuuslain (1214/2020) myötä oppivelvollisuutta laajennettiin vuonna 2021 yltämään toisen asteen tutkinnon suorittamiseen tai oppilaan täysi-ikäisyyteen saakka. Lain mukaan oppivelvollisuuden laajenemisella tavoitellaan sitä, että jokainen nuori suorittaisi toisen asteen tutkinnon.

Oppivelvollisuuden uudistuksilla on ollut tärkeä merkitys opintoihin kiinnittymisen kannalta. Suomen virallisen tilaston (2023) mukaan toisen asteen opintojen ja nivelvaiheen koulutuksen ulkopuolelle jäi vuonna 2022 oppilaita aiempia vuosia vähemmän: esimerkiksi vuonna 2022 peruskoulun päättäneistä 0,8 prosenttia ei jatkanut opintoja heti peruskoulun päätyttyä. Tutkimukseni viittaa aikaan ennen oppivelvollisuuden uudistumista.

Kiinnostukseni tutkia erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymiskokemuksia sai alkunsa kandidaatintutkielmastani (2022), jossa tarkastelin nivelvaiheen tukimuotoja ammattiopistojen erityisopettajien näkökulmasta. Ammattiopistojen erityisopettajat toivat tutkimuksessa esiin huolen erityisammattioppilaitosten oppilaspaikkojen riittävydestä. Kun oppilaspaikkoja ei ole riittävästi, erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita sijoitetaan opiskelupaikkoihin, jotka eivät ole heille

tarkoituksenmukaisia. Tässä tutkimuksessa halusin selvittää laajemmin niitä syitä, jotka heikentävät erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymistä toisen asteen opintoihin ja työelämään. Halusin tarkastella kiinnittymistä erityisesti nuorten näkökulmasta, sillä erityistä tukea tarvitsevien näkökulma jää helposti kuulematta.

Näen, että myös erityiskoulun näkökulma on tutkimuksessa tärkeä. Erityiskoulussa opiskelun voidaan nähdä kasvattavan riskiä syrjäytymiseen, sillä tutkimusten mukaan toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä eniten haasteita kokevat erityiskoulussa opiskelleet (Holtmann ym., 2017, s. 2108; Pessl & Steiner, 2021, s. 355). Aiempi tutkimus erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymisestä on vähäistä erityisesti työelämään kiinnittymisen näkökulmasta. Kiinnittymisen nähdään kuitenkin olevan jatkumo (Mäkinen & Annala 2011, s. 61), sillä opintoihin kiinnittymisellä on merkitystä myös työelämään kiinnittymiselle (Giret ym., 2020, s. 441). Näin ollen näen tärkeäksi ottaa tutkimuksessani huomioon sekä toisen asteen opintoihin että työelämään kiinnittymisen. Tarkastelen kiinnittymisen kokemuksia ja saatua kiinnittymisen tukea sekä opintojen että työelämän osalta yhdessä, enkä näe mielekkäänä erottaa näitä tekijöitä toisistaan.

2 ERITYISEN TUEN JÄRJESTÄMINEN OPPIVELVOLLISUUDEN AIKANA

2.1 Oppivelvollisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Suomalainen koulutusjärjestelmä koostuu oppivelvollisuuden aikana sekä perusopetuksesta että sen jälkeisistä toisen asteen opinnoista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.). Oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukaisesti oppivelvollisuuden suorittaminen perusopetuksessa tai erityisin opetusjärjestelyin koskee kaikkia Suomessa vakituisesti asuvia lapsia ja nuoria. Oppivelvollisuuden myötä pyritään muun muassa tukemaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja takaamaan kaikille oppilaille tasavertainen mahdollisuus kouluttautua sekä omaksua tarvittavat taidot yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Lain mukaan oppivelvollisuus alkaa seitsemästä ikävuodesta alkaen ja päättyy täysi-ikäisyyteen tai toisen asteen opinnoista valmistumiseen. Kuitenkin oppilaan sairauden tai vamman vuoksi oppivelvollisuus voi pidentyä ja alkaa vuotta aiemmin.

Kun oppilas on suorittanut perusopetuksen oppimäärän, on hänellä oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukainen velvollisuus hakeutua toisen asteen opintoihin. Oppivelvollisen velvollisuus hakeutua toisen asteen koulutukseen jatkuu myös, jos opinnot keskeytyvät, oppilas ei pääse opiskelemaan hakemaansa opiskelupaikkaa tai vastaanota hänelle tarjottua paikkaa. Oppivelvollisuuden myötä tavoitellaan kaikkien perusopetuksen päättäneiden oppilaiden siirtymistä suoraan toisen asteen opintoihin riippumatta esimerkiksi yksilön tuen tarpeista (Miettinen, 2015, s. 22).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (ei pvm.) mukaan oppilas voi perusopetuksen oppimäärän suoritettuaan hakea toisen asteen opintoihin suorittamaan ylioppilastutkintoa tai ammatillista tutkintoa. Opiskelija voi opiskella toisella asteella myös esimerkiksi tutkintokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa (TUVA) tai vapaan sivistystyön oppilaitoksessa, jotka toimivat jatkoväylinä ammatilliseen koulutukseen ja lukiokoulutukseen. Opetushallitus (ei pvm.) lisää,

että erityistä tukea tarvitseva oppilas on oikeutettu peruskoulun jälkeiseen työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan TELMA-koulutukseen, jos hän ei pysty opiskelemaan tutkintotavoitteisesti esimerkiksi vammansa vuoksi. TELMA-koulutus on yksilöllistä kuntouttavaa, itsenäistä elämää tukevaa ja työelämään tutustuttavaa tutkintoon johtamatonta koulutusta.

Suomalainen oppivelvollisuuden aikainen koulutusjärjestelmä esikoulusta toiselle asteelle koostuu kolmesta siirtymävaiheesta (Vitka, 2021, s. 227), joista tässä tutkimuksessa keskityn siirtymiin perusopetuksesta toisen asteen opintoihin ja opinnoista työelämään. Opiskelijalla on lain mukainen oikeus oppimisen tukeen koko oppivelvollisuuden aikana, joten tukea tulee tarvittaessa jatkaa perusopetuksesta myös toiselle asteelle (Perusopetuslaki 628/1998; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Lukiolaki 714/2018). Siirtymien tukemisessa tärkeää on haasteiden syntymisen ennaltaehkäisy ja siksi siirtymien tukeminen tulisi aloittaa riittävän varhaisessa vaiheessa opiskelijan koulupolkua (Kuronen, 2011, s. 50).

2.2 Erityisen tuen järjestäminen perusopetuksessa

Oppimisen tuen järjestäminen suomalaisessa perusopetuksessa pohjautuu lakiin. Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppimisen tuki jakautuu kolmelle portaalle: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuen portaalta toiselle siirryttäessä tuen vahvuus, yksilöllisyys, suunnitelmallisuus ja tukitoimien määrä muuttuu sen mukaan, mille tuen portaalle siirrytään (Vitka, 2021, s. 23).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen tukikeino heti oppimisen vaikeuksien esiintyessä. Se on oppilaan tarpeisiin pohjautuva ennaltaehkäisevä tukikeino, joka koostuu yksittäisiä tukitoimista, kuten opetuksen eriyttämisestä. Yleisen tuen järjestämiseen ei tarvitse laatia erillistä suunnitelmaa tai arviota, vaan sitä on mahdollista toteuttaa joustavasti koulun arjessa (s. 66–67).

Jos yleinen tuki ei ole riittävää oppilaan tuen tarpeisiin nähden, vaan oppilas tarvitsee säännöllistä ja vahvempaa tukea, on hänelle perusopetuslain

(628/1998) mukaisesti annettava tehostettua tukea. Tehostettuun tukeen siirryttäessä laaditaan pedagoginen arvio. Lain mukaan tehostettu tuki toteutetaan koulun arjessa muun opetuksen osana yksilölliseen oppimissuunnitelmaan pohjautuen.

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen viimeinen aste. Oppilas voi saada kirjallisen erityisen tuen päätöksen, jos tehostettu tuki ei ole ollut oppilaan tavoitteiden saavuttamisen kannalta riittävää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 66–69). Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilas voi saada erityistä tukea myös tilanteessa, jossa esimerkiksi sairaus tai vamma estää oppilaan kohdalla muunlaisen opetuksen järjestämisen. Erityistä tukea tarvitseva oppilas tarvitsee pitkäaikaista ja säännöllisesti toteutettavaa tukea koulunkäyntiinsä, mutta tuen tarpeiden muuttuessa myös siirtyminen takaisin tehostettuun tukeen on mahdollista (Sandberg, 2021, s. 34–35). Perusopetuslain (628/1998) mukaan erityinen tuki järjestetään aina oppilaan edun mukaisesti joko integroimalla oppilas yleisopetuksen ryhmään, kokoaikaisesti pienryhmässä tai molempia ryhmämuotoja yhdistellen. Kuitenkin tuen järjestämisessä tulisi mahdollisuuksien mukaan tavoitella ensisijaisesti oppilaan integroimista yleisopetuksen luokkaan, jos se on oppilaan edun mukaista (Vitka, 2021, s. 27).

Lain mukaan erityisen tuen toteuttaminen edellyttää henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman HOJKS laatimista yhdessä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa (Perusopetuslaki 628/1998). Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmahan kirjataan esimerkiksi oppilaan tuen tarpeet ja tukitoimet, tarvittavat palvelut, sekä koulunkäynnin sisällöt ja tavoitteet. Suunnitelma laaditaan pohjaksi oppilaan erityisopetuksen toteuttamiselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 66–69).

Erityisen tuen päämääränä on, että oppilas saavuttaisi perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja saisi valmiudet perusopetuksen jälkeisten jatko-opintojen suorittamiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 66–69). Näin ollen erityinen tuki perustuu muun muassa myönteisen minäkuvan, oppilaan osallisuuden, opiskelumotivaation ja erilaisten opiskelutaitojen

vahvistamiseen (Sandberg, 2021, s. 34–36). Erityisessä tuessa hyödynnetään kaikkia koulun tukimuotoja, työtapoja ja materiaaleja oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin pohjautuen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 67).

Erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti. Oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukaan oppilas voi tarvita pidennettyä oppivelvollisuutta yksilöllisen tarpeen, esimerkiksi vaikean sairauden tai vamman vuoksi. Lain mukaan pidennetty oppivelvollisuus alkaa vuotta aiemmin, eli oppilaan täyttäessä viisi vuotta ja jatkuu toisen asteen tutkinnon valmistumiseen tai täysi-ikäisyyteen saakka. Pidennetyn oppivelvollisuuden myötä varmistetaan oppilaalle riittävät opiskeluvalmiudet perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 70).

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat pääosin yleisen oppimäärän tavoitteiden mukaisesti. Oppimäärä on kuitenkin tarpeen mukaan mahdollista toteuttaa yksilöllistetysti painoalueittain, jolloin oppilaan opiskelun pohjana ovat yksilölliset tavoitteet (Vitka 2021, s. 27). Sandbergin (2021) mukaan painoalueittain toteutetussa oppimäärässä yksilöllistetään sekä opeteltavan asian laajuutta että opetuksen tavoitteita. Näin ollen yksilöllistäminen voi vaikuttaa oppilaan alavalintaan sekä toisen asteen opintoihin pääsemiseen, joten tarve yksilöllistämiseksi on perusteltava (s. 35–36). Opetus voidaan järjestää myös esimerkiksi vaikean kehitysvamman vuoksi toiminta-alueittain, jolloin opiskeltavat sisällöt liittyvät arjessa hyödyllisiin taitoihin, kuten kommunikaatioon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 71).

2.3 Erityisen tuen järjestäminen toisella asteella

Toisella asteella oppimisen tuen järjestämiseen velvoittavat sekä laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) että lukiolaki (714/2018). Opiskelijan tuen tarpeen jatkuessa erityistä tukea tulee jatkaa peruskoulun jälkeisissä toisen asteen opinnoissa (Sandberg, 2021, s. 42). Erityisen tuen järjestäminen toisella asteella

on tärkeää, sillä tuen myötä tavoitellaan kaikille tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia (Miettinen, 2015, s. 53; Sandberg, 2021, s. 45), sekä tuetaan yksilön kuntoutumista ja opintojen jälkeistä työelämään kiinnittymistä (Miettinen, 2015, s. 22).

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittää, että erityistä tukea tulee järjestää ammatillisissa opinnoissa, jos opiskelija tarvitsee tutkinnon suorittamiseen ja ammattitaidon saavuttamiseen säännöllisesti toteutettavaa ja jatkuvaa tukea. Erityisen tuen tarve voi liittyä esimerkiksi oppimisvaikeuksiin. Lain mukaan ammatillisessa koulutuksessa oppimisen tuki pohjautuu opiskelijalle laadittuun henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan HOKS. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjataan muun muassa opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma ja -opintojen aikataulu sekä opiskelijan vahvuudet ja tuen tarpeet (Sandberg 2021, s. 44).

Miettisen (2015) mukaan tavoitteena on rakentaa erityistä tukea tarvitsevalle nuorelle yksilöllisiin oppimisen edellytyksiin ja osaamisen tavoitteisiin pohjautuva opintopolku, joka mahdollistaa tuen ja oppimisympäristöjen joustavuuden sekä työelämään tarvittavan osaamisen kerryttämisen. Ammatillisen koulutuksen monet toimintaperiaatteet tukevat erityisen tuen järjestämistä sekä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintoihin ja työelämään kiinnittymistä. Ammatillisen koulutuksen osaamisperustaisuus ja joustavuus mahdollistavat opiskelun erilaisia oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä, esimerkiksi työpaikkoja hyödyntäen. Joustavuus mahdollistaa myös opintojen mukauttamisen opiskelijan yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden mukaiseksi sekä monipuolisten arviointimenetelmien hyödyntämisen. Opiskelijan erityisen tuen tarpeet ohjaavat yksilöllisen opintopolun sisältöjä ja tavoitteita (s. 24–25, s. 53).

Tukikeinoja ammatillisessa koulutuksessa ovat esimerkiksi oppimateriaalien ja oppimisympäristöjen eriyttäminen, opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen tarjoaminen ja opiskelutaitojen harjoittelu (Opetushallitus, 2021). Sandbergin (2021) mukaan tuen avulla vahvistetaan opiskelijan elämänhallinnan taitoja ja psyykkistä hyvinvointia, suunnitellaan opiskelijan koulutuspolkua ja tuetaan opintojen etenemistä sekä työelämään siirtymistä. Tuessa tehdään yhteistyötä

opiskelijan, huoltajien, perusopetuksen sekä työpaikkojen kanssa moniammatillisesti (s. 46–47). Tuki ei rajaudu vain ammatillisen oppilaitoksen opiskeluympäristöihin, vaan tukea tarjotaan myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, esimerkiksi työharjoitteluissa (Opetushallitus, 2021).

Ammatillisten opintojen lisäksi myös lukiossa tulee tarjota opiskelijalle tarvittaessa erityisopetusta ja muita opiskelua tukevia palveluita, kuten apuvälineitä (Lukiolaki 714/2018). Opiskelijan tuen tarpeet lukiossa voivat johtua muun muassa hankalasta elämäntilanteesta, oppimisvaikeuksista, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteista tai sairauksista (Sandberg, 2021, s. 42). Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaisesti tuen perustana on opiskelijan haasteiden ennaltaehkäisy, oppimisen esteettömyyden takaaminen ja opiskelijan hyvinvoinnin sekä jatko-opintoihin siirtymisen tukeminen. Erityisopetus lukiossa voi olla muun muassa oppimisympäristöjen muokkaamista, tukiovetuksen tarjoamista, eriyttämistä tai opiskelutaitojen opettamista. Yhteisopettajuus, pienryhmätyöskentely sekä opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ovat erityisopetuksen toteuttamistapoja lukiokoulutuksessa (s. 30–31).

Opiskelija voi tarvittaessa, esimerkiksi vaikean vamman tai oppimisvaikeuksien vuoksi tarvita vaativaa ja laaja-alaista erityistä tukea (Opetushallitus 2021). Lain mukaan vaativaa erityistä tukea tulee tarjota oppilaitoksissa, joiden tehtäväksi se on asetettu (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opinnot toisella asteella voidaan järjestää Opetushallituksen (2021) mukaan tutkintokoulutuksena ammatillisessa erityisoppilaitoksessa tai valmentavassa koulutuksessa.

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPISKELIJAN KIINNITTYMINEN TOISEN ASTEEN OPINTOIHIN JA TYÖELÄMÄÄN

3.1 Opintoihin ja työelämään kiinnittyminen

Kiinnittyminen on yksilön emotionaalisia, kognitiivisia ja toiminnallisia tekijöitä sisältävää sitoutumista, osallistumista ja tulevaisuuteen panostamista (Reschly & Christensen, 2022, s. 660). Näin ollen kiinnittyminen on monitasoinen ja tulevaisuuteen suuntautuva jatkumo (Mäkinen Annala, 2011, s. 61). Kiinnittynyt yksilö on motivoitunut ja sitoutunut esimerkiksi opiskeluun ja näkee opiskelun merkityksellisenä (Reschly & Christensen, 2022, s. 660). Kiinnittyminen on yksilölle merkityksellistä, sillä se on tärkeää muun muassa yksilön oppimisen sekä ammattilaiseksi kasvamisen ja kehittymisen kannalta (Peters ym., 2019, s. 637; Wang ym., 2019a, s. 603).

Kiinnittymisessä yhdistyvät sosiokulttuurisen näkökulman mukaisesti sekä yksilölliset että yhteisölliset tekijät (Mäkinen & Annala, 2011, s. 61–62; Wang, ym., 2019b, s. 1089). Kahun (2013, s. 768) mukaan kiinnittymisen voidaan nähdä olevan prosessi, johon liittyvät tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Näin ollen kiinnittymistä ei voi tarkastella irrallisena, vaan yksilön ominaisuudet ja ympäristön kiinnittymisen edellytykset ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Mäkinen & Annala, 2011, s. 61–62; Wang ym., 2019b, s. 1089).

Kiinnittymiseen yhteydessä olevat yksilölliset tekijät liittyvät motivaatioon, itsetuntoon, yksilön taitoihin, valmiuksiin ja odotuksiin sekä saatuun tukeen (Mäkinen & Annala, 2011, s. 61–62), mutta myös yksilön psykososiaaliset tekijät, kuten persoonallisuuden piirteet ovat yhteydessä kiinnittymiseen (Kahu, 2013, s. 768). Kahun ja Nelsonin (2018) mukaan kiinnittymiseen ovat yhteydessä myös yksilön minäpystyvyys, yhteenkuulumisen kokemukset, emotionaaliset tekijät ja hyvinvointi (s. 64–66). Lisäksi oppilaan sisäisiä kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä ovat oppilaan oppimisvaikeuksiin, koulusuhteeseen tai sosiaalisiin taitoihin liit-

tyvät tekijät (Poikkeus ym., 2013, s. 76–78). Wang ym. (2019b) jakavat tutkimuksessaan kiinnittymiseen liittyvät yksilölliset tekijät kahteen luokkaan: sekä yksilön kykyihin ja taitoihin, kuten sosiaalisiin- ja kognitiivisiin taitoihin että koettuun osaamiseen, motivaatioon ja uskomuksiin (s. 1089–1091).

Kiinnittymiseen vaikuttavat yksilön sisäisten tekijöiden lisäksi myös ympäristön ulkoiset tekijät, kuten yksilön mahdollisuus ryhmään kuulumiseen (Poikkeus ym., 2013, s. 76–78). Sekä Kahun ja Nelsonin (2018) että Petersin ym. (2019) mukaan yksilön kiinnittymiseen on yhteydessä yksilön ja instituution välinen vuorovaikutus: yksilön kiinnittymiseen vaikuttavat instituution luomat edellytykset kiinnittymiselle. Näitä edellytyksiä voivat olla esimerkiksi oppilaiden mahdollisuus osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen (Peters ym., 2019, s. 637; Mäkinen & Annala, 2011, s. 61), itsemääräämisoikeuteen (Yang ym., 2022, s. 408), ryhmään kuulumiseen (Harjunpää ym., 2017, s. 18) sekä riittävään tukeen (Mäkinen & Annala, 2011, s. 62). Institutionaalisten tekijöiden lisäksi myös laajemmat yhteiskunnalliset tekijät ovat yhteydessä kiinnittymiseen: esimerkiksi yhteiskunnan sosiaaliset roolit ja ennakkoluulot voivat vaikuttaa erityisesti yksilön kiinnittymistä edistäviin taitoihin ja valmiuksiin (Wang, ym. 2019b, s. 1089–1095).

Kiinnittymisen edellytykset liittyvät myös sosiaalisiin suhteisiin ja erityisesti opettajalta saatuun sosiaaliseen tukeen (Yang ym., 2022, s. 408), vaikka myös vertaisilta, ryhmältä ja perheeltä saatu tuki näyttäytyy yksilön kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä (Pérez-Salas ym., 2021, s. 5; Wang ym., 2019b, s. 1089–1095). Xerrin ym. (2018, s. 601–602) mukaan sosiaaliset suhteet, kuten opettaja-oppilassuhde tukevat yksilön kiinnittymistä: esimerkiksi opettajan tarjoama ponnistus opiskelijoihin parantaa opiskelijan yksilöllisiä mahdollisuuksia kiinnittymiselle. Moreiran ym. (2018) tutkimuksen mukaan opiskeluaikana saatu tuki ja kouluympäristö olivat yhteydessä korkeampaan kiinnittymiseen erityisesti niiden oppilaiden osalta, joiden akateeminen suoriutuminen on muita heikompa (s.73–74). Näin ollen yhteisöltä saatu kiinnittymisen tuki on erityisesti tukea tarvitsevalle yksilölle tärkeää.

3.2 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan toiselle asteelle kiinnittymisen haasteet

Toiselle asteelle ja työelämään siirtyminen on tukea tarvitsevalle nuorelle suuri elämänmuutos, johon voi liittyä monenlaisia haasteita. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheeseen sisältyy merkittävänä osana alavalintaan ja jatko-opintoihin liittyvät kysymykset, joten nuorten kokemat epävarmuudet liittyvät esimerkiksi alavalinnan onnistumiseen, ensisijaisen opiskelupaikan saamiseen sekä kykyyn selviytyä toisen asteen opinnoista (Opetusministeriö, 2015, s. 10). Alavalinnan onnistuminen on kiinnittymisen kannalta tärkeää, sillä Kurosen (2011) mukaan epäonnistunut alavalinta voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. Kun alavalinta on onnistunut, valittu ala on opiskelijalle mieleinen ja sopiva. Alavalinta voi epäonnistua, jos opiskelija ei ole esimerkiksi tietoinen omista taidoistaan ja vahvuuksistaan (s. 81–83).

Vaikka alavalinta olisi onnistunut, ei tukea tarvitseva nuori välttämättä saa haluamaansa opiskelupaikkaa. Jahnukaisen ym. (2018) mukaan erityistä tukea peruskouluaikana saaneet opiskelijat epäonnistuvat hakemansa toisen asteen opiskelupaikan saamisessa noin viisi kertaa todennäköisemmin muihin opiskelijoihin verrattuna. Näin ollen tukea tarvitsevan opiskelijan siirtymä toiselle asteelle eroaa usein muista vertaisista (90–93). Erityistä tukea tarvitsevan voi olla haastavaa saada opiskelupaikka esimerkiksi pääsykokeiden ja rajoitettujen tutkintovaatimusten vuoksi (Niemi, 2015, s. 50). Myös erot päättötodistuksen arvosanoissa vaikeuttavat siirtymää. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden päättötodistuksen arvosanat ovat usein muita oppilaita heikommalla tasolla (Jahnukainen, 2018, s. 90–93), jolloin kilpailu opiskelupaikoista heikentää merkittävästi näiden oppilaiden pääsyä toisen asteen opintoihin (Holtmann ym., 2017, s. 2108).

Pesslin ja Steinerin (2021) mukaan erot päättötodistuksessa voivat liittyä myös saatuun tukeen. Erityistä tukea tarvitsevan päättötodistus voi erota muiden vertaisten todistuksesta sisältäen esimerkiksi yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti opiskellut oppiaineet. Näin ollen päättötodistus voi haitata oppilaan myöhempää koulupolkua lisäten syrjäytymisriskiä (s. 351).

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemat kiinnittymisen haasteet liittyvät myös opintojen keskeyttämiseen. Peruskouluaiikana erityistä tukea saaneilla opiskelijoilla on muihin opiskelijoihin verrattuna kaksinkertainen riski myöhempiin opintojen keskeyttämiseen (Carroll ym., 2021, s. 1072; Pijl ym., 2014, s. 25). Van Den Berghe ym. (2022, s. 102) tuovat esiin, että riski opintojen keskeyttämiseen on muita korkeampi opiskelijoilla, joilla on vaikeuksia kiinnittyä kouluun poissaolojen, opiskelupaikan vaihtuvuuden tai opiskeluun liittyvän ahdistuksen vuoksi. Kiinnittymisen nähdään näin ollen olevan keskeyttämiseltä suojaava tekijä. Riski opintojen keskeyttymiselle kasvaa erityisesti koulutuksen siirtymävaiheissa, esimerkiksi siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen opintoihin ja opinnoista työelämään (Van Den Berghe ym., 2022, s. 102).

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden suurempaan opintojen keskeyttämisen riskiin liittyy monia tekijöitä. Pijlin ym. (2014, s. 25) ja Gomanin ja Hievasen (2021, s.23) tutkimusten mukaan motivaatio koulunkäyntiin on erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla yleensä muita oppilaita heikompaa. Heikko opiskelumotivaatio on yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Heikko opiskelumotivaatio johtuu Lundin (2014) tutkimuksen mukaan muun muassa opiskeluympäristöstä ja tuesta. Tutkimuksessa sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita omaavat tukea tarvitsevat aikuiset kokivat, että huono luokahuoneen vuorovaikutusympäristö sekä liian vähäinen opettajien tuki ja huomio heikensivät opiskelumotivaatiota ja johtivat lopulta opintojen keskeyttämiseen.

Carroll ym. (2021) nostavat esiin, että erityistä tukea peruskouluaiikana saaneiden keskeyttämiskeskeyttämisen riskiin liittyvät muun muassa yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet sekä sosiaaliset taidot ja -suhteet. Heidän mukaansa esimerkiksi kielteinen suhde opettajaan lisää riskiä keskeyttämiseksi (s. 1072–1075). Lisäksi nuoren opinnot voivat keskeytyä myös elämäntilanteen muuttuessa muun muassa varusmiespalveluksen tai raskauden myötä (Hatakka, 2008, s. 180–181). Yksilöllisiin tekijöihin liittyvät myös mielenterveyden haasteet. Kurosen (2011) mukaan mielenterveyden haasteet, kuten masennus, jännittäminen ja kielteiset kokemukset itsestä lisäävät riskiä opintojen keskeyttämiseksi. Myös Gomanin ja Hievasen

(2021) tutkimus nostaa esiin mielenterveyden haasteiden negatiivisen vaikutuksen erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintoihin kiinnittymisen kannalta, mutta heidän mukaansa myös keskittymisen haasteet vaikeuttavat kiinnittymistä (s. 23).

Lisäksi heikko koulusuoriutuminen toisella asteella tai opintojen koettu haastavuus heikentävät opintoihin kiinnittymistä (Haapakorva ym., 2017, s. 167). Opintojen haastavuus liittyy yksilön puutteellisiin taitoihin ja valmiuksiin. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden perusopetuksessa hankittu osaaminen voi olla puutteellista verrattuna toisen asteen opintojen vaatimuksiin (Niemi, 2015, s. 63).

Haasteet ja puutteellinen osaaminen liittyvät esimerkiksi yksittäisiin oppiaineisiin. Hakkaraisen ym. (2016) mukaan oppimisvaikeuksilla on merkitystä nuoren koulutuspolkuun ja työelämään kiinnittymisen, sillä esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeudet lisäävät riskiä syrjäytyä opinnoista sekä työelämästä. Ammatillisten opintojen yhteisistä tutkinnon osista erityisesti matematiikka on erityistä tukea tarvitseville haastavaa (Goman & Hievanen, 2021, s. 23). Kiinnittymisen kannalta myös haasteiden päällekkäistyminen on haitallista. Päällekkäiset lukemisen ja käyttäytymisen haasteet hidastuttavat toisen asteen opintojen suorittamista, ja päällekkäiset matematiikan oppimisvaikeudet ja puutteelliset sosiaaliset taidot lisäävät riskiä syrjäytymiselle (Hakkarainen ym., 2016).

Oppimisen haasteet lisäävät syrjäytymisen riskiä, sillä ne ovat yhteydessä akateemiseen suorituskyykyyn sekä mahdollisuuksiin opiskella ja työllistyä. Carroll ym. (2021 s. 1075) tuovat esiin, että peruskouluaikana kehittyneellä akateemisella suorituskyyvyllä on merkitystä myös myöhempisiin opintoihin, sillä heikko akateeminen suorituskyyky lisää opintojen keskeyttämisen riskiä. Myös Hakkaraisen ym. (2016) tutkimuksessa akateeminen suorituskyyky liittyi keskeyttämisriskiin. Heidän mukaansa toisen asteen opintojen keskeyttäminen on yleisempää niillä tukea tarvitsevilla nuorilla, jotka oppimisen haasteiden vuoksi päätyvät akateemisen koulutuspolun sijaan ammatillisiin opintoihin.

Kurosen (2011) tutkimuksen mukaan osalle nuorista oli kertynyt useita peruskoulun jälkeisten opintojen keskeyttämisii. Nämä nuoret aloittivat peruskoulun jälkeen useita tutkintoja saamatta niitä valmiiksi. Useita tutkintoja keskeyttäneille opiskelijoille yhteistä oli se, etteivät toisen asteen opintojen tarjoamat perinteiset opiskelumenetelmät sopineet heille. He eivät myöskään olleet saaneet peruskouluaikana tarvittavia tietoja alavalintaan ja tulevaisuuden rakentamiseen (s. 81–85). Gomanin & Hievasen (2021, s.23) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat nuoret kokivat toisen asteen opiskelua haittaavana tekijänä opiskelun liian nopean etenemisen ja liian suuret ryhmäkoot.

Kurosen (2011) mukaan useita tutkintoja keskeyttäneille yhteistä oli myös, että heillä kaikilla oli myös negatiivisia kokemuksia peruskouluajoilta liittyen esimerkiksi oppimisvaikeuksiin tai koulukiusaamiseen (s. 81–85). Lundin (2014) tutkimuksen mukaan koulussa koetut negatiiviset asiat, kuten kiusaaminen, riittämätön tuki tai läheisten ihmissuhteiden puute heikentävät opiskelijan psyykkistä hyvinvointia, opiskelukykyä ja -motivaatiota sekä minäkuvaa, ja ovat näin ollen myös keskeyttämisriskiä nostavia tekijöitä.

Myös erityisopetuksen järjestämisen tavalla on yhteys opintoihin kiinnittymiseen, sillä tutkimusten mukaan heikoimmassa asemassa toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymiseen ovat ne opiskelijat, jotka ovat opiskelleet erityiskouluissa (Holtmann ym., 2017, s. 2108; Pessl & Steiner, 2021, s. 355). Erityiskoulussa opiskelu lisää muun muassa pitkäaikaisia kiinnittymisen haasteita (Menze ym., 2023, s. 302). Pesslin ja Steinerin (2021, s. 351) mukaan yleisopetukseen integroituminen suojaa erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa opinnoista ja työelämästä syrjäytymiseltä. Näin ollen erityiskoulussa opiskelu lisää oppilaan syrjäytymisriskiä verrattuna yleisopetukseen integroituihin vertaisiin (Menze ym., 2023, s. 297–298; Pessl & Steiner, 2021, s. 355).

3.3 Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan työelämään kiinnittymisen haasteet

Säännöllisellä töissä käymisellä on positiivinen vaikutus yksilön hyvinvointiin, elämänlaatuun ja kokemuksiin yhteiskunnallisesta osallisuudesta (Mänty, 2000, s. 14). Yngven ym. (2023, s. 90) tutkimuksessa erityisopetusta opiskeluaikanaan saaneet aikuiset kokivat, että työ on heille mielekästä tekemistä, joka auttaa ylläpitämään vuorovaikutussuhteita ja arjen struktuuria. Työllistyminen heti toisen asteen tutkinnon suorittamisen jälkeen tuo vakautta erityistä tukea tarvitsevien nuorten elämään (Hatakka, 2008, s. 172). Yngven ym. (2023, s. 90–92) mukaan varhainen opintojen jälkeinen työelämään pääsy ja hankittu työkokemus ovat tärkeitä resursseja tulevaisuuden työmarkkinoille pääsemiseksi.

Vaikka työllistyminen on yksilölle monella tavalla merkityksellistä, Menzen ym. (2023) tutkimuksen mukaan siirtymä toisen asteen opinnoista työelämään on haastavaa erityistä tukea tarvitseville nuorille. Erityisesti erityiskoulussa peruskouluaikana opiskelleiden osuus ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä oli heikompi kuin peruskouluun integroiduilla vertaisilla, sillä esimerkiksi puutteelliset uramahdollisuudet heikensivät erityiskoulussa opiskelevien työelämään siirtymistä. Lisäksi erityiskoulun käyminen voi leimata oppilaita ja vaikuttaa näin ollen negatiivisesti työelämään siirtymiseen. Toisaalta peruskouluun integroidut, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoittuivat tutkimuksen mukaan hyvin ammatillisiin opintoihin, mutta myöhempi siirtymävaihe työelämään oli myös heille haasteellista (294–298).

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työelämään siirtymistä ja kiinnittymistä vaikeuttaa moni asia. Vaikka suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevien työllistämiseen on yrityksissä pääosin positiivinen, tukea tarvitsevien palkkaaminen ei ole usein yritykselle taloudellisesti kannattavaa ilman yhteiskunnan tukea (Mänty, 2000, s.14). Lisäksi heikko työllisyystilanne vaikeuttaa tukea tarvitsevien nuorten työllistymistä, mikä näkyy erityisesti vastavalmistuneiden vaikeutena saada työpaikka (Parkkila & Poutiainen, 2017). Työkokemus ja ammatillinen osaaminen ovat työllistymisen kannalta merkityksellisiä, minkä vuoksi työllistyminen pian valmistumisen jälkeen on nuorelle tärkeää (Yngve ym., 2022,

s. 92). Pitkäaikaisen työpaikan saaminen on haasteellista erityisesti niille tukea tarvitseville nuorille, jotka eivät ole suorittaneet tutkintoon johtavaa koulutusta (Bårevik, 2019, s.162). Näin ollen toisen asteen tutkinnon suorittamisella on merkittävä vaikutus erityistä tukea tarvitsevan nuoren työllistymiselle (Bårevik, 2019, s. 162; Yngve ym., 2022, s. 92).

Kuitenkaan toisen asteen tutkinnon suorittaminen ei aina takaa erityistä tukea tarvitseville työpaikkaa, sillä työn tulisi olla myös yksilölle sopivaa (Mänty, 2000, s. 14). Sankardaksen ja Rajahallyn (2015) mukaan työn soveltumattomuus yksilön ominaisuuksiin voi heikentää erityistä tukea tarvitsevan yksilön työelämään kiinnittymistä. Lisäksi yksilölliset ominaisuudet voivat rajoittaa yksilön työllistymismahdollisuuksia (s.262). Työllistymiseen yhteydessä olevia yksilöllisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi liikkumiskyky, kyky huolehtia itsestä ja taidot viestiä muiden kanssa (Wehman ym., 2015, s. 329). Yngven ym. (2023) tutkimuksen mukaan yksilöllisistä ominaisuuksista erityisesti toiminnanohjauksen haasteet vaikeuttivat työnhakua ja vaikuttivat näin ollen myös yksilön työllistymiseen negatiivisesti (s. 90–92). Tukea tarvitseville nuorille haasteita työnsaantiin tuo myös työmarkkinoiden vaatimus mukautumiskyvystä, joustavuudesta ja elinikäisestä oppimisesta (Parkkila & Poutiainen, 2017).

Yngven ym. (2023) tutkimuksen mukaan tukea opiskeluaikana saaneiden nuorten aikuisten keskuudessa työelämään kiinnittymiseen vaikutti yksilön sisäisten ominaisuuksien ja piirteiden koettu soveltuminen työympäristön rajoituksiin ja vaatimuksiin: Työkykyyn vaikutti merkittävästi, että työn vaatima rooli ei ollut ristiriidassa yksilön vapaa-ajan roolin kanssa. Myös se, että työ sopi yksilön päivittäisiin työn ulkopuolisen arjen rutiineihin, nähtiin työelämään kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä (s. 90–92). Näin ollen yksilö työelämään kiinnittyminen voi olla haastavaa, jos yksilö ei onnistu löytämään ominaisuuksiinsa sopivaa työtä.

Työelämään kiinnittymistä voi vaikeuttaa myös liian vähäinen siirtymän tukeminen. Hatakan (2008, s. 172) tutkimuksen mukaan ammatillisten opintojen puolella opiskelijoita ei valmisteta tulevaan työelämään siirtymiseen riittävästi.

Jos opinnot eivät linkity riittävästi työelämään, oppilaalla ei ole esimerkiksi mahdollisuutta kehittyä työntekijänä ja oppia soveltamaan oppimaansa teoriaa käytännön työtilanteissa (Jäppinen, 2009, s. 39; Van Den Berghe ym., 2022, s. 103). Tällöin myös opiskelijoiden opintojen jälkeinen työllistyminen vaikeutuu (Van Den Berghe ym., 2022, s. 103).

3.4 Toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen tukeminen

Opiskelija tarvitsee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan monia uusia taitoja siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle ja työelämään. Perusopetuksen jälkeiset opinnot ja työelämä vaativat esimerkiksi kykyä itsenäisyyteen ja arjenhallintaan. Oppilaitoksella on tärkeä tehtävä tukea näitä taitoja ja tarjota tietoa eri koulutus- ja uramahdollisuuksista (s. 314).

Riittävä ja tarpeeksi aikaisin aloitettu tuki on siirtymävaiheissa merkityksellinen erityisesti niille oppilaille, joille siirtymä tuottaa haasteita esimerkiksi uusiin asioihin sopeutumisen tai opiskelupaikan valinnan suhteen (Vitka, 2021, s. 234). Lundin (2014, s. 102) mukaan siirtymävaiheen tuki liittyen opiskeluun ja henkilökohtaisen elämän haasteisiin on nuorille tärkeää. Opetusministeriö (2005, s. 10) tuokin esiin, että nuorten pahoinvoinnin lisääntyessä tuen tarpeet peruskoulun ja toisen asteen välisessä siirtymässä ovat usein muuhun kuin oppimiseen liittyviä, sillä esimerkiksi vaikea elämäntilanne tai sosiaaliset suhteet voivat olla syy nuoren tuen tarpeelle.

Sosiaaliset suhteet ja osallisuus. Opintoihin kiinnittymisen tuessa tärkeää on tukea opiskelijan osallisuutta kouluyhteisössä (Menze ym., 2023, s. 302; Poikkeus ym., 2013, s. 76). Osallisuuden mahdollistamiseksi oppilaitosten tulisi rakentaa osallisuutta edistäviä oppimisympäristöjä. Lund (2014, s. 100) tuo esiin esimerkiksi turvallisten vuorovaikutusympäristöjen olevan osallisuuden kannalta tärkeitä. Poikkeuksen ym. (2013, s. 76–81) tutkimuksen mukaan tärkeitä oppilaan osallisuuden tukemisen käytäntöjä ovat osallisuutta tukevat dialogiset työtavat sekä opetus- ja ohjauskäytännöt, kuten tutkiva oppiminen ja positiiviset vuorovaikutussuhteet.

Osallisuuden lisäksi on merkityksellistä tarjota myös sosiaalista tukea, sillä useiden tutkimusten mukaan sosiaalinen tuki on opintoihin kiinnittymisen kannalta tärkeää (Kuronen, 2011, s. 61; Van Den Berghe ym., 2022, s. 104; Xerri ym., 2018, s. 601). Sosiaalinen tuki näyttäytyy tärkeänä myös työelämään kiinnittymiselle. Yngven ym. (2021, s. 90–92) tutkimuksen mukaan positiivinen sosiaalinen työympäristö ja työssä saatu sosiaalinen tuki vahvistivat yksilön työelämään kiinnittymistä.

Erityisesti opettajalta saatu tuki on kiinnittymisen kannalta tärkeää, sillä riittämätön tuki on yhteydessä korkeampaan keskeyttämisriskiin (Pijl ym., 2014, s. 22–24; Lund, 2014, s. 100). Opettajalta saatu tuki on Xerrin ym. (2018) tutkimuksen mukaan yhteydessä myönteiseen opettaja–oppilassuhteeseen. Heidän mukaansa myönteinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä muun muassa motivoi opettajaa näkemään vaivaa oppilaidensa eteen ja käyttämään monipuolisia opetusstrategioita opiskelijoiden kiinnittymisen tueksi (s. 601). Opiskeluaikana saadusta tuesta opettajan tuki on merkityksellistä erityisesti kognitiivisen sitoutumisen kannalta, sillä se vaikuttaa positiivisesti muun muassa opiskelijan käsityksiin oppimisesta ja opiskelusta (Moreira ym., 2018, s. 74–75), ja motivoi tukea tarvitsevaa opiskelijaa asettamaan korkeampia koulutuksellisia tavoitteita (Carroll ym., 2021, s. 1073–1074).

Sosiaalisten tuen lisäksi myös sosiaaliset suhteet ovat yksilön kiinnittymisen kannalta merkityksellisiä. Opintoihin kiinnittymisen tuessa tulisi panostaa positiivisiin vertaissuhteisiin, sillä vertaissuhteet edistävät oppimista ja myönteisiä oppimiskokemuksia, opiskelumotivaatiota sekä vähentävät opintojen keskeyttämisen riskiä (Poikkeus ym., 2013, s. 76–81; Pijl ym., 2014, s. 22–24; Lund, 2014, s. 100). Vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää, sillä yksinäisyys lisää riskiä opintojen keskeyttämiselle tukea tarvitsevilla opiskelijoilla tuen tarpeista riippumatta (Pijl ym., 2014, s. 22–26). Van Den Berghen ym. (2022) mukaan vertaiset ovat usein opiskelijalle tärkeä syy palata kouluun esimerkiksi runsaiden poissaolojen jälkeen. Kuitenkin osa nuorista tarvitsisi tukea vertaissuhteidensa ylläpitoon. Vertaissuhteiden, ryhmätyötaitojen ja sosiaalisten taitojen tukeminen on opiskelijalle tärkeää, sillä nämä taidot edistävät muun muassa vertaissuhteiden

muodostamista ja opintoihin kiinnittymistä (s. 105–106).

Useissa tutkimuksissa on osoitettu positiivisen opettaja–oppilassuhteen edistävän merkittävästi opiskelijan opintoihin kiinnittymistä (Goman & Hievanen, 2021; Lund, 2014, s. 100; Moreira ym., 2018, s. 73–75; Pijl ym., 2014, s. 22–24; Poikkeus ym., 2013; Roorda ym., 2011; Xerri ym., 2018; s. 600). Myönteinen opettaja–oppilassuhde näyttäytyy kiinnittymisen kannalta monella tavalla merkityksellisenä: esimerkiksi Xerrin ym. (2018, s. 601) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat opintojensa työllistävän enemmän, jos suhde opettajaan on huono. Carrollin ym. (2021, s. 1073–1074) mukaan myönteinen opettaja–oppilassuhde on tärkeä keskeyttämisriskiä vähentävä tekijä, sillä kielteinen vuorovaikutussuhde opettajaan nostaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keskeyttämisriskiä merkittävästi.

Näin ollen opettaja–oppilasvuorovaikutus on yhteydessä sekä opiskelijoiden koulusuoriutumiseen että opintoihin kiinnittymiseen (Roorda ym., 2011). Opettaja–oppilassuhteen voidaan nähdä olevan yksilön kouluun kiinnittymisen kannalta vertaisilta saatua tukea tärkeämpää (Moreira ym., 2018, s. 73–75). Erityisesti tukea tarvitseville opiskelijoille myönteinen opettaja–oppilassuhde on kiinnittymisen kannalta merkityksellinen (Goman & Hievanen, 2021, s. 24).

Vertaissuhteiden ja opettajalta saadun sosiaalisen tuen lisäksi myös vanhemmilla on tärkeä rooli tukea tarvitsevan nuoren kiinnittymisen tuessa. Wehmanin ym. (2015) mukaan vanhempien odotukset voivat vaikuttaa nuoren opintoihin ja työelämään kohdistuviin tavoitteisiin. Näin ollen esimerkiksi vanhempien negatiiviset odotukset lapsensa työllistymisestä voivat olla yhteydessä nuoren työllistymiseen kielteisesti. Oppilaan huoltajia tulisi rohkaista kannustamaan nuorta tämän urasuunnitelmissa ja -haaveissa. Lisäksi huoltajille tulisi tehdä näkyväksi nuoren työhön liittyvät taidot ja niiden kehitys (s. 330–333). Sosiaalinen tuki, sosiaaliset suhteet ja osallistava sekä hyväksyvä vuorovaikutusympäristö opintojen aikana tukevat kiinnittymistä sekä opintoihin että työelämään.

Oppimisen tuki. Oppimisen tuella on mahdollista parantaa opiskelijan koulu-suoriutumista ja näin ollen myös opiskelijan opintoihin kiinnittymistä sekä tulevaisuuden pyrkimyksiä (Moreira ym., 2018, s. 74; Roorda ym., 2011). Opiskelu-ympäristössä on tärkeää tarjota opiskelijalle kannustusta, riittävää tukea ja rakentaa toimintakulttuuria, jossa oppimisen tuki nähdään arvokkaana (Moreira ym., 2018, s. 73–74). Tuen lähtökohtana tulisi olla haasteiden ennaltaehkäisy, joten mahdollisiin ongelmiin, esimerkiksi poissaoloihin tulisi puuttua varhain (Kurosen, 2011, s. 83–85). Haasteiden ennaltaehkäisy on tärkeää nuoren syrjäytymisriskin vähentämisen kannalta, sillä esimerkiksi opinnoista jälkeen jääminen lisää riskiä opintojen keskeyttämiselle (Giret ym., 2020, s. 437). Näin ollen oppimisen tuen tulisi olla vahva osa oppilaitosten toimintakulttuuria ja sen arvo kiinnittymisen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyn kannalta tulisi tunnustaa.

Oppimisen tuki on tärkeää, sillä se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden osallistua ja oppia. Kurosen (2011) mukaan oppilaitosten olisi tärkeää huomioida opiskelijoiden erilaisuus ja yksilöllisyys myös opetusjärjestelyissä. Koulutuksen tulisi olla joustavaa ja antaa tilaa erilaisille opiskelijoille (s. 82–83). Gomanin ja Hievasen (2021, s. 24) tutkimuksessa ammatillisten opintojen suorittamista tuki erityisesti opintojen joustavuus ja yksilölliset opetusjärjestelyt. Joustavuus on tärkeää, sillä Kurosen (2011) mukaan kaikki opiskelijat eivät kykene esimerkiksi nopeaan sekä tehokkaaseen opiskeluun, vaan tarvitsevat aikaa sekä tukea opintojen jälkeisen tulevaisuuden rakentamiseen (s. 83–85).

Kiinnittymistä edistävien taitojen ja valmiuksien vahvistaminen. Tukea tarvitsevan opiskelijan kiinnittymistä opintoihin ja työelämään edistävät sekä opiskelijan itsenäisyyden (Van Den Berghe ym., 2022, s. 106) että minäpystyvyyden ja vahvuuksien tukeminen (Lund, 2014, s. 102). Van Den Berghen ym. (2022) tutkimuksen mukaan opiskeluaikana on tärkeää luoda opiskelijalle pohja itsenäiseen elämään. Itsenäisyyden tukemisen myötä on mahdollisuus vahvistaa monia kiinnittymistä edistäviä valmiuksia, kuten opiskelijan itsetuntoa, taitoja suunnitella tulevaisuutta sekä kykyä ottaa vastuuta erilaisista elämän osa-alueista, kuten taloudesta ja asumisesta (s. 106–107).

Opintojen aikana olisi merkityksellistä opiskella enemmän myös työnhakuun ja työelämään tarvittavia taitoja, jotka tukisivat tukea tarvitsevan opiskelijan myöhempää työelämään kiinnittymistä (Wilkins & Bost, 2016, s. 271). Työelämään kiinnittymisen kannalta olisi tärkeää tukea etenkin työn ja arjen yhdistämistä. Yngven ym. (2021) mukaan töissä käynti ja arjen hallinta vaativat monelta erityisopetusta kouluaikaanaan saaneelta aikuiselta selviytymisstrategioiden kehittämistä, esimerkiksi aikataulujen ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä osana arjen tilanteita. Näin ollen yksilöllinen tuki työelämän ja työn ulkopuolisen arjen ja erilaisten roolien yhteensovittamiseen on yksilölle kiinnittymisen kannalta tärkeää (s. 90–92).

Opettaja voi olla monin tavoin tukemassa opiskelijan itsenäisyyden kehittymistä. Van Den Berghen ym. (2022) mukaan opettajan on tärkeää antaa opiskelijalle tietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista ja opiskelijan mahdollisuuksista. Opettaja voi lisäksi ohjata ja tukea opiskelijaa tarvittavien palveluiden piiriin ja olla läsnä tärkeissä tilanteissa, esimerkiksi opiskeluvalintoja tehdessä (106–107). Itsenäisyyden tukemisessa on kuitenkin huolehdittava myös nuoren osallisuudesta. Opintoihin ja työelämään kiinnittymisen kannalta on tärkeää, ettei opiskelupaikan valintaa ole nuoren kokemana rajoitettu tai pakotettu, vaan nuorella on mahdollisuus vaikuttaa valintaan (Giret ym., 2020, s. 440). Opiskelupaikan valinnan lisäksi opintojen aikana on mahdollista edistää myös nuoren työllistymistä. Opettaja voi ohjata opiskelijaa ottamaan yhteyttä mahdollisiin työpaikoihin ja auttaa opiskelijaa luomaan yhteyden työelämään (Van Den Berghe ym., 2020, s. 106–107).

Opiskeluaikana saatu toistuva negatiivinen palaute esimerkiksi oppimisen tai käyttäytymisen haasteiden vuoksi voi vaikuttaa nuoren minäpystyvyyteen eli käsityksiin itsestään ja taidoistaan (Niittyalahti, 2021, s. 60). Negatiivinen käsitys itsestä vaikuttaa kielteisesti muun muassa nuoren myöhempään elämään, sillä se aiheuttaa nuorelle epävarmuutta esimerkiksi siitä, mille alalle hän sopisi ja mitä hänen kannattaisi opiskella toisella asteella (Kivelä & Ahola, 2007, s. 91; Lund, 2014, s. 102; Niittyalahti, 2021, s. 60). Näin ollen myönteinen minäkuva on nuoren kiinnittymisen kannalta tärkeää, sillä se tukee muun muassa nuoren akateemista

suorituskykyä (Carroll ym., 2021, s. 1077) ja edistää opintoihin kiinnittymisen (Haapakorva ym., 2017, s. 176) ohella myös työelämään kiinnittymistä (Kivelä & Ahola, 2007, s. 91).

Vahvuuksien ja ominaisuuksien tunnistaminen tukee opiskelijan opintoihin ja työelämään kiinnittymistä ja vähentää opintojen keskeyttämisriskiä (Lund, 2014, s. 102). Opiskelijan vahvuuksien tulisi olla pedagogisen toiminnan ja opiskeluvuorovaikutuksen pohjana (Sandberg, 2021, s. 48; Van Den Berghe ym., 2022, s. 105–107). Opiskelijan yksilölliset vahvuudet, onnistumiset ja mielenkiinnon kohteet kirjataan esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa laadittavaan HOKSii, sillä opetuksen tulisi tarjota opiskelijalle mahdollisuus vahvuuksien kehittämiseen, osaamisen näyttämiseen ja onnistumisen kokemuksiin (Sandberg, 2021, s. 48). Näin ollen kiinnittymisen kannalta tärkeää on tukea opiskelijan minäpystyvyyttä, mutta myös niitä taitoja, joita nuori tarvitsee tulevaisuutensa rakentamiseen.

Monialainen yhteistyö. Monialaisen yhteistyön hyödyntäminen siirtymissä on tärkeää nuoren jatko-opintojen suorittamisen, opiskelumotivaation ja työllistymisen kannalta (Hatakka, 2008, s. 173–174). Erityisesti erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat hyötyvät riittävän ajoissa aloitetusta erityisopettajan ja opinto-ohjaajan tarjoamasta tuesta siirtymävaiheissa (Miettinen, 2015, s.24; Vitka, 2021, s. 234). Yhteistyötä toteutetaan koulutuksen siirtymissä muun muassa yhdessä oppilaan, tämän huoltajien, opettajien sekä opinto-ohjaajien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 310; Lund, 2014, s. 102).

Jotta monialainen yhteistyö olisi tarkoituksenmukaista, tulisi yhteistyötä jatkaa peruskoulun ja toisen asteen siirtymävaiheesta jatko-opintoihin tai työelämään siirtymiseen saakka. Monialainen tukiverkosto voisi tällöin sisältää edustajia sekä oppilaitoksesta että työelämästä (Hatakka, 2008, s. 173–174). Vitkan (2021) mukaan siirtymissä on tärkeää huolehtia myös eri koulutusasteiden välisestä tiedonsiirrosta. Toisen asteen opintoihin kiinnittymisen, opintojen sujuvuuden ja nuoren hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että tiedot oppilaan tuen tarpeista ja käytetyistä tukikeinoista siirtyvät toisen asteen oppilaitoksiin. Näin oppilaan tuen tarpeet ovat tiedossa ja jo aloitettuja tukitoimia on mahdollista jatkaa

myös toisen asteen opinnoissa (s. 234).

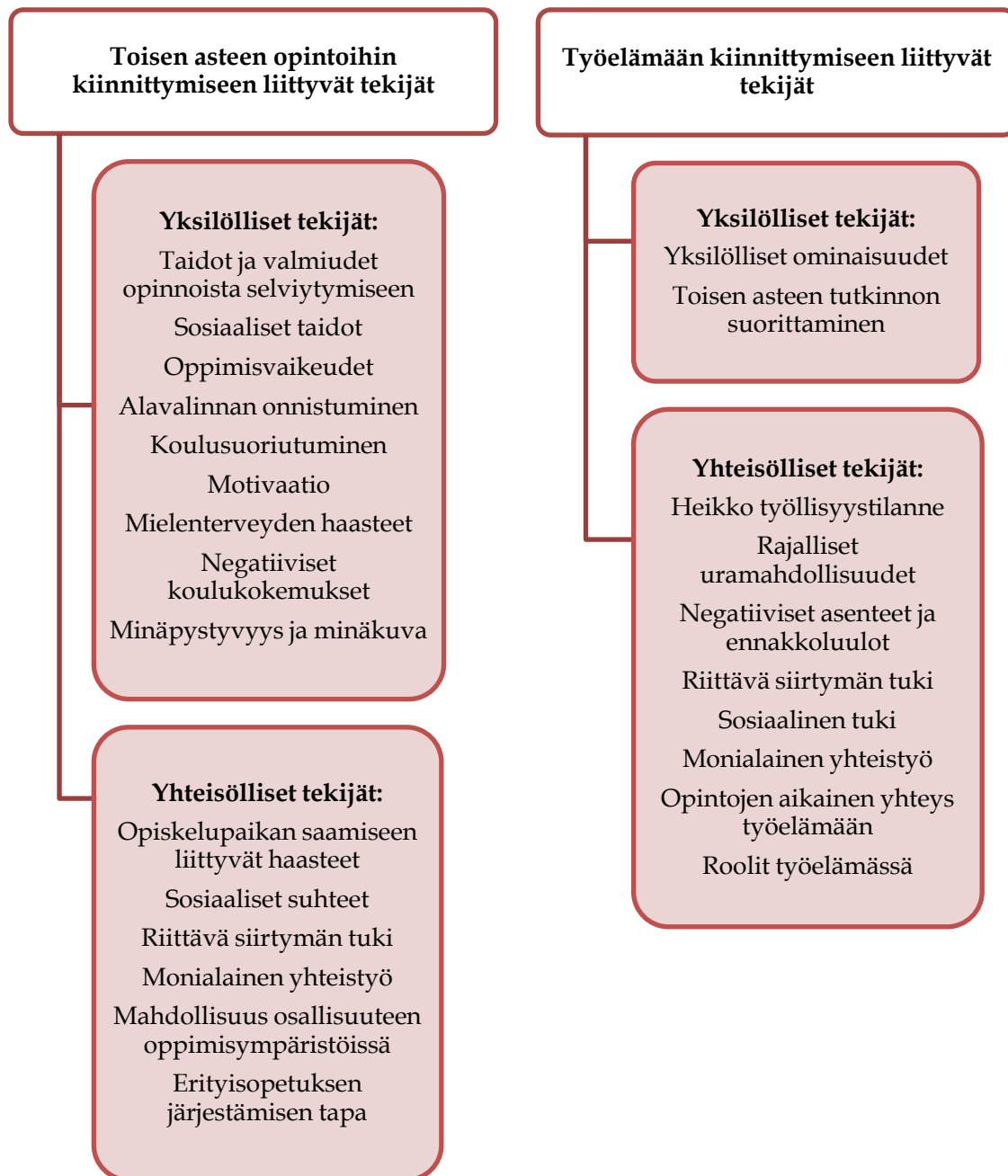
Yhteys työelämään. Nuorten työelämään kiinnittymistä voidaan tukea yhdistämällä opinnot vahvemmin työelämään (Miettinen, 2015, s. 23; Jäppinen, 2009, s. 39). Opintojen aikainen yhteys työelämään edistää monella tavalla työelämään kiinnittymistä. Van Den Berghen ym. (2022, s. 103) mukaan yhteys työelämään motivoi jatkamaan opinnot loppuun ja parantaa opiskelijoiden työllistymistä opintojen jälkeen. Lisäksi yhteys työelämään auttaa nuoria alavalinnassa, sillä työharjoittelut tukevat nuoren suuntautumista hänelle sopivalle ja mielekkäälle alalle (Kivelä & Ahola, 2007, s. 92). Työharjoitteluiden myötä nuori saa käsitöiden työn vaatimuksista, työtehtävistä ja työntekijänä toimimisesta (Miettinen, 2015, s. 23) sekä tietoa vahvuuksistaan suhteessa työtehtäviin (Miettinen, 2015, s. 23; Van Den Berghe ym., 2022, s. 103).

Yhteys työelämään on merkityksellinen myös erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Miettisen (2015) mukaan oppilaitosten ja työpaikkojen välinen yhteistyö on tärkeää erityistä tukea tarvitsevan nuoren työelämään kiinnittymisen kannalta. Yhteistyö tuo muun muassa työpaikoille tietoa erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista ja edistää näin myönteistä suhtautumista tukea tarvitsevien nuorten työllistämiseen. Yhteistyö tukee oppilaitoksia kehittämään opetusta vastaamaan työelämän tarpeisiin sekä auttaa löytämään uusia työmahdollisuuksia erityistä tukea tarvitseville nuorille (s. 23–24). Näin ollen yhteys työelämään tukee monella tavalla tukea tarvitsevan nuoren kiinnittymistä, sillä se tarjoaa arvokasta tietoa sekä yksilölle että oppilaitoksille ja yrityksille.

Sekä toisen asteen opintoihin että työelämään kiinnittymiseen liittyvät tekijät voidaan jakaa sosiokulttuurisen näkökulman (Mäkinen & Annala, 2011, s. 61; Wang, ym., 2019b, s. 1089) mukaisesti yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tekijöihin. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on koottuna yhteen eri tutkimuksissa esiin nousseita keskeisiä näkökulmia tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintoihin ja työelämään kiinnittymiseen liittyvistä tekijöistä.

Kuvio 1.

Yhteenvetoa eri tutkimuksista: opintoihin ja työelämään kiinnittymiseen liittyvät tekijät yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta



4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin erityiskoulussa peruskouluai- kana opiskelleiden nuorten kokemuksia opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä. Tarkastelen nuorten opintoihin ja työelämään kiinnittymistä koettujen haasteiden sekä saadun erityisen tuen näkökulmasta. Tutkimuksessa kartoitan, millaisia haasteita erityistä tukea saaneet nuoret ovat kokeneet toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä. Tämän lisäksi olen kiinnostunut siitä, millainen tuki on auttanut erityistä tukea tarvitsevia nuoria kiinnittymään toisen asteen opintoihin ja työelämään.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia haasteita erityistä tukea saaneet nuoret ovat kokeneet toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä?
2. Millaisen tuen erityistä tukea saaneet nuoret kokevat merkityksellisenä toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymiselle?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen eli kvalitatiivinen. Tutkimukselle asetettu tutkimusongelma ohjaa tutkimusmenetelmän valintaa, sillä tutkimusmenetelmä toimii välineenä määritellyn tutkimusongelman ratkaisemiseksi (Puusa & Juuti, 2020, s. 73). Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin erityistä tukea saaneiden nuorten kokemuksia toisen asteen opintoihin tai työelämään kiinnittymisen haasteista ja näkemyksiä saadusta tuesta. Näin ollen laadullinen tutkimusmenetelmä sopii tutkimukseeni, sillä laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on pyrkiä tutkimuskohteen kuvailuun, ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen (Puusa & Juuti, 2020, s. 73). Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista tuoda esiin tutkittavien subjektiivista näkökulmaa (Escola & Suoranta, 1998, s. 11–12).

Tutkimuksessani on piirteitä fenomenologis–hermeneuttisesta tutkimusmetodista, sillä tutkimukseni tarkoitus on tarkastella kokemuksia opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä sekä saadusta erityisestä tuesta. Laineen (2010) mukaan fenomenologia ja hermeneutiikka pyrkivät tuomaan esiin yksilön kokemusmaailmaa ja yksilön ympäristöstään luomia merkityksiä. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen tulosten yleistämisen sijaan. Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusmetodille tyypillistä on tarkastella kokemusmaailmaa suhteessa tutkittavan ja ympäröivän maailman väliseen vuorovaikutukseen. Jokaisen yksilön tavassa tarkastella maailmaa välittyy hänen aiempi elämänsä. Näin ollen jokainen tulkitsee samaa maailmaa eri tavoin ja luo kokemuksilleen yksilöllisiä merkityksiä, joista tutkimusperinne on kiinnostunut (s. 26–27). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti kouluun kiinnittymisen haasteet ja tuki ovat syntyneet vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, sillä esimerkiksi Mäkisen ja Annalan (2011, s. 61–62) mukaan kouluun kiinnittymiseen yhdistyy sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tekijöitä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi erityistä tukea opintojensa aikana saanutta nuorta aikuista (n=6). Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat opiskelleet erityiskoulussa peruskoulu-aikaan ja päättäneet peruskoulunsa vuosien 2013–2016 välillä. Tutkimukseen osallistujien tuen tarpeet olivat yksilöllisiä, joten myös osallistujien erityiskoulussa viettämä opiskeluaika vaihteli: osa tutkimukseen osallistujista oli opiskellut siellä lähes koko peruskoulu-aikansa ja osa vain viimeisen vuoden verran. Tutkimukseen osallistujat olivat suorittaneet toisen asteen ammatillisen tutkinnon, ylioppilastutkinnon tai kaksoistutkinnon erityiskoulusta valmistumisensa jälkeen. Osa osallistujista oli työelämän ulkopuolella haastatteluiden aikana, mutta kaikki osallistujat olivat kerryttäneet työkokemusta vähintään ammatillisten opintojen työssäoppimisjaksojen verran. Haastateltavat saivat pseudonyymit eli tunnistekoodit H1, H2, H3, H4, H5 ja H6 haastateltavien lukumäärän mukaan.

Tutkimuksen osallistujat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla. Harkinnanvaraiselle otannalle tunnusomaista on, että tutkittavien valikoitumista tutkimukseen ohjaavat tietyt tutkittaville ennalta määritellyt kriteerit (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Harkinnanvarainen otanta sopi tutkimukseeni, sillä tutkimukseen oli tärkeää saada tutkittavia, jotka olivat saaneet erityistä tukea, opiskelleet erityiskoulussa ja valmistuneet perusopetuksesta suunnilleen samaan aikaan. Toteutin aineistonkeruun yhteistyössä kahden muun opiskelijan kanssa, sillä teemme pro gradu -tutkielmamme saman aineiston pohjalta. Tutkittavia lähdettiin kartoittamaan erityiskoulun toimesta vuosina 2013–2016 valmistuneista oppilaista, sillä toiveenamme oli, että tutkittavat olisivat ennättäneet kouluttautua lisää peruskoulun jälkeen ja olla työelämässä. Näin ollen he olivat ennättäneet saada kokemuksia toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä.

Erityiskoulun yhteyshenkilö oli yhteydessä koulun entisiin oppilaisiin ja etsi tutkimukseen halukkaat henkilöt. Yhteyshenkilö aloitti tutkittavien kartoittamisen ensin vuosina 2013–2015 valmistuneista oppilaista ja myöhemmin tutkittavien vähäisen määrän vuoksi myös 2016 valmistuneista oppilaista. Tämän

jälkeen hän välitti meille tutkittavien nimet ja puhelinnumerot. Saimme erityiskoulusta yhteensä 10 henkilön yhteystiedot. Olimme tutkittaviin yhteydessä ensin tekstiviestitse ja sen jälkeen tarvittaessa myös puhelimitse. Esittelimme itsemme ja kerroimme tutkimuksesta sekä sen tarkoituksesta. Toimme esiin, millaisista teemoista haastattelussa on tarkoitus keskustella, jotta haastateltavilla oli halutessaan mahdollisuus valmistautua haastatteluun. Haastattelun teemojen kertominen haastateltavalle ennen haastattelua on tärkeää tutkimuseetiikan ja tiedon saamisen kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64).

Varmistimme tutkittavilta halukkuuden tutkimukseen osallistumiseen sekä kysyimme toiveet haastatteluiden ajankohdan sekä toteuttamistavan suhteen ensimmäisessä yhteydenotossa. Lähetimme tutkittaville myös tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen sähköisesti. Lopulta neljä henkilöä ei halunnut osallistua tutkimukseen, joten tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi erityiskoulun entistä oppilasta.

5.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta erityiskoulussa opiskellutta nuorta aikuista touko-kesäkuun aikana 2023. Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia ja ne pidettiin lähitoteutuksena, etänä puhelimitse tai kirjallisesti. Pidimme haastattelut yksilöhaastatteluina niin, että jokaisella kolmella tutkijalla oli omat haastateltavat. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina haastatteluiden herkkäluonteisten aihepiirien, haastateltavien yksilöllisten tarpeiden sekä välimatkojen takia. Otimme tutkimukseen osallistujien toiveet ja tarpeet huomioon haastatteluiden toteutuksessa, jotta haastatteluun osallistuminen olisi tutkittaville mahdollisimman esteetöntä.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on laadullinen teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelurungon (ks. Liite 1) mukaisesti. Esitimme kysymyksiä kolmen teeman pohjalta: ensin opintoihin ja työelämään, sitten saatuun tukeen ja lopuksi elämäntyytyväisyyteen liittyen. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti haastattelurungon

mukaisesti mahdollistaen tarkentavien kysymysten esittämisen.

Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillistä on, että kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on ennalta määritelty (Eskola & Suoranta, 1998, s. 64), joten loimme haastattelurungon ennen haastatteluja. Teemahaastattelun haastattelutilanne etenee ennalta määriteltyihin teemoihin pohjautuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65; Eskola ym., 2018, s. 26). Esitimme kysymyksiä kolmen teeman pohjalta. Koska kerättyä haastatteluaineistoa käytettiin kahdessa erillisessä pro gradu -tutkielmassa, rakensimme haastattelurungon niin, että kaksi ensimmäistä teema-aluetta opinnoista ja työelämästä sekä oppimisen tuesta liittyvät vahvemmin tutkimukseeni ja kolmas teema-alue elämäntyytyväisyydestä liittyi valmistuvaan toiseen pro-gradu -tutkielmaan.

Teemahaastattelun teemojen tarkennuksessa hyödynnetään täsmentäviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65). Määrittelimme haastattelurungon kolmen pääteeman alle etukäteen eri tasoisia kysymyksiä: teema-alueita tarkentavia pääkysymyksiä sekä pääkysymyksiä tarkentavia apukysymyksiä. Laadimme ennakkoon jokaisen kysymyksen kohdalle myös erilaisia sanavalinnallisia vaihtoehtoja kysymyksen esittämiseksi, jotta pystyimme haastattelutilanteessa muotoilemaan kysymykset tarvittaessa haastateltavalle ymmärrettävämiksi. Haastattelun etuna on, että se mahdollistaa joustavuuden haastattelutilanteessa esimerkiksi kysymysten esittämisen ja sanavalintojen suhteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63).

Koska teemahaastattelun kysymysten tulisi olla kaikille samat (Hirsijärvi & Hurme, 2022, s. 47), otimme huomioon kysymysten vaihtoehtoisissa sanavalinnoissa ja apukysymysten laadinnassa kysymysten merkityksen säilymisen. Näin ollen pyrimme siihen, että alkuperäisten pääkysymysten merkitys säilyy jokaiselle haastateltavalle samana. Haastattelurunkoon asetimme vain avoimia kysymyksiä, sillä puolistrukturoidussa haastattelussa on tärkeää tarjota haastateltavalle mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 64).

Tutkimuskysymykset ohjasivat aineistonkeruumenetelmän valintaa. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä menetelmän avulla on mahdollista saada tietoa yksilön ajatuksista, kokemuksista ja elämismaailmasta (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelua käyttämällä on mahdollista kysyä suoraan tutkittavilta tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta (Eskola ym., 2018, s. 25), joten haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa tiedon hankkimisen haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Alasuutari, 2011, s. 64). Tässä tutkimuksessa kiinnostus yksilön peruskoulun jälkeisiin ajatuksiin ja kokemuksiin kiinnittymisen haasteista ja tuesta ohjasi tiedon hankintaan tutkimustilanteen vuorovaikutuksessa.

Haastattelu mahdollistaa lisäksi sellaisten henkilöiden valitsemisen tutkimukseen, joilla on tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64). Tässä tutkimuksessa valitsin tutkimukseen erityiskoulussa opiskelleita, erityistä tukea peruskouluaikaanaan saaneita nuoria aikuisia. He olivat päättäneet peruskoulun vuosina 2013–2016, joten he olivat jo kerenneet hankkia kokemuksia toisen asteen opinnoista ja työelämästä. Koska tutkittavien tuen tarpeet olivat moninaisia, näin tärkeäksi myös haastattelun mahdollistaman joustavuuden. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 63) mukaan haastattelun joustavuus mahdollistaa esimerkiksi kysymyksien selventämisen ja toistamisen sekä väärinkäsitysten korjaamisen haastattelutilanteessa. Näin ollen pystyimme haastattelutilanteissa varmistamaan sen, että jokainen haastateltava on ymmärtänyt kysymyksen.

Haastattelut äänitettiin tiedostoiksi erillisellä nauhurilla ja haastatteluiden jälkeen jokainen tutkija litteroi pitämänsä haastattelut. Nauhurin avulla on mahdollisuus dokumentoida ainestoa tarkasti, mutta se ei ota huomioon nonverbaalista viestintää (Alasuutari, 2011, s. 65). Tutkimukseni kannalta nonverbaalinen viestintä ei ollut oleellista, joten nauhurin käyttö riitti aineiston dokumentoinnin välineeksi. Aineisto tallennettiin tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston u-verkkoasemalle, josta se varmuuskopioitiin tutkimuksen tekijöiden u-asemille. Tutkimusaineistoon oli pääsy vain kolmella tutkijalla, eikä sitä luovutettu tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Koin kuuden haastattelun olevan riittävä määrä tutkimukselle, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään tulosten yleistämisen sijaan muun muassa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, jolloin aineiston pieni koko ei ole ongelma (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46). Aineiston määrä on laadulliselle tutkimukselle riittävä, kun aineisto alkaa kylläntyä: aineiston avulla ei ole mahdollisuutta saada enää uutta tietoa tutkimuskysymyksiin vaan kaikki tutkimusongelman kannalta oleelliset näkökulmat ovat jo tulleet esiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 75). Haastatteluissa esiin nousseet asiat alkoivat toistua, vaikka varsinaista kylläntymistä ei näin pienen aineiston kohdalla ole mahdollista saavuttaa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysitavaksi valitsin laadullisen sisällönanalyysin, sillä se on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 78) mukaan joustava analyysimenetelmä, joka ei vaadi taustalleen vahvaa ohjaavaa teoreettista lähtökohtaa ja soveltuu eri laadullisen tutkimuksen tutkimusperinteisiin. Koska tutkimustani eivät ohjaa vahvat teoreettiset viitekehykset, analysoin aineiston aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä molempien tutkimuskysymysten osalta.

Haastatteluaineiston analyysi etenee aineistoon tutustumisesta, luokittelusta ja yhteyksien löytämisestä raportointiin (Hirsijärvi & Hurme, 2022, s. 152). Laadullisen sisällönanalyysin aluksi haastatteluaineisto litteroidaan tekstimuotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91), sillä haastatteluiden analyysi pohjautuu litteroituun aineistoon (Ruusuvuori, 2010). Tutkimusongelma ja -metodi ohjaavat litteroinnin tarkkuutta, eikä yksityiskohtaista litterointia tarvita, jos tutkimuksen kannalta oleellista on tarkastella haastattelun asiasisältöjä (Ruusuvuori, 2010). Näin ollen tämän tutkimuksen litteroitu aineisto koostui haastatteluiden sanallisesta sisällöstä. Kirjoitimme ylös kaiken puhutun informaation haastatteluista, mutta jätimme muun muassa puheeseen ja ääntämiseen liittyvät tekijät huomiotta.

Kirjoitimme ylös sekä haastattelijan että haastateltavan puheen, sillä halusimme varmistaa, ettei kysymysten muotoilu ohjannut saatua vastausta (Ruusuvuori, 2010). Näin ollen haastattelijan puheen litteroiminen mahdollisti sen huomioimisen aineistoa analysoitaessa. Näimme tärkeäksi litteroida haastattelijan puheen, sillä haastateltavien yksilöllisten tarpeiden vuoksi kysymyksiä oli tarpeen muotoilla eri tavoin. Lisäksi haastatteloita oli kolme ja toteutimme haastattelut yksin. Tässä tutkimuksessa haastatteluiden pohjalta kertyi litteroitua tekstimuotoista aineistoa 79 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Aineiston litterointia seuraa aineiston järjestäminen ja pelkistäminen tarkempaa analyysiä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91–93; Ruusuvuori ym., 2010). Aineiston pelkistämisen näkökulma pohjautuu teoreettiseen viitekehykseen ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Alasuutari 2011, s. 32; Ruusuvuori ym., 2010). Aineisto pelkistetään valitun näkökulman ohjaamana, eli siitä poimitaan tutkimuksen kannalta tärkeät havainnot (Alasuutari, 2011, s. 32; Eskola & Suoranta, 1998, s. 126). Ennen aineiston analyysiä asetetut tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston rajaamista. Pelkistin aineistoa tutkimuskysymysten teemojen ohjaamana tutkimuskysymys kerrallaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 92) tuovat esiin, että pelkistämisen voi toteuttaa esimerkiksi alleviivaamalla väreillä alkuperäisestä aineistosta tutkimustehtävän kannalta kaikki oleelliset asiat. Näin ollen värikoodasin aineistosta ne kohdat, joissa tutkimuskysymysten teemoja käsitellään. Merkitsin samalla värillä samaa ilmiötä kuvaavat kohdat. Loin värikoodatuille alkuperäisille ilmaisuille pelkistetyt ilmaisut, joista esitän esimerkin taulukossa 1. Tämän jälkeen erotin värikoodaamani kohdat alkuperäisestä aineistosta ja kokosin ne listaksi, sillä pelkistettyjen ilmaisujen erottelu alkuperäisestä aineistosta helpottaa aineiston myöhempää ryhmittelyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92).

Taulukko 1

Alkuperäisten ilmaisujen pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
"Suurin tuki opiskelussa on ollut omat ystävät."	Ystäviltä saatu tuki
"Sai eniten semmosta ku oli ihmisiä kenen kans niiku jakaa sitä. Jos tuntu et ei osaa tai jaksaa tai näin niin sit oli muita jotka oli niinku samas tilanteessa."	Asioiden jakaminen vertaisten kanssa Samaistuminen vertaisiin

Aineiston pelkistämisen jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään hakien havainnoista yhtäläisyyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Havaintojen liittyessä samaan ilmiöön esimerkiksi yhteisen piirteen perusteella, ne on mielekästä yhdistää yhdeksi havainnoksi. Kuitenkin kaikkien yhdistettyjen havaintojen on oltava samansuuntaisia, eikä niissä saa ilmetä poikkeavia havaintoja (Alasuutari, 2011, s. 32–33). Yhdistetyistä havainnoista luodaan alaluokat, jotka nimetään luokkia yhdistävän ominaisuuden mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Hyödynsin aiemmin tekemääni värikoodausta aineiston ryhmittelyssä: samalla värillä koodatut havainnot liittyivät toisiinsa, joten loin niille yhteisen alaluokan.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan alaluokkien lisäksi luodaan yläluokkia ja pääluokkia. Yläluokat ovat yhdistelmiä alaluokista ja pääluokat yhdistelmiä yläluokista. Yhdistävä luokka on ylin luokka, joka liittyy tutkimustehtävään. Tavoitteena on käsitteellistää aineistoa teoreettisten käsitteiden mukaiseksi (s. 93). Käytin taulukkoa apuna yläluokkien, pääluokkien ja yhdistävän luokan luomisessa. Esitän käsitteellistämisestä esimerkin taulukossa 2.

Taulukko 2

Aineiston käsitteellistäminen

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Opettajalta saatu tuki Vertaisilta saatu tuki Ryhmältä saatu tuki	Sosiaalinen tuki	Pedagoginen tuki	Toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymistä edistävät pedagogisen tuen muodot
Riittävän pieni ryhmäkoko Opiskelun yksilöllisyys Opiskelun joustavuus Osallistavat opetusmenetelmät Tukikeinot	Oppimisen tuki		

5.5 Eettiset ratkaisut

Noudatin tutkimuksen teon eri vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, sillä hyvän tieteellisen käytännön mukainen toiminta on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu pyrkiä tutkimustyössä huolellisuuteen, rehellisyyteen, tutkimustoiminnan ja tuloksien avoimuuteen sekä eettisten periaatteiden mukaiseen toimintaan (TENK, 2023). Tutkimuksen tulee olla avointa, jotta lukijan on mahdollista arvioida tehtyjä valintoja ja tulkintoja (Aaltio & Puusa, 2020, s. 167). Näin ollen olen raportoinut huolellisesti ja tarkasti tutkimukseni teon vaiheet ja perustellut tekemäni valinnat ja tulkinnat. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olen myös

tännön mukainen toiminta tulee ulottua kaikkiin tutkimustyön vaiheisiin, esimerkiksi tutkimuksen suunnitteluun, toteuttamiseen, aineiston säilyttämiseen ja tulosten raportointiin (TENK, 2023; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 111).

Otin tutkimuksen suunnittelussa huomioon tutkimusaiheeseen liittyvät eettiset periaatteet. On tärkeää pohtia esimerkiksi tutkimukseen ryhtymisen syitä ja tutkimusaiheen valinnan näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Aiheen valinnan perusteena oli halu tuoda esille erityistä tukea tarvitsevien kokemuksia, sillä heidän näkökulmansa tulee tutkimuksissa harvemmin esille. Tarkoituksena oli luoda tutkimus mahdollisimman esteettömästi, jolloin jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus osallistua siihen ja kertoa kokemuksistaan turvallisesti sekä luottamuksellisesti.

Aineistonkeruuseen liittyviä eettisiä periaatteita ovat muun muassa tutkimusluvan hankkiminen, riittävä tutkimuksesta tiedottaminen ja aineistonkeruun tapa (Eskola & Suoranta 1998, s. 39). Haimme tutkimusluvan tutkimusprosessin aluksi. Tutkittavat saivat selkokiehisen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen tutkimuksesta, joihin oli kuvattu tutkimusta ja siihen osallistumista sekä henkilötietojen käsittelemistä ja tutkittavan oikeuksia. Selkokieltä käytimme tutkittavien moninaisuuden vuoksi, jotta tiedotteet olisivat jokaiselle tutkittavalle ymmärrettävät. Haastatteluiden aluksi kävimme nämä asiat vielä läpi jokaisen tutkittavan kanssa suullisesti.

Saimme erityiskoulusta sellaisten entisten oppilaiden yhteystiedot, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Varmistimme suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen tutkittavilta haastattelupyynnön yhteydessä. Kysimme tutkittavilta suostumuksen suullisesti myös haastattelun aluksi, jolla varmistimme tutkittavan ymmärtävän, millaiseen tarkoitukseen hän tietoja luovuttaa ja mitä tietoja hänestä on tarkoitus kerätä. Suostumus varmistettiin myös sen vuoksi, että tutkittavalla oli missä vaiheessa tahansa mahdollisuus perua osallistumisensa tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 132).

Ilmoitimme haastattelun aiheen ja teema-alueet tutkittaville ennen haastattelua. Tutkittavien riittävä tiedottaminen esimerkiksi tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta ennen haastattelua on tutkimusetiikan mukaista toimintaa (Tuomi &

Sarajärvi, 2018, s. 64; Eskola & Suoranta, 1998, s. 42). Huomioimme tutkimuksessa haastateltavien moninaisuuden siinä, mitä ja miten aihetta tutkimme. Tutkimukseen osallistumisen esteettömyys taattiin selkokielisen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen avulla. Lisäksi haastattelut toteutettiin yksilöllisesti ja täydennettiin tarvittavalla tuella, esimerkiksi ohjeiden selkeällä ilmaisulla. Tarjosimme haastateltaville myös erilaisia vaihtoehtoja haastatteluun osallistumiseksi.

Tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilta kerätään vain tutkimuksen kannalta oleelliset henkilötiedot (Eskola & Suoranta, 1998, s. 42). Tutkimuksessani kerättyjä henkilötietoja olivat muun muassa tutkittavan koulutustausta, opiskelun erityispiirteet ja puheääni. Näiden henkilötietojen kerääminen oli tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämätöntä. Henkilötietojen keräämisessä ja käsittelyssä tulee huomioida, ettei tutkittavalle saa aiheutua tutkimukseen osallistumisesta haittaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Näin ollen on tärkeää turvata tutkittavan anonymiteetti tutkimusprosessin eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 43) ja anonymisoida tutkimusaineistosta suorien tunnistetietojen lisäksi tarvittaessa myös epäsuorat tunnistetiedot (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 381). Pseudonymisoimme tutkimusaineiston ja anonymisoimme tutkittavien tunnistetiedot huolellisesti litteraateista ja lopullisesta tutkielmasta. Poistimme haastattelulitteraateista mahdollisesti esiin tulleet haastateltavien nimet, oppilaitosten nimet ja paikkakunnat haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Haastateltavat saivat omat tunnistekoodinsa haastateltavien lukumäärän mukaan.

Haastatteluaineiston anonymisoinnin tarkkuuteen vaikuttaa aineiston jatkokäyttö (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 381). Koska tutkimusaineistoa ei ole tarkoitus säilyttää tutkimuksen jälkeen, anonymisointi oli mahdollista toteuttaa tutkimuksessa tarkasti. Aineiston tarkka anonymisointi ei haitannut aineiston analyysiä (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 380), sillä suorat tunnistetiedot sekä monet epäsuorista tunnistetiedoista eivät olleet tarpeellisia tutkimusongelman näkökulmasta. Sovimme aineiston anonymisoinnin tavasta ja tarkkuudesta yhdessä, sillä kaikki kolme tutkijaa toteuttivat aineiston litterointia ja anonymisointia pitämiensä haastatteluiden osalta.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tulosten tallentaminen on tehty tiedeyhteisön toimintatapojen mukaisesti (TENK, 2023). Tallensin aineiston tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston u-verkkoasemalle. Tutkimusaineistoon on pääsy vain kolmella tutkijalla, eikä sitä luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Säilytän aineistoa enintään vuoden ajan haastatteluiden aloitusajan kohdasta ja tuhoan aineiston ylikirjoittamalla viimeistään toukokuussa 2024.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella tutkijan subjektiivisten tekijöiden vaikutusta tutkimukselle (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152). Vaikka tutkijan tulee pyrkiä tutkimustyössä objektiivisuuteen, aineistonkeruun vuorovaikutteisen luonteen vuoksi siihen yhdistyy aina myös subjektiivisia tekijöitä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169–170). Näin ollen laadullinen tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivista, mutta Eskolan ja Suorannan (1998, s. 152) mukaan subjektiivisten tekijöiden reflektion ja raportoinnin myötä on mahdollista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan on tärkeää reflektoida arvojaan ja muita sellaisia subjektiivisia tekijöitä, joilla on vaikutusta tutkimustulosten luotettavuuteen tutkimusprosessin aikana (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169–170). Pyrkimys objektiivisuuteen näkyy tässä tutkimuksessa siten, että olen reflektoinut ja raportoinut toimintaani mahdollisimman tarkasti. Lisäksi olen pyrkinyt rajoittamaan kokemuksieni, arvojeni ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksieni vaikutuksen tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastelen peruskouluaikana erityiskoulussa opiskelleiden nuorten aikuisen kokemuksia toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä. Tavoitteenani on selvittää, millaisia haasteita erityiskoulun entiset oppilaat ovat kokeneet toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisessä sekä millaisen tuen he kokevat kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä. Tulosluku jakautuu tutkimuskysymyksittäin kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä käsittelem tuloksia liittyen kiinnittymisen haasteisiin ja toisessa alaluvussa tuloksia kiinnittymisen tuesta.

6.1 Toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen haasteet

Erityiskoulussa peruskouluaikana opiskelleet nuoret olivat kokeneet monenlaisia haasteita, jotka vaikeuttivat heidän kiinnittymistään toisen asteen opintoihin ja työelämään. Nämä kiinnittymisen haasteet jakautuivat viiteen pääluokkaan: sosiaaliset-, uraohjaukseen ja alavalintaan liittyvät-, opintoihin liittyvät-, työhön liittyvät- sekä sairauksiin ja vammoihin liittyvät haasteet.

6.1.1 Sosiaaliset haasteet

Nuoret kokivat, että toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymistä heikensivät puutteet opettajalta tai ohjaajalta saadussa sosiaalisessa tuessa sekä haasteet vertaissuhteissa. Puolet haastatteluun osallistuneista nuorista koki tyytymättömyyttä opettajiin. Tyytymättömyys näkyi esimerkiksi siten, etteivät nuoret pitäneet opettajastaan tai kyseenalaistivat opettajien soveltumista erityiskouluun. ”Nii sitten osa oli taas vähän sellasta, että voisko sanoa, että mä en ymmärtänyt, että miks ne oli erityiskoulussa töissä.” (H6) Sosiaalisen tuen puutteet liittyivät nuorten kokemana pääosin yksittäisen opettajan tai ohjaajan toimintaan, sillä nuorilla oli myös runsaasti hyviä kokemuksia opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta. Sosiaalisen tuen puute näyttäytyi esimerkiksi tyytymättömyytenä

opettajalta saadun tuen laatuun ja määrään. ”Ei aina osattu, osattu kuunnella tai sanotaanko näin että ei aina osattu neuvoa tarpeeksi. Tai ehkä tuettu tarpeeksi, mutta sanotaanko sitten kääntöpuolena, että kyllä, kyllä taasen, että se vähän riippuu henkilöstä.” (H6) Kohdatuksi tuleminen on nuorille tärkeää, mutta aina opettaja ei ollut onnistunut kohtaamaan nuorta tarkoituksenmukaisesti. Nuoret olivat kokeneet opettajan toimesta aliarvioivaa kohtelua. ”Tavallaan hänestä jäi semmonen fiilis että hän sillein niinku käveli meidän yli. Ja ei tavallaan just tyyliin oli silleen ei teistä oo mihinkään, niin että tavallaan siitä on jäänyt semmonen tosi ikävä fiilis.” (H2) Aliarvioiva kohtelu tuntui nuoresta epämiellyttävänä, eikä nuori tuntenut olevansa tasavertainen opettajansa kanssa. Aliarvioiva kohtelu näyttäytyi nuorten kokemana myös siten, ettei opettaja ollut ottanut kohtaamisessa huomioon jokaisen nuoren yksilöllisyyttä. Opettajilla oli esimerkiksi kokemusta vain tietynlaisista oppilaista, jonka vuoksi he kohtelivat kaikkia oppilaita tottumuksiensa mukaisesti. Tällöin nuori ei kokenut tulevansa kohdatuksi yksilönä, vaan nuoresta tuntui, että opettaja kohteli heitä ”pieninä lapsina”. Näin ollen aliarvioiva kohtelu korostaa myös opettajan valtasuhdetta.

Nuoret toivat esiin vähemmän tyytymättömyyttä muihin sosiaalisiin suhteisiin: kaksi nuorta oli kokenut haasteita vertaissuhteissaan. Nuorten kokemat vertaissuhteiden haasteet liittyivät kiusaamiseen ja yksinäisyyteen. Vertaissuhteiden puutteet haittasivat nuorten suhtautumista opiskeluun. ”-- mutta että ei se ollu niinku sillesti kivaa että se oli taas sitä yksinäisyyttä.” (H1) Vertaissuhteiden määrä näyttäytyi myös saadussa sosiaalisessa tuessa: nuori koki työpaikalla riittämätöntä sosiaalista tukea ja ulkopuolisuutta työkavereiden toimesta. Hän koki, ettei saanut työkavereiltaan tukea vaikeassa työtilanteessa.

6.1.2 Uraohjauksen ja alavalinnan haasteet

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat myös uraohjaukseen ja alavalintaan liittyvien haasteiden vaikeuttavan toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymistä. Uraohjaukseen ja alavalintaan liittyviä haasteita nousi esiin viidessä haastattelussa, joten ne olivat haastatteluun osallistuneille nuorille yleisiä haas-

teita. Suurin osa uraohjauksen haasteista näyttäytyi tyytymättömyytenä uraohjauksen laatuun eli siihen, miten uraohjaus oppilaitoksissa toteutettiin. Tyytymättömyys uraohjauksen laatuun nousi esiin kolmessa haastattelussa.

Yleistä oli nuorten kokemus siitä, ettei heidän alahaaveisiinsa kannustettu opintojen aikana, vaan heitä ohjattiin väärän suuntaan. "No multa vähän diskattiin se mun unelma--." (H6) Väärälle alalle ohjaaminen ei ollut seurausta siitä, ettei opettaja olisi tiennyt oppilaan tavoitteista: vaikka nuori oli tuonut esiin toiveensa toisen asteen opiskelupaikasta, häntä ei opettajan eikä opinto-ohjaajan toimesta kannustettu hakemaan haluamaansa paikkaan. Nuori saatettiin ohjata helppoon vaihtoehtoon, jota suositeltiin kaikille. "Opolle, joskus avauduin muusiikon opinnoista, mutta hän tyrmäsi ne ajatukset täysin. Tarjottiin merkonomien opintoja, jota tottakai jokainen opo suosittelee. Helppo päästä sisään ja yksinkertainen polku." (H4) Näin ollen uraohjauksessa ei aina otettu huomioon oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja mielenkiinnonkohteita, eikä opiskelijaa osallistettu riittävästi valintaan. Erityisesti kannustuksen puutteen ja väärään suuntaan ohjaamisen koettiin heikentävän yksilön osallisuutta alavalinnassa. "Mulle valitaan joku muu ammatti, että "ei toi sovi sulle, että mene vaikka tuohon ammattiin." (H3) Nuoren riittämätön mahdollisuus osallisuuteen tuntui nuoresta siltä, että alavalinta tehtiin hänen puolestaan, eikä hänellä ollut mahdollisuutta vaikuttaa valintaan.

Liian vähäinen kannustus oli johtanut lopulta omista tavoitteista luopumiseen: "Niin sitä oon yrittänytki joillekkin opettajille sanoa että näyttelijäksi, mutta silloin se ei niinku onnistunukaan ku opettajilla oli niinku muuta sanottavaa niin mä olin silleen että ei sittenkään." (H3) Uraohjaus näyttäytyi nuorille myös määrällisesti riittämättömänä: nuori esimerkiksi odotti valmentavan koulutuksen tarjoavan apua alavalintaan, mutta ei kuitenkaan saanut siihen riittävästi apua. "Kymppiluokka ja valmentava vuosi oli vähän niinku turhia, ei ne kumpikaan, ei kymppiluokka eikä valmentava auttanu mua niinku uravalinnoissa." (H6) Näin ollen valmentava koulutus näyttäytyi nuorelle alavalinnan kannalta merkityksettömältä.

Puolet haastatteluun osallistuneista nuorista koki alavalinnan olleen heille haastava. Alavalintaan liittyi esimerkiksi huoli väärän valinnan tekemisestä tai itselle sopivan alan löytämisestä. Selkeiden urasuunnitelmien puuttuminen toi nuorten elämään epävarmuutta. ”Joo no silloin muistan että oli aika silleen hukassa tulevaisuuden suhteen, oli hirveesti kaikkee suunnitelmia mut ei oikeestaan mitään kauheen konkreettista. Silloin tota varmaan semmonen suurin asia mitä mietin oli just niinku ammatti--.” (H2) Alahaaveita saattoi olla useita, mikä hankaloitti valintaa. Kuitenkaan osa nuorista ei kyennyt saavuttamaan haaveitaan ensisijaisesta opiskelupaikasta. Tällöin nuorilla ei usein ollut ensisijaisten suunnitelmien epäonnistumisen jälkeen lainkaan tietoa siitä, mille alalle hän seuraavaksi hakisi. Tilanne oli vaikea etenkin niille nuorille, jotka olivat kokeneet toistuvia epäonnistumisia. ”Siellä viikon jälkeen sanottiin, että he ei uskalla ottaa mua sinne alalle-- Sen jälkeen oli niin vähän aikaa valita että mitä niinku haluis. Se oli niin hemmetin epävarma.” (H6) Tällöin koettiin, ettei alavalintaan ollut riittävästi aikaa, sillä uusi valinta tuli tehdä liian nopealla aikataululla.

Osa nuorista oli uraohjauksesta huolimatta päätyneet väärälle alalle. Väärään alavalintaan liittyi esimerkiksi kokemus siitä, ettei valittu ala tuntunut omalta. ”Ettei se ollut yhtään mun juttu, mä en just kuitenkaan nuorten kaa jaksais työskennellä et enemmän lasten kanssa.” (H2) Väärä alavalinta liittyi myös yksilön ominaisuuksiin, sillä ala ei välttämättä sopinut yksilölle. Yksilön ominaisuuksiin liittyvä väärä valinta kytkeytyi nuorten kokemana pääosin yksilön vammaan. ” Että tää viiminen työtarjous, mistä sitten romahti tää mun maailma, niin perustuu ihan siihen että ne ei uskaltanu ottaa kun oon heikkonäkönen.” (H6)

Nuorella ei usein ollut tarpeeksi tietoa siitä, millä tavoin vamma rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan työllistyä erilaisiin ammatteihin. Näin ollen vamman koettu vaikutus alavalintaan oli usein sellainen asia, johon nuori ei ollut itse osannut varautua. Tämän vuoksi vamma saattoi aiheuttaa toistuvia epäonnistumisia alavalintaan, ja kiinnittyminen toisen asteen opintoihin vaikeutui ja pitkittyi. Väärälle alalle päätyminen koettiin haittaavan opintoihin kiinnittymisen lisäksi myös työelämään kiinnittymistä, sillä epämieluisalla alalla työskentelyn sijaan nuoret suunnittelivat vaihtavansa alaa.

6.1.3 Opintojen haasteet

Nuorten kokemat opintojen haasteet liittyivät opintojen sisältöihin, saatuun tukeen, opiskeluympäristöön ja opiskelupaikan saamiseen. Opintojen haasteet olivat yleisiä, sillä haastatteluun osallistuneista viisi oli kokenut vähintään yhtä edellä mainituista haasteista. Opintoihin liittyvät haasteet näyttäytyivät esimerkiksi haasteina yksittäisissä oppiaineissa. Erityisesti matematiikka ja kielet koettiin haasteellisina. ”Olen kuitenkin niin kädetön vieraiden kielten suhteen, joten hautasin suoraan ajatukset.” (H4) Yksittäisiin oppiaineisiin liittyvät haasteet ohjasivat sitä, mille alalle nuori tavoitteli.

Useat nuoret olivat tyytymättömiä opetuksen sisältöihin, sillä niitä ei koettu hyödyllisenä. ”-- mä olisin niinku tarvinnu enemmän sellasta niinku tähän elämiseen ja tulevaisuuteen enemmän sellasta niin sanottua opetusta ja sellasta niinku asioiden selvittämistä.” (H6) Opintojen ei koettu valmistavan riittävästi tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin, eikä niissä koettu olevan riittävästi joustavuutta. Näin ollen nuoret kaipasivat opintoihinsa enemmän valinnaisuutta, jotta heillä olisi mahdollisuutta vaikuttaa opintojensa sisältöihin. Valinnaisuuden lisääminen mahdollistaisi nuorten kokemana mielenkiintoisten ja tulevaisuuden kannalta merkityksellisten asioiden opiskelun.

Nuoret olivat pääosin tyytyväisiä opiskeluaikanaan saamaansa tukeen, mutta neljä nuorta toi esiin epäkohtia tukeen liittyen. Tyytymättömyyttä aiheutti esimerkiksi kokemus siitä, ettei tuki ollut ollut tarkoituksenmukaista, eivätkä perusopetuksessa toimiviksi havaitut tukikeinot jatkuneet toisella asteella. Riittämätön tuki häytti toisella asteella opiskelua. ”Oli tosi hyvä, että sain käyttää sitä PC- kuvaa. Siellä ammattikoulussa mä ihmettelin et minkä takia siel ei käytettykää. Ku siel on joillekki kehitysvammaisille käytetty näitä PC-kuvia mutta mulle ei.” (H3) Tuesta huolimatta oppimisen koettiin jääneen pintapuoliseksi. Opinoissa ei ollut esimerkiksi aikaa asioiden ymmärtämiseen. Nuoret kokivat, myöskin etteivät käytössä olleet perinteiset opetusmenetelmät tukeneet heidän opiskelumotivaatiotaan.

Nuorten kokemana toisen asteen opintoihin siirtymiseen ei panostettu tarpeeksi. Peruskoulun jälkeiset siirtymät olivat tulleet yllätyksenä, eikä niihin ollut tarjolla riittävästi tukea. "-- siellä tuli sellasia niinku, niin paljon uusia asioita, oman uran etenemisen miettiminen ja päättäminen ja tällanen kaikki tuli silleen vähän niinku yht'äkkiä. Siihen ei niinku panostettu mun mielestä tarpeeksi." (H6) Haastatteluissa nousi esiin siirtymän tuen lisäksi tarve myös valmistumisen jälkeiseen tukeen, sillä tuen koettiin loppuneen kokonaan valmistumisen jälkeen. "Tukea en oo saanut mistään. Kaikesta piti selvitä käytännössä yksin." (H4) Nuoret olisivat tarvinneet tukea myös tulevaisuuden haasteista selviämiseen. Nuoret kokivat, että opinnoissa saatu kannustus tuki heitä eteenpäin, mutta he eivät saaneet mistään apua epäonnistumisista selviämiseen. Nuoret olisivat tarvinneet keinoja kohdata esimerkiksi epäonnistumiset opiskelupaikan saamisessa. He olisivat tarvinneet apua omien suunnitelmien muuttamiseen, jos ensisijaiset toiveet opiskelupaikasta eivät toteudu.

Tyytymättömyys liittyi myös opiskeluympäristöihin, sillä niiden ei aina koettu tukevan yksilön oppimista. Oppimisympäristön puutteet olivat yhden nuoren kohdalla johtaneet opiskelupaikan vaihtamiseen, sillä hän oli kyllästynyt liian "villiin" opiskeluympäristöön. Tyytymättömyys opiskeluympäristöihin liittyi erityisesti työssäoppimispaikkoihin. Nuoret kokivat hyvän työssäoppimispaikan saamisen olevan "tuurista" kiinni. Tyytymättömyyttä koettiin erityisesti työssäoppimispaikkojen työtehtäviin. Työssäoppimispaikkoja ei aina koettu hyödyllisinä työelämään kiinnittymisen kannalta, sillä työssäoppimispaikkojen työtehtävät olivat nuorten mukaan usein yksipuolisia. "Ku ei oo sellasta niinku itseluottamusta esimerkiks minulla ruuanlaittoon, ku oon ollu vaan koko aika tiskaamassa-- mutta ihmettelen kovasti, että miten yhden vuoden aikana, ni en osannu ennenku tein vapaa-ajalla ja töissä, niin pullaa tai muita pyöritellä." (H1) Yksipuolisten työtehtävien myötä nuoret kokivat, että heiltä jäi oppimatta oleellisia taitoja työelämän kannalta. Oppimisen koettiin tapahtuvan vasta opintojen jälkeisessä työelämässä. Työssäoppimispaikat eivät tukeneet myöskään ammatillisen itseluottamuksen kehittymistä.

Puolet haastatteluun osallistuneista nuorista oli kokenut myös opiskelupaikan saamiseen liittyviä haasteita. Nuorten kokemat haasteet liittyivät esimerkiksi ensisijaisen opiskelupaikan saamiseen. ”No ei se kodinhuoltaja muistaakseni ollut se ykkösvaihtoehto, et se oli ihan sillee että mua kiinnosti enemmän ryhtyä näyttelijäks.” (H3) Osa nuorista oli onnistunut saamaan ensisijaisen toiveen mukaisen opiskelupaikan, mutta osalle saatu opiskelupaikka ei ollut ensisijaisen toiveen mukainen. Haastatteluun osallistuneiden nuorten joukossa oli myös niitä, jotka olivat epäonnistuneet useammin ja jääneet toistuvasti ilman haluamaansa opiskelupaikkaa. Nuoret kokivat, että epäonnistumiset opiskelupaikan saamisessa liittyvät heidän vammaansa tai saatuun erityiseen tukeen. ”Mulla on kaikki aiheet ollu aina yksilöllistettyjä, niin ne ei sitten sen takia ottanu mua siihen hierojalinjalle.” (H6) Esimerkiksi yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti suoritettujen opintojen nähtiin olevan syy jäädä opiskelupaikan ulkopuolelle.

6.1.4 Työn haasteet

Nuorten kokemat työn haasteet liittyivät työelämään sopeutumiseen ja työpaikan saamiseen. Työelämään sopeutumista heikensi nuorten kokemuksen mukaan esimerkiksi vaikeus löytää työtä, jonka työajat olisivat yksilölle sopivia. ”Minä pidän aamuista mutta en liian aikasista niinku ja sitte että illalla ei tarvii mieltii asiaa. Tai ku on, jos olis vaikka joskus yheltä alkais työt ni sit ei tekis mitään aamulla ku pitäis koko ajan mieltii et millon lähtee.” (H1) Työajoissa ei koettu olevan joustonvaraa. Työ saattoi olla myös muuten yksilölle sopimatonta: esimerkiksi työn rytmi ja vaihtuvat työtehtävät koettiin ongelmiksi. Yksi nuorista koki, ettei työn tavoitteellisuus sopinut hänelle, sillä työtehtävät tuli hoitaa mahdollisimman nopeasti.

Työn saamiseen liittyvät haasteet jakautuivat haastateltavien välillä. Kaksi nuorta oli onnistunut kiinnittymään työelämään helposti ja heillä oli monipuolista työkokemusta. Saadut työt olivat kuitenkin usein lyhytaikaisia sijaisuuksia. Usea haastatteluun osallistunut nuori haaveili vakituisesta työsuhteesta. Myös työssä etenemistä toivottiin. ” Että jos ensimmäinen vaikutelma on että alottaa

hyvin matalalta ni kovin vaikeeta on nyt sitte koskaa tarjota mitää sen enempää.” (H1) Samoin kuin työssäoppimispaikoissa, saatu työ ei ollut monipuolista ja työssä eteneminen oli haasteellista.

Neljälle nuorelle työelämään kiinnittyminen aiheutti haasteita. He olivat kokeneet työttömyyttä ja olivat työelämän ulkopuolella haastatteluhetkellä. ”Sit- ten korona tuli keskeyttämään sen mun työpaikan, työn ja työhakemukset, et ne oli niinku peruttu. Eliikkä jouduin sitten niinku tässä olla työttömänä.” (H3) Nuoret toivat esiin, että olivat jääneet työelämän ulkopuolelle huonon työtilanteen, sairauden tai koronapandemian myötä.

6.1.5 Sairauksiin ja vammoihin liittyvät haasteet

Yksilöllisistä ominaisuuksista haasteita toisen asteen opintoihin ja työelämään toivat erityisesti mielenterveyden haasteet ja vammasta johtuvat haasteet. Mielenterveyden haasteet olivat usealle nuorelle syy jäädä opintojen ja työelämän ulkopuolelle. ”Mutta sitten mulle kävi sillä lailla että koska mulla oli masennusta, niin kävi sitten silleen että mä jäin sairaslomalle.” (H5) Nuoret kokivat, että mielenterveyden haasteet olivat osittain seurausta epäonnistuneesta kiinnittymisestä toisen asteen opintoihin tai työelämään. Tällöin nuorella oli tunne, ettei hän ollut löytänyt omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Väärä alavalinta ja sen vuoksi koettu työn epämieluisuus oli yksi haastatteluissa esiin nousseista syistä mielenterveyden haasteille. ”Joo piti keväällä ihan kärsiä tosta ahdistuksesta ja masennuksestakin.” (H3) Myös haaveiden kaatuminen ja epäonnistumiset opiskelupaikan saamisessa heikensivät mielenterveyttä ja olivat esimerkiksi yhden nuoren kokemana johtaneet sairaslomaan.

Kolme nuorta koki, että vamma oli aiheuttanut haasteita toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymiseen. Nuoret kokivat, että vamman vuoksi esimerkiksi mahdollisuudet toisen asteen opintoihin ja uravalintoihin olivat rajoittuneet. ”Näkövamma, eli niinkun jokaisessa paikassa, esimerkiks tää turvallisuusala, minkä tavallaan ymmärtääkin, mut ne sano päin naamaa, että jos näkö ei oo tietynlainen niin et tuu pääsemään.” (H6) Aistivamman koettiin rajoittavan

sitä, minne yksilö pääsi opiskelemaan, sillä tutkintokohtaiset terveydentilavaati-
mukset eivät tällöin täyttyneet nuoren kohdalla. Vammat saattoivat myös vai-
keutua yllättäen, eikä vamman vaikeutumista osattu ennakoida opintojen ai-
kana. "Olin niinkun heikkonäköinen. Että nykyään mä oon 95 prosenttisesti so-
kea, -- selvät nää kuviot että jonnekin terveysalalle haluan ja niinku kouluttautua
ja sit jotain vanhusten tai lasten kaa työskentelyä. Mutta sitten elämä heitti kiviä
rattaisiin--" (H5) Tällöin yksilön tuli muuttaa aistivamman vaikeutumisen
vuoksi yllättäen aiempia urasuunnitelmiaan.

Nuoret kokivat vamman olleen myös eriarvoisuutta lisäävä tekijä opintojen
ja työelämän aikana. Vamman koettiin olleen leimaava. Yksi haastatteluun osal-
listuneista nuorista oli kokenut opintojen aikana osaamisensa kyseenalaista-
mista. Nuori koki, että vamman vuoksi hänen osaamiseensa ei luotettu, vaan
hän joutui todistelemaan osaamistaan opintojen aikana. Nuorten mukaan sa-
manlainen eriarvoinen kohtelu ja leimautuminen näkyi opintojen lisäksi myös
työpaikoilla. "Työhaastatteluvaiheessa ensivaikutelma on kaiken keskiössä. Se,
että nähdään hakijalla kuulolaitteet jne. Niin se leimaa saman tien. Ajatellaan
heti, että nyt on jotenkin viallinen, taidoton, vammainen." (H4) Nuori koki, että
ennakkoluulot haittasivat hänen kiinnittymistään työelämään, vaikka hänellä oli
työtehtäviin vaadittava koulutus ja osaaminen.

6.2 Kiinnittymistä edistävä tuki

Erityiskoulussa peruskouluaikaan opiskelleet nuoret kokivat, että pedagogi-
sen tuen eri muodot edistivät heidän kiinnittymistään. Toisen asteen opintoihin
ja työelämään kiinnittymiselle merkityksellistä olivat erityisesti saatu sosiaalinen
tuki ja oppimisen tuki. Sosiaalinen tuki liittyi tukeen, jonka nuoret olivat saaneet
opettajalta, ryhmältä ja vertaisilta. Kiinnittymistä edistävä oppimisen tuki koet-
tiin liittyvän muun muassa opintojen joustavuuteen ja yksilöllisyyteen sekä opin-
tojen aikana käytettyihin opetusmenetelmiin.

6.2.1 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki näyttäytyi kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä jokaisessa haastattelussa. Erityisesti opettajalta saatu sosiaalinen tuki ja myönteinen suhde opettajaan oli nuorille tärkeää.”-- osa opettajista oli huonoja. Yks opiskelija jopa lopetti kun oli tutkinnon melkeen tehny jo että kun ei jaksanu yhtään opettajii.” (H1) Opettajan merkitystä opintoihin kiinnittymiselle kuvaa esimerkiksi se, että tyytymättömyys opettajaan oli johtanut yhden nuoren kohdalla opintojen keskeyttämiseen opintojen loppuvaiheessa.

Useat haastateltavat kokivat kuitenkin tyytyväisyyttä opettajiin. Tyytyväisyys liittyi opettajan toimintaan ja opettajalta saatuun tukeen. Nuoret kokivat, että olivat saaneet opettajalta tarvittavan avun ja kannustuksen. ”Että siinä tuli sellanen olo, että opettaja välittää --siinä oli sellanen opettaja, joka saatto soittaa kuuden aikaan illalla ja kysyä asiaa, tai tota muistuttaa jostain. Ja kukaan opettaja ei aikasemmin, eikä kukaan tos kouluskaan opettajista toiminu sillä lailla.” (H6) Nuoren mielestä opettajan toiminta oli hänelle merkityksellistä ja oli osoittanut sen, että opettaja välitti hänestä aidosti. Kuitenkin myös koulun muun henkilökunnan tuki oli nuorille tärkeää ja muodosti heidän elämäänsä tärkeän tukiverkoston. Nuoret kokivat tukiverkoston tuovan varmuutta elämään. Opintojen aikaisen tukiverkoston jatkuvuus nähtiin tärkeänä. ”Niin se on mun mielest tosi tärkeetä et jää tämmönen pieni kontakti, että vaikkei tuukkaa siel oltuu enää, nii silti voi välil kysyy ja laittaa viestii et hei miten menee.” (H5) Nuorille merkityksellistä oli, että yhteys kouluun säilyi valmistumisen jälkeen.

Tiiviit kaverisuhteet olivat monelle nuorelle merkityksellisiä. Vertaissuhteet olivat nuorille tärkeä tuki opintoihin ja työelämään kiinnittymisen kannalta: osa nuorista koki vertaiset tärkeimmäksi tueksi. Nuorille tärkeää oli esimerkiksi se, että heillä oli mahdollisuus samaistua vertaisiin. ”Sai eniten semmosta ku oli ihmisiä kenen kans niiku jakaa sitä. Jos tuntu et ei osaa tai jaksaa tai näin, niin sit oli muita, jotka oli niinku samas tilanteessa.” (H2) Nuoret kokivat, että vertaisten kanssa pystyi jakamaan asioita, joita muiden kanssa ei pystynyt jakamaan samalla tavalla. Vertaiset olivat kokeneet nuoren kanssa samoja asioita ja tunteita, joten heidän koettiin ymmärtävän paremmin nuoren tilannetta. Vertaissuhteiden

lisäksi yhteisöllisyys ja ryhmäytyminen olivat nuorille tärkeitä. Puolet haastatteluun osallistuneista nuorista koki ryhmähengen olleen hyvä opintojen aikana.

”Että koin yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ei syrjintää, eikä kiusaamista. Kaikkia arvostettiin ja kunnioitettiin.”(H4) Nuorille tärkeää oli, että ryhmässä oli mahdollisuus kuulua joukkoon omana itsenään ilman pelkoa kiusaamisesta. Hyvä ryhmähenki oli nuorten kokemana tärkeä opintojen mielekkyyden ja kouluun kiinnittymisen kannalta: sen koettiin esimerkiksi parantavan opiskelumotivaatiota.

6.2.2 Oppimisen tuki

Useat haastatteluun osallistuneet nuoret kokivat, että ryhmän tai luokan riittävän pieni koko oli heidän opintojensa kannalta merkityksellistä. Ryhmäkoon koettiin olevan tärkein voimavara opiskelulle. Riittävän pieni ryhmäkoko nähtiin monella tavalla merkityksellisenä. ”Joo ja silleen et kaikki on mukana siinä -- oli vähemmän tosiaan niinku muita opiskelijoita ja sitte että kaikkien kanssa pysty keskustelemaan--oli se helpompaa, kun ei oo niin paljon niinku samassa ryhmässä.”(H1) Riittävän pienen ryhmäkoon koettiin edistävän esimerkiksi yksilön osallisuutta, sosiaalisia suhteita ja helpottavan opiskelua. Ryhmäkoon ollessa pieni oppimisen tukea koettiin olleen paremmin saatavilla. Nuoret kokivat, että pienessä ryhmässä opettajalla oli enemmän resursseja auttaa heitä yksilöllisesti.

Kiinnittymistä koettiin edistävänä myös opiskelun joustavuus ja yksilöllisyys. Joustavat ratkaisut esimerkiksi opiskelutahdissa nähtiin tärkeinä. ”-- räätelöidä opiskelut niin, että pystyy omassa tahdissa opiskella ja täten paremmin sisäistää opitut asiat.” (H4) Joustavuus tarjosi nuorten kokemana paremman mahdollisuuden oppimiseen ja opittujen asioiden ymmärtämiseen. Opiskelutahdin lisäksi myös opintojen sisältöjen joustavuus oli nuorille tärkeää. ” Sitten mä sain tehdä sillein aika paljon omii juttuja ja suoritin muun muassa lukion kurseja siellä.”(H2) Joustavuus opiskeluiden sisällöissä mahdollisti tulevaisuuden kannalta tärkeiden asioiden opiskelun. Myös joustavuus opetusmenetelmissä nähtiin tärkeänä: esimerkiksi oppilaita osallistavien opetusmenetelmien koettiin motivoivan opiskeluun.

Nuoret olivat pääosin tyytyväisiä opiskeluaikanaan saamaansa tukeen. Tyytyväisyyttä tukeen lisäsi se, että oppimisen tuessa otettiin huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet ja sen koettiin edistäneen opiskelua.” Noo mulle on hyvin hyödyllistä tää aikataulutus ja mul oli silloin (koulun nimi) tehty mulle semmonen PC-kuva. Et se mulle ainakin niinku helpotti vaikka silleen että nyt mä en ymmärrä että millon pitäis tulla niinku takasin luokkaan ja millon on tauko ja tälleen.” (H3) Yksi haastatteluun osallistuneista nuorista oli saanut esimerkiksi tarvittavat apuvälineet oppimisensa tueksi.

Saatu tuki liittyi myös taitoihin, joita nuoret olivat opiskelleet opintojen aikana. Tällaisia nuorten kokemia tärkeitä taitoja olivat esimerkiksi erityiskoulussa opetetut ”vammaistaidot”. ”Kun siellähän opetettiin kaikkia näitä vammaistaitoja --jos mulla ei ois ollu sitä koulua, mä olisin nyt paljon paljon paljon huonompi niin sanotusti sokkona, ollu vielä isompi järkytys tuo sokeutuminen.” (H5) Taidoista koettiin olleen hyötyä sekä arjessa että toisen asteen opinnoissa ja työelämässä, sillä niiden koettiin auttaneen vamman hyväksymisessä. Nuorille merkityksellistä oli lisäksi opintojen aikainen minäpystyvyyden vahvistaminen. Nuoret kokivat tärkeäksi, että heille luotiin opettajan toimesta uskoa tulevaisuuteen ja siinä pärjäämiseen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin erityiskoulussa peruskouluai- kana opiskelleiden nuorten kokemuksia toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen haasteista sekä siitä tuesta, jonka nuoret kokevat kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä. Erityistä tukea peruskouluai- kanaan saaneet nuoret ai- kuiset kokivat monen asian vaikeuttaneen heidän kiinnittymistään opintoihin ja työelämään. Kiinnittymisen haasteista muodostui viisi pääluokkaa. Kiinnitty- mistä vaikeuttivat sosiaalisiin tekijöihin-, uraohjaukseen ja alavalintaan-, opin- toihin-, työhön- sekä sairauksiin ja vammoihin liittyvät haasteet. Käsittelen kiin- nittymisen haasteita ilmiön luonteelle ominaisesti limittäin, sillä monet haasteet liittyivät toisiinsa. Kiinnittymiselle merkityksellinen tuki jakautui tuloksissa kah- teen pääluokkaan: sekä sosiaalinen tuki että oppimisen tuki koettiin kiinnittymi- selle merkityksellisenä. Tuon pohdinnassa esiin rinnakkain sekä nuorten koke- mia haasteita että kiinnittymiselle merkityksellisen tuen näkökulmaa.

Sosiaalinen ulottuvuus nousi nuorten kokemana vahvimmin esiin sekä kiinnittymisen haasteiden että kiinnittymistä edistävän tuen näkökulmasta. Kiin- nittymistä haitanneet sosiaaliset haasteet liittyivät pääosin opettajan ja opiskeli- jan väliseen suhteeseen sekä opettajan toimintaan. Tulos on linjassa aiempien tut- kimusten tulosten kanssa, sillä aiempien tutkimustulosten mukaan huono suhde opettajaan sekä riittämätön opettajalta saatu tuki lisäävät opintojen keskeyttä- misriskiä (Pijl ym., 2014, s. 22–24; Lund, 2014, s. 100). Myös tässä tutkimuksessa yksi haastateltavista toi esiin luokkakaverinsa keskeyttäneen opinnot riittämät- tömän opettajalta saadun tuen vuoksi.

Moreiran ym. (2018, s. 73–75) tutkimuksen mukaan kiinnittymisen kan- nalta vertaissuhteet eivät ole yhtä merkityksellisiä kuin opettaja-oppilas-suhde ja myös tässä tutkimuksessa nousi esiin vertaissuhteiden näkökulmaa huomatta- vasti vähemmän. Kuitenkin haastatteluun osallistuneiden keskuudessa oli myös

niitä nuoria, jotka ilmoittivat vertaissuhteiden olleen tärkein tuki kiinnittymiselle. Näin ollen tulosten perusteella ei ole mahdollista verrata vertaissuhteiden ja opettajalta saadun tuen merkitystä tarkemmin, vaan tulokset tukevat Pérez-Salasin ym. (2021, s. 5) näkökulmaa siitä, että opettajalta, vertaisilta, ryhmältä ja perheeltä saatu tuki näyttäytyy yksilön kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä.

Sosiaalisista haasteista huolimatta nuorilla oli myös paljon positiivista saannottavaa opettajista. Tyytymättömyys liittyi näin ollen pääosin yksittäisen opettajan toimintaan. Opettajilta, vertaisilta ja ryhmältä saatu sosiaalisen tuen oli nuorten mukaan kiinnittymiselle merkityksellistä, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Myös Lundin (2014) mukaan sosiaalinen tuki ja kannustus ovat opiskelijoille tärkeitä. Yhteisöllisistä kiinnittymisen ulottuvuuksista (Mäkinen & Annala, 2011; Kahu & Nelson, 2018; Wang ym. 2019b) erityisesti ryhmä koettiin kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä. Erityisen tärkeää nuorelle on kokemus joukkoon kuulumisesta (Harjunpää, 2017) ja osallisuudesta (Menze ym., 2023, s. 302; Poikkeus ym., 2013), jotka nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Nuorille oli tärkeää löytää oma paikkansa yhteiskunnassa. Riittävän pienen ryhmäkoon koettiin edistävän sekä yhteisöllisyyttä että opiskelijoiden osallisuutta.

Sosiaalisten haasteiden lisäksi myös uraohjaukseen ja alavalintaan liittyvät haasteet olivat nuorten keskuudessa yleisiä, sillä niitä esiintyi yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa. Alavalintaan liittyvät haasteet ovat ymmärrettäviä, sillä alavalinnan rooli peruskoulun jälkeisessä siirtymässä on keskeinen (Opetusministeriö, 2005, s. 10). Koska riittävällä uraohjauksella on tärkeä merkitys nuoren alavalinnalle (Van Den Berghen ym., 2022), voisi olettaa uraohjauksen ja alavalinnan haasteiden osittain liittyvän toisiinsa: uraohjauksen puutteet heijastuvat negatiivisesti yksilön alavalintaan.

Vaikka nuorten kokemat uraohjauksen ja alavalinnan haasteet olivat yleisiä, nuoret eivät tuoneet esiin opintoihin ja työelämään kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä tukena uraohjausta. Toisaalta uraohjauksen puutteet voivat näyttäytyä päällekkäisinä sosiaalisen tuen puutteiden kanssa, sillä useat nuoret kokivat, ettei opettaja kannustanut alahaaveisiin. Uraohjaus saattaa näin ollen

näyttäytyä nuorten kokemuksissa osana sosiaalista tukea, minkä nuoret kokivat kiinnittymisen kannalta merkityksellisenä.

Kannustuksen puute oli yleistä tutkimukseen osallistuneiden nuorten keskuudessa, sillä tulosten mukaan yli puolet nuorista oli kokenut kannustuksen puutetta opiskelu- ja alavalintojen yhteydessä. Nuorten mukaan kannustuksen puute näyttäytyi muun muassa opiskelijan vähäisinä mahdollisuuksina osallistua koulutusvalintaan, mikä korostaa opettajan valtasuhdetta. Olisikin tärkeää, että opiskelu- ja uravalintaa toteutettaisiin yhdessä opiskelijan kanssa kaikkien näkökulmat kuullen ja niitä arvostaen.

Näen, että esiin noussut kannustuksen puute liittyy osittain Niemen (2015) tutkimuksessaan esiin tuomaan opiskeluvalinnan jännitteeseen. Hänen mukaansa opiskeluvalinnan ohjaamisessa on tärkeää huomioida nuoren yksilöllisten toiveiden lisäksi myös ympäröivän yhteiskunnan rajoitteet, kuten opiskelupaikkojen määrä (s. 64). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan useat nuoret kokivat, että heitä ohjattiin ala- ja koulutusvalinnoissa väärään suuntaan. Näin ollen yksilöllisten toiveiden sijaan uraohjauksessa keskityttiin ympäristön rajoitteisiin. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, sillä Niemen (2015) mukaan yhteiskunnan rajoitteet ohjaavat erityisesti erityistä tukea tarvitsevien uraohjausta. Erityistä tukea tarvitsevia ohjataan usein aloille, joihin on helppo päästä (s. 64).

Vaikka toisen asteen opiskelupaikan saaminen on nuoren tulevaisuuden kannalta tärkeää, voi opintoihin ja työelämään kiinnittyminen olla haastavaa, jos opiskeluala ei ole nuoren toiveiden mukainen. Epämieluin ala voi pitkittää yksilön työelämään kiinnittymistä. Koska kiinnittymisen kannalta sekä yksilölliset että yhteisölliset tekijät ovat tärkeitä, tulisi myös erityistä tukea tarvitsevien uraohjauksessa olla parempi mahdollisuus yksilöllisten tekijöiden huomioimiseen. Näen, että yksilöllisiä tekijöitä ja toiveita olisi mahdollisuus kuunnella enemmän, jos toisen asteen oppilaitoksissa ja työpaikoilla olisi parempi mahdollisuus joustavuuteen.

Riittävä opettajalta ja opinto-ohjaajalta saatu tuki on tärkeää, jotta nuorella olisi mahdollisuus päästä hänelle soveltuvalle ja mieleiselle alalle. Merkityksellistä on etenkin kohtaaminen ja kannustus, jota koulun henkilökunta voi nuorelle tarjota. Kuitenkin tulosten mukaan nuoret kokevat hyödylliseksi myös muiden vaihtoehtojen pohtimisen, joten olisi tärkeää suunnitella yhdessä nuoren kanssa ensisijaisen alahaaveen lisäksi myös vaihtoehtoisia valintoja. Etenkin ne nuoret, jotka olivat kokeneet epäonnistumisia, olisivat toivoneet uraohjauksen tarjoavan heille apua vaihtoehtoihin opiskelupaikkoihin ja alahaaveisiin.

Tutkimuksessa esiin nousseet opiskeluun liittyvät haasteet olivat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Kuten Gomanin ja Hievasen (2021, s. 23) tutkimuksessa, myös tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esiin opintoihin kiinnittymisen haasteina muun muassa opintojen nopea eteneminen, suuri ryhmäkoko ja haasteet matematiikassa. Kuitenkin suurimmalla osalla nuorista opintojen aikainen ryhmäkoko oli ollut riittävän pieni ja se nähtiin etenkin erityiskoulujen voimavarana. Matematiikan lisäksi myös kielet koettiin yhteisistä oppiaineista haastavina.

Opintoihin ja työelämään kiinnittymistä haittasi tyytymättömyys siihen, etteivät opintojen sisällöt valmistaneet riittävästi tulevaisuuteen. Nuoret kokivat, että olisivat tarvinneet tukea erityisesti arjen taitoihin, epäonnistumisten kohtamiseen ja työnhakuun. Opintoihin liittyvistä haasteista huolimatta nuoret olivat pääosin tyytyväisiä opintojen aikana saamaansa tukeen. Nuorten kokemana oppimisen tuki oli sosiaalisen tuen ohella kiinnittymiselle merkityksellistä. Oppimisen tuessa tuen yksilöllisyys ja joustavuus nähtiin tärkeänä, mikä on linjassa Gomanin ja Hievasen (2021) tutkimuksen tuloksiin. Nuoret kokivat joustavuuden olevan tärkeää esimerkiksi opintojen sisältöjen kannalta. Vaikka nuorilla oli positiivisia kokemuksia opintojen joustavuudesta, ei joustavuus ollut aina mahdollista. Joustavuus koettiin haastavana etenkin työpaikoilla.

Opiskeluympäristöjen haasteet liittyivät tuloksissa vahvasti opintojen aikaisiin työssäoppimispaikkoihin. Työssäoppiminen on merkityksellistä yksilön työelämään kiinnittymisen kannalta: se edistää muun muassa nuoren kykyä tunnistaa vahvuuksiaan ja hakeutua hänelle sopivalle ja mieluiselle alalle (Miettinen,

2015, s. 23; Van Den Berghe ym., 2022, s. 103; Kivelä & Ahola, 2007, s. 92). Työsäoppimispaikat koettiin kuitenkin epämotivoivina, sillä niiden työtehtävät olivat yksipuolisia, eivätkä valmistaneet nuorta työelämässä tarvittaviin taitoihin. Työssäoppimispaikan puutteiden voidaan siis nähdä olevan yhteydessä myös alavalinnan haasteisiin.

Tutkimuksen tulokset olivat aiempien tutkimusten kanssa samansuuntaisia myös opintoihin pääsyn osalta. Jahnukaisen ym. (2018, s. 90–93) tutkimuksessa tuotiin esiin, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret epäonnistuvat usein toisen asteen opiskelupaikan saamisessa. Myös tässä tutkimuksessa puolet tutkimukseen osallistuneista nuorista oli kokenut haasteita opiskelupaikan saamisessa. Kuitenkin kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat suorittaneet toisen asteen tutkinnon epäonnistumisista huolimatta.

Yksi nuorista oli kokenut erityisopetustaustansa olleen esteenä opiskelupaikan saamiselle, sillä hän oli suorittanut yksilöllistetyn oppimäärän mukaisia opintoja. Tulos on samansuuntainen Pesslin ja Steinerin (2021) tutkimuksen tulosten kanssa. Heidän mukaansa yksilöllistetyn oppimäärän mukainen opiskelu haittaa myöhempää koulupolkua. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yksilöllistetyn oppimäärän mukaiset opinnot olivat nuoren kokemana syy jäädä ilman haluttua opiskelupaikkaa. Oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukaan kaikille opiskelijoille tulisi tarjota tasavertaiset koulutusmahdollisuudet tuen tarpeista riippumatta. Näin ollen on ristiriitaista, miten opintoihin tarjottu tuki ja apu rajoittavat nuorten tulevaisuuden mahdollisuuksia ja opintoihin kiinnittymistä.

Mielenterveyden haasteet olivat yleisimpiä nuorten kokemia kiinnittymistä heikentäviä yksilön elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä. Kaksi kuudesta tutkimukseen osallistuneesta nuoresta oli mielenterveyden haasteista johtuvan sairausloman myötä opintojen ja työelämän ulkopuolella. Myös aiempien tutkimusten (Kuronen, 2011 s. 81–83; Goman & Hievanen, 2021, s. 23) mukaan mielenterveyden haasteet heikentävät merkittävästi opintoihin kiinnittymistä. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, mutta tässä tutkimuksessa mielenterveyden haasteiden koettiin tuovan ongelmia opintoihin kiin-

nittymisen lisäksi myös työelämään kiinnittymiseen. Koska kiinnittymisen voidaan nähdä olevan prosessi ja jatkumo (Mäkinen & Annala, 2011, s. 61–62; Kahu, 2013, s. 768), voisi olettaa, että esimerkiksi mielenterveyden haasteista johtuvat opintoihin kiinnittymisen haasteet heijastuvat usein myös työelämään. Näin ollen varhainen kiinnittymisen tukeminen ja haasteiden tunnistaminen on tärkeää.

Tutkimuksen tulosten mukaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen on mahdollista missä vaiheessa tahansa: tutkimukseen osallistuneista nuorista kaksi oli työelämän ulkopuolella mielenterveyden haasteiden vuoksi, vaikka he molemmat olivat suorittaneet toisen asteen tutkinnon. Vaikka pidennetyn oppivelvollisuuden tavoitteena on ehkäistä opintojen ja työelämän ulkopuolelle jäämistä (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020), ei pidennetty oppivelvollisuus kuitenkaan takaa sitä, ettei yksilö voisi syrjäytyä opintojen ja työelämän ulkopuolelle. Tutkimukseni mukaan opintojen aikainen tukiverkosto oli nuorille kiinnittymisen kannalta tärkeä, mutta sen koettiin katoavan valmistumisen jälkeen. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, onko olemassa riittäviä keinoja tukea nuoria, jotka jäävät opintojen tai työelämän ulkopuolelle oppivelvollisuuden päättymisen jälkeen.

Tässä tutkimuksessa esiin nousseille kiinnittymisen haasteille tyypillistä oli, että niihin liittyi sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tekijöitä. Wang ym. (2019b, s. 1089) tuovatkin esiin, että kiinnittymiseen liittyvät yksilölliset ja yhteisölliset tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikki viisi kiinnittymisen haasteiden pääluokkaa sisälsivät yhteisöllisiä tekijöitä, joten yhteiskunnan ja sen instituutioiden nähtiin rajoittavan monin tavoin yksilön kiinnittymistä. Vaikka ympäröivästä yhteisöstä ja yhteiskunnasta saatu kiinnittymisen tuki oli tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevalle yksilölle merkityksellistä, eivät yhteiskunnan tarjoamat kiinnittymisen edellytykset näyttäneet tukea tarvitsevan yksilön kannalta riittävinä edistämään kiinnittymistä opintoihin ja työelämään.

Yksilön kokemia kiinnittymisen haasteita tulisi tarkastella laajemmasta näkökulmasta. Usein nuori ei kokenut yksilöllisiä tekijöitä rajoitteena opintoihin tai työelämään kiinnittymiselle, vaan rajoitteet tulivat ympäröivästä yhteisöstä ja

yhteiskunnasta. Yhteisö rajoitti esimerkiksi yksilön mahdollisuuksia: opettajat eivät aina kannustaneet urahaaveisiin, nuori ei päässyt valitsemaansa opiskelupaikkaan, saanut vakituista työpaikkaa tai työ ei mahdollistanut siinä etenemistä. Näin ollen muun muassa työympäristöjen, työtehtävien sekä ennakkoluulojen voidaan nähdä aiheuttavan haasteita yksilön työelämään kiinnittymiselle.

On tärkeää huomioida, ettei nuori ollut usein itse tietoinen siitä, miten hänen yksilölliset ominaisuutensa rajoittavat hänen mahdollisuuksiaan opinnoissa ja työelämässä. Nuori saattoi esimerkiksi hakeutua toistuvasti alalle, jonka tutkintokohtaisia terveydentilavaatimuksia hän ei täyttänyt. Uraohjauksen rooli näyttäytyy näin ollen kiinnittymisen kannalta tärkeänä, mutta myös sosiaalisella tuella ja yksilön minäpystyvyyden vahvistamisella on kiinnittymisen kannalta tärkeä merkitys.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen arviointi on osa hyvän tutkimuskäytännön mukaista toimintaa, sillä tutkimuksen teon tavoitteena on tutkimuksen laadukkuus ja tutkimustulosten luotettavuus (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Tässä tutkimuksessa noudatin hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintaa kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa, sillä sitoutuminen eettisten periaatteiden noudattamiseen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 111). Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on tärkeää tarkastella koko tutkimusprosessin luotettavuutta, sillä tutkijan toiminta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210). On tärkeää kuvata avoimesti tutkimuksen teon vaiheet, jotta tutkimusta on mahdollista arvioida ja toistaa (Tracy, 2020, s. 289). Näin ollen pyrin koko tutkimuksen ajan avoimuuteen ja avasin yksityiskohtaisesti ja perustellen tekemäni valinnat ja tulkinnat.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on aiheen valinnan ajankohtaisuus ja tarkeys. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kiinnittymiskokemuksia on tutkittu aiemmin suhteellisen vähän erityisesti toisen asteen opintoihin ja työelämään kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen teoria, aineisto, käytetyt menetelmät

sekä saadut tulokset olivat linjassa keskenään, jonka myötä tutkimus tuotti uutta tietoa erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymiskokemuksista ja vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia. Tutkimuksen vahvistuvuus kertoo tutkimuksen tulosten ja tulkintojen suhteesta aiempaan tutkimukseen: kun vahvistuvuus on hyvä, tutkimuksen tulokset ja tulkinnat ovat saman suuntaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Näin ollen tutkimuksen vahvistuvuuden voidaan nähdä olevan hyvä ja tukevan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen aihe on valittu eettisesti kestävästi, sillä tutkimusaiheen valintaa on ohjannut tarve tuoda esiin erityistä tukea tarvitsevien kokemuksia. Eettistä kestävyyttä lisää se, että tutkimus on toteutettu tutkittavien ehdoilla esimerkiksi aineistonkeruun osalta, sillä tutkittavilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, millä tavoin he haastatteluun osallistuivat. Tavoitteenamme oli, että tutkimukseen osallistuminen olisi jokaiselle mahdollisimman esteetöntä. Tärkeää on lisäksi suojella tutkittavia ja pitää huolta tutkittavien oikeuksista sekä siitä, ettei tutkimus aiheuta haittaa tutkittavan hyvinvoinnille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 116). Tutkittavien tarpeet huomioitiin haastattelun aikana esimerkiksi selkokieli-sillä kysymyksillä, toistoilla sekä haastattelutilanteen kiireettömyydellä. Tutkimus toteutettiin tutkittavien suostumuksella, tutkittavia informoitiin tutkimuksesta riittävästi ja ymmärrettävästi sekä heidän anonymiteetistään pidettiin huolta koko tutkimusprosessin aikana.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota myös aineiston keruuseen ja analyysiin, sillä tutkimuksen aineistonkeruun tapa sekä aineistonkeruuseen liittyvät piirteet ja haasteet voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin ja litteroitiin kolmen tutkijan toimesta. Vaikka laadimme haastattelurungon yhdessä ja sovimme yhteisesti haastattelun toteutuksesta ja litteroinnin tarkkuudesta, on haastattelun toteutuksessa tästä huolimatta voinut olla eroja eri tutkijoiden välillä. Vaikka objektiivisuuden nähdään olevan tutkimuksen laadun kannalta tärkeää (Tracy, 2020, s. 288), ei laadullisen tutkimuksen ole mahdollista toteutua täysin objektiivisesti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169).

Tutkijoiden toiminta on voinut vaikuttaa haastattelutilanteissa esimerkiksi siihen, millaisia teemoja haastattelussa on painotettu, millaisiin asioihin haastattelija on tarttunut ja miten kysymykset on asetettu. Tutkijan oma subjektiivisuus voi vaikuttaa haastatteluihin, sillä haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutustilanne (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Pysin kuitenkin toiminnassani puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen. Lisäksi reflektoin niitä tekijöitä, jotka voisivat vaikuttaa tutkimukseen ja sen tuloksiin, sillä itsereflektio on tärkeä osa laadullisen tutkimuksen toteuttamista (Tracy, 2020, s. 295).

Koska aineisto kerättiin kolmen tutkijan toimesta, tuli tämä ottaa huomioon myös aineiston analyysissä. Aineiston analyysiä tehdessä tarkastelin aineistosta esimerkiksi tutkijan subjektiviteetin vaikutusta haastattelutilanteessa, millä tavoin tutkija oli kysymyksen muotoillut ja oliko kysymyksen muotoilu mahdollisesti vaikuttanut saatuun vastaukseen. Tutkimuksen tulosten voidaan nähdä olevan uskottavia, kun tutkijan ja tutkittavan käsitykset ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä vastaavat toisiaan (Puusa & Julkunen, 2020, s. 183). Pysin tutkimustilanteessa sekä aineistoa analysoidessani varmistamaan sen, että tutkittava oli ymmärtänyt kysymyksen oikein, jotta tekemäni tulkinta vastaisi tutkittavan käsitystä mahdollisimman tarkasti.

Laadullisesta aineistosta on mahdollista tehdä hyvin moninaisia tulkintoja (Eskola & Suoranta, 1998, s. 157), jonka vuoksi usean tutkijan osallistuminen aineiston tulkintaan monipuolistaa tulkintoja ja vahvistaa tutkimusta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 182). Minulla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta käyttää toista tutkijaa apuna aineiston analyysissä, mikä on voinut vaikuttaa tulkintojen monipuolisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole määritelty tulkintojen oikeellisuutta, vaan tärkeintä on pyrkiä tutkimustulosten uskottavuuteen (Puusa & Julkunen, 2020, s. 183). Näin ollen jätin analyysille paljon aikaa, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittävän ajan varaaminen tutkimusprosessille on tärkeää (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 124). Palasin tulkitsemaan aineistoa useaan kertaan uudelleen, jotta kaikki tärkeät näkökulmat tulevat huomioiduksi. Pysin refleктоimaan subjektivisuuttani tulkintoja tehdessä ja toimimaan analyysiä tehdessäni mahdollisimman puolueettomasti.

Haasteita aineistonkeruuseen tuotti vaikeus saada osallistujia tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui lopulta kuusi erityiskoulussa opiskellutta nuorta aikuista, joten aineiston koko jäi suhteellisen pieneksi. Aineiston koon riittävyttä on mahdollista tarkastella esimerkiksi aineiston saturaation eli kylläntymisen avulla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 156), mutta näin pienessä aineistossa kylläntymistä ei ole mahdollisuutta saavuttaa. Näin ollen aineiston ei ole välttämättä ollut kattava ja edustava. Aineiston pienen koon vuoksi tulosten siirrettävyyteen tulee suhtautua kriittisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 51). Tulosten huono yleistettävyyttä ei ole ongelma, sillä tutkimustulosten yleistäminen ei ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73).

Tutkimuksessa tulee suhtautua kriittisesti myös aineiston sisällölliseen edustavuuteen, sillä tutkittavat olivat opiskelleet samassa oppilaitoksessa peruskouluajana ja olivat valmistuneet peruskoulusta suunnilleen samaan aikaan. Näin ollen aineiston ei voi nähdä edustavan täysin yleistä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 65). Kuitenkin tutkittavien peruskoulun jälkeinen elämänpolku vaihteli esimerkiksi toisen asteen opintojen suhteen, joten heidän koulutuspolkunsaa ei ole ollut samanlainen peruskoulun jälkeen. Tutkimuksen aineiston sisällöllistä edustavuutta lisää se, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt tiesivät tutkittavasta aiheesta, sillä heillä kaikilla oli kokemuksia toisen asteen opintoihin ja työelämään siirtymisestä sekä kiinnittymisen tuesta. Tämä on tutkimuksen kannalta arvokasta, sillä tutkittavien riittävä kokemus tutkimusaiheesta auttaa tutkittavan aiheen ymmärtämistä ja tulkitsemista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 73). Näin ollen tutkittavien valinta harkinnanvaraisella otannalla oli tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta perusteltua.

Tavoitteenamme oli haastatella tutkimukseen sellaisia nuoria aikuisia, jotka olivat ehtineet kouluttautua tai olla työelämässä peruskoulun päättymisen jälkeen. Tällöin nuoret olivat kerenneet kerryttää kokemuksia opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä pidemmällä aikavälillä. Näin ollen kokemukset sekä opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä että saadusta tuesta ovat muotoutuneet pitkällä aikavälillä. Tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt voivatkin muuttua ajan mukana, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Puusa & Julkunen, 2020,

183). Koska kokemukset eivät ole tuoreita, kulunut aika on voinut muokata kokemuksia ja sitä tapaa, jolla yksilö ne kuvaa. Kokemukset ovat muotoutuneet myös aikana, jolloin nykyisiä oppivelvollisuuden uudistuksia ei ollut vielä asetettu. Oppivelvollisuuden uudistusten myötä esimerkiksi opinto-ohjauksen määrää on lisätty, mikä ei vielä näy tämän tutkimuksen tuloksissa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintoihin ja työelämään kiinnittymisestä on tehty vähän aiempaa tutkimusta. Erityisesti työelämään kiinnittymisen tutkimus erityistä tukea tarvitsevien näkökulmasta kaipaisi lisää huomiota ja olisi itsessään tärkeä jatkotutkimusaihe. Tutkittavat olivat valmistuneet perusopetuksesta vuosina 2013–2016, jolloin vuonna (2021) toteutunut oppivelvollisuuden uudistus ei vielä koskettanut heitä. Olisi tärkeää tutkia, miten oppivelvollisuuden uudistukset heijastuvat erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymiskokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa nuoret kokivat merkittävänä kiinnittymisen haasteena puutteet uraohjauksen laadussa ja määrässä. Oppivelvollisuuden uudistusten myötä muun muassa opinto-ohjauksen määrää oppilaitoksissa on lisätty, eikä sen määrä välttämättä näyttäydy nuorille enää samalla tavalla kiinnittymistä haittaavana tekijänä. Erityistä tukea tarvitsevien kiinnittymistä on tässä tutkimuksessa tarkasteltu oppilaiden näkökulmasta, mutta tiedon kohteen laajentaminen oppilaiden lisäksi myös esimerkiksi opettajiin ja huoltajiin voisi tarjota aiheeseen tärkeitä näkökulmia.

Nuorten kokemien haasteiden tunnistaminen sekä saadun tuen tarkasteleminen antaa arvokasta tietoa siitä, mitä tekijöitä tulisi huomioida erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintoihin ja työelämään kiinnittymisen tuessa. Tutkimuksen tulosten perusteella kiinnittymisen tuessa tarvitaan muun muassa tuen jatkuvuutta, suunnitelmallisuutta sekä nuoren yksilöllisyyden huomioimista. Pelkkä opiskelupaikkojen tai työpaikkojen lisääminen ei näin ollen yksistään riitä tukemaan erityistä tukea tarvitsevan kiinnittymistä, sillä opintojen ja työn tulisi

sopia yksilön ominaisuuksiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin. Tukea tarvitsevat nuoret hyötyisivät esimerkiksi työn joustavuudesta, joka helpottaisi muun muassa työn ja arjen yhdistämistä sekä mahdollistaisi yksilölle sopivien työtehtävien valinnan. Kiinnittymisen kannalta tärkeää on vahvistaa ja tukea nuorta ja hänen taitojaan ja valmiuksiaan sekä tarjota monipuolisesti mahdollisuuksia kouluttautua ja tehdä työtä.

Tällä hetkellä monien yhteiskunnallisten tekijöiden nähdään olevan yksilön kiinnittymistä rajoittavia, vaikka yhteiskunnassa olisi monenlaisia mahdollisuuksia vahvistaa tukea tarvitsevien yksilöiden kiinnittymisen edellytyksiä. Kiinnittymistä rajoittavilla tekijöillä voi olla pitkäaikaisia seurauksia yksilön elämässä, joten kiinnittymisen tukeen ja edellytyksiin tulisi panostaa. Erityistä tukea tarvitsevan yksilön kiinnittymisen tukemiseksi tarvitaan monenlaisia yhteiskunnallisia muutoksia ja arvovalintoja sekä yhteiskunnallisen inklusion vahvistamista.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). *Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?* Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Båtevik., F. O. (2019). From school to work: Long-term employment outcomes for former special educational needs students. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 158–166. <https://doi.org/10.16993/sjdr.595>
- Carroll, E., McCoy, S. & Mihut, G. (2022). Exploring cumulative disadvantage in early school leaving and planned post-school pathways among those identified with special educational needs in Irish primary schools. *British Educational Research Journal*, 48, 1065–1082. <https://doiorg.ezproxy.jyu.fi/10.1002/berj.3815>
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittellevalle tutkijalle* (s.27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Giret, J-F., Guégnard, C., & Joseph, O. (2020). School-to-work transition in France: The role of education in escaping long-term NEET trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 428-444. <https://doiorg.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02601370.2020.1796835>
- Goman, J., & Hievanen, R. (2021). Erityinen tuki voimavaraksi: arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0621.pdf
- Haapakorva, P., Ristikari, S., & Kiilakoski, T. (2017). Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet–Nuorisobarometri 2017* (s. 167–178). Nuorisotutkimusseura.

- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 171–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Harjunpää, K., Ågren, S., & Laiho, S. (2017). Sujuvuutta siirtymiin- Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Raportit ja selvitykset 2017:1. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sujuvuutta-siirtymiin.pdf>
- Hatakka, H. (2008). *"Ihan tavallisia ihmisiä mekin ollaan, vaikka ollaan pienemmässä ryhmässä oltu"* - EMU-koulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutuminen. [Lisensiaatin tutkimus, Tampereen yliopisto].
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu- Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2017). Persistent disadvantages or new opportunities? The role of agency and structural constraints for low-achieving adolescents' school-to-work transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2091–2113. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0719-z>
- Jahnukainen, M., Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Asikainen, M., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden sijoittuminen toisen asteen opintoihin. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, H-L. Keskinen & R. Hotulainen (toim.), *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvoon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 87–93). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>
- Jäppinen, A-K. (2009). Get a vocation: Keeping on top if studies: Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European Journal of Vocational Training*, 47(2), 28-49.

- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Kivelä, S., & Ahola, S. (2007). Elämää nivelvaiheissa- Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Turun yliopisto.
- Kuronen, I. (2011). "Mun kompassin neula vaan pyörii": keskeyttämiskokeuksia ammatillisesta koulutuksesta. Tutkimuslauseita 41. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4227-4>
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun: Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäntulusta peruskoulun jälkeen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3890-1>
- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastatteluiden jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 376-389). Vastapaino.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25-42). PS-kustannus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L10P101>
- Lukiolaki 714/2018. [Lukiolaki 714/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L10P101)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, OPH-2263-2019 (2019). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104.
<https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1471-3802.12003>
- Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 66(3), 289-306.
<https://doi.org/10.1177/00016993221114257>
- Miettinen, K. (2015). *Erityisopetuksen käsikirja- Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus*. Opetushallitus.
- Moreira, P.A.S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Olivera, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67-77.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 59-80). Tampere: Tampere University Press.
- Mänty, T. (2000). *Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Niemi, A. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja?: Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Niittylahti, S. (2021). *"Mä olen saanut mahdollisuuden oppia": Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/132995>
- Opetushallitus. (2021). Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>

- Opetushallitus. (ei pvm.). *Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus-TELMA*. [viitattu 13.2.2024]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyohon-ja-itsenaiseen-elamaan-valmentava-koulutus-telma>
- Opetusministeriö. (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmä muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (ei pvm.). *Suomen koulutusjärjestelmä*. [viitattu: 23.1.2024] <https://okm.fi/koulutusjarjestelma#koulutusjarjestelma>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Parkkila, M., & Poutiainen, E. (2017). Erityistä tukea opinnoissa tarvitsevat nuoret hyötyvät tuesta myös työelämään siirtyessä. Kuntoutussäätiö. <https://www.kuntoutussaatio.fi/ajankohtaista/blogi/erityista-tukea-opinnoissa-tarvitsevat-nuoret-hyotyvat-tuesta-myos-tyoelamaan-siirtyessa>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>
- Pessl, G., & Steiner, M. (2022). Negotiating the “Maze”: SEN and the transition from lower secondary education in Austria. *Social inclusion*, 10(2), 347-357. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5096>
- Peters, H., Zdravkovic, M., João Costa, M., Celenza, A., Ghias, K., Klamen, D., & Weggemans, M. (2019). Twelve tips for enhancing student engagement. *Medical teacher*, 41(6), 632-637. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1459530>

- Pijl, S. P., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Students with special education needs in secondary education: Are they intending to learn or leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), s. 16–28.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.830442>
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N., & Nurmi J-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 77–82). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). *Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–193). Gaudeamus.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2022). *Epilogue*. Teoksessa A.L. Reschly & S.L. Christenson (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 659-666). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, (81)4, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroiijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 356–362). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8–29). Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella-asteella*. PS-kustannus.

- Sankardas, S. A., & Rajanahally, J. (2015). Skills training for young adults with special educational needs for transition into employment. *Support for learning*, 30(3), 252–267. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12094>
- Suomen virallinen tilasto (2023): *Oppimisen tuki* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 29.11.2023]. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods*. Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki: TENK. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Van Den Berghe, L., De Pauw, S., & Vandeveldel, S. (2022). A practice-based approach toward school dropout: Support workers' perspectives on supporting students. *The Journal of educational research*, 115(2), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2042169>
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS- kustannus.
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019a). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale. *European journal of psychological assessment: Official organ of the European Association of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019b). An integrative development in sociocultural context model for children's engagement in learning. *The American psychologist*, 74(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>

- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., & Luecking, R. (2015). Predictors of Successful Transition from School to Employment for Youth with Disabilities. *Journal of occupational rehabilitation, 25*(2), 323-334. <https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>
- Wilkins, J., & Bost, L. W. (2016). Dropout prevention in middle and high schools: From research to practice. *Intervention in school and clinic, 51*(5), 267-275. <https://doi.org/10.1177/1053451215606697>
- Yang, L., Chiu, H., Sin, K., & Lui, M. (2022). The Effects of School Support on School Engagement with Self-Determination as a Mediator in Students with Special Needs. *International journal of disability, development, and education, 69*(2), 399-414. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1719046>
- Yngve, M., Lidström, H., Hemmingsson, H., & Ekbladh, E. (2023). Establishment in productive occupations and perceived work ability among former students with special educational needs one year after upper secondary education. *Work, 75*(1), 85-95. <https://doi.org/10.3233/WOR-220057>
- Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education, 75*(4), 589-605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

1. Kerro vapaasti itsestäsi, kuka olet?

Teema 1: Opinnot ja työelämä

2. Millaista oli opiskelu (erityiskoulun nimi)?
 - a. Millaisena muistat kouluajan? Viihdyitkö koulussa ja miksi/ miksi et?
 - b. Millaisesta tulevaisuudesta haaveilit peruskoulun jälkeen? Ammatti/ työ/opinnot?
3. Kerro koulupolustasi / koulunkäynnistä/ opiskelustasi peruskoulun jälkeen.
 - a. Haitko (erityiskoulun nimi) jälkeen jatkokoulutukseen? Minne hait/ minne pääsit?
4. Oletko kokenut haasteita elämässäsi (erityiskoulun nimi) opiskelusi jälkeen? Millaisia? (Esim. koulutus, työnhaku, arki, palvelut)
5. Teetkö töitä / onko sinulla työkokemusta?
 - a. Jos tekee töitä, millaisia urasuunnitelmia/ -haaveita tai jos ei tee töitä, niin millaisia tulevaisuudenkuvia?

Teema 2: Oppimisen tuki

6. Mitkä asiat ovat tukeneet/ kannustaneet/ innostaneet sinua koulupolulla (koulun aikana/ koulussa)?
 - a. Millaista tukea / apua olet saanut?
 - b. Millainen tuki on ollut sinulle hyödyllistä?
 - c. Mitä koulussa saamasi tuki on mahdollistanut elämässäsi? /Miten saamasi tuki on auttanut saavuttamaan tavoitteitasi?
7. Millaista tukea olisit vielä tarvinnut?
 - a. Mihin asioihin olisit tarvinnut vielä tukea?
 - b. Toivoisitko, että koulussa olisi esim. opeteltu jotain taitoa enemmän?
 - c. Muuta tukea koulun jälkeen?

Teema 3: Elämäntyytyväisyys

8. Millaisena koet elämäsi (kokonaisuudessaan, ei vain kouluun/ työhön liittyen) tällä hetkellä?
 - a. Koetko olevasi tyytyväinen / onnellinen?
 - b. Koetko, että elät sellaista elämää kuin haluat?
 - c. Koetko tyytymättömyyttä elämästä / jostakin elämän osa-alueesta?
 - d. Koetko tällä hetkellä tarvitsevasi jotakin tukea/palveluja lisää?
 - e. Mitkä/ millaiset asiat elämässäsi ovat sinulle tärkeitä/ merkittäviä?
 - f. Millaisena koet sosiaalisen elämäsi?
 - g. Ketkä ovat sinulle tärkeitä ihmisiä? Keitä ihmisiä omaan arkeen/ lähipiiriin kuuluu?
 - h. Oletko tyytyväinen sosiaalisiin suhteisiisi? (esim. määrä ja laatu) / kaipaatko jotain lisää ihmissuhteilta/lisää kavereita tai läheisiä/lisää tapahtumia
9. Mitä toivot tulevaisuudelta?
 - a. Minkälaista arkea? (jotain työtä, koulutusta, harrastuksia jne.)
 - b. Onko jotain tavoitteita?
10. Haluatko vielä kertoa jostain / lisätä johonkin aiheeseen tai kysymykseen jotakin?