



” IHAN TAVALLISIA IHMISIÄ MEKIN OLLAAN, VAIKKA
OLLAAN PIENEMMÄSSÄ RYHMÄSSÄ OLTU ”

EMU-koulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia
sekä ammatillisista opinnoista suoriutuminen

Hilkka Hatakka
Ammatillisesti suuntautuva
lensiaatin tutkimus
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinna

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Hilkka Hatakka

”IHAN TAVALLISIA IHMISIÄ MEKIN OLLAAN, VAIKKA OLLAAN PIENEMMÄSSÄ RYHMÄSSÄ OLTU”

EMU-koulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutuminen.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin hämeenlinnalaisen mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneen erityiskoulun käyneiden nuorten koulu- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutumista. Tutkimustehtävä rajattiin koskemaan erityiskoulun lakkauttamista edeltäneinä viitena lukuvuonna 1997–2001 päättötodistuksen saaneita 61 oppilasta. Tutkimuskysymyksiä oli neljä: 1. Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet peruskouluaikinsa? 2. Miten EMU-koulun käyneet nuoret ovat sijoittuneet ammatillisiin opintoihin? 3. Kuinka moni on saanut suoritettua opintonsa päätökseen ja kuinka moni on keskeyttänyt opintonsa? 4. Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet ammatillisen koulutuksen? Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2006 ja 2007. Määrällinen aineisto kaikkien 61 tutkimushenkilön koulutustiedoista koottiin pääosin ammatillisten oppilaitosten sekä Hämeenlinnan työvoimatoimiston tietokannoista. Tutkimushenkilöiltä aineistoa kerättiin kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Kyselylomakkeen palautti 24 henkilöä joista haastatteluun saapui kahdeksan. Koulutukseen sijoittumista ja opinnoista suoriutumista kuvattiin kvantitatiivisesti lukumäärinä ja prosenttilukuina. Kvalitatiivinen kysely- ja haastatteluaineisto järjestettiin, luokiteltiin ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein. Erityiskoulussa oli myönteiseksi koettu pieni ryhmäkoko, koulutoverit, yleisopetuksessa koetun kiusaamisen loppuminen sekä opettajat. Kielteiseksi oli koettu kiusaamisen kohteeksi joutuminen ja leimautuminen. Myös matemaattisten aineiden ja kielten suppeampien opintokokonaisuuksien oli koettu vaikeuttaneen pääsyä toivelinjalle ja menestymistä ammatillisissa opinnoissa. Jokainen tutkimushenkilö, joka haki jatko-opintoihin välittömästi peruskoulun jälkeen, oli saanut opiskelupaikan. Ammattioppilaitosten yleislinjoilla aloitti opiskelun 54 % heistä ja erityislinjoilla työvaltaisissa pienryhmissä 40 % . Ammatillisen koulutuksen aloittaneista 68 % oli saanut suoritettua opintonsa loppuun. Saatujen tulosten perusteella keskeisin opinnoista suoriutumiseen vaikuttava tekijä oli *toivelinjalle pääsemisen vahvistama opiskelumotivaatio*. Opintojen keskeyttämisen syyt: ala ei kiinnostanut, sairastuminen, varusmiespalvelukseen astuminen ja muuttunut elämäntilanne, noudattivat aikaisempien tutkimusten tuloksia. Opintojen keskeyttämisen ajankohta vaihteli opintojen aloittamisesta lähes päättövaiheeseen. Keskeyttäminen oli myös useammin yhtäkkinen päätös kuin ennalta pohdittu järkiperäinen ratkaisu. Tutkimushenkilöiden ammatillisesta koulutuksesta saamat myönteiset kokemukset olivat samansuuntaisia kuin myönteiset erityiskoulukokemukset. ”Rento meininki”, ammattitaitoiset opettajat, pieni ryhmäkoko ja käytännön kautta opiskelu oli koettu mielekkäiksi. Myönteiseksi oli koettu myös se, että erityiskoulun käyneet nuoret olivat päässeet ammattioppilaitoksessa eroon erityisoppilaan leimasta. Kun kolmasosa kuitenkin keskeytti opintonsa, antaa se aihetta pohtia, olisivatko nämä nuoret kiinnittyneet paremmin ammatillisiin opintoihin, mikäli Hämeenlinnan seudulla olisi peruskoulun päättävillä nuorilla ollut siirtymävaiheen tueksi mahdollista valmentautua jatko-opintoihin esimerkiksi ”kymppiluokilla”, ”ammattikympeillä” ja /tai työpajoilla, joita toteutettiin ja toteutetaan useilla paikkakunnilla. Niissä nuorten olisi ollut mahdollista saada lisäaikaa, käytännön kokemuksia ja varmuutta jatko-opintosuunnitelmiansa laadintaan.

Avainsanat: nuoret, nivelvaihe, ammatillinen erityisopetus, oppimisvaikeus, erityiskoulu, mukautettu opetussuunnitelma

University of Tampere

Faculty of Education, Department of Teacher Education, Hämeenlinna

Hilkka Hatakka

”WE’RE JUST ORDINARY PEOPLE, TOO, EVEN THOUGH WE’VE BEEN A SMALLER GROUP”

School and vocational education experiences of pupils who completed their studies at a school following an adjusted syllabus and how they performed in further studies.

ABSTRACT

This study examined the school and vocational education experiences of pupils from Hämeenlinna who completed their studies at a school following an adjusted syllabus and how they performed in their vocational studies. The research theme was restricted to 61 pupils that had received their leaving certificate during the five years (1997–2001) preceding the closing down of special education school.

Four questions were addressed in this study: 1. How did pupils who completed their studies at a school following an adjusted syllabus experience basic education? 2. How successful was the transition from school to vocational education for pupils who completed their studies at school following an adjusted syllabus? 3. How many successfully completed their studies and how many dropped out? 4. How did pupils who completed their studies at a school following an adjusted syllabus experience vocational education?

The research material was gathered during the years 2006 and 2007. The quantitative material was gathered mainly from the databases of vocational institutions and the Hämeenlinna Employment Office. Questionnaires and semi-structured theme interviews were the methods used to gather material from the research subjects. The questionnaire was completed by 24 persons, of which eight came to the interview. The transition from school to further education and school performance was described quantitatively as numbers and percentages. The qualitative questionnaire and interview material was organised, classified and analysed on the basis of data-based content analysis.

The pupils stated that positive features of special education schools were small groups, school friends, no more bullying as experienced in mainstream education, and the teachers. Negative features were bullying and stigmatisation. In addition, shorter study modules in mathematical subjects and languages made it more difficult to be accepted to the desired option and to succeed in vocational studies.

Each research subject that had applied to further studies immediately after completing basic education had been accepted to study. 54 % of pupils started their studies in the general line of study at a vocational institution and 40 % in the special line of study in labour-intensive small groups. Of those starting in vocational education, 68 % had successfully completed their studies. On the basis of the results received, the most important factor contributing to the successful completion of studies was the pupil’s study motivation as a result of being accepted to their desired study line.

The point of time when students dropped out of school varied from the start of studies up until almost the completion of studies. The reasons for dropping out - the student was not interested in the field, illness, conscription and changes in their life situation - were the same as the results in previous studies. More often, the decision to drop out was made suddenly and not after reasonable deliberation.

The positive experiences of research subjects concerning vocational education were in line with positive experiences of special education schools. A “relaxed atmosphere”, skilled teachers, small groups and learning by practice were meaningful experiences. Another positive fact was that pupils who had attended special education schools had discarded the special student stigma at the vocational institution.

However, as around one third of students starting vocational studies dropped out, this gives reason to ponder whether these students would have better attached themselves to vocational education if there still would have been e.g. “10th grade”, “vocational 10th grade” and/or workshops in the Hämeenlinna region as there has been before and still is in many places. These options would have helped school leavers prepare themselves for further education and would have given them extra time, practical experiences and self-confidence for making plans concerning their future studies.

Keywords: young people, transition point, vocational special needs education, learning difficulty, special education school, adjusted syllabus

ESIPUHE

Monivuotisen erityisluokanopettajaurani aikana esiin noussut kiinnostus oppilaitteni menestymiseen peruskoulun jälkeisissä jatko-opinnoissa ja elämässä ylipäänsä on tämän tutkimuksen lähtökohta.

Olen kiitollinen kollegalleni Elina Alve-Tammiselle, joka innosti minut mukaansa jatko-opintoihin. Hänen tukensa ja myötäelämisensä sekä konkreettinen apunsa niin koulun arjessa työtoverina kuin opintojen tiimellyksessä on ollut korvaamattoman arvokasta. Onnellinen on ihminen, jolla on Elinan kaltainen ystävä.

Tutkimusjohtaja Heleena Lehtosen ja filosofian tohtori Ilkka Vertasen asiantunteva ja huumorintajuinen ohjaus viitoitti tietäni tutkimuksen maailmaan ja auttoi minua tarkastelemaan tutkimuskysymyksiä uusista näkökulmista. Heiltä ja jatko-opintoryhmältä saamani rakentava kritiikki kannusti jatkamaan aiheen parissa. Keväällä 2007 toteuttamamme vierailu Tallinnan yliopistoon professori Taimi Tulvan kutsusta ja keskustelut virolaisten kollegojen kanssa avarsivat näköaloja ja antoivat lisäpontta tutkimuksen eteenpäin viemiselle. Jokaiselle edellä mainitulle lausun lämpimät kiitokseni.

Sain paljon ammatilliseen erityisopetukseen sekä ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvää tietoa ja oivallisia neuvoja monivuotisilta yhteistyökumppaneiltani Koulutuskeskus Tavastian erityisopettajalta Hilikka Seppäselältä ja Hämeenlinnan työvoimatoimiston johtavalta ammatinvalintapsykologilta Leila Kivirannalta. Myös Kiipulan ammattiopiston rehtori Markku Aunola ja Perttulan erityisammattikoulun rehtori Reija Keltomäki edesauttoivat tutkimuksen loppuun saattamista. Kaikille heille esitän lämpimät kiitokset.

Esimieheni Hämeenlinnan Yhteiskoulun rehtori Arto Nykänen suhtautui alusta alkaen kiinnostuneesti tutkimustyöhöni. Hänen myötämielisyytensä ansiosta pääsin osallistumaan tutkimukseni kannalta tärkeisiin koulutustilaisuuksiin, parhaimmat kiitokset siitä.

Ansaittuja eläkepäiviä viettävät kollegani Kyllikki Karrimaa ja Sinikka Vuorenoja ovat olleet arvokkaana tukena tutkimustyöni eri vaiheissa. Heidän lämminhenkinen ja arvostava suhtautumisensa oppilaisiin, johdonmukaisuutensa, tinkimätön työmoraalinsa ja vankka erityispedagoginen osaamisensa ovat olleet ohjenuorana omalla urallani.

Jatko-opiskelu työn ohessa ilman virkavapauksia ja apurahoja on anastanut perheemme yhteistä aikaa arki-illoista, viikonlopuista ja lomista. Se on vaatinut ymmärrystä ja sopeutumista läheisimmältäni, mutta ”kaikki se kestää, kaikki se usko, kaikki se toivoo ja kaikki se kärsii”. Omistan tämän työni Jounille.

Hämeenlinnassa 30.11.2007

Hilikka Hatakka

MOTTO:

*On mentävä niiden luo,
joilla on ohuimmat
suojavarustukset,
joiden kasvot ovat
lyödyimmät.
On katsottava heitä
ja sanottava:
minä välitän.*

(Aino Suhola 1992)

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
ABSTRACT	3
ESIPUHE	5
1 JOHDANTO	10
1.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	10
1.2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA	12
1.3 TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIA	15
2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	17
2.1 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	18
2.2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEITÄ	21
2.2.1 <i>Oppimisvaikeus</i>	22
2.2.2 <i>Oppilaan siirtäminen tai ottaminen erityisopetukseen</i>	28
2.2.3 <i>Mukautettu opetussuunnitelma - EMU</i>	30
2.2.4 <i>Mukautettu oppilas – EMU-oppilas</i>	35
2.2.5 <i>Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma</i>	39
2.2.6 <i>Alisuoriutuminen ja alisuoriutuja</i>	43
2.2.7 <i>Syrjäytyminen</i>	46
2.3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	49
2.3.1 <i>Miksi osa nuorista jättää peruskoulun kesken?</i>	49
2.3.2 <i>Miksi osa nuorista ei opiskele peruskoulun jälkeen?</i>	52
2.3.3 <i>Miksi osa nuorista keskeyttää ammatilliset opintonsa?</i>	56
2.3.4 <i>Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistyminen ammatillisten opintojen jälkeen</i>	62
3 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS	65
3.1 AMMATILLISET ERITYISOPPILAITOKSET	67
3.2 ERITYISOPETUS YLEISISSÄ AMMATTIOPPILAITOKSISSA.....	70
3.3 OPPISOPIMUSKOULUTUS ERITYISOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA	77
3.4 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN TAVOITTEET	80

4 PERUSOPETUKSEN JA AMMATILLISEN OPETUKSEN NIVELVAIHE	83
4.1 NIVELVAIHEEN OHJAUSTARPEET	85
4.1.1 Joustava valinta EMU-oppilaan yhteisvalinnan tukena.....	90
4.1.2 Nivelvaiheen ohjaus Keskuskoulussa	92
4.2 VAJAAKUNTOISEN NUOREN MAHDOLLISUUDEN JATKO-OPINTOIHIIN	99
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	102
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	105
6.1 TUTKIMUSJOUKON RAJAAMINEN	105
6.2 TUTKIMUSMETODIT	107
6.2.1 Kyselylomake.....	110
6.2.2 Haastattelu	114
6.3 TUTKIMUSAINEISTON JÄRJESTÄMINEN	121
6.4. LAADULLISEN AINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI	122
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	124
7.1 MILLAISEKSI EMU-KOULUN KÄYNEET NUORET OVAT KOKENEET PERUSKOULUAIKANSA?.....	124
7.1.1 Erityisopetukseen siirtäminen	125
7.1.2 Kodin tuki.....	129
7.1.3 Koulunkäynti	130
7.2 MITEN EMU-KOULUN KÄYNEET NUORET OVAT SIOITTUNEET JATKO-OPINTOIHIIN?	139
7.2.1 Hakutoiveiden toteutuminen yhteisvalinnassa	139
7.2.2 Sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten opintolinjoille.....	142
7.2.3 Opiskelijoiden sijoittuminen yleisryhmiin, erityisopetusryhmiin ja ammatillisiin erityisoppilaitoksiin.....	144
7.3 KUINKA MONI ON SAANUT SUORITETTUA OPINTONSA PÄÄTÖKSEEN JA KUINKA MONI ON KESKEYTTÄNYT OPINTONSA?	150
7.3.1. Ammatillisten opintojen saattaminen päätökseen	151
7.3.2 Motivaation merkitys ammatillisista opinnoista suoriutumiselle	152
7.3.3 Opintojen keskeyttäminen	156
7.3.4 Opintojen keskeyttämisen syitä	160

7.4 MILLAISEKSI EMU-KOULUN KÄYNEET NUORET OVAT KOKENEET AMMATILLISEN KOULUTUKSEN?	163
7.4.1 Opintojen aloittaminen	163
7.4.2 Opiskeluaika.....	166
7.4.3 Mielipiteitä ammatillisen koulutuksen merkityksestä työelämän kannalta ...	171
8 TULOSTEN KOONTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET	175
9 POHDINTA.....	184
9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	184
9.2 EMU-KOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ – OPETTAJAN NÄKÖKULMA	188
9.3 LUOKKAMUOTOINEN ERITYISOPETUS JA INTEGRAATIO.....	192
9.4 INTEGRAATIO JA UUDENLAINEN OPETTAJUUS PERUSOPETUKSESSA JA AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA	196
9.5 NÄKÖKULMIA JATKO-OPINTOIHIN OHJAAMISEN JA AMMATILLISEN OPETUKSEN UUSIIN HAASTEISIIN	199
9.6 JATKOTUTKIMUSAIHEITA	202
LÄHTEET.....	204
LUETTELO KUVIOISTA	223
LUETTELO TAULUKOISTA.....	225
LUETTELO LIITTEISTÄ.....	226

1 JOHDANTO

Erityisopetuksen integraatio- ja inklusiokeskustelut virisivät voimakkaasti 1990-luvun aikana. Keskustelut kulminoituivat YK:n vammaisten vuosikymmenen (1983–1992) aikana saatujen kokemusten perusteella vammaisten oikeuksien yhdenvertaisuutta koskeviin yleisohjeisiin vuonna 1993 (The Standard Rules) ja toisaalta Salamancan julkilausumaan kesäkuussa 1994 (Unesco, 1994). Yleisohjeet koskevat vammaisten lasten, nuorten ja aikuisten mahdollisuuksien yhdenvertaistamista. Salamancan julkilausuman allekirjoittivat 92 hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajat. Julkilausumassa todetaan, että normaalit koulut, jotka ovat suuntautuneet inklusiivisesti, ovat tehokkain keino kamppailla syrjiviä ja suvaitsemattomia asenteita vastaan ja luoda tilalle suvaitsevainen yhteiskunta sekä toteuttaa kasvatusta kaikilla. Näillä julistuksilla integraatio pyykitettiin ihmisoikeuskysymykseksi. (Ihatsu ym. 1999, 13.) Myös Hämeenlinnassa lähdettiin 1990-luvun lopulla kehittämään erityisopetusta integraatio- ja lähikouluperiaatteiden lähtökohdista. Luokkamuotoisen EMU-opetuksen alueellistamisen myötä mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneen erityiskoulun toiminta supistui Hämeenlinnassa vuosi vuodelta ja päättyi lopullisesti vuonna 2001.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet peruskoulu- ja opiskeluaikansa, sekä miten he ovat sijoittuneet ammatillisiin opintoihin ja saaneet ne suoritettua päätökseen. Tutkimusjoukkona on 61 nuorta, jotka saivat peruskoulun päättötodistuksen hämeenlinnalaisesta erityiskoulusta vuosina 1997–2001. Aiheen taustalla on pitkän erityisluokanopettajauran aikana ja EMU-koulun ammatinvalinnan yhdysopettajan näkökulmasta esiin noussut kiinnostus omien oppilaitten menestymiseen elämässä. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti myös se, ettei Hämeenlinnassa ole aikaisemmin tehty vastaavanlaista jälkiseurantatutkimusta, vaikka sen katsotaan kuuluvan opetuksen järjestäjän toimenkuvaan.

Perusopetus ja ammatillinen opetus ovat parin viime vuosikymmenen saatossa olleet monien organisatoristen muutoksen kohteena. Myös koulumaailmaa kuvaavat käsitteet ovat muuttuneet. Koska tutkimus koskee EMU-koulusta vuosina 1997–2001 päättötodistuksen saaneita nuoria, on johdonmukaista käyttää raportissa tuolloin perusopetukseen ja ammatilliseen opetukseen kuuluneita virallisia termejä. Perusopetukseen liittyviä käytettyjä termejä ovat:

- mukautettu opetus = EMU-opetus (aikaisemmin apukouluopetus)
- mukautettua opetussuunnitelmaa noudattava erityiskoulu = EMU-koulu
- mukautettu oppilas = EMU-oppilas
- ala-aste (nykyisin: alaluokat)
- yläaste (nykyisin: yläluokat)
- erityisoppilas (nykyisin: erityistä tukea tarvitseva oppilas)

Ammatillisten oppilaitosten opintolinjojen ja opintoalojen nimet muuttuivat vuonna 1999 voimaan astuneen uuden opetussuunnitelman myötä. Tässä raportissa käytetään kuitenkin tutkimukseen valittuna ajanjaksona ammatillisissa oppilaitoksessa käytössä olleita opintolinjojen nimityksiä. Siksi esimerkiksi ammattioppilaitoksen työvaltainen linja / erityisopetusryhmä / pienryhmä tarkoittavat raportissa samaa asiaa. Osaa edellä mainitusta käsitteistä avataan raportissa tarkemmin kohdassa 2.3. ”Tutkimuksen käsitteitä”.

Tutkimuksen aikaperspektiivi ulottuu nykyhetkestä kymmenen vuoden taakse vuoteen 1997 asti. Tästä retrospektiivisestä näkökulmasta johtuen tutkimuksen taustoja kuvattaessa on käytetty mainittuna ajanjaksona ajankohtaisina olleita tilastoja ja taulukoita. Myös käytettyjen lähteiden valinta perustuu tutkimusaiheen takautuvuuteen. Koska mennyt vaikuttaa nykyisyyteen, on tarkastelun kohteeksi otettu myös tällä hetkellä sekä perusopetuksen erityisopetuksessa että ammatillisessa erityisopetuksessa keskustelun kohteena olevia ajankohtaisia teemoja.

1.2 Tutkimuksen taustaa

Tutkimus kohdistuu hämeenlinnalaisessa mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneessa erityiskoulussa eli EMU-koulussa oppivelvollisuutensa suorittaneisiin nuoriin. Erityisopetukseen siirron syynä heillä oli eri syistä johtuvat oppimisvaikeudet.

Erityisistä oppimisvaikeuksista puhutaan silloin, kun lukeminen, kirjoittaminen tai matematiikka tuottaa odottamattoman suuria vaikeuksia suhteessa henkilön lahjakkuuteen tai koulutustasoon ja kun vaikeudet eivät johdu muista sairauksista, näön tai kuulon vajavuuksista tai puutteellisesta opetuksesta. (Haapasalo 2005, 3.) Näiden oppilaiden koulunkäyntiä on tuettu ja tuetaan pääasiassa osa-aikaisella erityisopetuksella. Kokonaisvaltaiseen luokkamuotoiseen mukautettuun opetukseen siirron perusteena käytettiin aikaisemmin paitsi oppilaan heikkoa koulumenestystä, myös oppilaan henkistä kehitystasoa, jota mitattiin älykkyysosamäärällä. Peruskoulunsa erityiskoulussa kokonaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan suorittaneilla oppilailla oli oppimistavoitteiden mukauttamisen syynä monenlaiset päällekkäiset eli niin sanotut yleiset oppimisvaikeudet. Oppimista hankaloittivat vaikeiden luki- ja matematiikan vaikeuksien lisäksi muun muassa neurologiset sairaudet ja vammat, normaalia alhaisempi lahjakkuuskapasiteetti sekä erilaiset psykososiaaliset ja tunne-elämän ongelmat. Nykyisin monella oppilaalla merkittäviksi oppimista hankaloittaviksi tekijöiksi ovat nousseet mielenterveysongelmat ja alisuoriutuminen. Niiden taustalta löytyvät usein niin oppilaan omat kuin koko perhettä koskevat vaikeat sosiaaliset ongelmat.

Nuoret ovat 15–16 -vuotiaita, kun jatko-opintosuunnitelmien tekeminen tulee heille ajankohtaiseksi peruskoulun päättöluokalla. Monelle oppilaalle jatkokoulutustoive ehtii selkiytyä yhteishakuajan loppuun mennessä. He täyttävät hakulomakkeensa varmoina kiinnostuksestaan valitsemaansa alaa kohtaan ja ovat valmiita ponnistelemaan asettamansa koulutustavoitteen toteutumiseksi. Kuitenkin monelle oppilaalle jatkokoulutuspaikan löytyminen on vaikeaa, koska tavoitteiden ja kiinnostusten suunta ei välttämättä ole yhteydessä omiin realistisiin kykyihin ja taitoihin.

Käytännön työ on osoittanut, että mitä selvemmin oppilaan oppimisvaikeudet ovat johtuneet sairauden tai vamman aiheuttamista laaja-alaisista oppimisvaikeuksista, joista älykkyystutkimusten yhteydessä on aikaisemmin käytetty heikkolahjaisuuden käsitettä,

sitä selkeämmäksi ja suoraviivaisemmaksi hänen jatko-opintopolkunsa on muotoutunut. Ammatillisten erityisoppilaitosten koulutusaloista on löytynyt heille parhaiten sopivia opiskelupaikkoja. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat myös kyenneet tukemaan opiskelijoidensa työllistymistä ohjaamalla heidät tuettuihin työpaikkoihin.

Alisuoriutuvien oppilaiden ohjaaminen ja sijoittuminen peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin on aiheuttanut enemmän pohtimista ja edellyttänyt monipuolisempaa eri tahoista muodostuvan yhteistyöverkoston käyttämistä siirtymävaiheen onnistumiseksi. Monen oppilaan kyvyt ja taidot antoivat aihetta olettaa, että opinnot ammatillisten oppilaitosten yleislinjoilla olisivat voineet olla hyvinkin toteutumiskelpoisia. Kuitenkin oppilaan heikko motivaatio, kyvyttömyys ponnisteluihin ja ”hällä väliä” – mentaliteetti, sekä usein myös huoltajien kyvyttömyys kannustaa nuorta opintoihin hakeutumiseen ja niihin kiinnittymiseen, vaikuttivat merkittävästi siihen, että oppilas valitsi koulutusalsansa ”hakuammuntana” - linja kuin linja, tärkeimpänä valintakriteerinä se, minkä paras ystävä valitsi. Näiden hatarien toiveiden takia oppilaan jatko-opintosuunnitelmien laadinnassa ja opintoihin sijoittumisessa tarvittiin laajan moniammatillisen yhteistyöverkoston keinoja, jottei hän olisi peruskoulun jälkeen jäänyt vaille jatko-opiskelupaikkaa. Eri tahojen yhteistyön tuloksena oppilaalle järjestyi opiskelupaikka ammatilliseen oppilaitokseen välittömästi peruskoulun jälkeen. Koska tällaiselta oppilaalta kuitenkin puuttui sekä omaehtoinen innostus jatkokouluttautumiseen että aito kiinnostus valitsemaansa tai hänelle valittua alaa kohtaan, oli varsin yleistä, että hän keskeytti opintonsa jo varhaisessa vaiheessa. Ammatillisten oppilaitosten oppilashuoltohenkilökunnan haasteena olikin saada opiskelija uudelleen motivoitumaan opinnoista. Oppilaalle järjestettiin mahdollisuuksia kokeilla opiskelua eri opintolinjoilla, jotta hän olisi omakohtaisesti käytännön kokemuksia hyödyntäen löytänyt uuden kiinnostavan opintoalan. Joskus siinä onnistuttiin, ei kuitenkaan aina.

Yleisten ammattioppilaitosten erityislinjojen vähäistä määrää ja suppeaa linjavalikoimaa voidaan pitää myös merkittävänä erityisoppilaitten jatko-opintopaikkojen valintaa rajoittaneena tekijänä. Tähän tutkimukseen on otettu mukaan peruskoulunsa EMU-koulussa vuosina 1997 – 2001 suorittaneet nuoret. Tuolloin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityislinjoja oli perustettu vain joillekin aloille ja ne vaihtelivat paikkakunnittain. Kotipaikkakunnalta ei välttämättä löytynyt oppilaalle sopivinta jatko-opiskelupaikkaa. Oppilaan tai hänen huoltajiensa liian pitkänä pitämä koulumatka esti

siten hakeutumisen toiveita ja taitoja parhaiten vastaavalle opintolinjalle. Nuori päätti mieluummin hakea kotia lähinnä olevaan oppilaitokseen ja tinkiä opintolinjatavoitteestaan. Toisinaan jatko-opiskelupaikaksi harkittiin myös muualla Suomessa sijaitsevaa sisäoppilaitosta: ammatillista erityisoppilaitosta tai kansanopiston erityislinjaa. Vaikka oppilas ja huoltajat kokivat tutustumiskäynnin onnistuneeksi, oppilas kuitenkin jätti hakematta oppilaitokseen kodin ja oppilaitoksen pitkään etäisyyteen vedoten. Tämä on hyvin ymmärrettävää, sillä muuttaminen kotoa kokonaan pois toiselle paikkakunnalle asumaan ja opiskelemaan on suuri askel kenelle nuorelle tahansa ja erityisoppilaalle usein mahdotonta.

Jatko-opintosuunnitelmien laadintaa vaikeutti joissain tapauksissa myös se, ettei oppilaan käsitys omista oppimisvaikeuksistaan ollut selkiytynyt hänelle eikä aina hänen huoltajilleenkaan. Tällöin oppilaan itselleen asettamat jatko-opintotavoitteet ja huoltajien näkemys oppilaalle sopivasta ammattialasta saattoivat vaikuttaa utopistisilta. Suunnitelmien tekeminen realistisemmiksi ei aina onnistunut toivotulla tavalla. Edellä kuvatuista hankaluuksista huolimatta oppilaille kyettiin yleensä laatimaan toteutumiskelpoinen jatko-opintosuunnitelma ja he pääsivät aloittamaan ammatilliset opintonsa.

EMU-koulun ammatinvalinnan yhdysopettajan työn lähtökohta oli kuitenkin - ja on - suhtautua arvostavasti ja kannustavasti oppilaan esittämiin toiveisiin, sillä epärealistiseltakin vaikuttavaa haavetta voidaan pitää osoituksena oppilaan kiinnostuksesta pyrkiä jatko-opintoihin. Opettajan täytyy myös reflektoida kriittisesti omaa työtään, ettei hän predestinoi oppilasta liian herkästi vain tietynlaiseen suunnitelmaan, mikä olisi varmin keino lannistaa oppilaan toiveet. On ensiarvoisen tärkeää saada oppilas säilyttämään motivaationsa jatko-opintoja kohtaan. Siksi ammatinvalinnan yhdysopettajan täytyy suhtautua avarakatseisesti oppilaan kaikkiin toiveisiin, sillä kukaan ei voi etukäteen tietää, mihin elämä ketäkin kuljettaa. On tärkeää oivaltaa, ettei nuori peruskoulun päätyttyä jää staattiseen tilaan, vaan hän kasvaa ja kehittyy niin fyysisesti, psyykkisesti, kognitiivisesti kuin sosiaalisestikin. Aikuistumisen myötä peruskoulun päättövaiheessa epärealistisilta vaikuttavat toiveet saattavat hyvinkin tulla myöhemmin toteutumiskelpoisiksi. Huoltajien ja muiden ohjaukseen osallistuvien tahojen kanssa pyritäänkin löytämään keinoja, jotta oppilaille mahdollistuisi eteneminen tavoitteeseensa vaihtoehtoisten väylien ja välitavoitteiden kautta.

1.3 Tutkimuksen taustafilosofia

Tutkimuksessa on kaksi erilaista toisiinsa limittäin nivoutuvaa osaa, joista toinen osa muodostuu määrällisestä eli kvantitatiivisesta aineistosta ja toinen laadullisesta eli kvalitatiivisesta aineistosta. Määrällisen aineiston avulla kartoitetaan erityiskoulun käyneiden nuorten sijoittumista ammatilliseen koulutukseen ja opintojen loppuun saattamista sekä niiden keskeyttämistä. Näitä faktoja havainnollistetaan tutkimusraportin tekstissä taulukoin ja kuvioin, joihin on liitetty asiaa kuvaavat lukumäärät ja prosenttiluvut.

Tiede on perinteisesti korostanut edellä mainitun kaltaisten määrällisesti mitattavien faktojen, siis totuuden tavoittelua. Tämän positivistiseksi nimetyn tiedekäsityksen mukaan tieteellisenä tietona esitetyt väitteet on ”testattu” havaintoihin vetoamalla. Tieteen väitteiden on nähty kuvaavan maailmaa, jota on eritelty tosiasioina. Tutkijan tehtävänä on pidetty ”pätevän” tiedon tuottamista maailmasta. (Aaltola & Syrjälä 1999, 12.)

Tutkimuksen toisessa osiossa käytetään laadullista tutkimusotetta, koska siinä on pyrkimyksenä nostaa esille teemahaastattelun keinoin tutkimushenkilöiden kokemukset EMU-kouluajastaan ja ammatillisesta koulutuksesta. Myös ammatillisten opintojen keskeyttämisen syiden kuvaaminen heidän omasta näkökulmastaan puoltaa laadullisen tutkimusotteen käyttämistä. Aineistoa olisi voitu kerätä myös määrällisesti esimerkiksi Likert-tyyppisen mittarin avulla. Silloin ei kohdehenkilöiden vastauksista kuitenkaan olisi kyetty saamaan esille niitä vivahteita ja tunnekokemuksia, joita heidän itsensä muotoilemat vastaukset sisälsivät, mikä oli tämän tutkimuksen tavoitteena. Puolimatka (2005) pukee tämän näkökulman sanoiksi seuraavasti:

”Arvokokemusten ja moraalisten tunteiden kautta meille avartuu, mitä merkitsee olla inhimillinen olento. Tunteet välittävät sen mikä on tärkeää ja merkityksellistä. Se mikä koskettaa minua auttaa ymmärtämään, mikä yleensä koskettaa ihmisiä. En voisi ymmärtää, mikä on tärkeää ihmiselle ja mikä tekee ihmisestä ihmisen, ellen pystyisi kokemaan inhimillisiä tunteita. Ihmisyyden ymmärtäminen syvenee sitä enemmän mitä paremmin pystymme selvittämään itsellemme mitä tunteet merkitsevät. Tutkimusmenetelmät, jotka evät anna pääsyä ihmisen tulkintoihin, antavat

ulkokohtaisen käsityksen siitä, miten ihmisen toimintaa olisi kuvattava. Ihmisen tulkinnat itsestään riippuvat siitä kulttuurista, jossa hän elää ja sen tarjoamista käsitteellisistä erotteluista.”

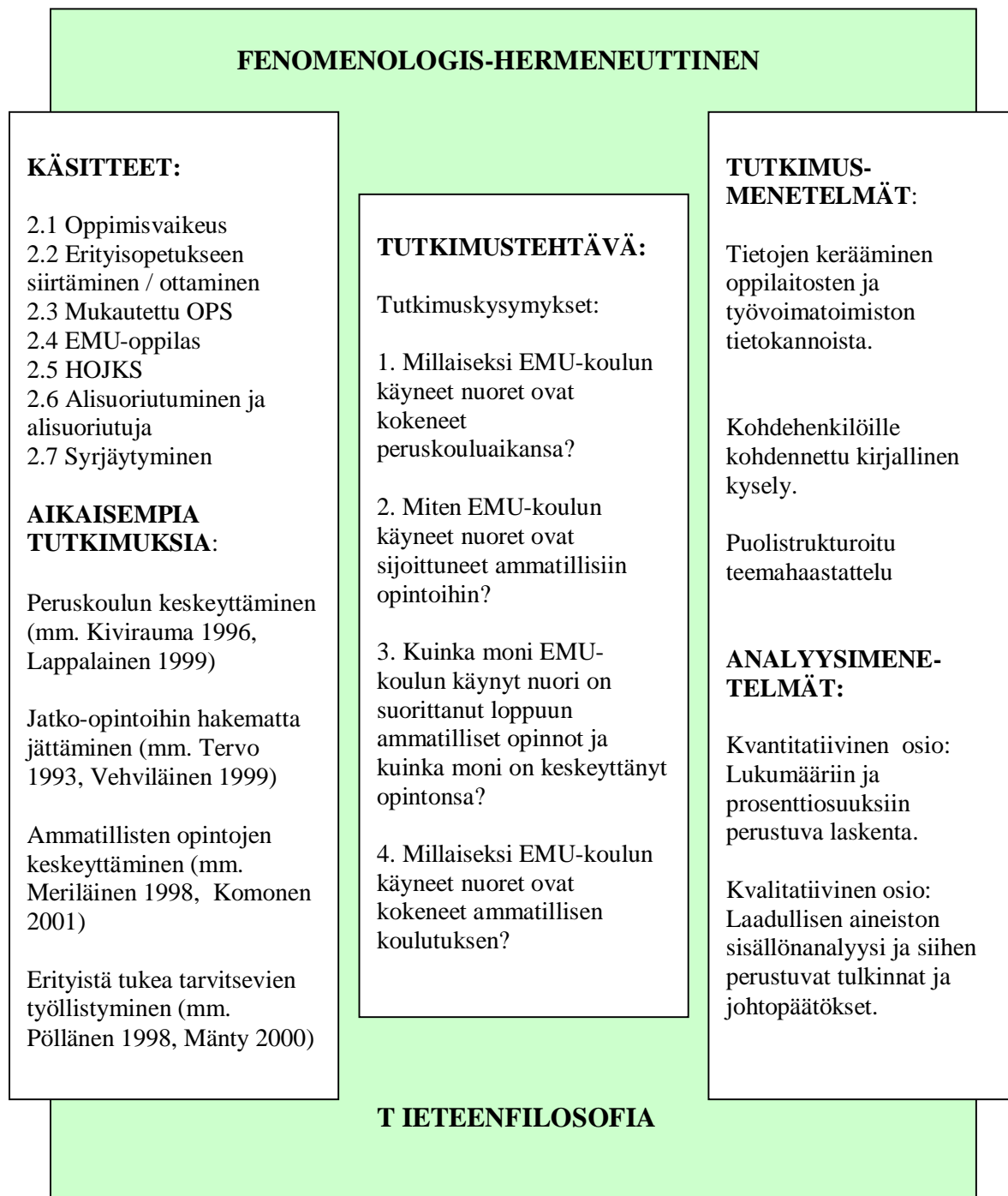
Tutkimuksen laadullisessa osassa kerättiin tutkimushenkilöiden vastauksia kirjallisella kyselylomakkeella sekä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Vastausten perusteella aineistosta tehtiin yhteenvetoja ja johtopäätöksiä. Tämän tyyppinen laadullinen tutkimus tukeutuu siten keskeisesti *fenomenologis-hermeneuttiseen* paradigmaan, jossa tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä lähtemättä sen tarkemmin arvioimaan haastateltavien käsitysten totuutta tai hyvyttä (Puolimatka 2005).

Tutkimuksen laadullista eli kvalitatiivista osaa voidaan pitää *fenomenografisena* tutkimuksena, jonka lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttisessa taustafilosofiassa. Kirjallisuuden mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoja ihmisten elämäkokemuksesta ja tutkia sen rakenteita. Keskeistä siinä on siten inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja ihmisen subjektiivinen elämisaailma, joka ohjaa tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä - tässä tutkimuksessa kokemuksia koulunkäynnistä EMU-koulussa, kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta sekä opintojen keskeyttämiseen vaikuttaneita seikkoja *osallistujien näkökulmasta* (*inside*-näkökulma). Kiinnostuksen kohteena on näin ollen nuorten sosiaalinen maailma, joka muodostuu heidän tulkinnan- ja merkityksenannon prosesseistaan. (Furlong 1985 Komonen 2001, 65 mukaan.)

Koska kyseessä on tutkimushenkilöiden peruskoulu- ja ammattikoulutusaikaa kuvaava tutkimus, siinä korostuu elämän vuorovaikutuksellisuus suhteessa ympäröivään yhteisöön sekä yhteiskunnallisiin tekijöihin. Tutkimushenkilöt muuttuvat näin ollen passiivisista tutkimuskohteista, objekteista, aktiivisiksi tutkimukseen osallistujiksi ja siihen vaikuttajiksi, subjekteiksi (Tedlock 2000, 471).

2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa tarkennan tutkimukseen liittyviä tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä keskeisiä käsitteitä ja liitän ne tieteelliseen kenttään kuvaamalla aihetta koskevia aikaisempia tutkimuksia.



KUVIO 1. Viitekehysten koonti

2.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa pyrittiin positivistiseen tieteenfilosofiaan liittyvän määrällisen mittaamisen lisäksi saamaan esiin EMU-koulun käyneiden nuorten yksilöllisiä peruskoulukokemuksia ja kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta.

Tutkimuskohteena on siten näiden henkilöiden oma elämismaailma eli kunkin arkipäivän persoonallinen maailma, joka edeltää teoreettista asennetta maailmaan. Kun tutkimuskohteena on yksilöllinen kokemus, joka on tajunnallinen ilmiö ja muodostuu aina suhteessa johonkin, asettaa se tiettyjä vaatimuksia tutkimusmetodille, jotta tutkittavan ilmiön olemus tavoitettaisiin. Tutkimus palaa sitä kautta ”asioihin itseensä” ja on näin ollen fenomenologinen tutkimus, joka saa muotonsa tutkittavasta aineistosta. Fenomenologisen tutkimuksen arvoa ei mitata sillä, kuinka ”oikeaa” saatu tieto on, vaan sillä, mikä on sen voima saada ihmiset ymmärtämään itseään ja niiden ihmisten elämää, joista he kantavat pedagogista vastuuta. (Tesch 1990, 48.)

Hermeneutiikalla on Schwandtin (2000, 191) mukaan vahvat lähtökohdat ihmistieteiden pyrkimyksessä ymmärtää inhimillistä käyttäytymistä. Sen keskiössä on päätelmä, että ihmistieteiden perusluonne eroaa ratkaisevasti luonnontieteiden tarkoituksiperistä, joiden painopiste on ilmiöiden syy- ja seuraussuhteiden selvittämisessä.

Fenomenologiaan pohjautuvat tutkimusmenetelmät ovat näin ollen positivistisesta tiedekäsityksestä poiketen luonteeltaan kuvailevia. Menetelmien päämääränä on tutkia ja kuvata kohteena olevaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti siten kuin ne aidosti ilmenevät tutkittavien kokemina. Tämä edellyttää tutkijalta, että hän lähestyy tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä avoimesti, ilman ennalta määrättyjä oletuksia. Peruslähtökohtana on, ettei ole olemassa mitään ennalta asetettuja määritelmiä, odotuksia tai teoriakehyksiä, jotka ohjaisivat häntä tutkimuksen analysoinnissa. (Burns & Grove 1993, 81.) Fenomenologia ei siten koskaan yllä päätelmiin. Sen tavoitteena ei ole muodostaa teorioita tai malleja eikä liioin kehittää yleistyksiä. Päämääränä on kuvata eletyn kokemuksen rakenne mahdollisimman laajana kokonaisuutena sisältäen ne merkitykset, joita näillä kokemuksilla on yksilölle. Åstedt-Kurjen ja Niemisen (1997, 152–155) mukaan fenomenologiseen menetelmään sisältyy myös ankara itsetarkkailun, reflektion, prosessi,

jonka avulla pyritään näkemään ilmiön puhdas olemus. Fenomenologia on siten pohdiskelevaa ajattelua, jonka tarkoitus on lisätä ihmisen ymmärtämistä.

Tutkijan reflektointi korostui tässä tutkimuksessa erityisesti siinä, että luokkamuotoisen mukautetun erityisopetuksen alueellistamissuunnitelmia käynnistettäessä yhdeksi merkittävimmistä perusteluista erityiskoulun lakkauttamiselle nousi koulun oppilaisiinsa lyövä negatiivinen leima, ”stigma”. Lakkauttamista koskevissa keskusteluissa etenkin opetusviraston virkamiehet ja kunnalliset päättäjät nostivat leimautumisen esiin varsin voimakkaasti. Heidän näkemyksensä oli, että oppilaat joutuvat kantamaan EMU-oppilaan leimaa oppivelvollisuuden saavutettuaankin läpi elämän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuulla tutkittavien omaa ääntä, saada selville heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan EMU-koulun käymisestä ja sen vaikutuksesta pitemmällekin heidän elämäänsä ulottuen.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat oppilaat, joiden kanssa työskentelin koko yläasteen ajan, joidenkin oppilaiden opettajana olin alaluokilta päättöluokalle. Näin ollen sekä oppilaat että heidän huoltajansa ehtivät tulla hyvin tutuiksi. Sain olla heidän mukanaan mitä erilaisimmissa tilanteissa niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Tästä käytännön koulutyöstä nousee tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, sillä juuri sen mukaan ihmisen käyttäytymistä voidaan ymmärtää ja selittää mielekkäästi ainoastaan, jos tunnetaan niiden ihmisten näkökulma, joiden käyttäytymisestä on kyse (Puolimatka 2005).

Samana toteaa myös Honkonen (1997, 46), jonka mukaan usein on sanottu, että asioiden merkitystä on vaikea tavoittaa, koska toisen ihmisen tietoisuuden sisälle ei voi päästä, eikä siten katsoa maailmaa täysin hänen näkökulmastaan. Honkosen (emt.) mielestä se ei kuitenkaan ole aina edes tarpeellista, sillä merkitykset ovat myös kulttuurisesti jaettuina ja yhteisiä. Kulttuurin ja jaettujen merkitysten tunteminen tarjoaa välineet tietäessä kontekstissa tapahtuvan yksilöllisen toiminnan ymmärtämiseen. Kaikki käytös ei tosin seuraa kulttuurisia konventioita. Tämän kaltaisen toiminnan ja sille annettujen merkitysten ymmärtämiseksi täytyy ymmärtää yksilöä ja hänen yksilöllisiä merkityksiään. Tämä puolestaan vaatii yksilön elämäkerrallisten olosuhteiden ja subjektiivisten merkitysten tarkastelua.

Laadullinen tutkimus perustuu vahvasti humanistiseen ihmiskäsitykseen. Sen teorian mukaan ihmiset tietoisina olentoina rakentavat käsityksiä ilmiöistä ja osaavat ilmaista tietoiset käsityksensä kielellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ei siten keskitytä ulkoiseen tarkkailuun, vaan tehdään johtopäätöksiä ja tutkimuksen kuvaus empiirisen aineiston perusteella. (Syrjälä ym. 1994, 121–122.) Laadullisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluu lisäksi, että tutkija asettaa kysymyksiä ja tulkitsee asioita kulloinkin valitsemastaan näkökulmasta ja sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Koska todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti, pyritään laadullisessa tutkimuksessa siksi tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä. Lähtökohtana on siten kuvata todellista elämää. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.)

Tieteellinen ajattelu voi Puolimatkan (2005) mukaan tapahtua kahdessa vaihtoehdoisessa ontologisessa ja tietoteoreettisessa viitekehyksessä, konstruktivistisessä tai realistisessa. Radikaaleimmillaan konstruktivismi olettaa, että kieli ei viesti mitään maailmasta, vaan sanat viittaavat vain toisiinsa, näin ollen ihmisen havainnot ja intuitiot eivät tavoita luotettavaa tietoa todellisuudesta. Silloin voidaan sanoa, että kaikki on oikein, jokaisen yksilön käsitykset ovat omalaatuisuudessaan ”oikeita”.

Tämä tutkimus nojasi käytännön koulutyössä kertyneisiin kokemuksiin ja työssä tehtyihin havaintoihin.

Realistisen tietoteorian mukaan ihmisen täytyy rakentaa kuvansa todellisuudesta juuri tietonsa, kokemuksensa, intuitionsa ja päättelynsä tarjoamien vihjeiden varassa. Näin ollen minkään havainnon, muistin, päättelyn, rationaalisen tai eettisen intuition jne. pätevyyttä ei voida todistaa olettamatta niiden pätevyyttä. Havaintojen luotettavuuden edellytyksenä ei ole, että ihminen pystyy todistamaan niiden luotettavuuden, riittää, että ne ovat luotettavia ja että meillä on syy uskoa niiden luotettavuuteen. Näistä kokemuksista ja havainnoista voidaan katsoa muodostuvan ”esiymmärrys”, jossa tutkija työstää tutkimusongelmaansa jo tavallaan etukäteen keräämällä ja erittelemällä tutkittavaa ilmiötä koskevaa aikaisempaakin tietoa, koska hän tarvitsee sitä tutkittavan ilmiön hahmottamiseksi ja tutkimustehtävän selkiyttämiseksi ja rajaamiseksi. (Puolimatka 2005.)

Hermeneuttinen prosessi muodostaa tavallaan spiraalin tai kehän, jossa tulkitsijalla on pohjana jokin merkityskokonaisuus, josta hän johtaa oman näkökulmansa käsitteistöön. Näistä käsitteistä tulkitsija nostaa esiin jonkin käsitteen ja antaa sille merkityksen, tällä tavoin tulkitsijalle muovautuu käsitteistö, jolla hän kykenee tutkimuksessaan operoimaan. (Puolimatka 2005.) Tämä *hermeneuttinen kehä* (kursivointi kirjoittajan) kehkeytyy siis tutkimuksen kohdetta koskevasta esiymmärryksestä ja alustavasta tulkinnasta, joka ilmaisee kohteen merkityksen yleisellä tasolla, pääpiirteittäin. Sen valossa edetään tutkimuskohteen yksityiskohtaisempaan tulkintaan. Näistä yksityiskohdista tehdyt havainnot pakottavat tutkijan tarkistamaan alkuperäistä kokonaistulkintaa, jolloin se muuttuu. Tulkinta liikkuu kehässä alkuperäisen kokonaistulkinnan ja tutkimuskohteen yksityiskohtaisen tulkinnan välillä koko ajan kehittyen selkeämpään ja tarkempaan ymmärrykseen. Hermeneutiikan ideana voidaan siis pitää sitä, että jokainen meistä näkee asiat eri näkökulmista ja jokainen yrittää sovittaa toisen ihmisen näkökulman omaansa. Tästä seuraa helposti väärinymmärrys, mutta kierrätettäessä asiaa hermeneuttisessa kehässä yhä uudestaan ja uudestaan ”oikein” ymmärtämisen mahdollisuus kasvaa. (Puolimatka 1999, 21.)

2.2 Tutkimuksen käsitteitä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mukautettuun opetukseen eli EMU-opetukseen siirrettyjen oppilaiden koulunkäynti- ja opiskelukokemuksia sekä ammatillisista opinnoista suoriutumista. Oppilaiden erityyppisistä oppimisvaikeuksista johtuen erityiskoulussa noudatettu opetussuunnitelma, opetusjärjestelyt ja opetuksen didaktiset periaatteet olivat erilaiset kuin yleisopetuksessa.

Tässä luvussa avaan käsitteitä ja tarkennan nimityksiä, joista muodostui kohdehenkilöiden koulunkäynnin konteksti ja se pohja, jolta he ponnistivat peruskoulun jälkeen ammatillisiin opintoihin. Näitä tutkimuksessa esiintyviä keskeisiä käsitteitä ovat *oppimisvaikeus*, *mukautettu opetussuunnitelma - EMU*, *mukautettu oppilas - EMU-oppilas* (1980-luvun tutkimuksissa apukoulun oppilas), *henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma - HOJKS*, *alisuoriutuminen ja alisuoriutuja sekä syrjäytyminen*. Tässä luvussa selvitän lisäksi *erityisopetukseen siirtämisen* periaatteita.

2.2.1 Oppimisvaikeus

Kehittyneissä teollisuusmaissa, kuten Suomessa, nuorilta edellytetään lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitojen hallintaa, jotta he menestyisivät elämässä. Heidän täytyy myös oppia perusasiat itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Näiden taitojen puutteiden katsotaan vaikeuttavan täysipainoisen ja myös koko yhteiskuntaa hyödyttävän elämän saavuttamista. McWhirter ym. (1998, 84) ovat havainneet syrjäytymisvaarassa oleville nuorille olevan tyypillistä, että puutteet ilmenevät juuri akateemisissa taidoissa. Nämä vaikeudet ovat pääasiallisena syynä koulunkäynnin ja opiskelun keskeyttämiseen ja ne johtavat usein ongelmiin myös muilla elämänalueilla. Akateemisten taitojen taustalta löytyvät usein kehitysviivästymä, erityiset oppimisvaikeudet, äidinkielen puutteelliset taidot ja tunne-elämän häiriöt. Mc Whirter ym. (1998, 84) näkevät myös koulukulttuurin ja siihen liittyvät organisatoriset ja opetukselliset puutteet oppimisvaikeuksia aiheuttavina seikkoina.

Van Kraayenoord ja Elkins (1994, 244) ovat todenneet McWhirterin ym. (1998, 84) tapaan oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat varsin epäyhtenäiseksi joukoksi, joiden oppimisvaikeudet muodostavat hyvin laajan ongelmakentän. Vaikeudet ulottuvat akateemisten taitojen oppimisesta kognitiivisiin ja sosio-emotionaalisiin vaikeuksiin. Oppimisvaikeuksille on heidän mukaansa myös ominaista se, että ne ilmenevät eri tavoin erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi koulussa esiin tulevat ongelmat eivät välttämättä näy kotona tai vapaa-ajan harrastuksissa.

McWhirter ym. (1998, 84) käyttävät käsitettä ”academic survival skills” ja ”work habits” (”oppimisen perusedellytykset”, ”työskentelytaidot” kirj. suom.) kuvaamaan oppimisen taustalla vaikuttavia perusedellytyksiä: kykyä keskittyä tehtävään, kykyä noudattaa ohjeita, kykyä pyytää puheenvuoroa (luokkatilanteessa olennainen ominaisuus, kirj. huom.) ja kirjoittaa selkeällä käsialalla. Ellei oppilas hallitse näitä luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, vaikuttaa se negatiivisesti paitsi opettajien ja luokkatovereiden asenteisiin oppilasta kohtaan, myös varsinaisten akateemisten taitojen oppimiseen. McWhirter ym. (1998, 84) mukaan jotkut tutkijat esim. Fad (1990) ovatkin sitä mieltä, että sosiaalisten taitojen oppimisella on akateemisia taitoja keskeisempi merkitys nuoren menestymiselle. Fad nimeää menestymisen kolmeksi keskeisimmäksi

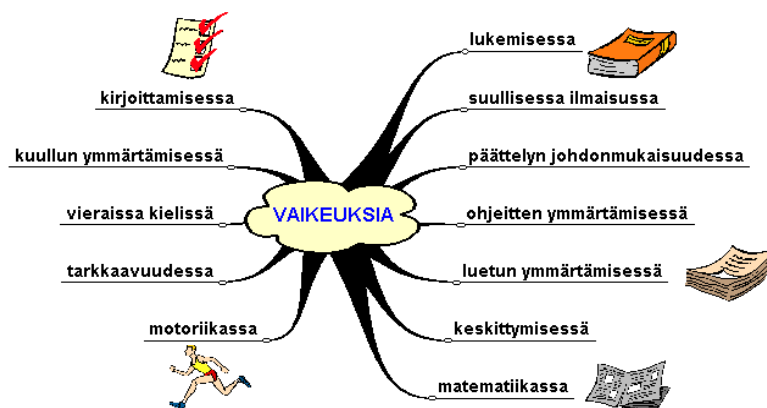
elementiksi relevanttien työskentelytapojen oppimisen, yhteistyökyvyn ja kyvyn solmia hyviä toverisuhteita.

Oppimisvaikeustutkimukset kohdistuivat 1950–60 lukujen taitteessa pääasiassa niiden etiologiaan. Neurologisia seikkoja tutkimalla pyrittiin löytämään selityksiä sille, miksi joillakin lapsilla oli vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja matemaattisissa taidoissa. Tultaessa 1960-luvulle tutkimusten painopiste siirrettiin ongelman syiden etsimisestä oppimisen tutkimiseen. Erityisesti 1960–1970 luvuilla tehtiin useita tutkimuksia visuaalisen, auditiivisen ja spatiaalisen havaitsemisen suhteista oppimiseen. Viimeaikaisimmissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, etteivät neurologiset häiriöt ja kognitiivisen prosessoinnin puutteet yksinään juurikaan pysty selittämään oppimisvaikeuksien syitä. Nykyisin pyritäänkin oppimisvaikeuksia omaavien lasten kognitiivisia prosesseja koskevissa tutkimuksissa selvittämään, miten he voisivat tehostaa toimintaansa tietyissä tehtävissä, kuten lukemisessa. Tutkimuksissa on siten keskitytty selvittämään mikä osuus erityisesti muistilla ja metakognitiolla, eli mm. tehtävän ymmärtämiseen, oppimistyyleihin ja itseluottamuksen sekä itsetunnon kehittymiseen liittyvillä tekijöillä, on oppimisessa. (van Kraayenoord & Elkins, 1994, 241, 253–254.)

Reid Lyon (1996, 54–76) on tutkinut yhdysvaltalaisen koululaisten oppimisvaikeuksia. Hänen mukaansa noin 5 %:lla kaikista koululaisista oli jonkin asteisia oppimisvaikeuksia. Tutkimuksessaan hän totesi myös, että oppimisvaikeudet ilmenevät usein päällekkäisinä ja samanaikaisina puutteina usealla oppimisen alueella. Samaan on päätynyt australialainen Boon (2007, 1), joka määrittelee *erityisen oppimisvaikeuden* häiriöksi, jonka taustalla ovat kielen, puhutun tai kirjoitetun, ymmärtämiseen ja käyttämiseen liittyvät psykologiset prosessit. Tämä häiriö tulee esiin puutteellisena kyynä kuuntelemisen, ajattelun, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen sekä matemaattisten taitojen alueilla ja siihen liittyy usein myös lyhytkestoisien muistin ongelmia. Boonin (emt.) mukaan erityiseksi oppimisvaikeudeksi luettava häiriö ei myöskään johdu ensisijaisesti näön, kuulon tai motoriikan vajavuuksista. Oppimisvaikeuksien syitä ei siis toistaiseksi ole kyetty täsmällisesti nimeämään. Boonin (emt.) mukaan monet tutkijat arvelevat kuitenkin, että useimmilla oppimisvaikeuksia omaavilla henkilöillä jokin toistaiseksi tuntematon tekijä on saattanut sikiökaudella vaikuttaa aivojen kehittymiseen. Myös varhaislapsuudessa puhjenneilla sairauksilla,

kuten esimerkiksi allergioilla ja toistuvilla korvatulehduksilla on arveltu olevan vaikutusta oppimisvaikeuksien syntyyn. Kuten Boon (2007, 1) myös van Kraayenoord ja Elkins (1994, 245) ovat todenneet, että oppimisvaikeuksien taustalla ovat vaikuttamassa monet erilaiset syyt neurologisista häiriöistä psykologisiin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi keskittymisvaikeudet ja muistiongelmat. Samoin kielellisten, kulttuurillisten, sosio-ekonomisten sekä koulutuksellisten tekijöiden vaikutusta oppimisvaikeuksien syntyyn on pohdittu eri puolilla maailmaa. Todennäköisintä on kuitenkin, että oppimisvaikeuksien syntyyn vaikuttavat monet eri tekijät yhtäaikaaisesti.

Myös Niilo Mäki -instituutin tutkijoiden mukaan oppimisvaikeudet ilmenevät eri ihmisillä hyvin eri tavoin ja niille on tyypillistä päällekkäisyys. Oppimisvaikeudet havaitaan usein jo varhaislapsuudessa esimerkiksi motoriikan, kielellisen kehityksen, tarkkaavaisuuden ja hahmottamisen ongelmina. Kouluiässä ne ilmenevät lukemisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen tai matematiikan perustaitojen oppimisen vaikeuksina sekä tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeutena. Monilla vaikeudet jatkuvat vielä aikuisinakin ja ne hankaloittavat arkielämää sekä kouluttautumista. Oppimista voidaan helpottaa ja kehitystä tukea erityisopetuksen, puheterapian, toimintaterapian ja neuropsykologisen kuntoutuksen keinoin. Oppimisvaikeuksia esiintyy arviolta 5–10 prosentilla lapsista. (Haakana et. al. 2005, 16.) Takala (2002, 6) määrittelee Boonin (2007, 1) tavoin yleiseksi oppimisvaikeudeksi sen, että henkilöllä ilmenee vaikeuksia useammalla oppimisen alueella samanaikaisesti eivätkä vaikeudet johdu aistitoimintojen vajavuuksista. Kuvion 2 miellekarttaan on koottu yleiseen oppimisvaikeuteen kuuluvia asioita Takalan (emt.) mukaan.



KUVIO 2. Yleiseen oppimisvaikeuteen liittyviä seikkoja (Takala 2002, 6)

Oppimisvaikeudet ilmenevät yleisimmin *lukemisen ja kirjoittamisen* alueella (van Kraayenoord & Elkins 1994, 245.) Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus näkyy käytännössä usein siten, että pääasiallinen ongelma on lukemisen hitaus, joskin lukemisen virheitäkin syntyy erityisesti pitkissä ja oudoissa sanoissa. Kirjoittamisessa syntyy erilaisia virheitä, jotka näkyvät sanelukirjoituksessa ja tuottavassa kirjoittamisessa. Heikko lukemisen ja kirjoittamisen taito häiritsee koulussa merkitsevästi myös muiden oppiaineiden opintoja. Luki-vaikeus näkyy nuoren kouluhistoriassa usein luku- ja kirjoitustaidon hitaana oppimisena alaluokilla. (Haakana ym. 2005, 14.) Reid Lyonin (1996, 2) mukaan oppilaiden tulisikin saada riittävän ajoissa asiantuntevan opettajan apua lievempiinkin kielellisiin häiriöihin, koska niillä on havittu olevan merkittäviä vaikutuksia oppimiseen ja selviämiseen jokapäiväisen elämän lukemis- ja kirjoittamistaitoja vaativista tehtävistä. Matematiikkaa voidaan van Kraayenoordin ja Elkinsin (1994, 251) mukaan pitää myös erityisenä matemaattisena kielenä, koska kielellisten taitojen oppimisella on havittu olevan selvä yhteys matemaattisten taitojen oppimiseen.

Matematiikan osaamattomuus onkin merkittävä riski ammatilliselle kouluttautumiselle ja työllistymiselle. On hyvin vähän töitä ja ammattialoja, joissa peruslaskutaitojen soveltamista ei tarvitsisi. Työelämässä on tapahtunut suuria muutoksia. Yksinkertaisten vaihetöiden vähetessä moniosaamisen vaatimukset ovat kasvaneet. Nykyisin työntekijältä edellytetään kykyä itsenäisesti hallita ja omaksua yhä monimuotoisempia työsuorituksia. Yhdessä yhteiskunnan teknistymisen kanssa tämä työelämän muutos tuottaa entistä suurempia haasteita oppimisvaikeuksia omaavien itsenäiselle selviytymiselle. Laskutaito on myös edellytys itsenäisen aikuisen elämään. Matematiikka näyttäytyy rahassa, ajassa, arjen askareissa ja usein huomaamattamme ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Tutkimuksissa on todettu, että matemaattinen osaaminen muodostaa muista taidoista poikkeavan erillisen taitokokonaisuuden. Vaikka yleensä oppimisen pulmat näyttäytyvät monissa taidoissa samanaikaisesti, on mahdollista että ongelmat voivat rajautua vain matemaattiseen osaamattomuuteen. Siksi peruslaskutaitojen hallinnan arvioinnin olisi syytä olla aina oma kysymyksensä pohdittaessa ammatillista kouluttautumista. (Haakana ym. 2005, 14–15.)

Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat vaikeuttavat oppimista monella tavalla. Toisaalta ne heikentävät suoriutumista oppimistilanteissa ja toisaalta aiheuttavat

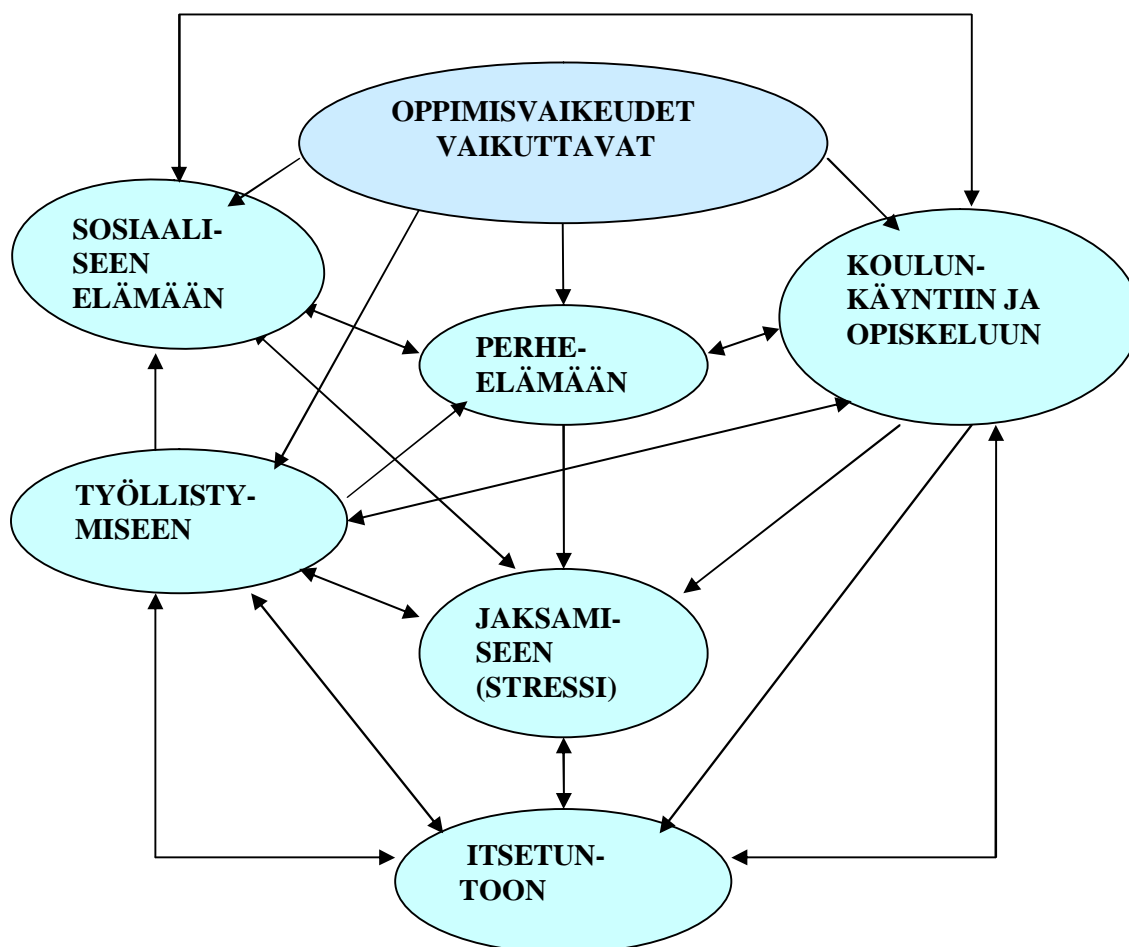
vaikeuksia suhteissa toisiin ihmisiin. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat ovat hyvin pysyviä ja vaikka ongelmat alkavat lapsuudessa, ne jatkuvat läpi elämän häiriten opiskelua ja työelämää. (Haakana ym. 2005, 15.)

Motoristen taitojen kehittymisen ongelmat ilmenevät uusien taitojen oppimisen hitautena. Lapsena on esimerkiksi vaikea oppia ajamaan pyörällä. Myös pukeutuminen, napittaminen ja kirjoittaminen voi olla hankalaa. Motoristen oppimisen ongelmat ovat myös melko pysyviä ja niihin liittyy usein muita oppimisvaikeuksia. Työuran suunnittelussa tuleekin ottaa huomioon niin nuoren omat motoriset taidot, liikunta ja kädentaidot, kuin ammatin vaatimukset motorisille taidoille. (Haakana ym. 2005, 15.)

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ovat vaikeasti määriteltävissä olevia oppimisvaikeuksia ja toimintakyvyn puutteita. Ne haittaavat yksilön suoriutumista akateemisissa taidoissa ja vaikeuttavat selviytymistä myös myöhemmin elämässä. Niihin liittyvä syrjäytymisen riski on suuri. Älykkyystutkimuksessa on aikaisemmin käytetty tästä ilmiöstä heikkolahjaisuuden käsitettä. (Haakana ym. 2005, 15.)

Oppimisvaikeuksista puhuttaessa van Kraayenoord ja Elkins sekä McWhirter ym. (emt.) nostavat oppilaiden ominaisuuksien lisäksi esiin myös *opetusmenetelmien* mahdollisen vaikutuksen oppimisvaikeuksien syntyyn. He vahvistavat sekä Barrin jo 1970-luvulla (Barr 1972, 1974), että Clayn (1987) tekemiä havaintoja, että oppilaat ”oppivat” oppimisvaikeuksia, ts. oppilaat alkoivat tehdä lukiessaan johdonmukaisesti samantyyppisiä virheitä tietynlaisen opetusmenetelmän seurauksena. Tähän perustuen he ehdottavat, että koulun arjessa on syytä pohtia muitakin opetukseen liittyviä seikkoja, jotka voivat vaikuttaa oppimisvaikeuksien syntyyn. Näitä ovat muun muassa opetuksen laatu, opettajan suhtautuminen oppilaisiin sekä opettajan oppilaille asettamat odotukset. (van Kraayenoord & Elkins 1994, 261.)

Kuten Haakana ym. (2005, 16) myös Boon (2007, 19) toteaa oppimisvaikeuksien kattavan yksilön koko eliniän. Ne vaikuttavat paitsi akateemisten taitojen oppimiseen, myös henkilön sosiaaliseen elämään ja perhe-elämään, itsetuntoon ja työllistymismahdollisuuksiin. Oppimisvaikeuksien aiheuttama stressi vie voimia, lannistaa ja vie yrittämisen halun. Kuvio 3 tiivistää Boonia mukaillen oppimisvaikeuksien yhteyden useisiin elämänalueisiin.



KUVIO 3. Oppimisvaikeuksien vaikutukset eri elämäntilanteisiin Boonia (2007, 19) mukaillen

Van Kraayenoordin ja Elkinsin (1994, 256) mukaan sekä opettajat että vanhemmat ovat havainneet, että oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden itsetunto on alentunut ja itseluottamus heikentynyt. Oppilaat itse sanovat olevansa ”tyhmiä” ja arkailevat yrittää, koska he pelkäävät epäonnistumista.

Käytännön koulutyössä on nähtävissä oppimisvaikeuksien voimakas vaikutus oppilaan itsetuntoon ja motivaatioon. Epäonnistumisen kierre lannistaa ja vie halun ja innon oppia. Ongelmien peittäminen tuo usein esiin häiriökäyttäytymistä ja runsaita luvattomia poissaoloja. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tehtävänä onkin pienryhmäopetuksen keinoin tukea juuri niitä oppilaita, joilla erityisen tuen tarve ilmenee samanaikaisesti monella oppimisen alueella.

2.2.2 Oppilaan siirtäminen tai ottaminen erityisopetukseen

Perusopetuslain 17. §:n 2. momentin mukaan oppilas tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen, mikäli opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus eivät ole riittäviä toimenpiteitä oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien poistamiseksi tai lieventämiseksi. Puhuttaessa oppimis- tai sopeutumisvaikeuksista perusopetuslaki viittaa vammaisuuteen, sairauteen, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriöön taikka muuhun niihin verrattavaan syyhin. Oppilas *otetaan* erityisopetukseen, jos hänet hänen tullessaan oppivelvollisuuskään sijoitetaan suoraan erityisopetukseen. Jos päätös sen sijaan tehdään myöhemmin, kyseessä on oppilaan *siirtäminen* erityisopetukseen. (Lahtinen ym. 1999, 159.)

Perusopetusasetuksen 15. §:n mukaan ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa, sekä jos mahdollista, laatia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen lausunto taikka sosiaalinen selvitys. Kuitenkaan opetuksen järjestäjä ei ole sidottu mainituissa tutkimuksissa ja selvityksissä esitettyihin kannanottoihin. (Lahtinen ym. 1999, 161). Kunnan päättäjien ja virkamiesten ideologinen näkemys erityisopetuksen järjestämisestä vaikuttaa voimakkaasti erityisopetussiirtoihin, sillä kunnassa olemassa oleva erityisopetuksen struktuuri ja sen kehitymissuunta luovat kehykset sille todellisuudelle, jonka pohjalta yksittäisten oppilaiden erityisopetussiirto tapahtuu. Tämä vaikuttaa siihen, että erityisopetuksen muodot vaihtelevat suuresti kunnittain. (Valanne 2002, 28.)

Yhdysvalloissa Alderson ja Goodey (1998, 48–55) ovat tarkastelleet eri tavoin vammaisten ja erilaisia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sijoittumista erityisopetukseen ja todenneet vastaavaa epätasaisuutta. He ovat havainneet siirtopäätösten pohjautuvan enemmän sosiaalisille ja hallinnollisille tekijöille kuin oppilaan lääketieteelliselle tai psykologiselle testaukselle. Koulusijoitusta ratkaistaessa alueellinen perinne, asenteet integraatioon, hallinnollinen sopivuus koulujen oppilaspaikkoihin nähden, rehtorin tuki ja erityisoppilaan vanhempien voimakastahtoisuus ovat vaikuttaneet voimakkaammin lopputulokseen kuin lasten ja nuorten oppimisvaikeuksien testaustulokset. Tutkijat tuovat kuitenkin selkeästi esille näkökulman, ettei lääkäreiden tai psykologien pitäisikään suositella varsinaista

koulusijoitusta, mikäli heillä ei ole todellista tietoa kyseisen alueen erityisopetusmahdollisuuksista.

Kartoittaessaan huoltajien ja opettajien kokemuksia siirtoprosessista Blom (1996, 453) totesi joidenkin oppilaiden erityisopetukseen siirtämisen olleen varsin vaikea prosessi. Tutkimustulosten mukaan kuitenkin selvästi suurin osa vanhemmista (81 %) ja opettajista (83 %) oli sitä mieltä, että keskeisintä erityisopetukseen siirtämisessä tai ottamisessa oli ollut opetuksen järjestäminen lapsen oppimisedellytysten mukaan.

Moberg (1985, 18, 22–23, 29–32, 51) keräsi kokemuksia *erityisluokalta takaisin yleisopetukseen* toteutetuista siirroista vuosina 1978 ja 1981. Saatujen tietojen mukaan takaisin yleisopetukseen siirtoja tapahtui verraten vähän. Yleisopetukseen siirtyneistä apukoululaisista noin puolet (54 %) oli ollut erityisluokalla korkeintaan kaksi lukuvuotta. Suurin osa (78 %) heistä oli kokenut erityisopetuksen olleen hyödyllistä kehitykselleen. Enemmistön mielestä aikaisempi erityisluokanopettaja oli ollut ”mukavampi” kuin myöhemmät opettajat yleisopetuksessa. Kuitenkin valtaosa oppilaista piti takaisinsiirtoa yleisopetukseen perusteltuna. Useimpien mielestä normaaliryhmissä opitaan enemmän kuin erityisluokassa, uusista oppilastovereista pidetään ja luokan yhteishenkeä arvostetaan. Apukouluista tulleista 17 % halusi palata takaisin erityisluokkaan. Erityisluokilta yleisopetukseen siirtojen pullonkaulaksi näyttivät tutkimuksen valossa muodostuneen paitsi opetussuunnitelmalliset tekijät, myös luokanopettajien ja aineenopettajien negatiivissävytteiset asenteet ja vähäiset erityispedagogiset valmiudet, mikä Mobergin mukaan asettaa varsin paljon haasteita sekä opettajien ammatilliselle koulutukselle että täydennyskoulutukselle.

Erityisopetus siirto merkitsee oppilaalle useimmiten koulunvaihtoa, koulutovereista eroamista ja uuteen kouluyhteisöön sopeutumista. Anderman (1998, 128–138) on tutkinut koulunvaihdon suhdetta oppimisvaikeuksiin. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat, että kahdeksasluokkalaisten nuorten oppimistulosten erot matematiikassa ja luonnontieteissä suhteessa oppimisvaikeuksiin olivat huomattavasti pienemmät kouluissa, joissa oppilaan ei tarvinnut vaihtaa koulua ainakaan ennen yhdeksättä luokkaa. Tutkimuksessa ilmeni lukuisia syitä, miksi oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, onnistuivat koulussa paremmin, mikäli heidän ei tarvinnut vaihtaa koulua varhaisnuoruutensa aikana. Tutkimus osoitti myös selvästi, että koulun vaihto ala-asteelta

yläasteelle siirryttäessä oli usein vaikeaa kaikille nuorille, mutta se saattoi olla erityisen vaikeaa nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia. Koulun pysyminen samana oli sidoksissa korkeampaan oppimismotivaatioon ja saavutusten tasoon.

Valanne (2002, 30) huomauttaa, että omaa tarkastelukulmaansa edellyttävät pienet koulutulokkaat, joilla ei ole vielä koulumaailmassa epäonnistumisen rasiitetta, mutta joille eri tahojen lääketieteelliset, kuntoutukselliset ja / tai päivähoitolliset huomiot ovat ennustamassa vaikeuksia koulunkäynnissä. Hän kysyykin voiko mahdollisimman varhainen interventio auttaa oppimisvaikeuksia omaavaa koulutulokasta saavuttamaan sellaiset kouluvalmiudet, jotta hän voi myöhemmin siirtyä opiskelemaan yleisopetuksen puolelle. Toisaalta hänen mielestään on myös syytä kysyä, onko lapsen oikeusturvan mukaista, että hän tulee otetuksi erityisopetukseen ilman, että hänelle on annettu mahdollisuus kokeilla menestymistä yleisopetuksessa. Myös Mäensivu (1999, 23) on huolissaan nimenomaan heikkojen ja hitaasti kouluoppimiseen mukaan pääsevien oppilaiden liian aikaisesta diagnosoinnista, joka voi johtaa leimautumiseen ja oman oppimiskyvyn aliarvioimiseen. Heikon oppilaan diagnoosista voi muodostua leima, joka ohjaa alimitoitettuihin tavoitteisiin, vähäiseen yrittämiseen, riittämättömään tukeen ja näin koko koulu-uran alimitoitettuun suuntautumiseen.

Käytännön koulutyössä on ollut havaittavissa seikka, josta Mäensivun (em.) esittää huolestumisensa. Hätäisesti tehdyt johtopäätökset alaluokkalaisen oppimisvalmiuksista saattavat johtaa tilanteeseen, että oppilasta ryhdytään siirtämään EMU-opetuksesta EHA-opetukseen antamatta hänelle riittävästi aikaa kehittyä ja oppia. Vuoden 1958 kansakoululaissa mainittu apukouluopetukseen siirron peruste ”henkisessä kehityksessä viivästyminen” (Tuunainen & Nevala 1989, 73–74) on varsin osuvasti muotoiltu. Useissa tapauksissa ajan on voitu todeta tehneen tehtävänsä, ja oppilas on alkanut saavuttaa vaativampia tavoitteita, kuin mihin hänen alun perin ajateltiin yltävän.

2.2.3 Mukautettu opetussuunnitelma - EMU

Erityisopetus ja siihen liittyvät käsitteet ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana erityispedagogisen tutkimustiedon ja integraatio- ja inklusiokeskustelun lisääntyessä. Mukautetulla opetuksella, jota aikaisemmin nimitettiin apukouluopetuksiksi, on

maassamme pitkä historia. Ensimmäiset apukoulut perustettiin jo 1900-luvun alussa. Ne toimivat erillisinä kouluina muiden maiden esimerkin mukaisesti. (Kivirauma 1987, 200–201.) Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki määräsi, että yli 10 000 asukkaan kaupunkikuntien oli järjestettävä erityisopetusta heikon käsityskyvyn takia oppivelvollisuudesta vapautetuille. Pohjoismaisen esimerkin mukaisesti vuonna 1926 perustettiin Suomen Apukouluyhdistys, joka esitti luotavaksi suomalaista omaleimaista apukoulupedagogiikkaa. Seuraavana vuonna Turussa otettiin käyttöön älykkyystestit erityisopetussiirtojen yhteydessä. Apukoulun toimintamuodot ja käytänteet virallistuivat vuoden 1952 apukouluasetuksen myötä. (Tuunainen & Nevala 1989, 34–35, 46–49, 71–72.) Vuoden 1958 kansakoululaissa apukoulua koskevia säädöksiä tarkennettiin ja apukoulu nostettiin kansakoulun rinnalle tasaveroiseksi koulumuodoksi. Laki määritteli apukoulun kansakouluksi, jossa annetaan opetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille. Myös apukouluun siirtämisen perusteet ja koulussa noudatettavat oppisisällöt täsmentyivät. Kansakoululaki laajensi apukoulujen perustamisvelvoitetta niille kunnille, joissa asui viiden kilometrin säteellä vähintään 8000 asukasta. Tämän uudistuksen myötä apukoululaisten määrä maassamme kaksinkertaistui. Pari vuosikymmentä myöhemmin 1985 uusien koululakien myötä apukoulu-nimitys poistui virallisista säädöksistä, jonka jälkeen ryhdyttiin puhumaan peruskoulun mukautetusta opetuksesta. (Tuunainen & Nevala 1989, 73–74, 101.)

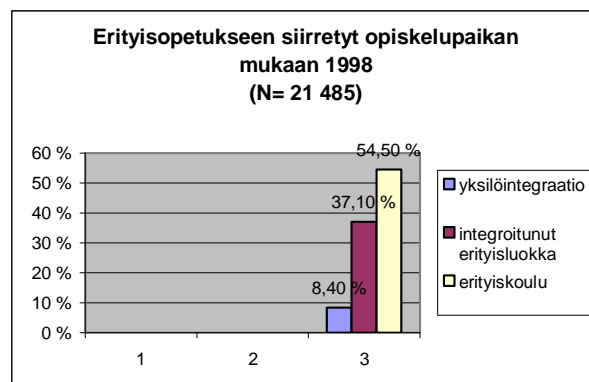
Kun 1990-luvulla oppilaan psykologinen ja/tai kliininen diagnosointi tuli entistä tärkeämmäksi erityisopetukseen siirtämisen tai ottamisen perusteeksi, nimityksiä tarkennettiin sillä, minkä opetussuunnitelman tavoitteiden katsottiin parhaiten vastaavan oppilaan diagnoosia. Opetussuunnitelmiin nojaavan terminologian mukaisesti tarkkailuopetuksesta ryhdyttiin käyttämään nimitystä ESY-opetus (erityisopetus sopeutumattomille yleisen opetussuunnitelman mukaisesti), apukouluopetus muuttui mukautettua opetussuunnitelmaa noudattavaksi erityisopetuksiksi eli EMU-opetuksiksi (erityisopetus mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti), harjaantumisopetuksesta ryhdyttiin käyttämään lyhennettä EHA (erityisopetus harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman mukaan), EHA2 tarkoitti syvästi kehitysvammaisten opetusta ja lähinnä fyysisesti vammaisten opetuksesta ryhdyttiin käyttämään lyhennettä EVY (erityisopetus vammaisille yleisen opetussuunnitelman mukaan). Näiden nimitysten ja lyhenteiden käytöstä luovuttiin virallisesti vuonna 1999. Nykyisin käytössä ovat oppilaan yksilölliset ominaisuudet paremmin huomioon ottavat termit erityisen tuen tarve ja

erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sekä opetuksen yksilöllistäminen. Epävirallisissa yhteyksissä aikaisempia nimityksiä ja lyhenteitä kuulee kuitenkin yhä käytettävän.

Mukautettu opetussuunnitelma – EMU on käsite, joka nykyainsäädännöstä on siis poistettu, mutta tässä tutkimuksessa sitä käytetään, koska tutkimushenkilöiden peruskouluaikana se oli virallinen termi.

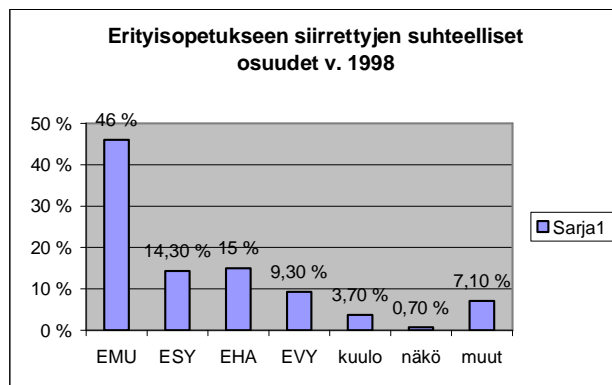
Mukautettu opetussuunnitelma oli tarkoitettu erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille, jotka eivät tukitoimista huolimatta suoriutuneet peruskoulun yleisopetuksen oppimääristä. Opetussuunnitelmassa oppiaineiden tavoitteita oli helpotettu, oppisisältöjä vähennetty ja supistettu ja niiden käsittelyajankohtaa voitiin myöhentää tarvittaessa. Jokaiselle oppilaalle tuli antaa mahdollisuudet optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen yksilöllisistä edellytyksistään lähtien. Yksilön erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen oli mukautetun opetuksen keskeisin periaate ja se tuli ottaa huomioon kaikessa opetuksessa ja koulun toiminnassa. (Mukautettu opetussuunnitelma 2005.)

Kuviosta 4 ilmenee, miten vahva asema erityiskouluilla, myös mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneilla EMU-kouluilla, oli vielä 1990-luvun lopulla vaikka niiden lukumäärä 1980-luvun lopulta lähtien oli supistunut. Kunnista riippui, missä määrin erityiskoulujen toimintaa lähdettiin alueellistamaan tai kehittämään laaja-alaisiksi resurssikeskuksiksi. (Ihatsu & Ruoho 2001, 106.)



KUVIO 4. Erityisopetukseen siirrettyjen prosentuaaliset osuudet Tilastokeskuksen tietojen mukaan 20.9.1998 (Ihatsu & Ruoho 2001, 107)

Tarkasteltaessa kuvion 5 mukaisesti erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden suhteellista osuutta siirtoperusteen mukaan 1990-luvun lopulla tehtiin ylivoimaisesti eniten siirtoja mukautettuun opetukseen.



*KUVIO 5. Erityisopetukseen siirrettyjen suhteelliset osuudet (%)
Tilastokeskuksen tietojen mukaan 1998 (Ihatsu & Ruoho 2001, 102)*

Tilastokeskuksen tietojen perusteella kaikista erityisopetukseen siirretyistä oppilaista EMU-oppilaita oli eniten (46 %). Toiseksi eniten (15 %) siirtoja tehtiin EHA-opetukseen ja kolmanneksi eniten (14,3 %) ESY-opetukseen. Käytännön tasolla paikkakuntakohtaisista resursseista johtuen erityisluokasta muodostui toisinaan oppilasainekseltaan hyvinkin heterogeeninen. Joillakin paikkakunnilla EMU-ryhmässä oli EMU-perusjoukkoon kuuluvien oppilaiden lisäksi EHA-oppilaita, ESY-oppilaita, maahanmuuttajaoppilaita ja psyykkisesti sairaita oppilaita. (Ihatsu & Ruoho 2001, 103.)

Mukautetun opetussuunnitelman keskeisenä periaatteena oli oppilaan kokonais kuntoutus ja sosiaalisen sopeuttaminen, mikä tarkoitti esimerkiksi sitä, että käytännön aineiden osuus oli mahdollisimman suuri, jolloin monille oppilaille oli mahdollista kokea onnistumisen elämyksiä. Oppilaiden jatko-opintoja silmällä pitäen mukautetun opetuksen tuli kuitenkin oppilaiden oppimisedellytysten rajoissa vastata mahdollisimman pitkälle yleisopetusta. (Räty 1982, 128.) Opetussuunnitelman painoarvo oli mukautetussa opetuksessa huomattavasti yleisopetusta suurempi, koska mukautetun opetuksen opetusryhmät muodostivat homogeenisimmillaankin normaalia ryhmää heterogeenisemmän oppilasjoukon. Tämä edellytti opetussuunnitelmalta suurta joustavuutta ja sen käyttäjiltä taitoa joustavuuden hyödyntämiseen opetussuunnitelmaa

luokassa toteutettaessa. Useista oppiaineista puuttuivat myös mukautettua opetusta varten laaditut oppimateriaalit, joten erityisopettaja ei voinut tukeutua opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa valmiisiin oppikirjoihin. (Valanne 2002, 16–17.)

EMU-opetuksen erityispedagoginen lähtökohta oli opetuksen yksilöllistäminen. Siten opetussuunnitelmat eivät sitoneet opettajia kaavamaisiin ratkaisuihin. Käytännön koulutyön suunnittelussa opettajilla oli oikeus ottaa huomioon kunkin oppilaan yksilöllisyys, paikalliset olosuhteet ja ajankohtaiset teemat. Koska mukautetussa opetussuunnitelmassa opetuksen sisällön lähtökohtana oli yleisopetuksen opetussuunnitelma, mahdollisti se myös yleisopetuksen oppimateriaalien käyttämisen opetuksessa soveltuvien osien.

Erityisluokanopettajat korostivat sekä oppilaille että heidän huoltajilleen sosiaalisten taitojen oppimisen tärkeyttä, koska niillä on keskeinen merkitys oppilaitten menestymiselle niin peruskoulussa, työelämään tutustumisen jaksoilla, jatko-opinnoissa kuin työelämässäkin. Myös TET-jaksojen työnantajien kanssa käydyissä keskusteluissa oppilaan menestymisen kannalta ei ole merkitykselliseksi todettu niinkään oppiaineiden tai erillisten työtehtävien hallinta vaan se, kuinka hyvin hän tulee toimeen muiden ihmisten kanssa. Työyhteisö tukee ja auttaa helpommin henkilöä, joka koetaan miellyttäväksi kumppaniksi, ”kivaksi kaveriksi”. Suurestakaan tietomäärästä ja erityislahjakkuudesta ei ole sanottavaa hyötyä, jos työntekijä jätetään yhteisön ulkopuolelle tai hän itse jättäytyy sen ulkopuolelle puutteellisten sosiaalisten taitojensa vuoksi. Autismin kirjon henkilöiden kohdalla tämä on varsin yleistä. Sosiaalisten taitojen merkitystä korostavat myös Haapasalo ym. (1991, 7), joiden mukaan apukoulujen, tässä tutkimuksessa EMU-koulujen, opetustavoitteissa juuri sosiaalisten taitojen oppiminen on keskeistä erityisesti työelämässä selviytymisen kannalta.

Tällä hetkellä voimassa olevassa lainsäädännössä (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta N:o 145/2001) kaikille peruskoululaisille on määritelty yhteiset oppimistavoitteet ja yhteinen tuntijako. Yleisestä opetussuunnitelmasta voidaan poiketa, kun oppilaan todetaan tarvitsevan koulunkäynnissään erityistä tukea ja hänet siirretään erityisopetukseen. Erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Vaikka varsinaista mukautettua opetussuunnitelmaa ei enää peruskoulussa ole, käytetään edellä

mainittuja opetuksen mukauttamistapoja yhä tavoitteiden ja työtapojen yksilöllistämisen keinoina myös järjestettäessä oppiaan opetusta HOJKSin mukaisesti.

Oppilaan ottaminen / siirtäminen erityisopetukseen on ollut ja on viranomaisten taholta tarkoin säädeltyä. Erityisopetussiirto edellyttää huoltajien kuulemista, käytännössä suostumusta, ja mahdollisuuksien mukaan oppilaan psykologisia tutkimuksia. Nykyisen integraatiokehityksen myötä tutkimusten merkitys on korostunut. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan merkittyjen yksilöllisten tavoitteiden perustana on aina oppilaan mahdollisimman tarkan erityisen tuen tarpeen selvittely. Tavoitteet voidaan yksilöllistää myös koskemaan vain yhtä tai osaa oppiaineista, mikäli oppilas ei tarvitse erityistä tukea kaikilla oppimisen osa-alueilla. Näin ollen oppilaalle mahdollistuu muiden aineiden opiskelu yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, mikä otetaan huomioon myös arvioinnissa.

2.2.4 Mukautettu oppilas – EMU-oppilas

Jo ennen vuonna 1921 säädettyä oppivelvollisuutta kansakouluihin saatiin ensimmäiset asiantuntijat huolehtimaan oppilaiden koulukuntoisuudesta. Yhtenä koululääkäriin tehtävänä oli etsiä heikkolahjaiset oppilaat ja toimittaa heidät omiin kouluihinsa. Vuoden 1952 apukouluasetuksessa siirrosta säädettiin tarkemmin. ”Ilman erityistä syytä” oli apukouluun siirrettävän oppilaan käytävä vähintään vuosi yleistä kansakoulua siinä menestymättä. Vuoden 1958 kansakouluasetuksessa edellytettiin, että koulussa menestymättömyyden lisäksi oppilaan henkisen kehityksen viivästyminen tai lievä vajaamielisyys oli todettava. Myös vanhemmat mainittiin ensimmäisen kerran neuvotteluelvoitteen yhteydessä. Vuoden 1970 peruskouluasetus toi mukanaan tärkeän muutoksen, jonka mukaan oppilaan psykologinen ja tarvittaessa lääketieteellinen tutkimus on suoritettava ”milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista”. Näin koulussa ilmenevien ongelmien virallinen hahmottamislogiikka muuttui psykologis-lääketieteelliseksi, yksilöihin suuntautuvaksi. (Kivirauma 1987, 214.)

Moberg ym. (1983, 8–12) ovat laatineet yhteenvedon apukoululaisten (tässä tutkimuksessa EMU-oppilaiden) piirteistä tavoitealueittain. Taulukossa 1 on tavoitealueisiin liitetty peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman didaktisia periaatteita.

TAULUKKO 1. EMU-oppilaan piirteiden ja EMU-opetuksen didaktisten periaatteiden väliset yhteydet (Moberg ym. 1983, 7–12 mukailleen)

EMU-oppilaan piirteet tavoitealueittain	Didaktiset periaatteet
<p>Ajatteluun ja sen välineisiin liittyvä tavoitealue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vaikeudet matematiikassa • heikko käsityskyky • huono muisti • yleinen henkinen jälkeenjääneisyys • kielellisen kehityksen jälkeenjääneisyys • huonot yleistiedot 	<ul style="list-style-type: none"> • uusi perustuu aikaisemmin opittuun • uutta opittaessa opittava vain yksi oikea vastaus tiedon kiinnittämiseksi • paljon kertausta asian ylioppimiseksi • opittavan aineksen määrän rajaaminen • aikaisemmin opittuun palattava eri yhteyksissä uudelleen
<p>Viestintään ja viestinnän välineisiin sekä aistitoimintojen kehittymiseen liittyvätavoitealue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spesifit lukemis- ja kirjoittamishäiriöt • kuulon menetykset • havaintotoimintojen häiriöt 	<ul style="list-style-type: none"> • materiaalin ja opetuksen oltava mahdollisimman havainnollista • uutta opittaessa noudatettava vähäisen muutoksen periaatetta • opettavan aineksen määrä ja laatu rajattava sopivaksi
<p>Työskentelyyn ja tiedonhankintaan liittyvä tavoitealue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toimintojen hitaus • heikko kestävyys • heikko koulumotivaatio 	<ul style="list-style-type: none"> • on löydettävä kunkin oppilaan optimitaso • oppilasta on motivoitava eri keinoin ponnistelemaan • oppilaan on saatava onnistumisen elämyksiä
<p>Ympäristöön ja yhteiskuntaan orientoiva tavoitealue:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • korostettava elämänläheisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta
<p>Eettis-sosiaalinen tavoitealue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • heikko sosiaalinen asema • levottomuus • sosiaalinen kypsymättömyys 	<ul style="list-style-type: none"> • korostettava elämänläheisyyttä • korostettava aktiivisuutta • vahvistettava oikeita suorituksia
<p>Esteettinen, terveydellinen, tunne-elämän kehittymiseen, fyysiseen ja motoriseen kehittymiseen liittyvä tavoitealue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • itseluottamuksen puute • heikko motorinen koordinaatio • tunne-elämän kypsymättömyys • keskittymiskyvyttömyys • epävarmuus • arkuus • estyneisyys • huono fyysinen kunto • heikko hienomotoriikka ja kätevyys 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaan on saatava onnistumisen elämyksiä • uutta opittaessa noudatettava vähäisen muutoksen periaatetta • vahvistettava oikeita suorituksia • välitön palaute • korostettava luovuuden periaatetta • löydettävä kunkin oppilaan optimitaso

Mukautettuun opetukseen siirron perusteena käytettiin yleensä paitsi heikkoa koulumenestystä, myös oppilaan henkistä kehitystasoa. Varsinaisia ylä- ja alarajoja ei virallisesti ollut asetettu, mutta käytännössä noudatettiin usein periaatteita, että mukautettuun opetukseen siirrettiin oppilas, joka oli henkiseltä kehitystasoltaan heikkolahjainen, ÄO n. 70 ja 80–85 välillä, tai lievästi kehitysvammainen, ÄO n. 55–60 ja 70 välillä. (Haapasalo ym. 1991, 4.) Rädyn (1982, 129) mukaan mukautettuun opetukseen siirron syynä oli yleisimmin juuri oppilaan heikko koulumenestys.

Oppilaita siirrettiin mukautettuun opetukseen tutkimukseen valittuna ajankohtana, kuten erityisopetukseen nykyisinkin, kaikilla luokka-asteilla, joskin valtaosa siirroista tehtiin alaluokilla (Moberg 1985, 14). Matilaisen ja Vehmaan (1994, 70) mukaan yläasteella EMU-opetukseen siirrettyjen oppilaiden ongelmana oli usein se, että kyseiset oppilaat olivat niin sanottuja väliinputoajia. He olivat enemmänkin häiriköitä kuin oppimisvaikeuksisia, mutta ei ollut oikein selvää pitäisikö heitä myöskään siirtää ESY-opetukseen.

Tällaisten oppilaiden tulo EMU-kouluun johti monena vuonna oppilasaineksen vaikeutumiseen myös Keskuskoulussa, mikä ilmeni siten, että häiriökäyttäytyminen, oppilastovereiden kiusaaminen ja luvattomat poissaolot lisääntyivät merkittävästi.

Oppilaan siirtyessä EMU-kouluun vasta yläasteen luokilla heräsi usein kysymys, miksei hänen oppimisvaikeuksiaan oltu havaittu jo alaluokilla, vai oliko siirron syynä jokin muu kuin oppilaan yleiset oppimisvaikeudet, mihin viittaa edellä mainittu Matilaisen ja Vehmaan (1994) havainto. Tämä seikka askarrutti etenkin silloin, kun oppilas siirtyi EMU-kouluun jo aloitettuaan opiskelun jollain saman kaupungin yläasteella. Ajoittain EMU-koulun opettajille syntyi sellainen vaikutelma, että siirron ”myöhästymisen” syynä saattoi olla, että prosessin käynnistäminen oli ala-asteella koettu vaikeaksi ja asia jätettiin mieluummin seuraavan koulun tehtäväksi.

Erityisopetukseen siirtymisen viivästymistä selittää tietenkin myös se, että oppilaan siirtyminen erityisopetukseen on aikaa vievä prosessi. Vaikka erityisopetukseen siirron viivästymisen syyksi mainitaan usein, etteivät vanhemmat välttämättä tiedosta lapsensa oppimisvaikeutta, uskallan kuitenkin Saloviidan (2003, 20) tapaan väittää, että vanhemmat oman lapsensa parhaina asiantuntijoina tietävät ja tuntevat hyvin tarkkaan lapsensa oppimisvaikeudet ja niiden taustalla vaikuttavat seikat.

On ymmärrettävää, että jokainen vanhempi haluaa uskoa ja toivoa, että lapsi oppimisvaikeuksistaan huolimatta pärjäisi mahdollisimman pitkälle yleisopetuksessa, eikä vaikeuksien takia tarvitsisi ryhtyä opetusta järjestämään muulla tavalla. Kun erityisopetussiirto sitten lapsen kohdalla otetaan esille, on luonnollista että vanhemmilta kuluu aikaa asian kypsyttelyyn ja työstämiseen. Silloin, kun lapsen koulumenestys on koko alaluokkien ajan odotettua heikompi, vanhemmat usein alkavat nähdä siirron tarpeelliseksi yläluokkien alkaessa. Nykyinen HOJKS-käytäntö integraatio- ja lähikouluperiaatteineen on opettajien ja vanhempien mukaan helpottanut siirtoprosessin läpikäymistä ja tuonut siihen joustavuutta.

Yksi syy oppilaan siirtymiselle hämeenlinnalaiseen EMU-kouluun vasta 7.-luokalle oli se, että yhteistyökunnassa Rengossa ei ollut omaa erityiskoulua. EMU-oppilaitten koulunkäynnin katsottiin onnistuvan vielä alaluokilla pienissä kyläkouluissa, eikä alaluokkalaisia mielellään laitettu kulkemaan pitkää koulumatkaa Hämeenlinnaan. Kun siirtyminen yläasteelle tuli ajankohtaiseksi, oli oppilaan uusi koulu sekä yleisopetuksen oppilaille että erityisoppilaille Hämeenlinnassa, koska Rengon kunnassa ei ollut yläastetta.

Oppilaiden siirrot Keskuskouluun EMU-opetukseen olivat luonteeltaan hyvin pysyviä, ja takaisin yleisopetukseen siirtoja tapahtui vähän. Tämä noudattaa Mobergin ja Koron (1983, 33) tekemiä havaintoja. Tyttöjä oli Keskuskoulun oppilaina vähemmän kuin poikia, mikä oli valtakunnallisesti yleistä, sillä Mobergin ja Koron (emt.) mukaan noin kaksi kolmasosaa 1980-luvun lopulla erityisluokilla olleista oppilaista oli poikia.

Samantyyppinen sukupuolijakauma näyttää vallitsevan erityisluokilla yhä näin 2000-luvun alussa, mitä osaltaan selittää se, että useissa tutkimuksissa on todettu pojilla esiintyvän enemmän oppimisvaikeuksia kuin tytöillä (Mäki 1997, 60). Lieneekö yhtenä syynä tyttöjen vähäisempään määrään erityisluokilla yhä se, että monen ”hiljainen” ja ”kiltti” käyttäytyminen peittää alleen oppimisvaikeudet, joihin on yleisopetuksessa vaikeampi tarttua samalla tavalla kuin poikien oppimisvaikeuksiin usein liittyvään häiriökäyttäytymiseen? Onko myös yhä niin, että pojat ohjataan näiden näkyvien ongelmien takia tyttöjä useammin psykologisiin tutkimuksiin? Käytännön työssä tehtyjen havaintojen mukaan oppilaiden runsaiden luvattomien poissaolojen ja häiriökäyttäytymisen taustalta paljastuu lähes säännönmukaisesti erityyppisiä oppimisvaikeuksia.

2.2.5 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

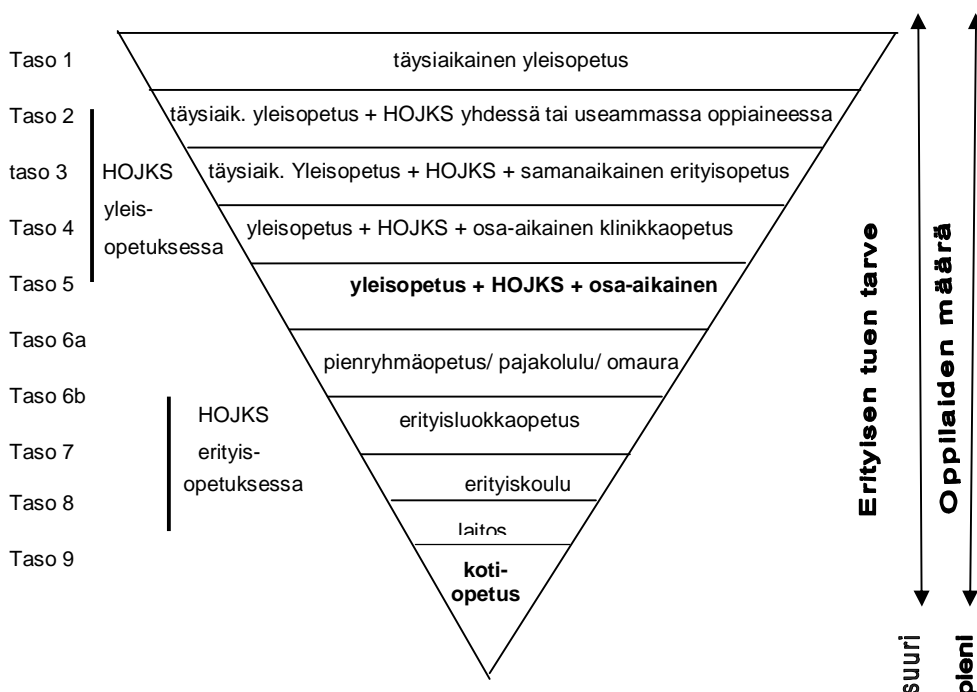
Vuoden 1998 perusopetuslain ja Opetushallituksen vuonna 2000 antamien tarkentavien määräysten mukaan jokaiselle erityisopetukseen siirretylle tai otetulle peruskoulun oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta käytetään lyhennettä HOJKS. Se on yksittäiselle oppilaalle laadittava oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma, jonka perusteena ovat erityispedagogiset ja lainsäädännölliset yksilöllistämisen vaatimukset. HOJKS kattaa laajassa merkityksessä kaikki opetusta määräävät sisällölliset ja menetelmälliset edellytykset, päätökset, tavoitteet, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin. (Ikonen 1999, 44, 46.)

Suomalaisen HOJKS-käytännön esimerkkinä voidaan Valanteen (2002, 69) mukaan pitää USA:ssa jo 1970-luvulla toteutettuja yksilöllisiä koulutus suunnitelmia, ”the Individualized Educational Program”, joista käytetään lyhennettä IEP. USA:ssa oppilaan yksilöllisten tavoitteiden asettamisessa korostetaan, että ne on suhteutettava niihin oppilaan opetuksellisiin haasteisiin, joiden vuoksi hän ei kykene osallistumaan yleisopetukseen. Lain hengen mukaisesti tuodaan kuitenkin esille, että pääasiallinen pyrkimys tarjota oppilaalle yleisopetuksen palveluja ei saa olla esteenä oppilaan yksilöllisten tavoitteiden asettamiselle. Sääöksillä pyritään Huefnerin (2000, 195–205) mukaan edesauttamaan yksilöllisten tukitoimien saamista, jotta niiden avulla oppilaat kykenisivät opiskelemaan ensisijaisesti yleisopetuksessa. Gallagher ja Desimone (1995, 353) esittävät, että jo alle kolmivuotiaille lapsille, joiden vamman nähdään vaikeuttavan oppimista, tulee Yhdysvalloissa laatia henkilökohtainen perheen palvelusuunnitelma (the Individual Family Service Plan – IFSP) kuvaamaan oppilaille laadittavia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia.

Iso-Britanniassa HOJKSit ovat alun perin pohjautuneet Tylerin jo vuonna 1949 kehittämälle opetussuunnitelman tavoitemallille, joka perustuu skinneriläiseen oletukseen taitojen ja tiedon sisältöjen jakautumisesta lineaarisesti, ja hierarkkisesti eteneviin pieniin askeliin, joita oppilaan tulee ottaa edetessään kohti hallinnan tasoa. Iso-Britanniassa vuonna 1988 toteutettu koulutus uudistus edellytti, että jokainen oppilas yleis- tai erityiskoulussa on oikeutettu kansallisen opetussuunnitelman puitteissa hänelle täsmennettyyn opetussuunnitelmaan. Vuosien 1993 ja 1994 sikäläisen opetushallituksen julkaisemien ohjesääntöjen mukaan suositeltiin erityisoppilaiden opetukseen henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Niiden tulee sisältää oppilaan oppimisvaikeuksien kuvaus ja erityisopetustoiminnan kuvaus sekä opetushenkilöstön osuus, annettavan tuen

määrä, erityisohjelmat, toiminnot, materiaalit ja välineet. Myös tavoitteet ja niiden savuttaminen tietyssä ajassa sekä seuranta ja arviointi tulee olla suunnitelmaan kirjattuna. (Goddard 1995, 258–262.)

HOJKSin laadinnassa USA:n ja Suomen käytännöillä on paljon yhteistä. Kummassakin maassa HOJKS laaditaan perusopetuksessa yleensä yhteistyössä oppilaan, hänen huoltajansa ja opettajan kesken. Huefnerin (2000, 195–205) mukaan USA:ssa voimaan astuneissa säädöksissä velvoitetaan sekä yleis- että erityisopettajan mukanaoloa oppilaan koulusijoituksesta riippumatta. Meillä Suomessa kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan myös muut oppilashuoltohenkilöt kuten rehtori, kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, koulukuraattori ja koulupsykologi osallistuvat HOJKSin laadintaan. HOJKSin käyttäminen ja ajan tasalla pitäminen on kuitenkin opettajan vastuulla. Nykyisin HOJKSin avulla toteutettavaa erityisopetusta pidetään opetuksen kannalta realistisempänä vaihtoehtona kuin aikaisempaa käytäntöä, jossa erityisopetus oli määrittynyt täysiaikaisen erityisluokkaopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja satunnaisten tukipalveluiden välille. Kuvio 6 esittää Mobergin ja Ahvenaisen (1982) laatimaa erityisen tuen mallia. He ovat soveltaneet Reynoldsin (1962) esitystä suomalaiseseen tilanteeseen. (Jahnukainen 1999, 90.)



KUVIO 6. Erityisen tuen organisatorinen malli Mobergin ja Ahvenaisen (1982) mukaan (Jahnukainen 1999, 90)

Kuviossa 6 esitetyssä mallissa siirrytään asteittain yleisopetuksen yhteydessä toteutetuista monia oppilaita koskevista erityisopetuspalveluista organisatorisesti eriytetympiin ja yhä harvalukuisempaa oppilasjoukkoa koskeviin erityisopetuspalveluihin. Perusopetuksen keskeisenä tavoitteena voidaankin nykyisin pitää sitä, että erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat pyritään mahdollisimman usein integroimaan yleisopetuksen ryhmiin, mallin tasoille 1 ja 2, hyödyntäen HOJKS:n suomia mahdollisuuksia tavoitteiden ja opetuksen yksilöllistämiseen.

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Koulun tulee järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen edellyttämät tukipalvelut siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden omien edellytystensä mukaisesti ja saa mahdollisuuden jatko-opintoihin. Opetus- ja tukipalveluiden tulee olla riittäviä ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisia. (Lapsi tarvitsee joskus erityisopetusta 2004.) Käytännössä tämä edellyttää kuitenkin, että opetuksen järjestäjä osoittaa kouluille riittävät resurssit tukipalvelujen järjestämiseen.

HOJKS tuli uutena asiakirjana erityisopetukseen 1998 perusopetuslain myötä. Uutena *asiana* erityisopettajat ja erityisluokanopettajat eivät sitä kuitenkaan pitäneet. Jo ennen HOJKSia erityisluokanopettajat olivat EMU-koulussa yksilöllistäneet ja muokanneet kaikille yhteistä mukautettua opetussuunnitelmaa kunkin oppilaan henkilökohtaisista tarpeista lähtien. HOJKS oli siten jo olemassa, tosin asiakirjan muotoon kirjoittamattomana, opettajan itsensä mielessä ja omiin muistiinpanoihinsa kokoamana. HOJKS:n tullessa peruskouluun lainsäädännön edellyttämänä asiakirjana sen laatiminen haki vielä paljon muotoaan. Valanteen (2002, 65) mukaan lainsäädäntö olikin Suomessa hieman ohjeistusta nopeampi.

HOJKSien laatiminen oli saman kunnan sisällä kirjavaa ja valtakunnallisesti vaihtelua oli vielä enemmän. Eri kouluissa käytettiin erilaisia lomakkeita eikä valmista lomakepohjaa ollut välttämättä lainkaan saatavilla. HOJKS-asiakirjasta tuli siis hyvin paljon laativan opettajan näköinen.

Opetushallituksen ohjeistuksen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2–4) mukaisesti HOJKSin tuli kuitenkin sisältää taulukossa 2 esitetyt tiedot sen mukaan kuin oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen edellytti.

TAULUKKO 2. Opetushallituksen velvoite henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sisällöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2–4.)

HOJKSin sisällön osa-alueet:
• kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta
• opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt, taikka opetuksessa noudatettavan erityisen opetussuunnitelman, esimerkiksi tiettyä oppiainetta varten tai autistisille taikka vaikeimmin kehitysvammaiselle lapselle laadittu opetussuunnitelma
• kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja /tai erityisopetuksen ryhmässä
• opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat
• seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt
• oppilaan arvioinnin perusteet

Opetushallituksen päättämät periaatteet ja sisällölliset velvoitteet antavat väljät puitteet HOJKSien laadinnalle. Muotoseikat vaihtelevat kunnittain käytännössä runsaasti käytettävissä olevan asiantuntemuksen, resurssien, erityisoppilaskohderyhmien ja käytänteiden mukaan. Huomionarvoista on, ettei HOJKSin sisällössä ole otettu huomioon siirtymävaiheiden suunnittelua, ellei väljää mainintaa *pidemmän aikavälin tavoitteista* katsota sellaiseksi.

Yhdysvalloissa jokaiselle 14–vuotialle ja sitä vanhemmalle oppilaalle, jolle laaditaan HOJKS, tulee myös laatia lausunto jatkopalvelujen tarpeesta. Lausunnon tulisi HOJKSin liitteenä taata, että oppilas suorittaa peruskoulunsa aikana jatko-opintoihin ja haluttuun päättötodistukseen nähden tarvittavat kurssit ja oppimäärät. Lausunto jatkopalvelujen tarpeesta on pohjana tarvittavien jatkopalvelujen lausunnolle, joka laaditaan oppilaan täyttäessä 16 vuotta. Tämä HOJKSin liite on edellistä laajempi ja sen tulee käsittää seuraavat osa-alueet: opetus, työllistäminen, yhteisöllinen toiminta, koulun jälkeinen aikuiselämä ja muut palvelut sekä, mikäli se on oppilaan edun mukaista, päivittäiset

taidot ja toiminnallinen ammatillinen arviointi. (O'Leary 1998, 1–15.) Suomessa siirtymävaiheiden suunnitteluun ei HOJKS:iissa ole kiinnitetty yhtä paljon huomiota. Voidaan sanoa, että HOJKSin laadinnasta vastaavan opettajan näkemyksestä riippuu, kuinka suurta painoa suunnittelulle asetetaan. Tästä esiin nousevaa ajatusta, että HOJKSiin tulisi entistä keskeisemmin liittää siirtymävaiheisiin, muun muassa perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheeseen, liittyviä tavoitteita, puoltaa Jahnukainen (2001a, 302 – 310), joka esittää, että HOJKSia tulisi käyttää myös siirtymäsuunnittelun välineenä koko koulutuspolun ajan. Peruskoulussa se merkitsee siirtymää alaluokilta yläluokille ja päättöluokalta jatko-opintoihin. Ammatillisessa opetuksessa se puolestaan tarkoittaa siirtymää jatko-opintoihin tai työelämään.

2.2.6 Alisuoriutuminen ja alisuoriutuja

Pohdittaessa erityisopetukseen siirtämisen perusteita erityisen tuen tarpeen määrittely nousi kysymykseksi etenkin silloin, kun oppilas siirrettiin EMU-kouluun vasta yläasteen luokilla. Jos oppilas oli kyennyt alaluokat opiskelemaan yleisopetuksessa, ja erityisopetuksen tarve tuli esiin vasta oppilaan siirtyessä 7.-luokalle tai 8.- luokan tai jopa vasta päättöluokan aikana, oli hyvin todennäköistä, että erityisen tuen tarve johtui pikemminkin alisuoriutumisesta kuin laaja-alaisesta oppimisvaikeudesta.

Tässä tutkimuksessa alisuoriutumista pidetään Sarasen (2000, 27) tapaan tilanteena, jossa oppilas mitä ilmeisimmin pystyisi huomattavasti nykyistä opiskelutasoaan parempaan, mutta ei sitä jostain syystä tee. Tällöin oppilaan kyvyt ovat estyneet, eikä hän pysty hyödyntämään niitä oikein. Kontoniemen (2003, 28) mukaan alisuoriutuja epäilee usein kykyjään ja mahdollisuuksiaan toteuttaa tavoite tai hän pelkää epäonnistuvansa siinä ja siksi hän keksii jo etukäteen epäonnistumiselleen hyväksyttävän syyn tai selityksen ja alkaa vältellä tilanteita, joissa arvelee epäonnistuvansa.

Koulussa oppilaan alisuoriutumisen piirteitä huomataan usein jo kolmannelta luokalta alkaen. Alisuoriutujien koulumotivaatio on heikoimmillaan peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla. Ylemmillä luokilla alisuoriutuminen ilmenee ennen kaikkea yleisenä vastenmielisyytenä kaikkea koulussa olevaa kohtaan. (Rimm 1995, 4–5; Kindermann ym. 1996, 296; Harter 1996, 12–24.)

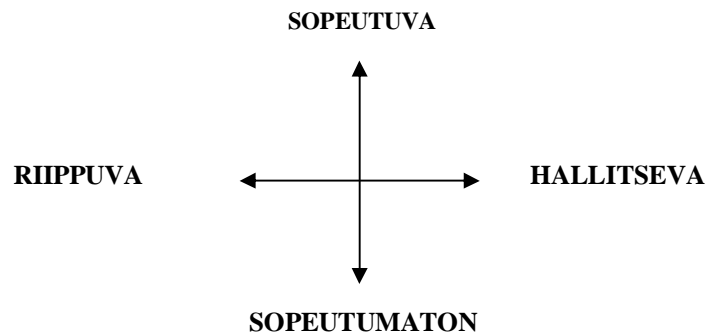
Alisuoriutumiselle on useita syitä. Lapsella tai nuorella voi olla heikko itsetunto tai häntä voidaan pyrkiä ohjailemaan voimakkaasti ulkoapäin. Sosiaalisella verkostolla ja ympäristöllä on suuri vaikutus lapsen ja nuoren käyttäytymiselle. Alisuoriutuminen on lapsille ja nuorille yksi pakotie karata taustalla kummittelevia ongelmia. Vaikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä voivat johtaa alisuoriutumiseen ja jopa koulun keskeytymiseen. Kouluajan ongelmat seuraavat tällaista oppilasta helposti työmarkkinoille, jolloin työpaikan löytyminen voi olla poikkeuksellisen vaikeaa. Työttömyys saattaa puolestaan johtaa työn vieroksuntaan, elämänhallinnan puutteeseen, parisuhdeongelmiin, rikoskierteeseen, marginalisoitumiseen ja sitä kautta täydelliseen syrjäytymiseen yhteiskunnasta. (Saranen 2000, 28.)

Sarasin tavoin myös Kontoniemi (2003, 19) on todennut alisuoriutujien olevan hyvin heterogeenista joukkoa niin älykkyystasoltaan, luonteenpiirteiltään kuin kotitaukaltakaan. Jotkut heistä ovat ujoja ja hiljaisia, jotkut luokan pellejä tai häiriköitä. Jotkut heistä saattavat olla huippuälykkäitä tai erityislahjakkaita, mutta yhtä hyvin heitä on myös keskiverto-oppilaissa ja vähemmän lahjakkaita.

Maitra (1991, 6)) jaottelee alisuoriutujat karkeasti *kahteen* päätyyppiin hiljaisiin ja vetäytyviin sekä äänekkäisiin ja vastustaviin. Kontoniemen (2003, 91) mukaan erityisesti tyttöjen alisuoriutuminen ilmenee masentuneisuutena ja vetäytymisenä kun taas poikien alisuoriutumisen piirteet ovat näkyvämpiä. Maitra (1991,7) mainitsee, että vetäytyvät ja passiiviset kärsivät usein myös kielteisestä minäkäsityksestä ja motivaation puutteesta. Vilkkaut sen sijaan vastustavat usein auktoriteetteja, koska heidän tarpeisiinsa ei ole vastattu ja heidän erikoislahjansa eivät ole päässeet käyttöön joustamattomassa opetuksessa. Heitä pidetään usein laiskoina, tottelemattomina tai käyttäytymishäiriöisinä.

Rimm (1995, 11) puolestaan jakaa alisuoriutujat *neljään* pääryhmään, joista muodostuu erilaisia yhdistelmätyyppejä.

Kuvio 7 havainnollistaa tätä nelikenttää, joissa ääripäinä ovat sopeutuvat ja sopeutumattomat sekä riippuvat ja hallitsevat.



KUVIO 7. Alisuoriutumisen luokat (Rimm 1995, 11).

Helpoimmin oppilasryhmässä erottunevat toisaalta hyperaktiiviset ”sählääjät” ja toisaalta passiiviset ”vetelehtijät”. Samoin lienee herkästi riitelevien ja ”aina jostakin valittavien ressurssien” kohdalla. Vaikeinta on tunnistaa taitavasti manipuloimaan oppineiden oppilaiden alisuoriutuminen. Opettaja saattaa huomaamattaan mennä mukaan heidän vaatimuksiinsa eikä vaadi heiltä tarpeeksi heidän todellisten kykyjensä mukaisesti. Tällaiset oppilaat tuntevat itsensä uhreiksi ja ovat taitavia kääntämään kodin koulua vastaan ja vanhemmat toisiaan vastaan – jopa opettajat opettajia vastaan. (Rimm 1995, 10–24.)

Tässä tutkimuksessa yhden tutkimushenkilön koulunkäynnin voidaan katsoa sisältävän piirteitä, jotka ovat tulkittavissa ”taitavan manipuloijan” selityksiksi alisuoriutumiselta vaikuttavalle käyttäytymiselle ja pärjäämättömyydelle yleisopetuksessa. Hänen haastattelussaan nousi selkeästi esille lapsen kyky manipuloida vanhempansa haluamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kontoniemi (2003, 44) on havainnut, että alisuoriutuva oppilas on usein voimakkaasti kaverisuuntautunut ja hänen käytöksensä ohjautuu paljolti sen mukaan keiden kanssa hän sillä hetkellä on. Kavereiden merkitys korostuu nuoruusiässä perusopetuksen viimeisillä luokilla oltaessa. Koulupudokkaita tutkineiden Hymelin ym. (1999, 80–106) tutkimukseen osallistuneista nuorista lähes puolet (40 %) ilmoitti, etteivät he olisi kestäneet koulua ilman kavereita. Saman ovat jo aikaisemmin todenneet Sumner ja Warburton (1972, 49–50), jotka kertovat useimpien oppilaiden nauttivan kouluista juuri sen tarjoamien sosiaalisten kontaktien vuoksi. Heidän tutkimuksessaan alisuoriutuvat ”kouluallergikot” olivat erittäin riippuvaisia kavereistaan, pojat vielä tyttöjä enemmän.

Joillakin Keskuskouluun EMU-opetukseen yläluokilla siirretyillä oppilailla erityisopetuksen tarve tuntui nousevan pikemmin alisuoriutumisesta kuin yleisestä oppimisvaikeudesta. Oppilaitten alisuoriutuva käyttäytyminen ilmeni lähinnä ahdistuneisuutena, surullisuutena ja identiteetin etsimisenä. Osaa heistä voitaisiin kuvata myös lähinnä taivaanrannan maalareiksi, hidastelijoiksi tai kapinallisiksi (ks. Mandl & Marcus 1995), mutta nämä oppilaat olivat enimmäkseen niitä, joita voitiin luonnehtia Matilaisen ja Vehmaan (emt.) tapaan väliinputoajiksi. Näiden oppilaiden erityisopetuksen tarpeeseen täytyi vastata EMU-opetuksen lisäksi myös ESY-opetuksen keinoin.

Alisuoriutumisen taustalta löytyy erilaisia oppimisvaikeuksia, usein muiden muassa eritasoisia luki-vaikeuksia ja / tai matematiikan oppimisen vaikeus. Pohdinnan arvoiseksi nouseekin kysymys, kuinka tehokkaasti laaja-alainen erityisopetus pystyi tukemaan tutkimusjoukkoon kuuluvien alisuoriutujiksi katsottujen oppilaiden koulunkäyntiä yleisopetuksessa. Laaja-alaisen erityisopetuksen resurssipula eli opettajien vähäinen määrä hankaloitti mitä ilmeisimmin juuri näiden oppilaiden koulunkäyntiä. Mikäli heillä olisi yleisopetuksessa sekä ala- että yläasteella ollut enemmän mahdollisuuksia saada laaja-alaista erityisopetusta, ei joidenkin tässä tutkimuksessa mukana olleiden tutkimushenkilöiden kokonaisvaltainen oppimistavoitteiden mukauttaminen ja EMU-kouluun siirtäminen olisi näkemystäni mukaan ollut välttämätöntä.

2.2.7 Syrjäytyminen

Syrjäytyminen tai syrjäytymisen ehkäisy ovat moniselitteisiä, monessa yhteydessä jopa kiistanalaisia, käsitteitä. Syrjäytyminen ei ole uusi ilmiö, vaan sitä on ollut kaikkina aikoina ja se on koskettanut maapallollamme lähes kaikkia kansakuntia. Vielä 1950-luvun lopulla termi syrjäytyminen tai syrjäyttäminen oli ihmisille vieraita eivätkä ne sisältäneet yhteiskunnan kannalta mitään merkittävää painoarvoa. Silloin puhuttiin yleisellä tasolla köyhyydestä tai huono-osaisuudesta. Tänä päivänä syrjäytymien sanana liittyy lähes kaikkiin ilmiöihin mitä yhteiskunnassamme tapahtuu. Käsitteeseen on liitetty huoli työttömistä, köyhistä, yksinäisyydestä ja sosiaalisten sidosten puuttumisesta. Käsitteen alla on käyty keskustelua niin asunnottomuudesta, päihdeongelmista kuin itsemurhistakin. (Helne & Karisto 1992, 517, 520.)

Syrjäytymiskäsitteen merkitystä ei pidä väheksyä eri yksilöiden tasolla, pikemminkin on syytä pelätä sen kulumista yleiskeskustelussa, jolloin se on vaarassa menettää alkuperäisen merkityksensä. Termin käytössä olisikin oltava tarkka ja määriteltävä sen yhteys aina täsmällisesti suhteessa kulloinkin tulkittavaan ilmiöön. (Heinonen ym. 1986, 176–177).

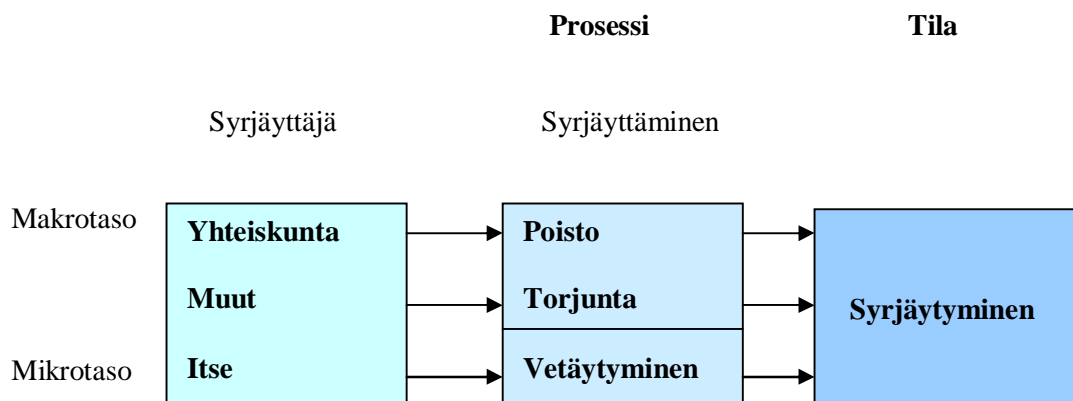
Syrjäytymisen käsite on siis hyvin väljä ja sen käyttö laaja-alaista yhteiskunnallisessa keskustelussa. Suomalaisessa keskustelussa syrjäytymisellä ymmärretään kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yleensä yhdistyvät alhainen koulutustaso, pitkäaikainen ja usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämän hallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Syrjäytymiseen voi liittyä sairautta tai vammaisuutta. Edelleen siihen voi liittyä myös erilaista poikkeavaa käyttäytymistä, rikollisuutta sekä päihteiden käyttöä. (Kuorelahti & Viitanen 1999, 5.)

Siljanderin (1996, 8) mukaan syrjäytymisessä on kysymys elämänhistoriallisesta prosessista, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän. Syrjäytyminen voidaan siten nähdä huono-osaisuutena, jolloin sosiaaliset ongelmat kasautuvat. Yksilön näkökulmasta tälle prosessille on tyypillistä moniongelmaisuus ts. epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. Kuorelahden ja Viitanen (1999) mielestä yksilötasolla nuoren itsenäistymisprosessissa syrjäytymisen sijaan olisikin usein parempi puhua työttömyydestä, toimeentulo-ongelmista, koulutusmotivaation puutteesta tai muista konkreettisista vaikeuksista.

Yksilöä kohtaavat satunnaiset ja hetkelliset vastoinkäymiset johtavat Lämsän (1998, 6–7) mukaan sen sijaan perin harvoin vakaviin elämänhallinnan vaikeuksiin. Siksi yhteiskuntapolitiikassa onkin syytä kartoittaa syrjäytymisen uhkia tai riskejä ilman, että ketään henkilökohtaisesti leimataan syrjäytyneeksi henkilöksi. Syrjäytymiskäsitteen alle sijoitettujen ongelmien erojen sijasta olisikin olennaisempaa tarkastella sitä rakenteellista yhtäläisyyttä, jonka takia erilaiset ongelmat voidaan sijoittaa syrjäytymisen käsitteen alle.

Myös Mannila ja Peltoniemi (1997, 3) painottavat sitä, että syrjäytyminen kuvaa ennen kaikkea nyky-yhteiskunnassa erilaisten väestöryhmien tilannetta, joka ei ole näin totaalinen vaan yleensä rajoittuu vain joihinkin elämänulottuvuuksiin. Kuvio 8 kuvaa Lämsän (1998) ja Helnen (1990) havaintoja mukaillen syrjäytymistä prosessina yhteiskunnan tasolla (makrotaso) ja yksilötasolla (mikrotaso).

SYRJÄYTYMINEN



KUVIO 8. Syrjäytyminen tilana ja prosessina (Lämsä 1998, 7 ja Helne 1990, 76 mukaillen)

Syrjäytymisestä puhuttaessa lienee kuitenkin syytä muistaa, etteivät kaikki samassa tilanteessa olevat esim. työttömät, perheettömät ja huonossa taloudellisessa asemassa olevat ole ainakaan omasta mielestään syrjäytyneitä. Syrjäytymiseen käsitteenä liittyy tietynlainen passiivinen pysyvyys. Näin ollen esimerkiksi koulutuksen ulkopuolelle jäänyttä, joka saattaa olla hakemassa useampaankin koulutuspaikkaan, samoin työtöntä, joka on hakemassa töitä, ei ole oikeudenmukaista pitää syrjäytyneinä. (Siljander 1996, 8.)

Tässä tutkimuksessa syrjäytymisen käsite liittyy *koulutuksesta syrjäytymiseen*. *Koulutuksesta syrjäytyneillä* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöitä, jotka eivät olleet hakeutuneet ammatillisiin opintoihin lainkaan tai olivat keskeyttäneet opintonsa, ja ovat sen jälkeen useista oppilaitoksen ja työvoimaviranomaisten toimenpiteistä huolimatta jättäytyneet koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Myös sellaiset ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet henkilöt, joiden mahdollisista suunnitelmista koulutuksen uudelleen aloittamiseen ei löytynyt mitään tietoja oppilaitosten eikä työvoimatoimiston tietokannoista, luettiin tähän ryhmään kuuluviksi. Koulutuksesta syrjäytyneellä ei tässä tutkimuksessa tarkoitettu fyysisten tai psyykkisten syiden vuoksi työkyvyttömyyseläkkeelle siirtynyttä henkilöä.

Perhesyiden vuoksi koulutuksen keskeyttäneitä kotona lasta / lapsia hoitavia tai varusmiespalveluksen takia opintonsa keskeyttäneitä, jotka eivät tutkimusajankohtaan mennessä olleet aloittaneet ammatillisia opintoja uudelleen, mutta olivat työvoimaviranomaisten tietojen mukaan osallistuneet tai osallistumassa erilaiseen koulutukseen ja/tai työelämään valmentavaan koulutukseen ja työllistymiskokeiluihin tai halusivat hakeutua jatkamaan/ uudelleen aloittamaan ammatillisia opintoja, nimetään tässä tutkimuksessa *koulutukseen kiinnittymättömiksi*. Ne tutkimushenkilöt, jotka olivat tutkimushetkellä hakeutumassa ammatillisiin opintoihin tai olivat aloittamassa niitä, nimettiin puolestaan *koulutukseen uudelleen kiinnittymässä* oleviksi.

2.3 Aikaisempia tutkimuksia

Koulua on tutkittu paljon ja tutkimustulokset ovat tuoneet paljon tietoa koulun toiminnasta. Peruskoulun keskeyttämisen syihin ja seurauksiin ovat tutkimuksissaan perehtyneet muiden muassa Kivirauma (1996), Liimatainen-Lamberg (1996), Lappalainen (1999), Vilppola (1999) ja Komonen (2001) sekä Pirttiniemi ja Päivänsalo (2001).

2.3.1 Miksi osa nuorista jättää peruskoulun kesken?

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ilmeisesti ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta 1. momentissa säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. (Perusopetuslaki n:o 628, 21.8.1998.)

Kivirauma (1996, 56) on todennut, että monen lapsen kohdalla koulunkäynnin aloitus on odotettu ja mieleenpainuva kokemus. Koulunkäynti on useimpien mielestä kivaa tai jännää, mutta ei vastenmielistä. Vuosien myötä koulunkäynti alkaa kuitenkin joistakin oppilaista tuntua hankalalta johtaen jopa avoimiin konflikteihin. Joidenkin kohdalla koulun lumovoima katoaa jo kolmannella, joidenkin kohdalla vasta kuudennella luokalla

tai yläasteen alkaessa. Ensimmäisten luokkien aikainen myönteinen suhtautuminen muuttuu vähitellen kouluvuosien karttuessa välinpitämättömyydeksi ja avoimeksi vastarinnaksi.

Lappalainen (1999, 12) on havainnut, että oppilaiden koulumenestyksellä jo ala-asteella on selvä yhteys heidän osallistumiselleen toisen asteen koulutukseen. Koulumenestyminen peruskoulussa määrittääkin siten vahvasti ja pysyvästi toisen asteen koulutukseen osallistumista. Peruskoulussa erityistä tukea tarvinneiden oppilaiden epäonnistumisen tuntemukset ja tyytymättömyys omaan koulumenestykseen vaikuttavat koulumenestymättömyyden kautta oman alan ja koulutuspaikan löytymiseen peruskoulun jälkeen. Oppilaan kokemukset siitä, ettei hänen osaamistaan koulussa eikä kotona arvosteta voivat johtaa epäonnistumisen kierteeseen, josta nouseminen on vaikeaa.

Peruskoulun luokanopettajien ja aineenopettajien koulutukseen kuuluu hyvin vähän tai ei lainkaan erityispedagogisia opintoja, eikä luokanopettajilla eikä aineenopettajilla ole välttämättä riittävästi keinoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamiseen tai kohtaamiseen. Siten erityisopetuksen tehtäväksi on tullut toimia peruskoulun sisäisenä opetuksen eheyttäjänä ja yksilöllistäjänä. Samalla on ajateltu, että erityisopetus kykenee toimimaan koulutuksellisen syrjäytymisen, koulun keskeyttämisen ja koulupudokkaiden ennaltaehkäisevänä mekanismina. (Jahnukainen 1999, 78.) Vilppolan (1999, 77) mukaan erityisopetus on myös mahdollistanut oireen poistamisen koulu yhteisöstä ja osittain tämän johdosta koulujen kriittinen itsearviointi koko koulusysteemin tasolla on jäänyt tekemättä. Hän kertoo myös, että tutkittuaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden papereita vuosien varrella yhdestäkään paperista ei löytynyt mainintaa opettajan epäammattillisesta käyttäytymisestä oppilasta kohtaan tai opettajan mahdollisesta kyvystä huolehtia opetuksesta. Näihin asioihin hän joutui kuitenkin usein puuttumaan toimiessaan hallinnollisissa tehtävissä yläasteella. Syy oli aina oppilaassa tai hänen perheessään.

Vilppolan mainitsemaa koulujen kriittistä itsearviointia peräänkuuluttaa myös Takala (1992, 166), joka toteaa koulu yhteisön tarvitsevan laajempaa sosiologista ajattelutapaa. Se tarkoittaa, että syrjäytymisen ehkäisemiseksi koulun on ylitettävä perinteisiä rajoja perheiden suuntaan, vapaa-aikatoimintaan, sosiaaliseksi sektorille, terveydenhuoltoon ja työelämään.

Pirttiniemen (1996, 68–70) tutkiessa peruskoululaisten koulukokemuksia noin kymmenen prosenttia yhdeksäluokkalaisista ilmoitti harkinneensa yläasteen keskeyttämistä, puolet heistä vakavasti. Opinto-ohjaajien mukaan runsaalla prosentilla opinnot olivat jossain vaiheessa väliaikaisesti keskeytyneet. Kolmasosa nuorista piti kotia syynä keskeyttämisajatuksiin, kolmasosa koulua ja kolmannen osan mielestä syynä oli ”yleinen tympääntyminen” tai ”jaksaminen”. Nämä nuoret olivat kokeneet yläasteen keskimääräistä kielteisemmin.

Samankaltaisiin tuloksiin on päätynt Liimatainen-Lamberg (1996, 5), joka on todennut, että peruskoulu keskeytetään tavallisimmin 9.-luokalla. Keskeyttämisen syynä ovat olleet opiskeluhaluttomuus, perheen vaikea elämäntilanne ja sopeutumisvaikeudet. Peruskoulun keskeyttäminen on hänen mukaansa myös yksi syrjäytymisen riskitekijöistä. Yleisesti ottaen peruskouluaikana koulunkäynnin keskeyttäminen on vähäistä, mutta yksilötasolla se vaikeuttaa jatko-opintoihin pääsyä. Pahimmillaan opintojen keskeytyminen voi johtaa yksilön syrjäytymiseen paitsi koulutuksesta myös yhteiskunnasta. Jos nuorella ei ole ammattikoulutusta, myös työpaikan saanti vaikeutuu. Syrjäytymisriskin kannalta oleellista on nuorten ongelmien: koulupinnauksen, kiusaamisen, ilkeiden, rötöstelyn ja päihteiden käytön kasaantuminen.

Meriläinen (1996, 118) näkee peruskoulussa syrjäytymisen kannalta riskiryhmäksi etenkin ne oppilaat, jotka muodollisesti käyvät koulua osallistumatta tosiasiallisesti koulutyöskentelyyn eli ”armoviitosilla” koulunsa suorittavat oppilaat. He eivät saavuta edes niitä perusvalmiuksia, joita tarvitaan elämässä selviytymiseen. Heillä on myös heikot mahdollisuudet päästä jatkokoulutukseen ja selviytyä aloittamistaan opinnoista.

Käytännön koulutyössä tehtyjen havaintojen perusteella näille ”armoviitosoppilaille” on vaarana käydä niin, että heidät hankalina pidettyinä tapauksina poistetaan herkästi luokasta ja lähetetään laaja-alaisen erityisopettajan luokse. Näistä oppilaista muodostuu helposti oma melko pysyvä ryhmänsä, ”pienluokka”, joiden opetus jää miltei kokonaan laaja-alaisen erityisopettajan vastuulle. Laaja-alaisen erityisopettajan mahdollisuudet tukea, pääasiallisen toimenkuvansa mukaisesti, yleisopetuksessa olevia oppilaita nimenomaan väliaikaisissa oppimisvaikeuksissa vähenevät, kun työhuone täyttyy oppitunnista toiseen samoista oppilaista.

Onkin pohtimisen arvoista, kyettäisiinkö luokkamuotoisen erityisopetuksen keinoin paremmin tukemaan näiden ”armoviitosa” keräävien oppilaiden koulunkäyntiä yksilöllistämällä heidän oppimistavoitteitaan. Luokkamuotoisen erityisopetuksen etuna osa-aikaiseen erityisopetukseen verrattuna voidaan pitää sitä, että erityisluokanopettaja työskennellessään pääosin koko koulupäivän pienryhmänsä kanssa, kykenee laaja-alaista erityisopettajaa jatkuvammin antamaan oppilaalle kokonaisvaltaista henkilökohtaista tukea ja tekemään myös tiiviimpää yhteistyötä koko perheen kanssa. Tällä tavoin myös laaja-alaisen erityisopettajan resurssia vapautuisi yleisopetuksessa olevien oppilaiden hyväksi.

Edellä kuvatuista ongelmista huolimatta kuitenkin lähes kaikki oppilaat suorittavat peruskoulun loppuun ainakin muodollisesti. Heistä 95 prosenttia osallistuu yhteisvalintaan, joten vain harvoilla peruskoulun päättävillä ei ole minkäänlaisia jatkosuunnitelmia. Määrällisesti huomattava koulutuksesta syrjäytyminen alkaa vasta sen jälkeen, kun oppilaat jättävät peruskoulun taakseen. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 12.)

Vaikka koulunkäynnin keskeyttäminen on nuorten kohdalla ei-toivottavaa, on kansainvälisten tilastojen valossa myönteistä, että oppivelvollisuuskoulun keskeyttäneiden osuus on ollut Suomessa monia muita Euroopan maita pienempi. Suhteellisesti eniten koulunkäyntinsä keskeyttäneitä on ollut Luxemburgissa, Portugalissa ja Espanjassa. Sen sijaan vähiten heitä on ollut Itävallassa (Lasonen & Parikka 1999, 211).

2.3.2 Miksi osa nuorista ei opiskele peruskoulun jälkeen?

Peruskoulun ja jatko-opintojen nivelvaiheen ongelmakenttää ovat kartoittaneet muiden muassa Tervo (1993), Vehviläinen (1999) ja Komonen (2001).

Peruskoulun päättänyt nuori pyritään yhteiskunnan taholta kannustamaan ammatillisiin opintoihin, joten työtön ja ammattikouluttamaton nuori ei lain mukaan voi saada Kansaneläkelaitoksen maksamaa työmarkkinatukea. Tämä laki (1993/1542, § 3) tuli voimaan vuoden 1996 alussa koskien alle 20-vuotiaita vailla ammatillista koulutusta olevia nuoria, joilla ei ole työ- tai harjoittelupaikkaa ja jotka eivät hakeudu koulutukseen tai työvoimapolitiittiseen toimenpiteeseen kuten työharjoitteluun. Vuoden 1997 alusta laki muuttui koskemaan myös alle 25-vuotiaita. (Komonen 2001, 17–18.)

Koulutusta pidetään ammattiin ja työelämään pätevöittäjänä, mutta siihen osallistumisella tai osallistumatta jättämisellä on myös moraalinen sisältö. Sen kautta nuoret halutaan sopeuttaa aikuisten yhteiskunnan rytmiin eli työskentelemään kellonajan mukaan, tekemään sellaista, mikä ei kiinnosta, hyväksymään keskinäinen kilpailu, pitämään työvoiman myyntiä itsestään selvänä sekä oppimaan täsmällisyyttä, kärsivällisyyttä ja säännöllisyyttä. Toisaalta koulutuksen merkitys nähdään tapana panostaa omaan itseen, tulevaisuuteen ja tulevan perheen hyvinvointiin. Se toimii myös työvoiman varastona silloin, kun työtä ei löydy. Lisäksi koulutus toimii työmarkkinasuodattimena, joka karsii normaalit työkykyiset ja – haluiset ”epänormaaleista”. (Komonen 1999, 35–36.)

Yleisesti on tiedossa, että työn saaminen on hankalaa ilman ammatillista koulutusta. Silti muodollinen koulutus on menettänyt sille ominaisen itsestäänselvyyden. Koulutuksen välttämättömyys on myönnetty kyllä yleisellä tasolla, mutta samanaikaisesti on tunnustettu sellaisia toimintatapoja, jotka eivät ole kovin hyvin sovitettavissa yhteen koulunkäynnin kanssa. (Komonen 1999, 33.) Olennaista on *elämisen ja kokemisen* (kursivointi kirjoittajan) kautta oppimisen paremmuuden korostaminen kouluviisauteen verrattuna, mikä johtaa usein konfliktiin koulun ja työn välille (Tervo 1993, 102). Työ ja perhe näyttäytyvätkin koululle rinnasteisina pärjäämisen kenttinä ja vaihtoehtoisina väylinä sosiaalistua yhteiskuntaan. Halu nopeaan aikuistumiseen yhdistää nuoria, ja työ on nuorille ehdoton aikuistumisen symboli (Vehviläinen 1999, 115–116).

Yhtenä syynä nuorten jatkokoulutushaluttomuuteen voidaan pitää Takalan (1992) tutkimaa ”kouluallergiaa”, jonka taustalta löytyy monenlaisia syitä, muun muassa oppimisvaikeuksista johtuvat negatiiviset koulukokemukset. Myös käytännön koulutyössä on tullut esiin, ettei koulumuotoinen jatko-opiskelu kerta kaikkiaan jaksakaan enää kouluallergista nuorta kiinnostaa. Nuoren kouluallergia on saattanut kehittyä niin voimakkaaksi, että hän on alkanut kokea kaiken kouluun ja opiskeluun liittyvän vastenmieliseksi. Suomessa on kuitenkin pitkään arvostettu koulumuotoista ja teoreettista opetusta enemmän kuin työssä oppimista (Puustelli 1999, 227), vaikka teknologiateollisuuden taholta tulleet viestit painottavatkin tekevien ja kätevien työntekijöiden entistä suurempaa tarvetta (ks. Niemi 2007). Pohdinnan arvoista onkin, tulisiko Suomessa lähteä kehittämään ammatillista koulutusta entistä työvaltaisempaan suuntaan Saksan, Tanskan ja Itävallan esimerkkejä hyödyntäen.

Taulukossa 3 esitetään, kuinka suuri osuus toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta toteutettiin em. maissa koulumuotoisena, työpaikalla tai näiden yhdistelmänä (tiedot vuodelta 1993–1994). Ammatillinen koulutus luokiteltiin koulumuotoiseksi, jos opetusajasta käytettiin yli 75 % koulussa. Pääasiallisen opetuksen katsottiin tapahtuvan puolestaan työpaikalla, jos opetusajasta käytettiin yli 75 % siellä. (Lasonen & Parikka 1999, 207.)

TAULUKKO 3. Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen ja työssäoppimisen osuus Suomessa, Saksassa, Tanskassa ja Itävallassa vuosina 1993–1994 (Lasonen & Parikka 1999, 207)

	Koulumuotoisesti (%)	Työpaikalla + koulussa (%)	Työpaikalla (%)
Suomi	100	0	0
Saksa	35	65	0
Tanska	8	92	0
Itävalta	50	4	46

Vaikka koulu ei kiinnosta, ei se kouluallergikkojen kohdalla kuitenkaan merkitse sitä, ettei heitä mikään kiinnostaisi. Moni heistä haluaa päästä töihin ja ansaita rahaa. Työn tekemisen merkityksen elämässä pärjäämisen kannalta tunnustavat nekin nuoret, jotka peruskouluaikana saavat potentiaalisen syrjäytyjän maineen. Oppisopimuskoulutuksella on tässä kohdassa selkeä tilaus. Oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksia erityisopetuksen näkökulmasta käsitellään tässä raportissa tarkemmin luvussa 3.3.

Yhä useammalla nuorella mielenterveyteen liittyvät ongelmat ovat syynä siihen, etteivät he hae jatko-opintoihin. Mielenterveysongelmien taustalla on mitä moninaisimpia syitä. Usein kuitenkin ongelmat perheessä, vanhempien päihteiden käyttö ja / tai heidän mielenterveysongelmansa sekä väkivaltaisuus ovat laukaisseet nuorena oirehtimista. Tässä noidankehässä ongelmat tuntuvat kasautuvan sukupolvelta toiselle. Vanhempien oma koulunkäyntitausta on usein puutteellinen, eivätkä he välttämättä pidä koulunkäyntiä ja opiskelua erityisen tärkeänä, tai jos pitävätkin, ei heillä aina ole riittävästi omia henkisiä tai taloudellisia resursseja nuoren kannustamiseksi koulutusuralla eteenpäin.

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 2004 tehdyssä selvityksessä haastateltiin Hämeenlinnan ja ympäristökuntien opinto-ohjaajia. Opinto-ohjaajien mukaan kodin tuki on keskeinen tekijä nuoren jatko-opintoihin hakeutumiselle. Valitettavasti iso osa oppilaista kuitenkin jää ilman tätä tukea, sillä yli puolet opinto-ohjaajien oppilaista on yksinhuoltajien lapsia, ja monella oppilaalla kotiolot ovat repaleiset. Myös huonot työnäkymät vaikuttavat jatko-opiskeluhaluttomuuteen. Nuorilla ei ole motivaatiota hakeutua koulutukseen eikä intoa pyrkiä liian vaativalta tuntuvaan työelämäänkään. (Juola & Vertanen 2004, 27.)

Vaikka osaa nuorista kouluttautuminen ei innosta, kuitenkin rahan ansaitseminen houkuttaa heitä. Monen nuoren elämänrytmi on muuttunut liian nopeaksi. ”Hetimulle-kaikki-tänne-nyt” -elämäntyyllillä ei kestä odottamista eikä jakseta edetä tavoitteeseen välivaiheiden kautta. Töihin pääsyllä on kiire ja opiskeluun katsotaan kuluvan liian pitkä aika.

Opinto-ohjaajien mukaan nuorten mielestä ei nykyisin voi enää luottaa siihenkään, että koulutuksen kautta saisi työpaikan, vaikka useimmat nuoret uskovat silti sen voimaan (Juola & Vertanen 2004, 27). Nuoret ovat itse havainneet saman, mihin Komonen (2001, 36) viittaa, että vaikka koulutusyhteiskunnassa koulutukseen osallistumisen mahdollisuus katsotaankin yksilölle kuuluvaksi oikeudeksi, siitä on tullut myös velvollisuus. Komonen (2001, 37) pitääkin ironisena sitä, että koulutukseen osallistumisesta on tullut yhä keskeisempi kunnon kansalaiseksi kasvamisen merkkipaalu, vaikka se ei enää avaakaan samanlaisia sosiaalisen nousun mahdollisuuksia kuin aiemmin, eikä korkea koulutus enää takaa työpaikkaa.

Opinto-ohjaajat kertoivat lisäksi, että nuorten oppimiskyvyt ovat heikentyneet ja nuoret ovat entistä lyhytjänteisempiä. Nuoret eivät välttämättä edes odota tulevansa kuulluiksi eivätkä kykene itse keskittymään keskusteluun. (Juola & Vertanen 2004, 27.)

Joidenkin oppilaiden sijoittumista työmarkkinoille vaikeuttaa myös käsillä tekemisen arvostuksen puute. Vaikka työelämän edustajat korostavat työntekijöiden monenlaisten motoristen taitojen tärkeyttä, ja monet teollisuuden työtehtävät edellyttävät tarkkaa silmän-käden yhteistyötä ja ”tekeviä ihmisiä” (ks. Niemi 2007), on perusopetuksen nykyisessä tuntijaossa silti supistettu taito- ja taideaineiden osuutta entisestään. Koulun ja työelämän tavoitteet eivät näin ollen kohta toisiaan erityisen hyvin.

Jatko-opintoihin hakematta jättämiseen on monella nuorella vaikuttanut myös, se että he eivät ole osanneet päättää, mille linjalle olisivat hakeneet. He ovat kokeneet, etteivät tiedä riittävästi koulutusvaihtoehdoista eivätkä he myöskään ole osannet sanoa, mikä heitä kiinnostaa, koska omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet eivät vielä ole selkiytyneet. (Juola & Vertanen 2004, 27.) Näiden oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien laadinnassa korostuu nivelvaiheen ohjaukseen osallistuvien tahojen moniammatillisen yhteistyön merkitys.

Moni koulussa heikommin menestynyt nuori ei ole aina erityisen motivoitunut hakemaan ammatillisiin opintoihin. Tuohisen (1995, 175) mukaan koulutusmotivaation puuttuminen ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin oppimismotivaation puute. Moni tällainen nuori löydettyään itseään kiinnostavan alan osoittaa huomattavaa halua kehittyä siinä ja hakeutuu siten ammatilliseen koulutukseen. Myös pudokkaaksi tai kouluallergikoiksi leimautunut nuori on mahdollista saada innostumaan koulutuksen hankkimiseen, mikäli hän kokee siitä koituvan itselleen positiivisia seurauksia.

2.3.3 Miksi osa nuorista keskeyttää ammatilliset opintonsa?

Tutkimuksessa tarkastelin ammatillisissa opinnoissa menestymistä opintojen loppuunsaattamisen ja opintojen keskeyttämisen näkökulmasta. Kansainvälisten tilastojen mukaan (Lasonen & Parikka 1999, 211) Suomessa ammatillisen toiseen asteen opinnot keskeyttää vuosittain noin 10 % aloittaneista. Vaikka tilanne ei ole hyvä, on se kuitenkin parempi kuin monessa muussa Euroopan maassa. Muun muassa Espanjassa ja Hollannissa jopa puolet aloittaneista keskeyttää ammatilliset opintonsa. Sekä Meriläinen (1998), Lappalainen (1999) että Komonen (1999, 2001) ovat tutkimuksissaan perehtyneet opintojen keskeyttämisen problematiikkaan.

Suomessa 1990-luvulla alle 20-vuotiaista nuorista 90 % osallistui peruskoulun jälkeiseen yleissivistävään tai ammatilliseen koulutukseen. Samaan aikaan yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen suhde muuttui jonkin verran. Lukioissa opiskelevien määrä lisääntyi ja ammatilliseen koulutukseen osallistuminen vähentyi. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen peruskoulun jälkeen oli harvinaista. Koko maassa noin 10 % oppilaista jäi tai jättäytyi peruskoulun jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle. (Tilastokeskus 1998.)

Koulutuksen ulkopuolelle jääneet olivat nuoria, jotka eivät olleet päässeet haluamaansa koulutukseen. Osa näistä oppilaista oli eri syistä toisen asteen koulutuksen keskeyttäneitä tai koulutusalan vaihtajia. Vain muutama prosentti jäi tai jättäytyi pysyvästi koulutuksen ulkopuolelle. He jättivät kokonaan hakeutumatta toisen asteen koulutukseen tai eivät aikoneet hakeutua koulutukseen myöhemminkään. Kaikki heistä eivät kuitenkaan jääneet toimeettomaksi, vaan osa koulutuksen ulkopuolella olleista esim. työllistyi lyhytaikaisiin työsuhteisiin, työpajoille tai osallistui erilaisiin projekteihin. (Lappalainen 1999, 1.)

EMU-oppilaiden jatko-opintojen ohjauksessa kertyneitä näkemyksiä tukee Komosen (2001, 123) havainto, että vähäisillä voimavaroilla opiskelevien nuorten lähtöasetelma selviytyä muutoksista on ollut usein muita heikompi. Heikko koulumenestys ja karsiutumisen kaltaiset takaiskut ovat koituneet helpommin opintojen jatkamisen esteeksi. Nämä ”takarivistä startanneet” nuoret ovat olleet vaarassa jättää koulutuksen helpommin kesken jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa. Valintojen ja vastuun kantamista korostavassa koulutuskilvassa keskeyttäminen ajautumisena tai putoamisena tulleeekin yleistymään nimenomaan niiden nuorten keskuudessa, joilla ei ole riittävästi resursseja valintojen tekemiseen tai joiden valinnat törmäävät jo varhaisessa vaiheessa institutionaalisen valintakoneiston mekanismeihin ja yksilölliset toiveet puristuvat kulttuuriseen ”toiseuteen”. Heikko kulttuurinen suorituskyky suhteessa yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin tekee näistä nuorista syrjäytymisen potentiaalisen riskiryhmän, joka siis hyväksyy yhteiskunnassa vaadittavat normaalisuuden mallit. Heillä ei kuitenkaan ole niiden toteuttamiseen tarvittavia resursseja ja taitoja. Keskeyttämisen ajautumislunne korostuu keskeyttämisen jälkeisessä toiminnassa. Vaikka riskitekijöiden determinoivuutta ei tulisi liiaksi korostaa, on näiden keskeyttäjiä kohdalla vaara, että keskeyttäminen johtaa pelistä putoamiseen tai pelistä pois sulkemiseen.

Komosen (1999, 2-3) mukaan opintojen keskeyttämisestä ei kuitenkaan suoraan seuraa syrjäytyminen, kuten usein on stereotyyppisesti ajateltu, vaan opintojen keskeyttämisen voi avata henkilölle myös uusia mahdollisuuksia koulutuspolkujen uudelleen arviointiin. Koulutuksen uudelleen aloittaminen ole kuitenkaan tae selviytymisestä. Kaikkien nuorten kohdalla koulutuksen uudelleen aloittaminen ei ole ollut tavoitteellista toimintaa, joka olisi ollut rationaalisen uraa koskevan päätöksenteon seuraus. Sykäys koulutukseen hakeutumiseen on tullut usein oman elämäntilanteen ulkopuolelta ja ilmennyt työmarkkina-alueissa konkretisoituvan ”pakkona”.

Opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevien nuorten ohjauksen merkitys korostuu, koska nuorilla on jo lähes yhteiskunnallinen ”kouluttautumisvelvollisuus” (Komonen 1999, 118). Näiden nuorten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen on olennaista paitsi ohjattaessa heitä peruskoulun jälkeen jatkokoulutukseen myös ohjattaessa heitä siirtymään ammatillisesta koulutuksesta työelämään. Tätä mieltä on myös Komonen (1999, 124–125), joka esittää, että työvoima- ja koulutuspoliittiset toimenpiteet, aktivointi, ohjaus ja koulutustarjonta tulisi suunnata nuorille eri tavoin. Hänen mielestään on eri asia ohjata koulutukseen ammatinvalinnastaan epävarmoja nuoria kuin niitä keskeyttäjiä, jotka eivät ole motivoituneita hankkimaan koulutusta. Osa keskeyttämisistä ja koulutuspaikkojen vaihdoista on etsintää ja kokeilua, jolle myös tulisi antaa aikaa ja mahdollisuuksia eikä keskeyttämisen ehkäiseminen ole välttämättä tarpeellista. Toisaalta heikommista lähtökohdista ponnistavat nuoret taas tarvitsevat ohjausta ja tukea hyvinkin varhaisessa vaiheessa koulutuspoluillaan.

Ammatillisten opintojen keskeyttämisen systemaattisen seurannan tärkeyttä korostaa Meriläinen (1998, 1), jonka mielestä ammatillisissa oppilaitoksissa tulisi keskeyttämistä seurata tarkoin, jotta tiedetään, mikä keskeyttäminen on perusteltua ja ymmärrettävää opiskelijoiden koulutusuran ja elämäntilanteiden näkökulmasta ja millaisiin asioihin voidaan vaikuttaa auttavien toimenpitein.

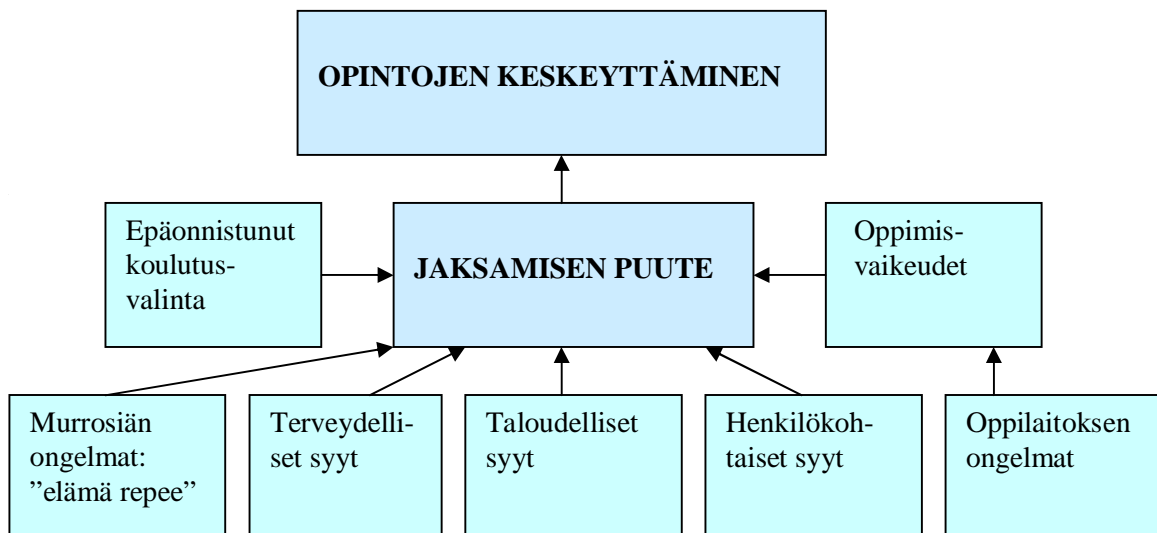
Opintojen keskeyttämisen syiksi hahmottuvat useimmiten epäonnistuneet koulutusvalinnat, oppimisvaikeudet, oppilaitoksen sisäiset ongelmat, henkilökohtaiset syyt, terveydelliset syyt ja taloudelliset syyt. Yleisin keskeyttämisen syy on ollut epäonnistunut koulutusvalinta, mikä on johtunut useimmiten siitä, että opiskelija ei ole päässyt ensisijaisesti toivomalleen koulutusvalinnalle. Tällöin motivaatio opiskeluun on ollut alusta alkaen heikko. Opinnot eivät useinkaan ole vastanneet sitä kuvaa, joka opiskelijalla on alasta ollut tai alan valinta on ollut liian varhainen ja opiskelun tavoitteet selkiintymättömät. Toinen keskeinen keskeyttämisen syy on ollut oppimis- ja opiskeluvaikeudet. Myös murrosiän mukanaan tuoma levottomuus on aiheuttanut opiskeluvaikeuksia. (Meriläinen 1998, 1.) Saman ovat todenneet selvityksessään Juola ja Vertanen (2004, 34), joille nuoret selittivät opintojensa keskeyttämisen syyksi niiden loppumetreillä, että ”elämä repee”, kun tulee täysi-ikäiseksi ja saa ajokortin.

Oppilaitoksen sisäiset ongelmat ovat liittyneet opetuksen laatuun, opetusvälineisiin ja henkilökunnan rohkaisun ja tuen puutteeseen. Opiskelijoiden henkilökohtaisia syitä ovat olleet vaikea elämäntilanne, kotitaustan vaikeudet, runsas alkoholin tai huumeiden käyttö,

rötökset ja sosiaalistuminen opiskelua arvostamattomaan alakulttuuriin. Terveydellisiä syitä ovat useimmiten olleet psyykkinen sairastuminen tai oireilu esim. masennus. Taloudellisia syitä ovat olleet opintotuen vähäisyys ja toimeentulon niukkuus etenkin perheellisillä opiskelijoilla. Äitiyslomat ovat yleensä olleet tilapäisiä keskeytyksiä samoin armeijan käyminen. Opintojen keskeyttymiselle ei ole kuitenkaan ollut nimettävissä yhtä syytä, vaan keskeyttäminen on yleensä aiheutunut usein monen syyn yhteisvaikutuksesta. (Meriläinen 1998, 3.)

Ammatillisten opintojen keskeyttäjäistä suurin osa on ollut ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Yleisin keskeyttämiskä näyttää olevan 18 (ks. Juola & Vertanen 2004, 34). Noin puolet keskeyttäjäistä on opiskellut linjoilla, joille opiskelijaksi hakeneita on ollut vähemmän kuin muille linjoille. Tällöin niille on myös hakeutunut enemmän potentiaalisia keskeyttäjiä, esim. nuoria, joilla on ollut oppimisvaikeuksia jo peruskoulussa ja jotka ovat saattaneet keskeyttää opintoja aiemminkin. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 12–13.)

Edellä referoiduissa tutkimuksissa todetut opintojen keskeyttämisen syyt on koottu kuvioon 9.



KUVIO 9. Opintojen keskeyttämisen syitä koottuna aikaisempien tutkimusten (Meriläinen 1998, Lappalainen 1999, Komonen 2001, Juola & Vertanen 2004) mukaan

Juolan ja Vertasen tekemän selvityksen perusteella perussyy keskeyttämiselle on jollain tavalla jaksamisen puute. Monet nuoret ovat kokeneet kolmivuotisen 120 opintoviikkoa kestäväen tutkinnon liian vaativaksi ja liian teoreettiseksi. Opintonsa loppuvaiheessa keskeyttäneelle nuorelle onkin yleensä ehtinyt kertyä runsaasti suorittamattomia kursseja. Myönteistä on kuitenkin, että ammattikoulujen oppilashuoltohenkilöstö on viime aikoina havainnut nuorten olevan entistä halukkaampia jatkamaan kesken jääneitä opintojaan. (Juola & Vertanen 2004, 34.)

Vaikka keskeyttäminen ja vaihtoehtoihin aikuistumispyrkimyksin integroituminen on merkinnyt nuorten näkökulmasta yhtä tapaa rakentaa mielekästä elämäntulkua, vaihtoehtoiset aikuistumispyrkimykset ja toimintatavat merkitsevät kuitenkin virallisen kulttuurin silmissä negatiivista marginaalisuutta. Ajan mittaan käykin ilmi, ettei vaihtoehtoisilla aikuistumisen malleilla olekaan kysyntää työmarkkinoilla, sillä nuorten pyrkimykset päästä töihin törmäävät kerta kerran jälkeen muodollisen pätevyyspuutteeseen. Kovat työmarkkinakokemukset ikään kuin kasvattavat pakolla kouluttautumismotivaatiota, sillä koulussa oleminen ja koulutuksen hankkiminen on paitsi yleisen arvostuksen mukaista myös välttämätön töihin pääsyn edellytys. (Komonen 2001, 10.) Vaihtoehtojen rajautuessa koulutukseen tai työttömyyteen aletaan arvostaa koulutuksen, etenkin tutkintotodistuksen, merkitystä uudelleen (Tanner ym. 1995, 24).

Komonen (2001, 13) mukaan yhteiskunnassamme koulutukseen liittyy monenlaisia moraalisia jännitteitä. Vallitseva syrjäytymisuhka ei anna nuorille muita vaihtoehtoja aikuistua ja integroitua yhteiskuntaan, kuin siirtyä koulutusputken kautta työmarkkinoille. Muodollisen koulutuksen ohitse työelämään pyrkivät nuoret ovat työhaluistaan huolimatta kuitenkin eniten syrjäytymisvaarassa. Puuttuvan koulutuksen negatiiviset seuraukset kärjistyvät erityisesti taloudellisesti huonoina aikoina, jolloin ”hanttihommia” ei ole tarjolla edes koulutetuille nuorille.

Kouluttautuminen viestittää työnhakijan aktiivisuudesta ja halusta pysyä mukana kovenevassa kilpailussa (Mäkinen & Vanttaja 1993, 98). Sen perusteella opintojen keskeyttäjän keinot anastaa itselleen työmarkkinakelpoisuus eivät ole kovinkaan kummoiset ilmastossa, jossa keskeyttämisen ongelma yhdistetään tiiviisti syrjäytymiseen, vetäytymiseen ja kapinallisuuteen (Komonen 2001, 14).

Opintojen keskeyttäminen ei ole kuitenkaan välttämättä negatiivista, mihin viittaa myös Komosen (2001, 15) tutkimustulos. Hänen mukaansa nuorten koulutuksellista etsintää ei tule suoraviivaisesti tuomita koulukielteisyydeksi eikä nuorten koulutukseen sijoittumisessaan tekemiä yksittäisiä valintoja lopullisiksi ja määrääviksi. Koulutusuran päätepisteen ja ”hukatun mahdollisuuden” sijaan keskeyttäminen tulisi hahmottaa osana laajempia koulutusprosesseja, koulutuspolun pysähdyspaikkana tai risteysenä, josta voi aueta mahdollisuus muutokseen.

Komosen tutkimuksessa keskeinen jännite yhteiskuntaan kiinnittymisessä näytti paikantuvan erityisesti yhteiskuntaan kiinnittymisen ehtojen ja nuorten omien tavoitteiden välille. Kouluttautuminen ja ammattiin valmistuminen ovat nykyisin niitä välineitä, joilla itsellisen kansalaisen, aikuisen, status katsotaan saavutettavan. Täysivaltaisen yhteiskunnallisen jäsenyyden saavuttamiseksi nuorilta vaaditaan, että he integroituvat peruskoulun jälkeen koulutusmarkkinoihin tavalla tai toisella, ja etenevät lineaarisesti aloitetun koulutusputken lävitse. Määrittämällä koulutus nuoruuteen kuuluvaksi putkimaiseksi jaksoksi on myös luotu kuva hyväksyttävästä ja ideaalisesta aikuistumisesta. (Komonen 2001, 241–242.)

Komosen vuonna 1999 tekemään tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat katsoneet asiaa kuitenkin myös toisenlaisesta näkökulmasta, koulutusputken katkeamisen noustessa nuorten elämänsä yleistäväksi tekijäksi. Kaikki hänen tutkimukseensa osallistuneet nuoret eivät ole arvioineet elämänsä etenemistä kulttuuristen standardien mukaan, vaan pikemminkin omien aikuistumisen käsikirjoitustensa pohjalta. Erilaisten koulutuspolkujen ohella tutkimuksessa korostuivatkin erilaiset aikuistumisväylät. Koska nuorten toimintaa arvioidaan useimmiten heidän koulutusmarkkinasuoritustensa ja koulutusmarkkina-asemansa perusteella, määrittäen keskeyttäjien sosiaalinen tila koulutusyhteiskunnan perspektiivistä (koulutuksen) ulkopuolella olemiseksi, rajaten nuoret siten sekä normatiiviseen että koulutukselliseen marginaaliin. Nuorten oman elämänsä ja omien tavoitteiden tasolla tämä marginaalisuus kuitenkin säröilee. Jäsennettäessä keskeyttämistä yhteiskuntaan kiinnittymisen näkökulmasta, voidaankin todeta, ettei keskeyttämisessä ja koulutuspolkujen katkoksellisuudessa ole ollut kysymys vallitsevien yhteiskunnallisten arvojen ja päämäärien vastustamisesta tai siitä, ettei koulutusta enää yleisellä tasolla arvostettaisi. Pikemminkin opintojen keskeyttäminen voidaan ymmärtää nuorten omana yksilöllisenä tarpeena pyrkiä yhteiskunnan asettamista rajoista huolimatta etsimään ja löytämään yhteiskunnasta sellaisen paikan, joka vastaa

hänen käsitystään omista kyvyistään ja saa hänet etsimään omalle minälleen sosiaalista vahvistusta. (Komonen 1999, 11.)

2.3.4 Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistyminen ammatillisten opintojen jälkeen

Ammatillisella koulutuksella on laaja perustehtävä. Ammatinopettamisen ja työelämään valmentamisen lisäksi siihen kuuluu elämänhallinnan taitojen kehittäminen. Ammatillisessa koulutuksessa ei opeteta pelkästään ammattia, vaan vahvistetaan yksilöä ja hänen ammatti-identiteettiään. Nuori pyritään kiinnittämään opintojen alusta asti tekemiseen hänen yksilöllisen toimintatasonsa mukaisesti. (Hirvonen 2006, 116.) Ammatillisen koulutuksen päätavoitteena tulee kuitenkin pitää opintojen jälkeistä työllistymistä. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat tutkineet muiden muassa Pöllänen (1998), Mänty (2000a), Heikkilä (2002) ja Honkanen (2006).

Pöllänen (1998) on tutkinut haastatteluaineistoon perustuen erään ammatillisen oppilaitoksen metallialan työvaltaiselta linjalta valmistuneiden miesten ammatillisen uran ja elämänsä muotoutumista sekä heidän suuntautumistaan tulevaisuuteen. Haastatellut 22 henkilöä olivat suorittaneet peruskoulunsa mukautetussa opetuksessa (Pöllänen 1998,1). Haastateltujen miesten ammatillisen uran muotoutumista kuvasi kolme erilaista uralinjaa: vakaa, (7 henkilöä), katkonainen (4 henkilöä) ja pysähtynyt työura (11 henkilöä). Heti koulutuksen jälkeen työttömänä oli 50 % haastatelluista. Tutkimustuloksissa korostui ammatinvalintaprosessiin ja siirtymävaiheeseen liittyvän henkilökohtaisen ohjauksen ja aktivoinnin tarve, ja tarve laajentaa yleisten ammatillisten oppilaitosten erityisopetusta koordinoituksi kokonaiskuntoutusprosessiksi, johon sisältyvät elämän eri osa-alueet huomioiva lääkinnällinen, kasvatuksellinen, sosiaalinen ja ammatillinen kuntoutus. (Pöllänen 1998, tiivistelmä.)

Kun erityistä tukea tarvitseva oppilas on siirtymässä koulutuksesta harjoittelupaikkoihin ja työelämään on erityisen tärkeänä pidettävä lähettävän oppilaitoksen ja vastaanottavan työpaikan välistä riittävää tiedottamista. Asianmukaisella tiedolla on olennainen merkitys oikeanlaisen asenneilmaston muodostumisessa erityistä tukea tarvitsevaa työntekijää kohtaan. TET-jaksojen työnantajien kanssa käymieni keskustelujen perusteella tulisikin yhteistyötä tiivistää tässä siirtymävaiheessa.

Ohjauksen tehostamista opiskelijoiden siirtyessä työelämään kaipaa myös Honkanen (2006, 10), jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden siirtymävaihetta peruskoulusta ammatillisiin opintoihin tuetaan nykyisin riittävästi ja moniammatillista yhteistyötä osataan hyödyntää varsin hyvin, mutta sen sijaan siirtymää ammatillista opinnoista työelämään ei ole vielääkään tuettu tarpeeksi.

Mänty (2000a, 117–119) on tutkinut ammatillista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöitten itsenäistymistä ja sijoittumista työelämään. Maassamme toimivista viidestätoista erityisammattikoulusta tutkimukseen ilmoittautui halukkaaksi seitsemän. Tutkimus koostui kolmesta erillisestä postikyselystä, joilla tietoja kerättiin erityisoppilaitoksesta valmistuneilta opiskelijoilta, kehitysvammaisia nuoria ja aikuisia kouluttavien oppilaitosten henkilökunnalta ja kehitysvammaisia henkilöitä työllistäneiltä työnantajilta.

Männyn (emt.) saamien tulosten perusteella erityisoppilaitoksissa vallitsee melko vankka yksimielisyys kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen tavoitteista, ja henkilökunnan tärkeinä pitämät tavoitteet osuvat yksiin lainsäädännössä ja opetussuunnitelmien perusteissa esitettyjen keskeisten tavoitteiden kanssa. Vaikka oppilaitosten henkilökunnat olivat yksimielisiä siitä, että työhön sijoittuminen on tärkeä tavoite, lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneet olivat myös sitä mieltä, että koulutus voi olla tuloksellista ilman työllistymistäkin. Huomiota kiinnitettiin erityisesti elämänhallinnan taitojen ja itsenäisyyden merkitykseen onnellisen tulevaisuuden takaajina.

Kuten Pöllänen (1998) ja Honkanen (2006) myös Mänty (2000b, 19) toteaa, että jatko-opintojen aikana tulisi kiinnittää erityistä huomiota erityisopiskelijan työelämään kiinnittymiselle. Työssä oppimisen hyödyntämistä koulutuksesta työelämän siirryttäessä painottaa puolestaan Heikkilä (2002, 34–38), joka toteaa, että työssä oppimisen ja työllistymisen kannalta on otettava jo koulutuksen aikana huomioon opiskelijan mahdollisuudet ja rajoitteet ja niitä on lähestyttävä yksilöllisessä valmennuksessa ja ohjauksessa ratkaisukeskeisesti.

Erityisluokanopettajan toimenkuvaani kuului Keskuskoulussa ammatinvalinnan yhdysopettajan tehtävät. Tähän tutkimukseen valitun oppilasjoukon, kuten aikaisempienkin oppilaitteni, opinto-ohjaukselle asetin keskeisimmäksi tavoitteeksi sen, että oppilaitten lähtiessä ammatillisiin opintoihin kullekin löydetään juuri hänen kykyjensä ja toiveittensa suuntainen *ensimmäinen* jatko-opiskelupaikka. Päällimmäisenä tarkoituksena ei siten siis ollut valita opintolinjaa, josta valmistuisi lopulliseen ammattiin, vaan löytää jokaiselle oppilaalle ensimmäinen mielekäs ja mieleinen opiskelupaikka ja välttyä siten esimerkiksi välivuodelta tai putoamiselta kokonaan opintojen ulkopuolelle.

Paitsi ammatillisen pätevyyden saavuttamista on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jatko-opintojen yhtenä keskeisenä tavoitteena pidettävä hänen mahdollisuuttaan saada ammatillisten opintojenkin aikana kehittää itseään monipuolisesti. Uusien tietojen ja taitojen oppimisessa, varmuuden lisäämisessä uudenlaisissa ympäristöissä toimimiseen ja sosiaalisten valmiuksien kehittämisessä erilaisten ihmisten kohtaamiseen on ammatillisella koulutuksella tärkeä tehtävä. Nykyisin puhutaan elämönhallintataitojen kartuttamisesta. Männyn (2000a) edellä mainitun tutkimuksen tulokset tukevat näitä käytännön työssä syntyneitä päätelmiäni.

Ammatillisten opintojen suorittamisesta voidaan katsoa olevan henkilölle aina etua sekä koko elämän kannalta yleisesti, että hänen hakeutuessaan työmarkkinoille. Opintojen loppuun suorittamista voidaan esimerkiksi työnantajan kannalta pitää selvänä osoituksena työnhakijan sinnikkyudesta ja valmiudesta ponnistella asetetun päämäärän saavuttamiseksi. Sillä voidaan myös olettaa olevan tärkeä merkitys henkilön minäkäsityksen muodostumiselle ja itsetunnon kohoamiselle. Tätä näkemystä tukee Komosen (2001, 35) havainto, jonka hän muotoilee päinvastaisesti sanoen koulutuksen toimivan signaalina työnantajille, koska ammattitutkinnon puuttuminen luo heille olettamuksia henkilön työmotivaation ja aktiivisuuden puutteesta.

3 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS

Tässä jaksossa selvitän ammatillisen erityisopetuksen tilannetta tutkimukseen valittuna ajankohtana 1990–2000 lukujen taitteessa, koska yleisten ammattioppilaitosten erityislinjat sekä ammatillisten erityisoppilaitosten opintolinjat ja valmentavat linjat ovat olleet ne jatko-opintopaikat, jonne vuosittain EMU-koulusta päättötodistuksen saaneet nuoret pääsääntöisesti hakeutuivat yhteisvalinnan tai oppilaitosten oman erillishaun kautta.

Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että jokaisella Suomessa asuvalla on oppimis- tai toimintaedellytyksistä riippumatta mahdollisuus osallistua myös toisen asteen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena. Erityisopetuksella turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Suomessa ei ole oppivelvollisuutta toisen asteen koulutuksen osalta, mutta koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen mukaisesti koko ikäluokalle pyritään turvaamaan mahdollisuus toisen asteen koulutukseen. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 10.)

Ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen on kuitenkin niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa herätty vasta 2000-luvulle siirryttäessä, mikä perusopetuksen erityisopetuksen näkökulmasta on yllättävän myöhään.

Ammatillisen erityisopetuksen vahvistamatonta asemaa vuosituhannen taitteessa yleiseurooppalaisella tasolla kuvaa myös se, että Euroopan maiden ammatillista koulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa on ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen jätetty lähes kokonaan kuvaamatta (ks. Collins 1993; Rumble & Oliveira 1992; Willems 1994; Münch 1992; Twining 1993; ks. myös Tessaring 1998). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen julkaisussa ”Erityisopetus Euroopassa” (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 16) on lyhyt maininta toisen asteen koulutuksesta kohdassa Eurooppalaisten kehityssuuntausten haasteita: ”Osallistaminen on myös keskeinen ongelma-alue toisen asteen koulutuksessa. Sen lähitulevaisuuden haasteita ovat opettajien täydennyskoulutusmahdollisuuksien ja myönteisten asenteiden kehittäminen”.

Suomessa ammatillinen erityisopetus lähti vahvaan nousuun ja laajeni yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa 2000-luvulle siirryttäessä. Ammatillisen erityisopetuksen vakiintumattomasta asemasta johtuen tutkimushenkilöiden mahdollisuudet erityisen tuen saamiseen opintojensa aikana olivatkin huomattavasti suppeammat kuin nykyisillä opiskelijoilla. Voimakkaan sysäyksen ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseksi antoi vaatimus koko ikäluokan ammatillisesta kouluttamisesta. Sen seurauksena oppilaitoksissa on viime vuosina erityisopetuksen keinoja ja menetelmiä kehitetty ja lisätty tukitoimien saatavuutta. Myös ammatillinen erityisopettajakoulutus on kehittynyt voimakkaasti.

Ammatillista erityisopetusta järjestetään yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisen koulutustehtävän saaneissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetusta järjestetään sekä samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa että erityisryhmissä. Päätöksen erityisopetusmuodosta tekee koulutuksen järjestäjä. Ensisijaisena vaihtoehtona pidetään erityistä tukea tarvitsevan henkilön opiskelua ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa opetusryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Ammatillista erityisopetusta voidaan järjestää myös oppisopimuskoulutuksena. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 10.)

Erityisoppilaiden määrä on kasvanut sekä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Tutkimukseen kuuluvana ajankohtana syksyllä 2000 oli ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa yhteensä 9606 erityisopiskelijapaikkaa. Vuotta myöhemmin syksyllä 2001 ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa oli kaikkiaan 128 235 opiskelijaa joista 10 157 (7,9 %) oli määritelty erityisopiskelijoiksi. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa oli 3461 opiskelijaa, heistä 3268 oli erityisopiskelijoita. Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opiskelijoita oli ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisoppilaitoksissa yhteensä 1248. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 20–21.)

Taulukkoon 4 on lihavoitu erityisoppilaitosten osuus ammatillisessa opetuksessa niinä vuosina, jolloin tutkimushenkilöt aloittivat ammatillisen koulutuksen.

TAULUKKO 4. Keskimääräinen erityisopiskelijoiden määrä ammatillisissa oppilaitoksissa ja opiskelijamäärä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000 ja 20.9.2001. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 20).

Vuosi	Erityisopiskelijoita yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa	Erityisopiskelijoita erityisammattioppilaitoksissa*
1993	1747	2280
1994	3251	2419
1995	3916	2669
1996	4524	2923
1997	5115	2964
1998	5416	3153
1999	5653	3213
2000	6258	3368
2001	6359	3498

*Sisältää erityisoppilaitosten kaikki opiskelijat, myös muut kuin erityisopiskelijat.

Opetushallituksen vuoden 2000 opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulutuksen järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelman yleiseen osaan on liitettävä suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä. Oppilaitoksen on varattava suunnitelmassa määriteltyihin tehtäviin riittävät voimavarat, niin että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuudet saada sitä tukea, jota hän yksilöllisesti tarvitsee. Opiskelijan erityisen tuen tarve määritellään jokaisessa oppilaitoksessa itsenäisesti oppilaitoksen henkilöstön harkintaan perustuen. Erityisopetukseen tulee liittää tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhdessä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Jokaiselle erityisopetusta saavalle opiskelijalle on laadittava kirjallisena henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa määritellään opiskelijan tarvitsemat yksilölliset tukitoimet. Koko oppilaitosyhteisön tulee edistää tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 20.)

3.1 Ammatilliset erityisoppilaitokset

Suomen ammatillinen erityisopetus on alkanut erityisoppilaitoksissa. Syksyllä 2001 Suomessa oli 13 ammatillista erityisoppilaitosta. Taulukkoon 5 on koottu ammatilliset

erityisoppilaitokset aakkosjärjestykseen. Taulukosta ilmenee myös koulutuksen järjestäjä ja opiskelijamäärät vuosina 2000–2001.

TAULUKKO 5. Ammatillisten erityisoppilaitokset, koulutuksen järjestäjät/omistajat sekä opiskelijamäärät syksyllä 2000 ja syksyllä 2001. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000 ja 20.9.2001. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 22).

Oppilaitos	Koulutuksen järjestäjä/omistaja	Opiskelija-määrä 20.9.2000	Opiskelijamäärä 20.9.2001
Aitoon kotitalousoppilaitos	Aitoon Emäntäkoulu Oy	71	80
Alavuden erityisammattikoulu *	Valtio	146	146
Arlainstituutti *	Valtio	182	184
Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus *	Invalidiliitto	522	514
Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus *	Hengitysliitto Heli ry	222	235
Keskuspuiston ammattiopisto *	Invalidisäätiö	486	518
Kiipulan ammattiopisto *	Kiipula-säätiö	331	334
Kuhankosken erityisammattikoulu *	Valtio	130	130
Kuulovammaisten ammattikoulu *	Valtio	153	153
Merikosken ammatillinen koulutuskeskus *	Hengitysliitto Heli ry	1.003	881
Bovallius-ammattiopisto **	S. ja A. Bovalliuksen säätiö	50	50
Perttulan erityisammattikoulu *	Valtio	152	151
Yrkesträningskolan i Nykarleby *	Norra Svenska Österbottens yrkesläroanstalter samkommun	88	85
Yhteensä		3536	3461

* Oppilaitoksen tehtävänä on huolehtia erityisopetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukipalveluista
 ** 31.12.2001 saakka Nikkarilan ammattioppilaitos

Hämeenlinnan seudulla toimivia ammatillisia erityisoppilaitoksia, joihin osa tutkimushenkilöistä hakeutui, ovat taulukossa 5 mainitut Perttulan erityisammattikoulu ja Kiipulan ammattiopisto.

Erityisoppilaitokset ovat erikoistuneet vammaisten, pitkäaikaissairaiden ja muiden erityistä tukea ja olosuhteita tarvitsevien nuorten ja aikuisten ammatilliseen koulutukseen ja kuntoutukseen. Erityisoppilaitoksissa opiskelevat erityisesti sellaiset henkilöt, joilla on vaikeuksia selviytyä opinnoistaan yleisissä oppilaitoksissa, mutta vapaiksi jääneille opiskelijapaikoille voidaan ottaa myös muita kuin vammaisia opiskelijoita. (Mänty 2000a, 95.)

Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään ammatillista peruskoulutusta, jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutusta sekä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Kaikki ammatilliset erityisoppilaitokset ovat valtakunnallisia oppilaitoksia, joten oppilaitoksissa on opiskelijoita koko Suomesta. Oppilaitokset tarjoavat erityisolosuhteita ja – palveluja ammatillisen opiskelun onnistumisen takaamiseksi. Opetuksen tavoitteena onkin yhdessä kuntoutuspalvelujen kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. (Mänty 2000a, 96.)

Vuoden 2000 keväällä hyväksyttiin ensimmäiset vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. Valmentavan koulutuksen laajuudeksi tuli 20–120 opintoviikkoa. Tavoitteena oli joko ammatillisiin opintoihin tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentautuminen. Tyypillisimmillään jatko-opintoihin valmentava koulutus kestää yhden lukuvuoden ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus yhdestä kolmeen vuotta. (Mänty 2000b, 79.)

Opetussuunnitelmien perusteissa ammatillisen erityisopetuksen tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa työllistymistä ja työssä menestymistä, saa mahdollisuuksia täydentää pätevyyttään oman alan jatko-opinnoilla ja kehittää yhteiskunnan jäsenenä tarvittavia perustietoja ja taitoja sekä elämänhallinnan valmiuksia. Erityisopetuksen ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa muussa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan kuitenkin opiskelijan edellytysten perusteella mukauttaa joko kokonaan tai vain osittain joidenkin opintokokonaisuuksien osalta. Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, johon kirjataan mukautetut tavoitteet, joissa korostetaan opiskelijan

vahvoja osaamisalueita. Työhön sijoittumisen parantamiseksi järjestetään koulutuksen aikana mahdollisuuksia työpaikkakohtaiseen harjaantumiseen opiskelijan henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1995, 117–118.)

Kaikilla ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on velvollisuus järjestää järjestämislupansa mukaista ammatillista peruskoulutusta ja sen lisäksi vammaisten opiskelijoiden valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Oppilaitoskohtaiset koulutuksen tavoitteet ilmaistaan esimerkiksi oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa ja oppilaitoksen toiminta-ajatuksessa, toimintasuunnitelmassa, toimintakertomuksessa tai esitteissä. (Mänty 2000a, 102.) Ammatillisista erityisoppilaitoksista kymmenellä on lisäksi tehtävänä huolehtia erityisopetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukipalveluista eli toimia erityisopetusta kehittävinä palvelu- ja kehittämiskeskuksina ja antaa asiantuntija-apua muille oppilaitoksille. Ammatillisiin oppilaitoksiin verrattuna ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskelijaryhmät ovat pienempiä, oppilaitoksen tarjoamia oppilashuolto- ja tukipalveluja on enemmän, oppilaitoksissa on vammaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvää asiantuntemusta ja kaikilta opettajilta vaaditaan ammatillisten opettajien kelpoisuuden lisäksi erillinen erityisopettajakoulutus. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6:2002, 22–23.)

3.2 Erityisopetus yleisissä ammattioppilaitoksissa

Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetus alkoi 1970-luvulla, aluksi kokeiluluonteisena ja vähitellen vakinaiseen toimintaan kuuluvana. Tuolloin ammatillinen erityisopetus tarkoitti apukouluista tulevien opiskelijoiden erityisjärjestelyjä. Ensimmäiset erityisluokat perustettiin vuonna 1972, mutta luokkien toiminta ja asema laajentui ja vakiintui pääosin 1980-luvulla, jolloin alkoi erityisopetuksen laajempi hahmottaminen ja ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen. Keskiasteen kehittämisestä annetussa laissa (474/78) tavoitteeksi asetettiin ammatillisen koulutuksen järjestäminen koko ikäluokalle. Tällöin myös yhteisvalinta tuli käyttöön ja opiskelijavalintaa kehitettiin hyödyntäen enemmän oppilaan ohjausta. (Honkanen 2006, 24.)

Nykyisin voimassa olevien säännösten mukaan ammatillinen oppilaitos voi itse päättää erityisopetuksen järjestämisestä. Myös opiskelijan erityisen tuen tarve määritellään jokaisessa oppilaitoksessa itsenäisesti oppilaitoksen henkilöstön harkintaan ja yleensä opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan kohdalla myös hänen huoltajansa suostumukseen perustuen. Erityisopetuksen määrittelemistä varten opiskelijalla ei aina tarvitse olla diagnoosia lääkäriltä tai hoitavalta taholta. Sen mahdollistaa Ammatillisen koulutuksen laissa (630/1998) pykälässä 20 esiintyvä sanonta ”muun syyn vuoksi” erityisiä opetus- ja opiskelijahuoltopalveluja tarvitseva. Opiskelijalle on kuitenkin määriteltävä selkeä peruste erityisopetukselle. Tämä määrittely on jätetty koulutuksen järjestäjän vastuulle. Sen, miten koulutuksen järjestäjä tässä asiassa toimii, tulee näkyä erityisopetuksen suunnitelmassa, joka on osana opetussuunnitelman yhteistä osaa. Opiskelijan erityisopiskelijaksi määrittelyn edellytyksenä on, ettei opetuksessa tarvittavaa tukea voida järjestää esimerkiksi tukiopetuksena, vaan opiskelijan tarvitsema tuki on suunniteltua ja pitkäkestoista tai oppimisvaikeudet ovat vakavia. (Honkanen 2006, 33–34.)

Oppilaitoksen tehtävä ammatillisessa opetuksessa on järjestää tukea ja ohjausta sitä tarvitseville opiskelijoille. Jokaisella opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus osoittaa osaamistaan, ei osaamattomuuttaan. Erilaisen oppijan tuki- ja ohjaustoimet vaihtelevat oppilaitoksittain. Tukitoimia ovat mm. opettajan ohjaus, opetusmenetelmälliset ratkaisut, opiskelijahuolto ja varsinainen erityisopetus. (Pajukoski & Rinne 2002, tiivistelmä.) Kaikkia ammatillisia oppilaitoksia koskevassa yhteisessä asetuksessa säädetään, että erityisopetuksessa opetus on mukautettava siten, että opiskelija *mahdollisimman suuressa määrin* (kursivointi kirjoittajan) saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998.6.11.1998/811).

Erityisopiskelijaksi nimeämisen prosessiin liittyvät Opetushallituksen rahoitukselliset päätökset. Opetushallituksella on kahdesti vuodessa rahoituksellinen laskentapäivä, jolloin koulutuksen järjestäjät ilmoittavat opiskelijamääränsä ja erityisopiskelijamääränsä. Tämän opiskelijamäärän mukaan koulutuksen järjestäjä saa rahoituksen erityisopetuksen toteuttamiseen. (Honkanen 2006, 90.) Erityisoppilaaksi määritellyt opiskelijat tuovat 50 %:n korotuksen oppilaitoksen opiskelijakohtaiseen yksikköhintaan. Lisärahoitus on tarkoitettu erityisopiskelijoiden koulutuksen tukemiseen, mutta Männyn (2000b) mukaan lisärahoituksen käytössä on esiintynyt huomattaviakin ongelmia ja väärinkäytöksiä. Epäselvyyksiä on ollut muun muassa erityisopiskelijaksi määrittelyssä ja siinä, mihin erityisopetukseen saadut määrärahat on käytetty. (Mänty 2000b, 77.)

Osassa ammatillisia oppilaitoksia toimi tähän tutkimukseen valittuna ajankohtana vuosina 1997–2001 erityisopetusryhmiä eli työvaltaisia linjoja. Opetus toteutettiin niissä pienryhminä, joissa opiskelijoita oli yleensä 8–10. Ryhmää opetti ammatillinen erityisopettaja ja opetusta mukautettiin muun muassa vähentämällä teoriaopintojen osuutta. Osa niistä korvattiin ammattiaineilla sekä käytännön harjoittelulla ja työssä oppimisella. Pulmana oli, että erityisopetuslinjoja oli perustettu vain muutamalle alalle. Koulutuskeskus Tavastiassa (ent. Hämeenlinnan ammattioppilaitos) toimi kaksi työvaltaista linjaa, kone- ja metallialan linja sekä hotelli- ja ravitsemisalalan linja. Naapurikunnassa Janakkalassa sijaitsevaan Kiipulan ammattiopistoon oli mahdollista hakeutua opiskelemaan kaupallisen alan tai puutarha-alan erityisopetusryhmään.

Kokemukset ammatillisten oppilaitosten erityislinjoista olivat pääosin myönteisiä: opintonsa keskeyttäneiden määrä oli pieni, poissaoloja oli keskimääräistä vähemmän ja opintojen jälkeinen työllistyminen oli hyvä (Laakkonen 1991, 45–48). Ammatillinen erityisopettaja pystyi tehokkaasti seuraamaan poissaoloja ja tarvittaessa jopa haki itse opiskelijan kotoa kouluun. Tällainen tiivis yhteistyö oli mahdollista pienen tutun oppilasryhmän kanssa. Samanlaisten henkilökohtaisten kontaktien luomiseen ja oppilashuollollisten toimenpiteiden toteuttamiseen ammattioppilaitoksen yleislinjan opettaja kykenee vain harvoin suuremman integroidun oppilasryhmän kanssa ilman laajempaa oppilashuoltohenkilöstön apua.

Erityisopetus oli yleisissä ammattioppilaitoksissa pitkään pelkästään erityisryhmien opettajien vastuulla. Heidän resurssinsa eivät kuitenkaan riittäneet yleisopetuksessa olleiden erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseen. Kun koko ikäluokan kouluttautumisvelvollisuuden myötä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä kasvoi, alkoi tarve heidän tunnistamiseensa ja tarvittavien tuki- ja ohjauspalveluiden kehittämiseen nousta suoraan oppilaitosten arjesta. Kuitenkin vasta 2000-luvulle siirryttäessä erityisopetusta ryhdyttiin ammatillisissa oppilaitoksissa kehittämään voimakkaasti. Esimerkiksi Koulutuskeskus Tavastiaan palkattiin ensimmäinen laaja-alainen erityisopettaja niinkin myöhään kuin vasta vuonna 2002 (Seppänen 2007).

Kuten perusopetuksen erityisopetusta myös ammatillista erityisopetusta on lähdetty kehittämään integroinnin ja normaaliuden periaattein. Siten erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillinen koulutus pyritään toteuttamaan ensisijaisesti normaaliryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 11). Ajatuksena integraatiota pidetään hyvänä, koska

se antaa esimerkiksi aikaisempiin vuosiin verrattuna laajemmat ammatillisen koulutuksen valintamahdollisuudet. Erityisopetuksen ryhmät vaihtelevat ammattioppilaitoksittain, sillä ammatillisen koulutuksen järjestäjän päätettäväksi jää integroidaanko kaikki erityisopiskelijat yleisopetuksen ryhmiin vai toteutetaanko erityisopetus erityisryhmissä vai toteutetaanko erityisopetusta molemmilla tavoilla. (Honkanen 2006, 34.)

Taulukosta 6 ilmenee, miten erityisopiskelijoiden määrä on 2000-luvun alussa lisääntynyt entistä useammalla opintolinjalla, kun opiskelijoilla on tarjoutunut aikaisemmasta suppeasta linjavalikoimasta poiketen mahdollisuuksia laajentaa alavalintaansa.

TAULUKKO 6. Erityisopiskelijoiden määrä ja osuus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa koulutusaloittain syksyllä 2000. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi 6/2002, 21).

Koulutusala	Erityisopiskelijoita ammatillisissa oppilaitoksissa*	Erityisopiskelijoita erityisoppilaitoksissa*	Erityisopiskelijoita koulutusalan opiskelijoista** (%)	Erityisopiskelijoista koulutus-alalla** (%)	Kaikista opiskelijoista koulutus-alalla (%)
Luonnonvara-ala	336	239	6,6	5,8	6,0
Tekniikka ja liikenne	3371	1373	9,4	51,7	38,1
Kauppa ja hallinto	301	686	4,2	10,5	17,5
Matkailu-, rav.- ja talousala	1649	694	10,7	22,8	14,7
Sosiaali- ja terveysala	250	76	1,3	3,0	15,8
Kulttuuriala	324	285	6,6	6,1	6,4
Vapaa-aika ja liikunta	22	-	0,01	0,1	1,5
Yhteensä	6253	3353	6,9	100,0	100,0

*Erityisopiskelijoiden määrässä ovat mukana erityisopiskelijoiksi määritellyt valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opiskelijat

** Erityisopiskelijoiden määrässä eivät ole mukana valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opiskelijat.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ammatilliset opinnot ajoittuivat ammatillisen erityisopetuksen kehittämisen murrosvaiheeseen. Ammatillinen peruskoulutus muuttui vuonna 1999 voimaan astuneen uuden opetussuunnitelman myötä käytännössä kolmivuotiseksi 120 opintoviikon pituiseksi ja se tähtäsi perustutkinnon suorittamiseen. Uutta opetussuunnitelmaa ryhdyttiin oppilaitoksissa toteuttamaan opintoaloittain siirtymävaiheen kautta, joten ammatillinen peruskoulutus alkoi useimmilla aloilla kolmivuotisena käytännössä syksyyn 2000 mennessä.

Pohdittaessa integroidun ammatillisen opetuksen onnistumisen mahdollisuuksia on huomiota kiinnitettävä opettajaan, opiskelijaan ja hallinnollisiin tekijöihin. Opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa integraatiota vaikuttavat opettajan erityispedagoginen tietämys, kokemukset poikkeavista oppilaista, joustavuus opetusjärjestelyissä ja yhteistyöhalukkuus. Opiskelijan osalta integroinnin onnistuminen riippuu opiskelijan kokonaiskehityksestä sekä tiedollisen ja sosiaalisen kehityksen tasosta. Keskeisiä hallinnollisia tekijöitä ovat oppilaitoksen käytössä olevat resurssit ja oppilaitosyhteisön asenteet. (Laakkonen (1991, 46–47.)

Ammatillisten oppilaitosten rehtorit ovat pitäneet suurimpana opetuksen integroinnin esteenä liian suuria opetusryhmiä, eriyttämisen vaikeutta ja vähäisiä erityisopetukseen suuntautuneita resursseja. Esteinä on pidetty myös opettajien ja opiskelijoitten asenteita. Integroinnista on saatu kuitenkin myös hyviä kokemuksia. Rehtoreiden mielestä arvot ja asenteet muuttuivat erityisopetusta kohtaan myönteisemmiksi 1990 luvulla. Muutos ilmeni useimmiten siten, että erilaisuuden sietokyky parani ja opettajat ryhtyivät järjestämään erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tukitoimia entistä halukkaammin. (Salminen 1996, 360.)

Vaikka integraatio oli voimakkaasti tavoitteena koko 1990-luvun, kohdataan siinä yhä lähes samoja ongelmia kuin vuosikymmen sitten; sekä aineellisista, taloudellisista että tietotaidollisista resursseista on ollut pulaa (Mänty 2000b, 94). Ammatillisessa opetuksessa erityisopetuksen integroinnin esteet ovat olleet ja tuntuvat yhä olevan paljolti samankaltaiset kuin perusopetuksessa.

Opintomahdollisuuksien järjestäminen erityisopetusta tarvitseville nuorille on merkinnyt ammatillisten oppilaitosten opiskelija-aineksen muuttumista heterogeenisemmäksi. Opetusta joudutaan suunnittelemaan tarkemmin ja toisaalta joudutaan miettimään erilaisia opetusratkaisuja, jotta jokaiselle opiskelijalle voidaan tarjota hänen

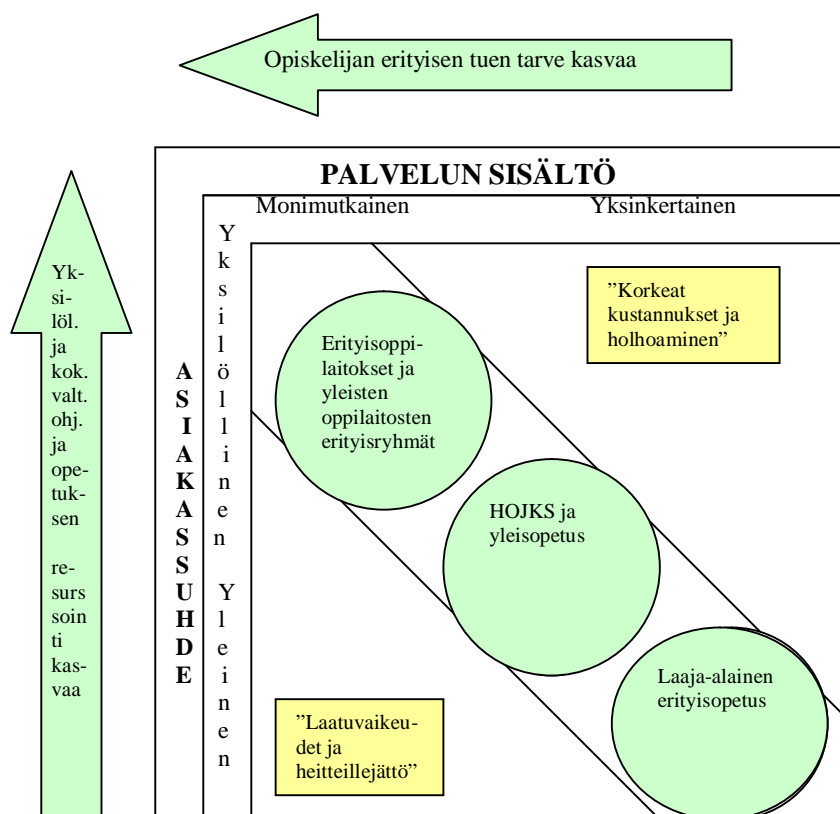
edellytystensä ja tarpeittensa mukaista opetusta. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 21.) Tässä ovat apuna olleet erilaiset projektit, hankkeet ja kokeilut, joiden tuloksena erityisopetuksen muotoja on kehitetty eri oppilaitoksissa niiden omia tarpeita vastaamaan.

Erityisopetuksen ja siihen liittyvien erilaisten tukitoimien on todettu olevan tarpeen, mikäli opiskelijalla on vaikeuksia suoriutua opinnoistaan. Olivat ongelmien syinä lukivaikkeudet, hahmotusvaikeudet, muut oppimisvaikeudet, vamma, sairaus tai muut opiskelua erityisesti hankaloittavat seikat, tulee erityisopetuksen perustua kuitenkin aina opiskelijan vahvuuksiin ja hänen tarpeensa tulee huomioida yksilöllisesti, sillä jokaisella on opiskeluun omat henkilökohtaiset edellytyksensä. (Miettinen 2003, 95.)

Perusopetuksen tavoin myös ammatillisissa oppilaitoksissa laaditaan nykyisin jokaiselle erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Siihen kirjataan erityisopetuksen perusteet, opiskelun tavoitteet, opiskelun eri vaiheet, tukitoimenpiteet ja saavutetut tulokset. Sen avulla opiskelija itsekin voi seurata omaa edistymistään. Suunnitelman perustana ovat suoritettavan tutkinnon tavoitteet, mutta niitä voidaan muuttaa opiskelijan edellytysten mukaan. HOJKSiin kirjataan myös opiskelija-arviointiin liittyvää tietoa. Ammatillisessa koulutuksessa erityisopiskelijan arvioinnin lähtökohtana on ammatillisen perustutkinnon suorittaminen ensisijaisesti valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteissa olevien tavoitteiden mukaisesti. (Miettinen 2003, 98.) Mikäli opiskelija ei niihin yllä, voidaan arviointia mukauttaa. Mukautettu arviointi tarkoittaa, että opintokokonaisuudelle laaditaan sekä mukautetut tavoitteet että arviointikriteerit, joista koulutuksen järjestäjä päättää. Opetusta mukautetaan kuitenkin niin, että opiskelija saavuttaa mahdollisimman suuressa määrin saman pätevyyden kuin muut ammatillisessa koulutuksessa olevat opiskelijat. Mukautuksesta huolimatta opiskelija saa ammatillisen perustutkinnon tutkintotodistuksen. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998.6.11.1998/811.)

Jahnukainen (2002) on kehittänyt ammatillisen erityisopetuksen toteuttamiseksi *ideaalisen palvelustrategiamallin* (kuvio 10). Sen ajatus perustuu opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja niiden kohtaamiseen, jolloin koulutus käsitetään erääksi yhteiskunnan palvelumuodoksi. Tarkastelun kohteena mallissa on, miten palveluja järjestetään, jaetaan ja miten ne vastaavat asiakkaan ts. erityisopiskelijan tarpeisiin. (Jahnukainen 2002, 24.)

Palvelustrategiamallin keskeisenä ajatuksena on, että pääsääntöisesti integroituna erityisopetuksena kehitetään niiden opiskelijoiden opetusta, joilla on lievempiä oppimiseen liittyviä vaikeuksia, tai jotka tarvitsevat opinnoissaan erityistä tukea väliaikaisesti. Enemmän erityistä tukea tarvitsevien opetusta kehitetään puolestaan erityisryhmissä tapahtuvaksi, tai niin, että he opiskelevat kokonaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. (Jahnukainen 2002, 24–32.)



KUVIO 10. Ammatillisen erityisopetuksen ideaalinen palvelustrategiamalli (Jahnukainen 2002, 24–33 mukailten)

Jahnukaisen (2002, 33) mukaan integroidussa opetustoiminnassa tulee tukea sekä koko opiskelijaryhmää että yksittäistä erityisopiskelijaa yksilöllisellä opetuksella, vaihtelevalla arvioinnilla ja mukauttamalla opetusta tarpeen mukaan. Hän ei pidä integrointina sellaista opetusta, jossa erityisopiskelijat vain sijoitetaan fyysisesti yleisopetuksen ryhmään eikä heidän yksilöllisiä tarpeita oteta huomioon.

Tutkimushenkilöiden ammatillisten opintojensa aikana saama erityinen tuki oli vähäistä verrattuna niihin mahdollisuuksiin, joita nopea tukitoimien laajentaminen lisäsi 2000-

luvun alussa, kun ammatillisessa erityisopetuksessa lähdettiin eri keinoin kokeilemaan ja toteuttamaan uusia tukimuotoja. Suurimmalla osalla tutkimusjoukkoon kuuluvista nuorista pääasiallinen mahdollisuus ammatilliseen erityisopetukseen oli opiskella ammatillisen erityisopettajan johdolla erityisopetusryhmässä ns. työvaltaisella linjalla. Yleislinjoilla opiskelevia erityistä tukea tarvitsevia nuoria kyettiin oppimisen pulmatilanteissa auttamaan lähinnä vain tukiopetuksella tai opiskeluaikaa pidentämällä ja/tai vapauttamalla oppiaineesta, jonka opiskelu tuotti ylipääsemättömiä vaikeuksia. Vain osa tutkimusjoukkoon kuuluvista nuorista ehti hyötyä 2000-luvun alussa alkaneen ammatillisen erityisopetuksen kehittämisen myötä käyttöön otetuista uusista integraatio- ja tukimuodoista.

3.3 Oppisopimuskoulutus erityisopetuksen näkökulmasta

Oppisopimuskoulutuksen juuret ovat vanhassa oppipoika- ja mestarijärjestelmässä. Sitä on Vertasen (2002, 65) mukaan käytetty jo silloin, kun nykyisen kaltaisesta instituutiomuotoisesta koulutuksesta ei vielä ollut tietoaakaan. Silloisessa oppisopimusjärjestelmässä opiskeltiin pelkästään työssä, eikä siihen sisältynyt lainkaan erillisiä tietopuolisia jaksoja. Kaikki ammatin salat opittiin tekemällä työtä mestarin opastuksella.

Nykyisin oppisopimuskoulutus tarjoaa vaihtoehdon koulumaiselle ammatilliselle opiskelulle. Oppisopimus on opiskelijan ja työnantajan kirjallisesti tekemä määräaikainen työsopimus (Koulutusopas 2007, 398), johon sisältyy tietty koulutusvelvoite (Vertanen 2002, 66). Varsinainen ammattiin kouluttautuminen tapahtuu työpaikalla. Ammattitaitoa syvennetään ja täydennetään tietopuolisilla opinnoilla oppilaitoksessa. Koulutuksen järjestäjä vastaa koulutuksen johdosta ja oppisopimusten valvonnasta (Koulutusopas 2007, 398).

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijana voi olla henkilö, joka sopimusta tehtäessä on täyttänyt 15 vuotta. Oppisopimus voidaan solmia, jos työnantaja ja koulutuksen järjestäjä ovat sopineet oppisopimuskoulutuksen järjestämisestä lainsäädännön (1605/92) edellyttämällä tavalla. (Koulutusopas 2007, 398.)

Oppisopimuskoulutuksen pituus ja sisällöt vaihtelevat sen mukaan, millaisia opintoja ja työkokemusta opiskelijalla on entuudestaan ja suorittaako hän koko tutkinnon vai osia siitä (Vertanen 2002, 66). Käytännössä tutkintoon johtava ammatillinen peruskoulutus kestää oppisopimuskoulutuksena yhdestä kolmeen vuotta (Koulutusopas 2007, 398). Koulutukseen liittyvät tietopuoliset opinnot opiskelija suorittaa lähiseudun ammatillisessa oppilaitoksessa tai aikuiskoulutuskeskuksessa. Joissain tapauksissa opiskelija voi joutua suorittamaan opintoja useammassakin oppilaitoksessa. Opiskelija suorittaa oppilaitoksissa myös sellaisten oppisisältöjen työharjoituksia, joita ei esiinny kyseisessä työpaikassa, mutta jotka ovat tutkinnon suorittamisen kannalta välttämättömiä. (Vertanen 2002, 66.)

Oppilaitoksesta ja koulutusalaista riippuen oppisopimusopiskelijat on integroitu tietopuolisen ja muun oppilaitoksessa tapahtuvan opiskelun aikana muihin opiskelijaryhmiin. Joillakin koulutusaloilla oppisopimusopiskelijoista on muodostettu oppilaitoksiin myös omia ryhmiä. Esimerkiksi ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat järjestäneet oppisopimuskoulutukseen sisältyviä erillisiä kursseja. (Vertanen 2002, 67.)

Erityisopiskelijan kannalta pulmia on tuottanut kuitenkin se, ettei aikuiskoulutuksessa ole tavoitteiden mukauttaminen ollut mahdollista. Opiskelijoiden erilaisuus tulee kuitenkin ottaa huomioon ja se tehdään *henkilökohtaistamisen* (kursivointi kirjoittajan) kautta. Opetushallitus on vuonna 2006 antanut määräyksen 43/011/2006, jonka mukaan henkilökohtaistaminen perustuu opiskelijan osaamiseen ja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Tutkinnon suorittaminen tulee suunnitella tutkintoa suorittavan tilanteeseen soveltuvaksi. Lisäksi oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne. Myös opiskelu- ja arviointimenetelmät sekä ohjaustoimet on suunniteltava opiskelijälähtöisesti. (Miettinen 2007.) Koska erityisopetuksellinen tarve on noussut esiin myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, tulee henkilökohtaistaminen käytännössä pitkälti nojautumaan erityispedagogisiin menettelytapoihin.

Koulunkäynnissään erityistä tukea tarvitsevien ja opinnoissaan heikosti menestyvien ”armoviitosoppilaiden” kannalta oppisopimuskoulutus voi tuntua työvaltaisuutensa takia institutionaalista ammatillista opiskelua houkuttelevammalta. Oppisopimustyyppisiä koulumuotoja pidetäänkin Puustellin (1999, 227) mukaan yleisesti hyvinä vaihtoehtoina niille nuorille, jotka eivät ole motivoituneita kokopäiväiseen koulumuotoiseen opiskeluun. Esimerkiksi Tanskassa, Itävallassa ja Saksassa koko ammatillisen

koulutuksen järjestelmä perustuu teoriakoulutuksen ja työharjoittelun yhdistävälle koulutukselle koulumuotoisen ammattikoulutuksen rinnalla.

Monia nuoria kiinnostaa enemmän käytännön töissä oppiminen kuin koulumaiseksi mielletyt opinnot ammatillisissa oppilaitoksissa. Vaikka oppisopimuskoulutukseen sisältyy teoriaopintoja, koetaan ne tärkeiksi ja mielekkäiksi suorittaa lyhykestoisuutensa vuoksi. Niitä ei myöskään pidetä ylivoimaisina, koska jaksojen jälkeen pääsee taas takaisin töihin. Lisäksi työnantajan työnopetuksen ajalta maksama työehtosopimuksen mukainen palkka houkuttelee nuoria pohtimaan oppisopimuskoulutusta yhtenä jatko-opintovaihtoehtona.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kannalta ongelmallista on kuitenkin, että oppisopimuspaikkoja on tarjolla vähän, ja niiden hankkiminen edellyttää nuorelta aloitekykyä, joka erityistä tukea tarvitsevalla nuorella saattaa olla hyvinkin puutteellinen. Puustellin (1999, 227) mukaan kilpailu oppisopimuspaikoista on johtanut tilanteeseen, jossa oppisopimuskoulutus ei pysty tavoittamaan kaikkein huonoimmassa asemassa olevia nuoria. Oppisopimuspaikat menevät heidän ohitseensa verraten hyvin elämässään menestyville ja aktiivisille nuorille.

Työelämä on muuttunut. Enää ei riitä, että työntekijä osaa hyvin tietyt työtehtävät. Jokaiselta työyhteisön jäseneltä vaaditaan yhä enemmän useiden eri tehtävien hallintaa eli moniosaamista. Tämän muutoksen vuoksi erityistä tukea tarvitsevan oppisopimusopiskelijan opettaminen edellyttää, että työpaikalla on todella tarjota opiskelijalle työtehtävä ja ammattiala, joka soveltuu hänelle ja jonka opinnoista suoriutuminen on hänen kykyihinsä ja taitoihinsa suhteutettuna realistista.

Puustellin (1999, 227) mukaan oppisopimuspaikkojen puute johtuu pitkälti juuri siitä, etteivät yritykset ole riittävän kiinnostuneita oppisopimusoppilaiden palkkaamiseen. Vaikka käytännössä oppisopimuskoulutus on painottunut niille aloille, joilla tekeminen ei perustu sellaiseen suureen teoreettiseen tietomäärään, jonka oppiminen edellyttää runsaasti ohjausta (Vertanen 2002, 65), on erityistä tukea tarvitsevan nuoren kouluttaminen oppisopimuskoulutuksella työnantajan näkökulmasta haastavaa ja resursseja sitovaa.

Jahnukaisen (1997, 94) näkemyksen mukaan oppisopimusta ei pidäkään pitää automaattina, joka itsellään tuottaisi onnistuneita koulutusratkaisuja. Erityisopiskelijan

oppisopimusopiskelun todellinen toteutuminen asettaa sekä sen valmistelutyölle että vastaanottavalle työnantajalle erityisiä vaatimuksia. Sekä opiskelijan että työnantajan on tiedettävä tarkalleen millaisesta toiminnasta on kyse ja ennen kaikkea tulla myös henkilötasolla keskenään toimeen.

Näiden vuosien aikana, kun olen toiminut erityisoppilaiden ammatinvalinnan yhdysopettajana, vain muutama oppilaistani on lähtenyt etenemään ammatillisiin opintoihin oppisopimuskoulutuksen kautta. Työpaikka on tuolloin yleensä löytynyt perheen, sukulaisten, kummivanhempien tai tuttavien yrityksestä. Tutkimukseen kuuluvasta oppilasjoukosta ei kukaan solminut oppisopimusta vaan jokainen koulutukseen hakenut aloitti jatko-opintonsa joko yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammatillisessa erityisoppilaitoksessa.

Oppisopimuskoulutuksessa on käytännönläheisyytensä takia kuitenkin monia erityisoppilaita hyödyttäviä puolia, joten olisikin toivottavaa, että sen kehittämiseen löytyisi entistä enemmän innostusta ja voimavaroja sekä työnantajien että oppilaitosten taholta. Puustelli (1999, 227) esittää ajatuksen työpajatyypin valmentautumisen profiloimisesta kahtaalle; Paremmassa asemassa oleville nuorille suunnattujen työpajojen tulisi keskittyä ammatillisten valmiuksien kehittämiseen ja pysyvän työpaikan löytymiseen. Huonommassa asemassa olevien nuorten työpajojen tulisi sen sijaan kyetä antamaan nuorille kokonaisvaltaisempaa tukea. Tätä Puustellin esittämää profiloitumisperiaatetta voitaisiin ryhtyä kokeilemaan myös oppisopimuskoulutuksessa. Tähän suuntaan ollaan jo oltukin jonkin verran menossa, kun ammattiopintoihin liittyviä työssäoppimisen jaksoja on ryhdytty toteuttamaan avoimien työmarkkinoiden ohella myös sosiaalisissa yrityksissä.

3.4 Ammatillisen koulutuksen ja työelämän tavoitteet

Paine koululaitoksen uudistumiseen lähtee pääsääntöisesti toimintaympäristöstä ja siellä tapahtuneista muutoksista. Vahvan sysäyksen koulutuksen kehittämistyölle antoi 1990-luvun alkupuolen lama ja suurtyöttömyys (Pasanen 2001, 12). Myös Volanen (1997, 107) toteaa, että huolena ei nykyisessäkään kehittämistyössä ole ollut ensisijaisesti ammattitaito ja sen parantaminen vaan työttömyyden vähentäminen. Koulutuksella nähdään olevan tietty puskurin rooli työttömyyden hoidossa siten, että koulutuspaikkoja

lisäämällä on mahdollistettu opiskelu työpaikan passiivisen odottelun sijasta (Mänty 2000a, 108). Pasanen (2001, 12) pohtii kuitenkin, onko koulutusta laajennettaessa kyetty aina varmistamaan sen laatu ja vaikuttavuus työllistävyyden kannalta.

Ammatillisen koulutuksen tehtävä on vaativaa, koska toisaalta tulee kouluttaa huippuammattilaisia ja toisaalta varmistaa kaikille peruskoulutus, joka takaa paikan työmarkkinoilla. Kilpailu työmarkkinoilla on kova ja se jättää helposti vajaakuntoiset työntekijät ulkopuolelle. Vastuu ammatillisen koulutuksen jälkeisestä työllistymisestä on siirtymässä myös oppilaitoksille. Yhtenä ammatillisten oppilaitosten toiminnan laadun mittarina voidaan pitää opiskelijoiden sijoittumista työelämään. (Aunola & Leskinen 2005, 79.)

Ammatilliset oppilaitokset ovat lähteneet uusin muodoin kehittämään yhteyksiään yhteiskuntaan ja työelämään, esimerkiksi oppisopimuskoulutus on voimakkaasti laajenemassa. Oppimisympäristöinä aidot tilanteet työpaikoilla ovat monipuolisia ja opiskelijoita motivoivia, eikä työelämässä oppimien vaadi yhteiskunnalta erillisiä investointeja koneisiin, laitteisiin eikä rakennuksiin. Useimmiten tarvitaan kuitenkin melkoinen määrä aikaa ja panostusta, jotta yhteistyö oppilaitoksen ja opetuksen ja työelämässä oppimisen välillä sujuu. (Mänty 2000a, 109.)

Männyn (2000a, 110) mukaan työssä oppimisen lisääntymisen myötä myös ammatillisen opettajan rooli tiedon välittäjänä muuttuu ja sen tilalle tulee enemmän ohjaajan ja tukihenkilön toimintaa. Saman toteavat myös Aunola ja Leskinen (2005, 79), jotka korostavat, että työpaikoilla tapahtuvan oppimisen järjestäminen edellyttää opettajalta työelämän tuntemusta ja säännöllistä yhteistyötä työpaikkojen kanssa. Yhteistyö työpaikkojen kanssa on heidän mukaansa hedelmällistä, sillä se tarjoaa opettajille mahdollisuuden päivittää omaa osaamistaan, seurata työelämän muutoksia ja vahvistaa käsitystä siitä, mitä taitoja ammattiin valmistuvat henkilöt työelämässä tarvitsevat. Ammatillisten opettajien ammattitaidon tukemiseksi on viime vuosina ryhdytty järjestämään opettajille suunnattuja työelämäjaksoja, joiden aikana on tarjoutunut tilaisuuksia työskennellä oman koulutusalan ”oikeissa töissä”. Tämä on luonut mahdollisuuksia solmia tiiviimpiä suhteita työelämään ja kehittää työpaikkojen ja oppilaitosten välille uusia käytäntöjä. (Aunola & Leskinen 2005, 79.)

Männyn (2000a, 109) edellä esittämä näkemys, jonka mukaan yhteiskunnan investointien tarve oppilaitosten koneisiin, laitteisiin ja rakennuksiin vähenee työssä oppimisen

lisääntyessä, on yhteneväinen Aunolan ja Leskisen (2005, 79) näkemyksen kanssa. He toteavat, että ammatillisen oppilaitoksen kannalta yhteistyö tekee mahdolliseksi esimerkiksi viimeisimmän teknologiatietouden, koneiden ja laitteiden hyödyntämisen sekä parhaimmillaan mahdollisuuden kehittää toimintaa todelliseksi molemminpuolisen hyödyn kokemiseksi.

Samaa Männyn (emt.) peräänkuuluttamaa moniammatillista ”saattaen vaihtamista” kuin peruskoulun päättöluokkalaisten ohjaamisessa jatko-opintoihin, tarvitaan siis yhä enemmän myös ohjattaessa opiskelijoita työssä opiskeluun ja opintojen päätyttyä työelämään.

Kaikkien opiskelijoiden siirtymävaiheen tukeminen on tärkeää, mutta se korostuu erityisoppilaitteen kohdalla. Siksi se tulisi saada vakiinnutettua ammatillisen koulutuksen ohjelmiin. Tätä käytännön kokemuksista muodostunutta näkemystä tukee myös Aunolan ja Leskisen (2005, 79) havainto, että oppilaitoksen opiskelijoille opintojen loppuvaiheessa tarjoaman tuen merkitys korostuu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla, sillä onnistunut siirtymä oppilaitoksesta työelämään edesauttaa sijoittumista yhteiskuntaan ja näin ollen osaltaan estää syrjäytymistä.

Edellä esitetyt näkökohdat huomioon ottaen on pidettävä huolestuttavana, että Honkasen (2006, 10) tutkimustulosten perusteella erityisopiskelijoiden työssäoppimista ei ole kuitenkaan liitetty lainkaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaukseen eikä siirtymävaihetta työelämään tai jatko-opintoihin ole erityisopiskelijoiden osalta tuettu riittävästi.

4 PERUSOPETUKSEN JA AMMATILLISEN OPETUKSEN NIVELVAIHE

Yhteisvalinta peruskoulun päättöluokalla on yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän taitekohdista. Yhteisen oppivelvollisuuskoulun jälkeen nuoret erkanevat rinnakkaisille koulutusväylille. Kaikille peruskoulun päättävillä nuorilla on tarjolla opiskelupaikka joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Noin 57 prosenttia nuorista siirtyy lukioihin ja 32 prosenttia ammatillisiin oppilaitoksiin. Yhteishakujärjestelmä toimii tehokkaasti: vain kahdesta kolmeen prosenttia peruskoulun päättävistä jättää hakematta yhteishaussa. Runsas kymmenen prosenttia ikäluokasta jättää kuitenkin aloittamatta toisen asteen koulutuksen. Osa tekee koulutusvalintansa varsin sattumanvaraisesti. Pieni osa hakeutuu yhteishaun ulkopuolella olevaan koulutukseen. Välittömästi peruskoulun päättymisen jälkeen noin kuusi prosenttia oppilaista ei jatka opiskeluaan, mutta osa heistä palaa myöhemmin opiskelujen pariin. (Pirttiniemi, 1999, 2.)

Yleissivistävä ja ammatillinen koulutusjärjestelmä ovat lisääntyneen yhteistyön myötä lähestyneet toisiaan. Kuitenkin lukioon ja ammatilliseen koulutukseen liitetään edelleen hyvin erilaisia mielikuvia. Lukion on katsottu soveltuvan oppilaille, joiden koulumenestys on hyvä ja jotka ovat parhaiten sopeutuneet peruskoulun opetustapaan. Ammatillinen väylä taas on katsottu sopivaksi nuorille, joilla on taipumusta kädentaitoihin ja joiden tavoitteena on kiinnittyä nopeasti työelämään. (Järvinen 1999, 46.)

Viime aikoina ammatillisen koulutuksen vetovoima on kuitenkin lisääntynyt ja yhä useampi ylioppilastutkinnon suorittanut aloittaa opinnot ammatillisessa oppilaitoksessa.

Joka tapauksessa tehdyllä koulutusratkaisulla on merkittäviä seuraamuksia nuorten myöhempää elämää ajatellen. Yhteisvalinta merkitsee opiskelijalle ensimmäistä konkreettista sitoutumista lyhyemmän tai pidemmän koulutuksen tavoitteluun. Samalla he suuntautuvat työmarkkinoiden eri sektoreille. (Järvinen 1999, 46.)

Aikuistuuessaan tai aikuistuuksessaan nuoret joutuvat tekemään valintoja suhteessa tiettyihin instituutioihin. Aikaisemmin yhteiskunnan tehtävä- ja roolirakenteeseen liittyminen tapahtui suhteellisen suoraviivaisesti työelämän välityksellä. Yhteiskuntaan kiinnittymisen ehdot ovat kuitenkin muuttuneet muodollisen koulutuksen vallatessa sijaa ammattiin, työhön ja samalla myös aikuisuuteen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen

johtavana tienä (Tervo 1993, 5). Nykyisin peruskoulun jälkeisessä tutkintokilvassa mukana pysyminen määrittää yhä selvemmin siirtymää nuoruudesta aikuisuuteen, koska ilman riittävää koulutuspääomaa ei pääse edes kilpailemaan työmarkkinoille (Komonen 2001, 1). Aikuistuminen ei ole kuitenkaan enää suoraviivainen kiitorata, vaan pidentynyt ja monivaiheistunut prosessi. Perinteinen lineaarinen opiskelu- ja työssäkäynnin malli on murtumassa yksilöllistyviksi ja pirstaleisiksi poluiksi, joita luonnehtivat yleistyvät koulutus- ja työmarkkinalliset siirtymä- sekä katkostilanteet, samoin kuin koulutus ja työmarkkina-asemien vuorottelu. (Viinamäki 1999, 23–24.) Myös koulutukseen osallistumisen jaksotus ja kesto ovat muuttuneet: koulutuksen pidentymisen ja laajenemisen ohella koulutukseen sijoittuminen on pitkittynyt, koulutusjaksot venyneet ja opintojen keskeyttämisen aiheuttama katkoksellisuus lisääntynyt (Komonen 2001, 2).

Vehviläinen (1999, 40–41) tarkastelee nuoren elämäntietä integroitumisen ja pärjäämisen kenttien käsitteillä, joita Waara (1998, 116) puolestaan nimittää yhteiskunnallisiksi areenoiksi. Nuorille tarjolla olevia pärjäämisen kenttiä tai areenoita ovat mm. koulutus, työelämä, harrastukset, perhe ja muut ihmissuhteet, työvoimatoimisto, alakulttuurit ja oma itse. Jos nuori ei kiinnity mihinkään niistä, kysymyksessä on pärjäämättömyys ja elämäntietän kadottaminen. Koulutuksen ulkopuolella olemista voi selittää se, että nuori on löytänyt koulutukselle vaihtoehdoisen pärjäämisen kentän tai alun alkaen suuntautunut muille pärjäämisen kentille. Kenttä nähdään näin ollen sosiaalisena tilana, jossa sosiaaliset säännöt ja välttämättömyydet määräävät siellä olevia henkilöitä. Koulutuksen mieltäminen kenttänä tarkoittaa, että koulutuksessa pärjääminen edellyttää koulutusinstituution sääntöjen tunnistamista ja niiden noudattamista. Tällainen sääntö voi koskea esimerkiksi poissaoloja; liialliset poissaolot johtavat koulusta erottamiseen. Sekä koulutusyhteiskunnassa menestymiseen, että siitä ulkopuolelle jäämiseen näyttää liittyvän prosessuaalinen ja kasautuva kehitys. Peruskoulussa viihtynyt ja menestynyt pyrkii jatkamaan eteenpäin koulutuksen kentällä ja muualla menestyneet jatkavat eteenpäin muilla kentillä. (Vehviläinen 1999, 41–44.)

Waraan (1998, 116) mukaan kaikenlainen syrjäytyminen ei kuitenkaan välttämättä kasaudu, vaan ”syrjäytyminen” joltain yhteiskunnalliselta areenalta, kuten koulutuksesta, voi merkitä integroitumista jollekin toiselle areenalle, esimerkiksi työhön.

Koulutukseen sijoittuminen ei ole täysin yksilöllähtöinen ja omaehtoinen prosessi, vaan yhteiskunnallisten ohjausjärjestelmien monimutkaisten säännösten ja porttien rajaama ja samalla vaatima (Niemi-Väkeväinen 1998, 55). Nuorten koulutuspolkuihin ja niillä tehtyihin valintoihin punoutuu monia sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä. Nuorten ja

koulutuksen suhdetta voidaankin tarkastella paitsi nuorten identiteettikehityksen ja työmarkkinakilpailussa mukana pysymisen myös laajemmin sosiaalistumisen kannalta. (Komonen 2001, 39). Kuuren (1999, 9) mukaan yhteiskuntaan kiinnittymisen eli kansalaisuuden käsitteellä on perinteisesti viitattu lähinnä taloudellisen riippumattomuuden saavuttamiseen avaimena täyteen kansalaisuuteen, jolloin kansalaisuus on käsitetty lähinnä työmarkkinakansalaisuutena.

Kivinen ym. (1985, 114) toteavat, että työn tultua yhä harvempien herkuksi on koulutuksesta muodostunut ”ylijäämänuorten” (ja ”ylijäämäaikuisten”, kirj. huom.) varasto ja koulutukseen on alettu liittää samoja merkityksiä kuin aiemmin työhön. Koulutukseen osallistumisella tai osallistumattomuudella on myös pitempiaikaisia merkityksiä ja moraalinen sisältö: koulutus sosiaalistaa ja normaalistaa henkilöt monin näkyvin ja näkymättömin keinoin yleiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen. Täysivaltaisen yhteiskunnallisen osallisuuden saavuttamiseksi nuorilta vaaditaankin peruskoulun jälkeen integroitumista koulutusmarkkinoihin tavalla tai toisella (Hall ym. 1999, 502–503).

4.1 Nivelvaiheen ohjaustarpeet

Koulutus vaikuttaa merkittävästi nuoren elämänsuuntaukseen. Koulutuksen kautta hän saa mahdollisuuksia ja sen puute estää mahdollisuuksia toteumasta. On tärkeää, että etenkin erityisen tuen tarpeessa oleva nuori pysyy koulutuksen ja ohjauksen piirissä peruskoulun päättymisen jälkeen. Ammatinvalinnassaan moni peruskoulun päättävä on vielä varsin epävarma. Jatkokoulutuspaikan valinta on usein sattumanvaraista ja mielikuvat koulutuksesta virheelliset. Jotta siirtyminen ammattiopintoihin olisi kestävällä pohjalla, tarvitsee nuori ohjausta, neuvontaa ja tiedottamista erilaisista vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista. Tähän ohjaukseen on keskeistä ottaa mukaan myös nuoren vanhemmat/huoltajat, jotta nuori saisi kotoa tukea ja opastusta jatko-opintotoiveiden kypsyttelyyn. Perheen näkemys sisältää arvokasta tietoa ja kokemuksia nuoren kyvyistä, taidoista ja harrastuneisuudesta. Niillä yhdessä koulun opinto-ohjauksen kanssa on parhaat edellytykset auttaa oppilasta muodostamaan itsestään realistisen kokonaiskuvan, jolloin hän pystyy suhteuttamaan omat kykynsä ja taitonsa jatko-opintotoiveisiinsa ja pohtimaan niiden toteutumiskelpoisuutta.

Yksi keskeinen syy ammatillisten opintojen keskeyttämiselle on, että osa ammattioppilaitosten opintoaloista tulee aika ajoin nuorilla muita suositummiksi. Kaikki eivät siten pääse opiskelemaan alalle, minne ovat ensisijaisesti pyrkineet. Joka syksy myös joitakin ammattioppilaitokseen valittuja nuoria jää saapumatta oppilaitokseen syytä ilmoittamatta tai eroaa koulusta jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Ohjauksen tärkeänä tehtävänä onkin ohjata opiskelijaa tekemään valintoja, jotka perustuvat hänen realistiseen käsitykseensä omista kyvyistään ja taidoistaan ja aitoon kiinnostukseensa alaa kohtaan.

Opetushallitus ja ammatilliset oppilaitokset ovat aktiivisesti kehittäneet uusia vaihtoehtoisia malleja tukea tarvitsevien nuorten vastaanottamiseksi. Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen yksilöohjauksen kehittämiseksi on eri puolilla Suomea lähdetty toteuttamaan monenlaisia hankkeita ja projekteja. Niiden avulla useat ammatilliset oppilaitokset ovat pyrkineet löytämään keinoja saadakseen nuoret osallistumaan ammatilliseen koulutukseen ja vähentämään opintojen keskeyttämistä.

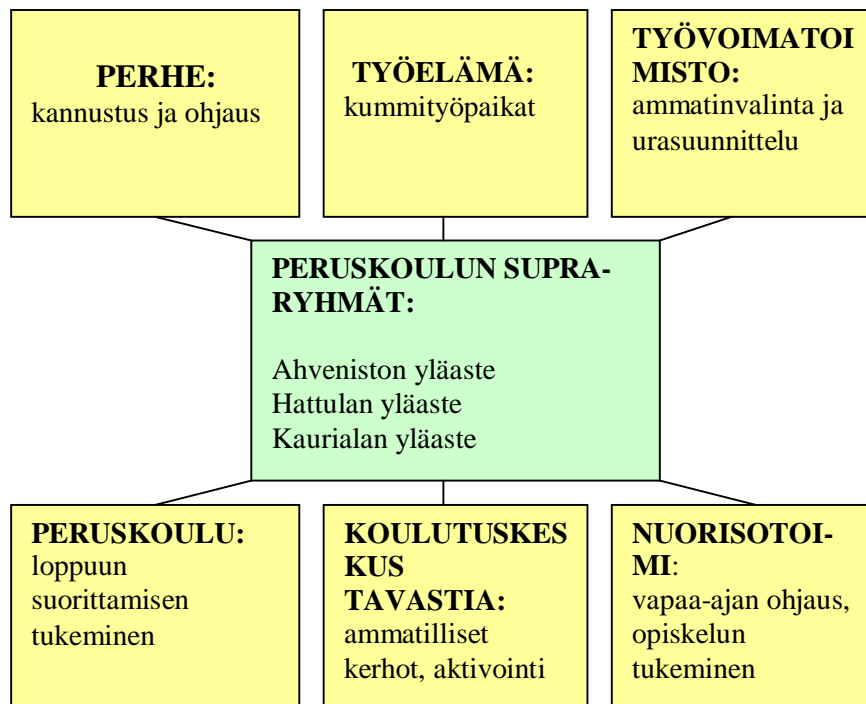
Pirttiniemi ja Päivänsalo ovat laatineet raportin Opetushallituksen v. 2001 Kemin ammattioppilaitoksessa käynnistämästä perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittämishankkeesta. Sen tavoitteeksi oli asetettu ohjauksen kehittäminen putoamisvaarassa olevien oppilaiden ammattiopintoihin siirtymisen tukemiseksi. Hankkeessa määriteltiin nivelvaiheen ohjaukselle kirjallisuuden ja työyhteisössä saatujen kokemusten perusteella mm. seuraavat kehittämiskohteet:

- Oppilaiden tulisi saada riittävästi tietoja ammatillisista opinnoista. Myös oppilaiden vanhempia tulee informoida erilaisista vaihtoehdoista. Esimerkiksi lukion ja ammatillisten opintojen samanaikainen suorittaminen on vielä vanhemmille uusia asia.
- Oppilaille pitäisi olla mahdollisuus käydä tutustumassa eri opintoaloihin
- Erityisoppilaan tutustuminen uuteen kouluun saattaa vaatia muita enemmän aikaa. Esimerkiksi ESY- ja EMU-opetuksessa oleville oppilaille ohjattu tutustumisjakso ammattioppilaitoksessa voisi olla hyödyllinen. Tavoitteena olisi, että syksyllä koulun alkaessa oppilas pääsisi paremmin opintoihin kiinni, kun koulu ja opettajat olisivat tuttuja.

- Peruskoulun oppilaanohjaajien lisäksi myös opettajilla pitäisi olla riittävästi ajan tasalla olevaa tietoa ammatillisista opinnoista. Yhteistyö ammattioppilaitoksen ja peruskoulun opettajien kesken voisi olla paljon nykyistä aktiivisempaa.
- Aloittaessaan ammattiopinnot opiskelija tarvitsee tietoa tutkinnon muodostumisesta ja sisällöistä sekä erilaisista valinnan mahdollisuuksista. Opiskelijan kiinnittyminen ammattiopintoihin on tärkeää keskeyttämisten ehkäisemiseksi.
- Jos opiskelijalla on oppimisvaikeuksia, tulee hänen saada lisätukea ja – ohjausta opiskelussa. Syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden siirtyminen peruskoulusta ammattioppilaitokseen vaatii seurantaa.
- Mikäli opiskelijan opinnot keskeytyvät, pitäisi jatko-ohjauksesta huolehtia. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 14–15.)

Samansuuntaisiin tavoitteisiin tähtäsi Hämeenlinnassa vuosina 2000–2003 toteutettu Supra-projekti, jota koordinoi Koulutuskeskus Tavastia. Projektin tavoitteena oli luoda toimintamalleja, joiden avulla peruskoulun päättävä nuori tulisi tietoisemmaksi omista vahvuuksistaan ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa urasuunnitteluunsa sekä ymmärtäisi peruskouluopintojen merkityksen jatkokoulutukselle ja työllistymiselle. Projektin nimi johdettiin sähkötekniikan termistä ”suprajohde”, joka viittaa kitkan pienenemiseen ja sähkönjohtokyvyn parantumiseen. Moniammatillista yhteistyötä kehittämällä, kielikuvan mukaisesti, pyrittiin vähentämään peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen välistä kitkaa, jonka opiskelijan heikko motivaatio ja suunnitelman selkiytymättömyys aiheuttaa. (Seppänen 2003, 1.) Projektiin osallistui myös kolme tutkimushenkilöä, jotka olivat jo aloittaneet ammattiopintonsa, mutta joilla oli vaikeuksia opintoihin kiinnittymisessä.

Kuvioon 11 on koottu Supra-hankkeessa mukana olleet osapuolet.



KUVIO 11. Supra-projektin osapuolet (Seppänen 2003, 2)

Opintoihin kiinnittymisen parantamiseksi hankeen konkreettisena tuloksena oppilaitokseen palkattiin vakinaisiksi työntekijöiksi kolme nuoriso-ohjaajaa ja kaksi ammatillista ohjaajaa. Nuoriso-ohjaajien keskeisimmäksi tehtäväksi on tullut opiskelijoiden elämänhallintataitojen parantaminen. Käytännön toimenpiteitä ovat olleet puuttuminen häiriökäyttäytymiseen ja järjestyshäiriöihin, tapakasvatuksen antaminen, poissaolevien etsiminen myös kotikäynnein sekä päihde- ja mielenterveysongelmien käsittely ja hoitoonohjaus. Yhteistyössä opiskelijan kanssa on pyritty minimoimaan myös muita opiskelua haittaavia tekijöitä. Nuoriso-ohjaajat ovat panostaneet erityisesti koulunsa aloittaviin opiskelijoihin. Heille on järjestetty erityyppisiä ryhmäytymisharjoituksia, joiden avulla on lähdetty kehittämään opiskelijaryhmän yhteistoimintataitoja ja me-hengen syntymistä. Ammatilliset ohjaajat puolestaan ovat ammatillisen peruskoulutuksen omaavia, alan työelämässä toimineita nuorehkoja ja nuorten ohjaamisesta kiinnostuneita aikuisia. Heidän tehtäväkuvaansa kuuluu toimia samanaikaisohjaajina heterogeenisissa integroiduissa oppilasryhmissä, mikä mahdollistaa yksilöllisempien työ- ja toimintatapojen toteuttamisen. (Väinölä 2003, 3.)

Eri viranomaistahojen yhteistyöllä on ratkaiseva merkitys nuoren tilanteen selvittelyssä silloin, kun opiskelijoiden ongelmat pitkittyvät ja kasaantuvat. Tällaisessa tilanteessa normaalin koulutusjärjestelmän tarjoamat tukimuodot voivat osoittautua riittämättömiksi, ja avuksi tarvitaan oppilaitoksen ulkopuolisten asiantuntijoiden tukipalveluja ja verkostoyhteistyötä. Joidenkin opiskelijoiden ongelmat ovat niin moninaisia, että ratkaisujen etsimiseen tarvitaan useamman eri viranomaistahon yhteistyötä. Moniongelmaisilla opiskelijoilla ongelmavyöhyttiin liittyy usein päihteiden ja huumeiden käyttöä, psyykkistä oireilua, itsetuhoista käyttäytymistä, rötöstelyä, ja sosiaalisia konflikteja. Tällöin joudutaan pohtimaan opetuksen tehtäviä ja rajoja. Projektissa yhteistoimintaa laajennettiin opetustoimesta nuorisotoimeen ja työvoimahallintoon. (Seppänen 2003, 2.)

Supra-projektin keskeisinä tavoitteina oli oppilaitoksen omien käytänteiden kehittäminen ja nuorten kiinnostuksen lisääminen ammatillista koulutusta kohtaan. Nuoria pyrittiin aktivoimaan ammatilliseen koulutukseen tarjoamalla mahdollisuuksia tutustua eri ammattialoihin, jotta väärät mielikuvat olisi saatu muutettua realistisemmiksi. Tavoitteena oli myös ehkäistä peruskoulun keskeyttäminen kannattelemalla ja tukemalla koulutuksesta putoamisvaarassa olevia nuoria. Yhdeksi painopisteeksi asetettiin nuorten elämäntaitojen kehittäminen. Heitä ohjattiin toisten kunnioittamiseen ja kannustamiseen ja heille korostettiin hyvien käytöstapojen merkitystä. Heitä opastettiin myös noudattamaan sopimuksia ja ilmoittamaan poissaoloistaan. (Seppänen 2003, 3.)

Projektin myötä peruskoululaisten tutustumiskäyntejä ammatilliseen oppilaitokseen lisättiin, ja heille tarjottiin enemmän mahdollisuuksia kokeilla opiskelua eri opintolinjoilla. Nuoret saivat siten tutustua toiminnallisesti heitä kiinnostaviin ammattialoihin, mikä osaltaan muutti mielikuvia niistä omiksi kokemuksiksi. Tutustumiskäyntien yhteydessä oppilaat pääsivät näin ollen jo tekemään jotain oikeaa mahdollisen tulevan jatko-opintopaikkansa tiloissa. (Seppänen 2003, 4.)

Supra-projektista saatujen tulosten mukaan nuorten omat taipumukset ja vahvuudet täsmentyivät. He saivat myös ensikontaktin jatko-opiskelupaikan opettajiin ja oppimisympäristöihin. Tavoitteiden tultua tällä tavoin konkreettisemmiksi peruskoululaiset ryhtyivät omassa koulussaan prosessoimaan koulunkäyntiään oppilaanohjaajan ja erityisopettajan kanssa. Ammatillisen oppilaitoksen mahdollistaman ”kurkistuksen tulevaisuuteen” todettiin lisänneen oppilaiden motivaatiota peruskoulun loppuun suorittamiseen ja se motivoi oman opintomenestyksen seuraamiseen pitkin

vuotta. Lisäksi toiminnan todettiin lisänneen koko luokan yhteishenkeä ja sitoutumista peruskoulun päättöluokan opintoihin. Koska vanhempien ja huoltajien tuki on keskeisessä asemassa nuorten opintojen tukemisessa, suunniteltiin hankkeen pohjalta projektin laajentamista perhetyön suuntaan, jotta vanhemmat saisivat toiminnassa aktiivisemmän roolin. (Seppänen 2003, 4.)

Maassamme toteutetuissa nivelvaiheen hankkeissa on vahvasti kehitetty siirtymää peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen. Erityisoppilaat ovat olleet hankkeissa mukana ja he ovat hyötynet ammatillisten oppilaitosten aktiivisesta toiminnasta peruskoulujen suuntaan. Honkasen vuonna 2006 tekemä tutkimus osoittikin, että nykyisellään nivelvaiheen siirtymä perusasteelta toiselle asteelle on sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa verraten hyvin hoidettu (Honkanen 2006, 10). Monissa kunnissa ohjataan tukea tarvitsevia nuoria yläluokilta nivelvaiheen kautta ammatilliseen koulutukseen ja tiedonsiirto koulujen välillä toimii hyvin. Lisäksi nuorille järjestetään lisäopetusta ammattikymppitoimintana, valmentavana ja kuntouttavana opetuksena ja erittäin haastaville nuorille on järjestetty työpajatoimintaa sekä omia hankepohjaisia koulutuksia. Kaikkien edellä mainittujen toimenpiteiden voidaan katsoa helpottaneen erityisopetuksesta lähtevien nuorten asemaa, kun monipuolisia opiskeluväyliä ja mahdollisuuksia on yhä enemmän avautunut. Näiden opiskeluun orientoivien toimenpiteiden lisääntyminen on osaltaan häivyttänyt eroa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. (Miettinen 2003, 33.)

4.1.1 Joustava valinta EMU-oppilaan yhteisvalinnan tukena

Peruskoulun päättöluokkalainen, joka haluaa päästä jatko-opintoihin, osallistuu yleensä yhteisvalintaan tai hakee erillishaussa suoraan oppilaitokseen, mikäli oppilaitos tai sen linja ei kuulu yhteishaun piiriin. Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelleet oppilaat siirtyivät lähtöasemissa samalle viivalle yleisopetuksesta lähtevien oppilaitten kanssa, kun aikaisemmin käytössä ollut ”tasausjärjestelmä”, jolloin mukautetun oppilaan lopullisesta hakupistemäärästä vähennettiin neljä pistettä, poistettiin 1990-luvulla. Tämä muutos herätti paljon keskustelua ja kritiikkiä. Mukautetun opetussuunnitelman supistettujen tavoitteiden takia EMU-oppilaiden todistusarvosanoja ei voitu pitää yleisopetuksesta lähtevien oppilaiden todistusarvosanojen suhteen vertailukelpoisia, ja jos ammatillisen koulutuksen oppilasvalinta perustui pelkästään päättötodistuksen arvosanoihin, katsottiin erityisoppilaiden pääsevän ammatilliseen koulutukseen muita

peruskoululaisia helpommin. Opinnoissa menestymistä pelkät todistusarvosanat eivät kuitenkaan kyenneet ennustamaan.

Jotta oppilaat olisivat kiinnittyneet ammatilliseen koulutukseen ja heillä olisi myös ollut opinnoissaan menestymisen mahdollisuus, uuden järjestelmän myötä EMU-oppilaiden oppilaanohjausprosessin merkitys korostui. Erityisen tärkeäksi tuli peruskoulun ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyö, jotta vastaanottavaan oppilaitokseen voitiin saattaa riittävästi tietoa kunkin oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Erityisoppilaan jatko-opintoihin ohjaamisesta yleisesti käytetty nimitys ”saattaen vaihtaminen” kuvaa hyvin moniammatillisen yhteistyön tarvetta tämän siirtymävaiheen toteutuksessa.

Erityisopetukseen siirretyn oppilaan on mahdollista käyttää jatko-opintoihin hakeutumisessa hyväkseen joustavaa valintamenettelyä. Joustavaa valintaa sovelletaan yhteishakujärjestelmän automaattisessa tietojenkäsittelyssä kuitenkin vain hakijan ensimmäisen hakutoiveen osalta.

Joustavan valinnan periaatteiden mukaisesti koulutuksen järjestäjä voi erityisen syyn perusteella ottaa enintään 30 % kuhunkin valintayksikköön otettavista opiskelijoista valintapistemääristä riippumatta. Joustavan valinnan tarkoituksena on saattaa vastaanottavan oppilaitoksen tietoon sellaisia seikkoja, jotka ovat vaikuttamassa oppilaan jatko-opiskelualan valintaan ja opinnoissa menestymiseen. Tällaisia opiskelijan henkilöön liittyviä erityisiä syitä voivat olla esimerkiksi terveydelliset syyt, oppimisvaikeudet, ammatillisen peruskoulutuksen puuttuminen, koulutodistusten vertailuvaikeudet, sosiaaliset syyt ja työllistymisen turvaamiseen liittyvät syyt. (Koulutusopas 2007, 40.)

Ammatillisen opetuksen näkökulmasta hakijan terveydelliset rajoitteet otetaan huomioon, ei niinkään hänen pääsymahdollisuuksia huonontavina seikkoina, vaan lähinnä siten, ettei hänelle ole toiveistaan ja kiinnostuksestaan huolimatta mahdollista hakea tietyille linjoille terveydellisten rajoitteidensa vuoksi. Hakijalla on näin ollen suppeammat valinnan mahdollisuudet, mikä pikemminkin puoltaa kuin karsii hänen pääsemistään jatko-opintoihin.

Nykyisen HOJKS-käytännön mukaisesti päättötodistukseen ja yhteishakulomakkeeseen merkitään tähdellä (*) ne arvosanat, joita oppilas on opiskellut henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan merkittyjen yksilöllistettyjen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteiden yksilöllistämistä edeltää aina oppilaan siirtäminen erityisopetukseen. Jokainen oppilas, jolle on yhteenkin oppiaineeseen asetettu yleisestä opetussuunnitelmasta poikkeavat yksilöllistetyt tavoitteet, voi hakea näin ollen jatko-opintoihin erityisoppilaan statuksella joustavan valinnan kautta. Tämän on selvästi lisännyt yhteistyön tarvetta peruskoulun ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheessa, koska yhä useammalla peruskoululaisella on päättötodistuksessaan yksilöllistettyjen tavoitteiden mukaisia arvosanoja.

Joustavassa valinnassa on myös kenen tahansa yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleen oppilaan mahdollista mainita hakutoiveeseensa liittyvää ja valintaa puoltavaa erityistä harrastuneisuutta. Myös urheilijoiden ammatillisen koulutuksen järjestämisessä on mahdollisuutta käyttää joustavaa hakumenettelyä (Koulutusopas 2006, 40). Viime aikoina on käynnistetty keskustelua joustavan valinnan laajentamiseksi koskemaan myös muita kuin vain hakijan ensimmäistä hakutoivetta, mikä olisi etenkin erityisoppilaiden jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta varsin myönteistä.

4.1.2 Nivelvaiheen ohjaus Keskuskoulussa

Siirtyminen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on oppilaille merkittävä elämänmuutos. Kokemus sekä tilastotiedot ovat osoittaneet, että mukautetun opetuksen oppilaille on ollut normaalia enemmän ongelmia koulutukseen ja työelämään sijoittumisessa. Nämä oppilaat ovat hakeutuneet muita vähemmän jatko-opintoihin ja peruuttaneet tai keskeyttäneet opintonsa muita herkemmin. (Haapasalo ym. 1995, 22.)

Keskuskoulussa päättöluokkalaisten opintojen ohjauksesta vastasi erityisluokanopettaja, jonka toimenkuvaan oli liitetty ammatinvalinnan yhdysopettajan tehtävät. Toimenkuvansa takia kyseinen opettaja oli yleensä myös päättöluokan luokanvalvoja. Ammatinvalinnan yhdysopettajalle osoitetut erilliset AVO-tunnit mahdollistivat henkilökohtaisen ohjauksen antamisen oppilaille. Vuosittaisten palkkaneuvottelujen perusteella resurssia ryhdyttiin kuitenkin vähitellen supistamaan ja se poistettiin kokonaan 2000-luvun alussa. Erityisoppilaiden opintojen ohjaukseen tulisikin opetuksen

järjestäjän osoittaa nykyistä enemmän resursseja, jotta nivelvaiheen yhteistyötä perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen välillä sekä oppilaiden jälkiseuranta voitaisiin tehokkaammin toteuttaa.

EMU-oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien laatimisessa ydinjoukon muodostivat opinto-ohjauksen ”pyhä kolminaisuus” eli oppilas, huoltaja ja ammatinvalinnan yhdysopettaja. Näiden osapuolten keskinäiset ja myös henkilökohtaiset keskustelut olivat jatko-opintoihin ohjaamisen lähtökohta. Niiden tehtävänä oli myös saada oppilas motivoitumaan jatko-opintoja kohtaan, ellei se hänellä vielä ollut virinnyt. Jatko-opiskeluasiana pidettiin vireillä heti 7.-luokalta lähtien koko yläasteen ajan ja sitä käsiteltiin oppilaanohjauksen tunneilla ja läpäisyperiaatteen mukaisesti muidenkin oppiaineiden tunneilla lähes päivittäin.

EMU-koulun toimintasuunnitelmassa asetettiin paljon painoarvoa työelämään tutustumiselle. Mukautettu opetussuunnitelma mahdollisti TET-jaksojen toteutuksen yleisestä opetussuunnitelmasta poikkeavilla tavoilla. TET-jaksoon osallistuminen oli oppilaalle vapaaehtoista, mutta siihen kannustettiin ja sen merkitystä erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta korostettiin sekä oppilaille että heidän huoltajilleen. Osa oppilaista hankki työpaikkansa omatoimisesti ja osa huoltajien, sukulaisten ja tuttavien avulla. Joillekin oppilaille ammatinvalinnan yhdysopettaja hankki työpaikan tiedusteltuaan oppilaalta, millainen ammattiala häntä kiinnostaa. Koska koulunkäynti tuntui joskus oppilaista ilmeisen vastenmieliseltä, oli työelämään tutustuminen heille pääsääntöisesti mieleistä ja jakson alkamista odotettiin innokkaina. Jotkut oppilaat myönsivät TET:iin osallistumisen syyksi juuri sen, että silloin ei tarvinnut tulla kouluun. Vuosittain vain yksi tai kaksi oppilasta jätti TET:iin osallistumatta

Ensimmäinen TET- jakso järjestettiin seitsemännen luokan kevätlukukaudella ja se oli kolmen päivän mittainen. Kahdeksannen luokan oppilaat olivat syyslukukauden aikana viikon TET- jaksolla ja kevätlukukaudella toisen viikon. Suosituksena oli, että kumpikin TET-viikko olisi työskennelty eri työpaikassa ja ne olisivat edustaneet mahdollisuuksien mukaan oppilasta aidosti kiinnostavia ammattialoja. Yhdeksännellä luokalla TET-toiminta laajeni kahdeksi kahden viikon mittaiseksi jaksoksi. Niiden valinnassa pyrittiin tarkemmin ottamaan huomioon ammatillinen kiinnostuneisuus.

Yhdeksännen luokan jaksot sijoitettiin siten, että oppilas ehti suorittaa molemmat jaksot ennen yhteishakuajan päättymistä. Näin hänelle ehti kertyä mahdollisimman paljon kokemuksia työpaikoilta jatko-opintosuunnitelmien tueksi.

Käytännössä TET-jaksot toteutettiin siten, että oppilasryhmä jaettiin kahtia toisen osan jäädessä kouluun ja toisen lähtiessä työpaikoille. Jakson jälkeen vuoroa vaihdettiin, joten koulutyö ei keskeytynyt TET:n takia.

Ennen kuin oppilaat lähtivät työpaikoille, ammatinvalinnan yhdysopettaja otti jokaiseen työpaikkaan puhelimitse yhteyttä ja sopi työnantajan kanssa TET-jakson käytännön järjestelyistä mm. työpäivän alkamisajankohdasta ja ruokailujen järjestämisestä. Jakson onnistumisen kannalta oli olennaista, että työnantajalle tiedotettiin oppilaan tuen tarpeesta. Näin ollen huoltajien suostumuksella työnantajalle kerrottiin, että oppilas tulee erityiskoulusta ja tarvitsee työpaikalla siksi tavallista enemmän ohjausta ja opastusta. Ammatinvalinnan yhdysopettaja pyrki käymään jakson aikana jokaisella TET-työpaikalla seuraamassa oppilaan toimintaa. Samalla opettajalle tarjoutui tilaisuus keskustella työnantajan kanssa paitsi TET-jaksoon liittyvistä asioista myös alan työllisyysnäkömystistä laajemminkin.

TET-jakson alkaessa oppilas vei työnantajalle avonaisessa kirjekuoressa Hämeenlinnan yläasteilla yhteisesti käytössä olleet ohjeet työnantajille koskien TET:n järjestelyjä. Kuoressa oli myös arviointilomake, jonka ammatinvalinnan yhdysopettaja oli laatinut, ja se oli yleisopetuksessa käytössä ollut lomaketta yksityiskohtaisempi. Lomakkeessa arvioitiin töihin tulemisen säännöllisyyttä, omatoimisuutta, käyttäytymistä, rohkeutta kysyä neuvoa, kykyä noudattaa annettuja ohjeita sekä huolellisuutta ja riipeyttä annettujen tehtävien tekemisessä. Työnantajan toivottiin täyttävän lomakkeen yhdessä oppilaan kanssa.

Jakson päättyttyä oppilas vei arviointilomakkeen ensin kotiin huoltajien nähtäväksi ja palautti sen sitten kouluun. Oli harvinaista, että työnantajan antama palaute oli negatiivista tai että oppilas oli jättänyt menemättä työpaikalle tai jakso oli jouduttu keskeyttämään oppilaan muun asiattoman käyttäytymisen vuoksi. Työnantajien palautteet olivat suurimmaksi osaksi hyvin myönteisiä. Oppilaat olivat käyttäytyneet kohteliaasti, noudattaneet täsmällisesti työaika ja suoriutuneet annetuista tehtävistä asianmukaisesti.

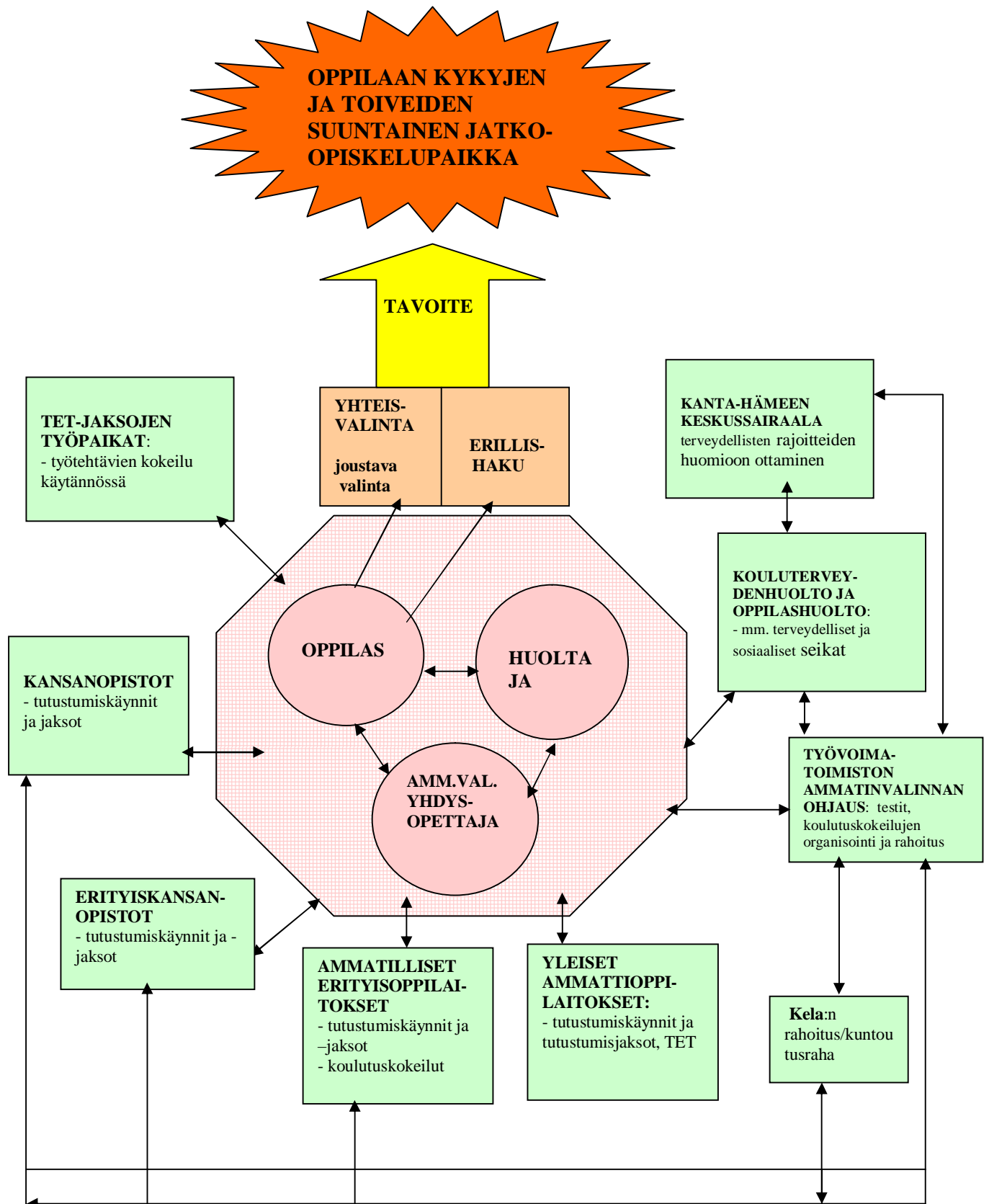
Hyvin onnistuneen TET-jakson ansiosta jotkut oppilaat pääsivät kesätöihin TET-jakson työpaikkansa tai saivat sieltä pientä lomatyötä. Yläasteen aikana EMU-koulun oppilaat osallistuivat TET-toimintaan kaiken kaikkiaan liki seitsemän viikon ajan ts. kaksi kertaa pidempään kuin nykyinen käytäntö.

Oppilaat olivat pääsääntöisesti hyvin kiinnostuneita ammatillisista opinnoista ja motivoituneita hakemaan ammatilliseen koulutukseen. Myös suurin osa huoltajista osoitti kiinnostusta nuoren jatkokoulutussuunnitelmien tekemiseen ja osallistui kiinteästi yhteistyöhön. Osalle oppilaista kodin tuki jatko-opintosuunnitelmien laadinnassa jäi kuitenkin vähäiseksi, siksi ammatinvalinnan yhdysopettajan rooli ohjaavana aikuisena korostui. Yläasteen vanhempainiltojen keskeiseksi teemaksi oli valittu peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin sijoittuminen. Ammatillisen oppilaitoksen, kouluterveydenhuollon ja työvoimatoimiston edustajien asiantuntijavierailut vanhempainilloissa valottivat huoltajille ja opettajille jatko-opintoihin liittyviä kunkin osapuolen kannalta vartenotettavia seikkoja.

Keskuskoulun EMU-oppilaiden yksilöllisistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista lähtökohdista johtui, että jatko-opintosuunnitelmien onnistumiseksi niiden laadinnassa tarvittiin sekä lääketieteellistä, psykologista, erityispedagogista että koulutus- ja työvoimahallinnollista asiantuntemusta. Näistä tahoista kehittyi vuosien kuluessa laaja moniammatillinen yhteistyöverkosto.

Oppilaiden tarve tukiverkoston käyttöön oli siten hyvin yksilöllistä. Ne oppilaat, joilla realistinen jatkokoulutustoive selkiintyi jo kahdeksannen luokan kevätlukukauden aikana, tarvitsivat tuekseen vain osaa tukiverkoston palveluista. Niille oppilaille, joiden hakutoive oli hyvin selkiytymätön vielä 9.-luokan syyslukukauden loppupuolella, saattoi olla aiheellista valjastaa koko verkosto avuksi.

Ohjauksen olennaiseksi työmuodoksi kehittyneen verkostotyöskentelyn osapuolia ja niiden tehtäviä oppilaiden jatko-opintoihin ohjauksen eri vaiheissa havainnollistetaan kuviossa 12. Kaksipäiset nuolet kuvaavat vastavuoroista toimintaa, jossa ohjauksen seuraava vaihe perustui edelliseltä taholta saatuun palautteeseen.



KUVIO 12. Moniammatillinen yhteistyö päättöluokkalaisten jatko-opintoihin ohjaamisessa Keskuskoulussa.

Seuraavassa kuvaan tarkemmin kuviossa 12 esitettyyn moniammatilliseen verkostoon kuuluneiden osapuolten toimintaa päättöluokkalaisten opinto-ohjauksessa.

Tärkeimmäksi yhteistyökumppaniksi huoltajien lisäksi tuli peruskoulun osalta oppilashuoltotyöryhmä, johon kuuluivat rehtori, kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, koulupsykologi ja koulukuraattori. Koulun ulkopuolisista tahoista yhteistyössä olivat eniten mukana työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologi, ammatilliset erityisopettajat sekä ammatillisten oppilaitosten oppilaanohjaajat ja kuraattorit

Ammatillisten opintojen vetovoiman lisäämiseksi ja oikeanlaisten mielikuvien luomiseksi Keskuskoulun yläasteen oppilaille järjestettiin yhteistyössä Koulutuskeskus Tavastian kanssa tutustumiskäyntejä toivealoille, myös TET-jaksot oli mahdollista suorittaa siellä. Seitsemäsluokkalaiset tekivät kevätlukukauden lopulla lyhyen kolmesta neljään tuntia kestäneen tutustumiskäynnin ammattioppilaitokseen kevätretken tapaan. Kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisille järjestettiin mahdollisuus viettää 2–3 päivää tai koko viikko kuunteluoppilaina ammattikoulussa yhdellä tai useammalla toivelinjalla. Ammatinvalinnan yhdysopettaja ja ammattikoulun oppilaanohjaajat, kuraattorit ja erityisopettajat suunnittelivat jaksot yhteistyössä eri koulutusalojen opettajien kanssa. Pasanen (2001, 17) korostaakin ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulun opettajien välistä yhteistyötä. Ammattioppilaitosten ja peruskoulun opinto-ohjaajat ovat jo pitkään tehneet yhteistyötä oppilasvierailujen toteuttamiseksi. Monille peruskoulun luokanopettajille ja aineenopettajille ammattioppilaitos ja opiskelu siellä ovat kuitenkin melko vierasta. Oppilaiden jatkokoulutuspaikkojen tunteminen olisi kuitenkin eduksi myös opetussuunnitelmatyölle.

Koulutuskeskus Tavastian opettajat suhtautuivat kuunteluoppilaisiin hyvin myönteisesti. Tutustumisjaksoista kertyneet kokemukset osoittautuivat monelle oppilaalle ratkaisevan tärkeiksi jatko-opintosuunnitelmien kannalta. Osa oppilaista sai vahvistusta toiveilleen, osa muutti suunnitelmiaan tutustumisjakson kokemusten perusteella. Esimerkkinä tutustumiskäynnin merkityksestä voidaan mainita muuan aikaisempien vuosien oppilas, jolle alatoive ei ollut selkiytynyt yhdeksännen luokan syyslukukaudella ja hän alkoi olla asiasta kovin tuskastunut. Oltuaan ammattioppilaitoksessa tutustumassa kolmen päivän ajan pintakäsittelyalaan hän päätti hakea sinne, pääsi ja suoritti opintonsa loppuun normaaliajassa. Tapasin hänet joitakin vuosia sitten, ja hän kertoi työskentelevänsä edelleen pintakäsittelyalan tehtävissä.

Koulutuskeskus Tavastian ammatilliset erityisopettajat kävivät Keskuskoululla kertomassa päättöluokkalaisille ammatillisiin opintoihin liittyvistä asioista. Mahdollisuuksien mukaan myös kahdeksaluokkalaiset olivat mukana näillä tunneilla. Ammatillisilla erityisopettajilla oli samalla tilaisuus tutustua tuleviin opiskelijoihinsa. Oppilaitten ammatillisille erityisopettajille tekemissä kysymyksissä erityisen mielenkiinnon kohteeksi nousi usein oppilaitoksen suhtautuminen poissaoloihin ja tupakointiin kouluaikana.

Oppilaiden jatko-opintosuunnitelmien laadinnassa työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologista tuli yksi tärkeimmistä yhteistyökumppaneista. Yhdeksännen luokan syyslukukauden alkaessa koko luokka kävi yhteisellä tutustumiskäynnillä Hämeenlinnan työvoimatoimistossa. Toimiston sijainti ja ammatinvalintapsykologi tulivat siten tutuiksi jokaiselle päättöluokkalaiselle. Ammatinvalintapsykologi varasi kullekin oppilaalle vähintään yhden henkilökohtaisen ohjausajan.

Koulussa oppilaanohjauksen tunneilla oppilaat täyttivät ohjausta varten ammatinvalintapsykologilta saadut kaksi kyselylomaketta. Niiden avulla kartoitettiin oppilaiden ammatillista suuntautumista ja ammatillista kiinnostuneisuutta, ja ne palautettiin ammatinvalintapsykologille ennen oppilaan ensimmäistä ohjauskertaa. Ensimmäisellä ohjauskäynnillä suositeltiin huoltajan mukana oloa ja lähes jokaisen oppilaan huoltaja osallistuikin palaveriin. Kun oppilaan jatko-opintosuunnitelmat vaikuttivat toteutumiskelpoisilta, ei hänelle ollut tarvetta varata uutta ohjauskertaa. Mikäli toiveet olivat selkiytymättömät tai epärealistiselta vaikuttavat, ammatinvalintapsykologi varasi oppilaalle henkilökohtaisen ajan testaukseen. Testiin kuului äidinkieleen, matemaattisiin taitoihin, yleiseen käsityskykyyn ja motoriikkaan kuuluvia tehtäviä. Oppilaat kävivät tekemässä testin koulupäivän aikana ammatinvalintapsykologin luona ja siihen käytettiin aikaa n. 1½ h / oppilas. Testin jälkeen ammatinvalintapsykologi piti oppilaalle palautepalaverin, johon toivottiin myös huoltajan osallistuvan. Ammatinvalinnan yhdysopettaja ja ammatinvalintapsykologi neuvottelivat myös yhdessä useaan otteeseen ohjausprosessin aikana oppilaitten suunnitelmista.

Työvoimatoimiston ammatinvalinnanohjauksen tuella järjestettiin oppilaille tarpeen mukaan koulutuskokeilujakso sekä tutustumisjakso tai – jaksoja mm. ammatillisiin erityisoppilaitoksiin, kansanopistojen erityislinjoille ja erityiskansanopistoihin. Ammatinvalintapsykologi selvitti myös Kansaneläkelaitoksen mahdollisuuksia tulla

mukaan tutustumisjaksojen ja koulutuskokeilujen rahoitukseen ja jatkokoulutuskustannuksiin muutoinkin esimerkiksi maksamalla nuorelle kuntoutusrahaa. Ammatinvalintapsykologin lausunto liitettiin oppilaan joustavan valinnan lomakkeeseen.

Ammatinvalinnan yhdysopettaja konsultoi kouluterveydenhoitajaa oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin vaikuttavista terveydellisistä tekijöistä. Kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri arvioivat myös oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa, miten terveydelliset seikat tulisi ottaa huomioon suhteessa oppilaan esittämiin hakutoiveisiin. Tarvittaessa myös ammatinvalintapsykologi konsultoi huoltajan luvalla oppilasta hoitanutta lääkäriä/hoitaneita lääkäreitä. Lääkärintodistus liitettiin oppilaan joustavan valinnan hakulomakkeeseen

Oppilaiden täytettyä yhteisvalintalomakkeen ja joustavan valinnan lomakkeen ammatinvalinnan yhdysopettaja liitti siihen oman lausuntonsa. Kopio lomakkeista liitteinen lähetettiin suoraan siihen oppilaitokseen, johon oppilas oli ensimmäisen hakutoiveensa mukaisesti hakemassa. Ammatinvalinnan yhdysopettaja, ammatilliset erityisopettajat, ammattioppilaitoksen oppilaanohjaaja ja kuraattori pitivät tämän jälkeen yhteispalaverin eli ns. ”saattaen vaihto” -palaverin. Sen aikana käytiin läpi jokaisen oppilaan hakutoiveet ja peruskouluikäinen koulumenestys, tiedot, taidot ja asenne koulunkäyntiin sekä TET-jaksoilta saatu palaute. Niiden pohjalta suunniteltiin mikä oppilaan toivelinjoista olisi ammatillisten opintojen onnistumisen kannalta hänelle sopivin, ja millaisia mahdollisuuksia ammattioppilaitoksella oli tukea oppilasta menestymään opinnoissaan. Mikäli oppilaan ensimmäisen toiveen mukainen oppilaitos sijaitsi kauempana Hämeenlinnan ulkopuolella, ammatinvalinnan yhdysopettaja oli sinne yhteydessä puhelimitse. Tarkoituksena oli, ettei EMU-oppilaiden tarvitse hakea jatko-opintoihin pelkästään hakulomakkeista ja niiden liitteistä sekä päättötodistuksesta ilmenevien seikkojen varassa, vaan niiden lisäksi nivelvaihetta työstetään eri asiantuntijoiden keskinäisissä keskusteluissa.

4.2 Vajaakuntoisen nuoren mahdollisuuden jatko-opintoihin

Yllättävät käänneet elämässä sekä fyysinen tai psyykinen vajaakuntoisuus ja laaja-alaiset oppimisvaikeudet kaventavat nuoren opiskelumahdollisuuksia ja mahdollisuuksia työllistyä. Siksi hänen toimeentulonsa voi rajoittua ratkaisevalla tavalla.

Kansaneläkelaitoksen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen välinen vastuunjako ja korvauskäytännöt saattavat hämmentää ensimmäistä kertaa tukipalvelujen piiriin joutuvaa.

Sairausvakuutuslaissa 4.7.1963/364 säädetään, että sairastuneelle tai vammautuneelle nuorelle voidaan Kansaneläkelaitoksen varoista maksaa sairausajalta päivärahaa enintään 300 arkipäivän ajan. Päivärahan suuruus riippuu hakijan tuloista ja se on verollista tuloa. Jos sairauspäivärahopäivien määrä ylittää 60 päivää, sairausvakuutuslaki edellyttää selvittämään nuoren kuntoutustarpeen ja mahdollisuudet kuntoutukseen. (Kela 2004, 34.)

Laissa Kansaneläkelaitoksen järjestämästä kuntoutuksesta (27.3.1991/610) kuntoutuspalvelujen saaminen edellyttää, että hakijalla on todettu sairauden tai vamman aiheuttama työ- tai toimintakyvyn olennainen haitta, johon voidaan kuntoutuksella vaikuttaa. Tavoitteena on edistää nuoren ammatillista kuntoutumista ja ehkäistä työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymistä. Myös kuntoutusraha on verollista tuloa. Kuntoutusrahan saamisen edellytyksenä on huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa laadittu henkilökohtainen opiskelu- ja kuntoutumissuunnitelma. (Kela 2004, 33–34, 41, liite 11.) Kuntoutusrahalaissa (27.3.1991/611) puolestaan säädetään, että jos on selvitetty, ettei alle 20-vuotiaalla ole ammatilliseen kuntoutumiseen mahdollisuuksia tai jos ammatillinen kuntoutus on sairauden vuoksi keskeytynyt tai päättynyt tuloksettomana, hänelle voidaan myöntää työkyvyttömyyseläke. (Kela 2004, 41.)

Työkyvyttömäksi luetaan työvoimaan kuulumattomat 15–64 -vuotiaat henkilöt, jotka pitkään jatkuneen sairauden tai vamman vuoksi eivät ole työssä tai opiskele. Työkyvyttömäksi luokitellaan myös työvoiman ulkopuoliset työkyvyttömyyseläkkeensaajat. (Tilastokeskus 2007.) Jos nuori on tullut työkyvyttömäksi jo ennen täytettyään 15 vuotta, hän voi saada kansaneläkelain mukaisen työkyvyttömyyseläkkeen ilman päivärahakautta heti 16 vuoden iän saavutettuaan, jolloin hänelle mahdollisesti maksettu lapsen hoitotuki lakkaa (Lapsilisätyöryhmän muistio 2000:26).

Yleensä 16–20 -vuotiaalle ei myönnetä työkyvyttömyyseläkettä ennen kuin on tutkittu hänen mahdollisuutensa ammatilliseen kuntoutukseen (Työkyvyttömyyseläke: Nuori työkyvytön 2007). Työkyvyttömyyseläkkeen sijasta Kela voi maksaa vajaakuntoiselle nuorelle kuntoutusrahaa, jos nuoren työkyky ja ansiomahdollisuudet tai mahdollisuudet valita ammatti ja työ ovat sairauden, vian tai vamman vuoksi olennaisesti heikentyneet ja

hän tarvitsee tämän vuoksi tehostettua työkyvyn arviointia ja kuntoutusta. Tavoitteena on ammatillisen kuntoutumisen varmistaminen ja työllistymisen edistäminen. Edellytyksenä on lisäksi, että kotikunnassa on yhdessä nuoren, hänen huoltajansa ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa laadittu nuorelle henkilökohtainen opiskelu- ja kuntoutumissuunnitelma. Se toimitetaan maksutta Kelan toimistoon kuntoutusrahahakemuksen liitteeksi. Suunnitelmasta tulee ilmetä tiedot nuoren ammatillisen kuntoutumisen mahdollisuuksista ja tavoitteista sekä koulutussuunnitelma. Suunnitelmaa tarkistetaan ja täsmennetään kuntoutusrahakauden aikana. Kelan toimistossa seurataan suunnitelman toteutumista. (Alle 20-vuotiaan nuoren kuntoutusraha 2007.)

Tätä mahdollisuutta opintojen tukemiseen useat EMU-koulusta jatko-opintoihin hakeutuneet nuoret ovat käyttäneet hyväkseen. Kuntoutusrahan saamisella on heidän ja heidän huoltajiensa mukaan ollut tärkeä opiskelumotivaatiota lisäävä vaikutus, kun taloudellinen huoli opintojen aikana pärjäämisestä on osittain huojentunut.

Työkyvyttömyyseläkkeelle siirtyminen välittömästi peruskoulun jälkeen oli EMU-koulun oppilaille harvinaista. Parinkymmenen vuoden aikana vain muutama päättöluokkalaisista jätti terveydellisten rajoitteiden vuoksi hakeutumatta jatko-opintoihin jääden päättötodistuksen saatuaan suoraan työkyvyttömyyseläkkeelle.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävän lähtökohta on käytännön erityisluokanopettajan ja EMU-koulun ammatinvalinnan yhdysopettajan työssä kertyneissä kokemuksissani. Myös oppilaiden itsensä kertomat jatkokoulutuskokemukset ovat antaneet virikkeitä tutkimustehtävälle. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja käytännön työssä tehtyihin havaintoihin perustuen tutkimuskysymyksiksi on asetettu seuraavat neljä pääkysymystä ja kolme alakysymystä:

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet peruskouluaikinsa?

- Millaiseksi he ovat kokeneet erityisopetukseen siirtämisen?
- Mitä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia heille on kertynyt koulunkäynnistä EMU-koulussa?

2. Miten EMU-koulun käyneet nuoret ovat sijoittuneet ammatillisiin opintoihin?

3. Kuinka moni on saanut suoritettua opintonsa päätökseen ja kuinka moni on keskeyttänyt opintonsa?

- Mitkä syyt ovat kohdehenkilöiden omien käsitysten mukaan johtaneet opintojen keskeyttämiseen?

4. Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet ammatillisen koulutuksen?

KUVIO 13. Tutkimuskysymysten koonti.

Tutkimuskysymykset on asetettu kronologiseen järjestykseen siten, että ensiksi selvitetään, millaisia kokemuksia EMU-koulun käyneille nuorille on kertynyt erityisopetukseen siirtymisestä ja omasta peruskouluajastaan yleensä. Koska tutkimusmetodologian tulee aina lähteä tutkimuskysymyksistä (Metsämuuronen 2003, 74–101), käytetään ensimmäisen tutkimuskysymyksen käsittelyssä laadullista tutkimusotetta tutkimushenkilöiden omien kokemusten selvittämiseksi.

Toiseksi selvitetään määrällisesti oppilaiden sijoittumista ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisten oppilaitosten ja työvoimatoimiston tietokannoista kerätyjä tietoja sekä kyselylomakkeella kerätyjä tietoja kuvataan raportissa diagrammeihin sekä lukumäärinä ja prosenttilukuina. Niistä ilmenee jatko-opintoihin sijoittuneiden sekä myös ammatilliseen jatkokoulutukseen osallistuneiden määrä ja osuus koko tutkimusjoukosta.

Kolmannen kysymyksen *opinnoista suoriutumisella* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, kuinka moni on *suorittanut ammatilliset opintonsa loppuun* ja kuinka moni *on keskeyttänyt opintonsa*. Tässä tutkimuksessa ammatillisista opinnoista suoriutumista *ei mitata todistusarvosanoin*. Ammatillisista opinnoista suoriutumisella ei myöskään tarkoiteta pelkästään tutkinnon suorittamista, vaan se *kattaa tutkinnon suorittamisen lisäksi myös erityyppisen valmentavan koulutuksen loppuun suorittamisen*. Opintojen loppuun suorittamista ja keskeyttämistä tarkastellaan ensin määrällisesti, mutta sen jälkeen kohdehenkilöiden kertomia kokemuksia opintojen keskeyttämisen syistä lähestytään myös laadullisesta tarkastelukulmasta. Myös neljäs tutkimuskysymys nostaa esiin kohdehenkilöiden henkilökohtaiset kokemukset, joiden tarkastelussa käytetään laadullista lähestymistapaa.

Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisesta taustafilosofiasta nousee tutkimuksen laadullisen osan *fenomenografinen* (Järvinen & Järvinen 2000, 86) tutkimusote, jolla tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä tietystä ilmiöstä, tässä tutkimuksessa siis henkilöiden kokemuksia EMU-kouluajastaan sekä ammatillisesta koulutuksesta.

Fenomenografisen tutkimusotteen ensimmäinen keskeinen piirre on Uljensin (1989, 18) mukaan ns. perspektiivin valinta, jossa ensimmäisen asteen perspektiivinä voidaan pitää sitä miten me orientoidumme ympäröivään maailmaan. Toisen asteen perspektiivissä, josta fenomenografia on kiinnostunut, me orientoidumme ihmisen ajatuksiin ja tai käsityksiin ympäröivästä maailmasta, tai heidän kokemuksiinsa siitä, ja teemme niistä päätelmiä. Käsittäminen tarkoittaa merkityksen antamista jollekin ilmiölle. Se, kuinka me

näemme jonkin asian olevan, määrittää mitä me näemme. Fenomenografisen tutkimuksen keskeinen piirre on myös ilmiön olemuksen tarkastelu. Sen mukaan ilmiön yleisen tason ja yksilölle ominaisimman tason välissä on vielä käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen taso.

Tutkimuskysymysten selvittämisessä käytetään siis sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Määrällistä ja laadullista metodologiaa ei kuitenkaan pidetä toisiaan poissulkevinä, vaan niitä voidaan tarvittaessa yhdistää samassa tutkimuksessa. Muun muassa Metsämuurosen (2003, 208) mielestä on ilman muuta selvää, että mitä useampaa tutkimusmenetelmää käyttää, sitä varmempaa saatu tieto on, kun samaa ilmiötä voidaan tarkastella useasta eri suunnasta. Mahlamäki-Kultanen (2005) kannattaa myös useamman tutkimusmenetelmän eli mixed methods – lähestymistavan käyttämistä, koska silloin on mahdollista päästä eroon liiallisesta dogmatismista, aihetta voidaan lähestyä luovalla ennakkoluuloja karttavalla tavalla ja mahdollistetaan menetelmien toisiaan täydentävä vaikutus. Kulloiseenkin tilanteeseen valitaan siis tarpeellisin ja osuvin lähestymistapa.

Myös Pyörälän (2005, 1) mukaan laadulliset ja tilastolliset menetelmät parhaimmillaan täydentävät toisiaan, koska laadullinen tutkimus saattaa auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan tilastollisen tutkimuksen tuloksia ja lisäksi päästään tutkimaan sellaisia ilmiöitä ja kohderyhmiä, joita tilastomenetelmillä ei voi tutkia. Saman kannan ovat ottaneet Eskola ja Suoranta (1998, 71), jotka ovat sitä mieltä, että määrällisen ja laadullisen aineiston yhteiskäyttö eli triangulaatio voi parhaimmillaan tuottaa mielenkiintoisia tutkimuksia.

Metsämuurosen (2003, 208) mukaan Denzin (1998) esittää, että on olemassa neljänlaista triangulaatiota. Niistä kaksi eli monimetodimenetelmä (multi method), jossa tietoa hankitaan monin eri tekniikoin sekä monitutkijamenetelmä (multi investigator), jossa käytetään useita havainnoitsijoita tai koodaajia, toteutuvat tässä tutkimuksessa. Kolmenlaisen tiedonkeruutavan, oppilaitosten ja työvoimatoimiston tietokantojen käytön, kirjallisen kyselyn sekä haastattelun, perusteella voidaan käytettävä triangulaatio nimetä monimetodimenetelmälliseksi, ja koska haastattelut toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä, voidaan tutkimus siltä osin nimetä myös monitutkijamenetelmälliseksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Hämeenlinnan koululaitoksen mukautettu erityisopetus on ollut vuosien kuluessa monien muutosten kourissa. Muutokset ovat johtuneet pääosin resurssi- ja tilaongelmista. Rätty (1982, 132)) toteaa, että oppilaan kokonaiskuntoutuksen kannalta olisi tärkeää, että oppitilat olisivat apukouluissa, tässä tutkimuksessa EMU-kouluissa, viihtyisiä ja tarkoituksenmukaisia. Apukoulut ovat eri puolilla maata joutuneet kuitenkin usein toimimaan yleisopetuksen käytöstä poistetuissa tiloissa.

Myös Hämeenlinnassa annettiin EMU-kouluopetusta vuosikaudet huonokuntoisissa tiloissa Saaristen kadulla sijaitsevassa kaupungin vanhimmassa 1800-luvun puolella rakennetussa koulukiinteistössä, Saaristen koulussa. Henkilökunnan ja oppilaiden pitkään toivoman tilojen saneerauksen vihdoin toteuduttua ehdittiin ajanmukaisissa tiloissa työskennellä vain parisen vuotta, kun eteen tuli koko koulun muutto Lukiokadulla sijaitsevaan Keskuskoulun kiinteistöön. Keskuskoulun tilat olivat kunnoltaan varsin hyvät, mutta ne olivat jääneet vajaakäytölle, kun yleisopetuksen oppilaat vähenivät kaupungin keskustasta. Myös syvästi kehitysvammaisten EHA2-opetuksen siirtymisellä kunnallisen opetustoimen alaisuuteen oli vaikutusta muuttotarpeisiin. EHA2-opetus tarvitsi myös tiloja ja sille vapautui muuton myötä tilat Saaristen koulun kiinteistöstä. Muuton myötä EMU-koulun nimi muuttui Saaristen koulusta Keskuskouluksi.

6.1 Tutkimusjoukon rajaaminen

Tutkimusjoukon rajaamiseen vaikutti olennaisesti vuonna 1999 Hämeenlinnassa aloitettu luokkamuotoisen EMU-opetuksen alueellistaminen, koska se muutti ratkaisevalla tavalla EMU-koulun asemaa. Alueellistamissuunnitelmia vauhditti osaltaan myös EMU-koulun rehtorin jääminen eläkkeelle ja uuden hallintomallin luominen. EMU-koulun alimpien luokkien toiminta jaettiin kahtia ja luokat sijoitettiin kaupungin länsipuolelle Jukolan ala-asteelle sekä itäpuolelle Hämeenlinnan Yhteiskouluun kuuluvan Tuomelan ala-asteen yhteyteen. Yläasteen luokat jäivät vielä toistaiseksi Keskuskoululle ja ne liitettiin hallinnollisesti kadun toisella puolella sijaitsevaan Lyseon yläasteeseen.

Vuonna 2001 myös yläasteen EMU-opetuksen alueellistaminen alkoi, kun Tuomelan koulun 6.-luokan EMU-oppilaiden opetusryhmä siirtyi seitsemännelle luokalle ja sille

löytyi luokkatila samaan kouluun kuuluvasta Hätilän koulukiinteistöstä. Keskuskoululle jäi vielä muutamaksi vuodeksi yläasteen EMU-luokkia, mutta oppilaiden vuosittain vähentyessä päättöluokkavaiheessa, EMU-opetus kaupungin keskustassa vähitellen päättyi ja vuosiluokilla 1.–9.-mukautettua erityisopetusta toteuttanut erityiskoulu lakkautettiin. Alueellistamissuunnitelman mukaisesti Jukolan koulun 6.-luokan EMU-oppilaat siirtyvät 7.-luokalle Ahveniston kouluun ja Hämeenlinnan Yhteiskoulun oppilaat jatkavat koulunkäyntiä 7.-luokalla Hätilän yläkoulussa. Oppilaiden lukuvuosittaisessa sijoittelussa erityisluokkiin joudutaan oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden lisäksi kuitenkin yhä paljolti ottamaan huomioon tila- ja resurssikysymykset, mikä vuoksi ei alkuperäisen alueellistamissuunnitelman mukaista lähikouluperiaatetta eikä itä-länsijakoa ei ole täysin kyetty toteuttamaan.

Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää *EMU-koulun* käyneiden nuorten kokemuksia ja ammatillisten opintojen muotoutumista, rajattiin tutkimus koskemaan EMU-opetuksen alueellistamista edeltäviä viittä lukuvuotta 1997–2001, jolloin Keskuskoulu toimi vielä kokonaisena 1.–9. -luokkien erityiskouluna. Erityisluokan oppilasmäärä EMU-koulussa oli yleensä kymmenen, mutta joinakin vuosina siitä jouduttiin poikkeamaan. Tutkimukseen valittuna ajankohtana päättöluokilla oli opiskellut 62 oppilasta. Yksi oppilas jouduttiin jättämään tutkimusjoukon ulkopuolelle koulunkäynnin keskeyttämisen ja puuttuneen päättötodistuksen takia. Näin ollen **tutkimushenkilöiksi osuivat ne oppilaat, jotka saivat peruskoulun päättötodistuksen vuosina 1997–2001 mukautettua opetussuunnitelmaa (EMU) noudattaneessa Hämeenlinnan kaupungin koululaitokseen kuuluneessa Keskuskoulun erityiskoulussa (N=61).**

Tutkimuksen kannalta voidaan näytteen kokoa pitää relevanttina, sillä toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, ei laadullisen tutkimuksen näytteen koolle ole asetettu tarkkoja sääntöjä eikä näytteen kokoa voi myöskään tilastollisesti määritellä. Näytteen koko riippuu kokonaan siitä, mitä tutkija haluaa saada selville, mikä on tutkimuksen tarkoitus, mikä asia on nostettu tarkastelun keskiöön, mikä on hyödyllistä, mikä on luotettavaa ja mikä on tarkoituksenmukaista suhteessa käytettävään aikaan ja resursseihin. (Patton 2002, 244.) Myös Pyörälän (2005, 2) maininta tutkimusaineiston koosta kuvaa hyvin laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroa, sillä hänen mukaansa hyvä laadullinen tutkimus on aivan yhtä tarkkaa, huolellista ja itsekriittistä kuin tilastollinen tutkimus, vaikka kovin pienet laadullisen tutkimuksen aineistot saattavat johtaa tilastolliseen tutkimukseen tottuneen lukijan tulkitsemaan ne esitutkimuksiksi

Kohdejoukon rajaamiseen vaikutti myös tutkijan henkilökohtainen näkemys, että tutkimukseen valittuina vuosina päättötodistuksen saaneille *henkilöille oli jo ehtinyt kertyä kokemuksia niin jatko-opinnoista kuin työelämästäkin*. Tutkimuksen kannalta on huomioon otettavaa lisäksi se, että rajattuun ajanjaksoon sisältyy ammatillisen opetuksen muutosvaihe: vuonna 2000 kouluasteen tutkinnoista tuli laaja-alaisempia perustutkintoja, joiden laajuudeksi tuli pääsääntöisesti 120 opintoviikkoa eli kolme vuotta. Näin ollen osa kohdehenkilöistä on suorittanut lyhyemmät kaksivuotiset ammattiopinnot, millä on saattanut olla merkitystä opintojen loppuunsaattamiselle.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä kohdehenkilöitä varten laadittua kirjallista kyselylomaketta että heille suunnattua puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksen kvalitatiivisessa osassa on edetty Uljensin (1989,11) esittämien vaiheiden tapaan:

1. Ympäröivästä maailmasta rajataan jokin ilmiö tarkastelun kohteeksi:

Tutkijan mielenkiinnon kohteena on erityisesti tavoittaa, kuvailla, analysoida ja tulkita ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ilmiötä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavaksi ilmiöksi rajattiin kasvatustieteellinen osa-alue, koulumaailmaan liittyvä erityispedagoginen tutkimuskohde, oppilaiden kokemukset.

2. Rajataan yksi tai useampi tarkastelukulma:

Tutkimuskohteen rajaaminen sisältyy tähän vaiheeseen samoin kuin erityyppisten kysymysten hahmotteleminen, joilla ilmiötä koskevia аспекteja kartoitetaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelukulmaksi valittiin EMU-koulun käyneiden nuorten omat kokemukset peruskouluajastaan sekä heidän kokemuksensa ammatillisesta koulutuksesta. Aineiston keruuta varten laadittiin tutkimushenkilöille osoitettu kirjallinen kyselylomake sekä puolistrukturoitu haastattelurunko.

3. Haastattelemalla kerätään ihmisten käsityksiä kyseisestä ilmiöstä:

Haastateltavien valinta ja ryhmän koon määrittely sisältyvät tähän vaiheeseen samoin saturaation pohdinta.

Tässä tutkimuksessa kohdejoukon koko määräytyi tutkimukseen valitun ajankohdan vuosien 1997–2001 perusteella. Saturaatio katsottiin saavutetun sillä, että kyseisinä viitenä vuotena EMU-koulu toimi vielä kokonaisena erityiskouluna ja päättötodistuksen saaneista nuorista koostui riittävän kattava tutkimusjoukko. Mikäli joukkoon olisi otettu lisää oppilaita vuotta 1997 edeltäviltä vuosilta tai vuoden 2001 jälkeen, olisi tutkimuksen peruslähtökohta ollut aivan toinen vuonna 2001 alkaneen EMU-opetuksen alueellistamisen ja samaan aikaan osuneen ammatillisen koulutuksen muutosvaiheen vuoksi.

Haastattelun kannalta jokaisella tutkimusjoukkoon kuuluvalla oli mahdollisuus osallistua siihen niin halutessaan, koska haastattelukutsu lähetettiin jokaiselle henkilökohtaisesti kyselylomakkeen yhteydessä. Tutkija(t) eivät näin ollen voineet vaikuttaa haastateltavien valikoitumiseen, minkä voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen objektiivisuutta ja luotettavuutta.

4. Nauhoitetut haastattelut litteroidaan.

Haastattelut puretaan nauhoilta sanatarkasti.

Tämän tutkimuksen haastattelut tallennettiin ensin nauhoille, jotka sen jälkeen kopioitiin CD-levyille aineiston litterointia varten. Haastattelut kuten niiden litterointikin toteutettiin kahden tutkijan yhteistyönä ja samankaltaisesta litterointitavasta sovittiin yhdessä.

5. Litteroidut tekstit analysoidaan.

Tekstien analyysissä pyritään säilyttämään kunkin haastattelun tyypillisimmät piirteet ja ominaisluonne. Käsityksissä ilmenevien sanontojen yhtäläisyyksien ja erilaisuuksien kartoittamisella pyritään luokittamaan laadullisesti erilaisia ryhmiä.

Tässä tutkimuksessa aineisto järjestettiin ja sitä lähdettiin analysoimaan sisällönanalyysin keinoin etsien kohdehenkilöiden vastauksista säännönmukaisuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Esiin nostettiin sekä yhteisiä piirteitä, että niistä poikkeavia kiinnostavia tapauksia

6. Analyysin tulokset kirjoitetaan kuvauskategorioiksi.

Ne luokitukset, joita tutkija kehittää, kuvastavat parhaiten eri ryhmien käsitysten merkityssisältöjä. Nämä kuvauskategoriat ovat jo sinänsä tutkimustuloksia.

Uljens (1989, 46–51) erottaa kolme kategorisointisysteemiä: horisontaalisen, vertikaalisen ja hierarkkisen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa laadullisesti erilaiset kategoriat ovat samanarvoisia, eivätkä ne kuvaa keskinäistä paremmuutta. Vertikaaliset kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen, joka ei ole paremmuusjärjestys vaan esim. yleisyysaste tms. Hierarkkiset kategoriat ovat toisiinsa nähden eri kehitysvaiheessa. Edellä mainittuja kategorisointitapoja voidaan myös tutkimuksessa yhdistellä.

Tässä tutkimuksessa aineistosta luotiin vertikaalisia kategorioita ja ne järjestettiin keskinäiseen järjestykseen tutkimuskysymysten toimiessa kriteereinä. Keskinäinen järjestys ei ollut paremmuusjärjestys, koska tarkoituksena ei ollut arvioida kohdehenkilöiden käsitysten oikeellisuutta. Sen sijaan tarkastelun kohteeksi otettiin asioiden yleisyysaste tutkimalla muun muassa sitä, kuinka moni jakoi samankaltaisen kokemuksen.

Riittävän määrällisen informaation saamiseksi tutkimusta varten, oli kyselylomakkeista saatujen tietojen lisäksi tarpeen perehtyä myös ammatillisten oppilaitosten oppilastietokantoihin ja Hämeenlinnan työvoimatoimiston asiakkaista laadittuun tietokantaan. Jatko-opintoihin sijoittumista ja niissä menestymistä ammatillisen oppilaitoksen näkökulmasta selvitettiin lisäksi keskusteluissa Koulutuskeskus Tavastian erityisopettajan kanssa. Hänen avullaan saatiin kerätyksi oppilaitoksen tietokantaan tallennettua informaatiota kohderyhmän henkilöiden opiskelujasta. Ongelmia tuotti jonkin verran se, että oppilaitoksen tietojärjestelmä oli muuttunut opiskelijoiden opintojen aloittamisesta tutkimustilanteeseen. Joidenkin opiskelijoiden tiedot eivät olleet tallentuneet uuteen tietokantaan, joten kaikkien opiskelijoiden tietoja ei saatu sieltä esiin.

Hämeenlinnan työvoimatoimiston tietokannasta saatiin kuitenkin esille niidenkin kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden jatko-opintotilannetta kuvaavia tietoja, joita ei koulutuskeskus Tavastian tietokannasta löytynyt. Työvoimatoimiston tietokantaan perehtymiseen Työministeriö myönsi tutkimusluvan. Työvoimatoimiston tietokannan avulla pystyttiin täydentämään kohdehenkilöiltä kyselylomakkeella kerättyjä tietoja.

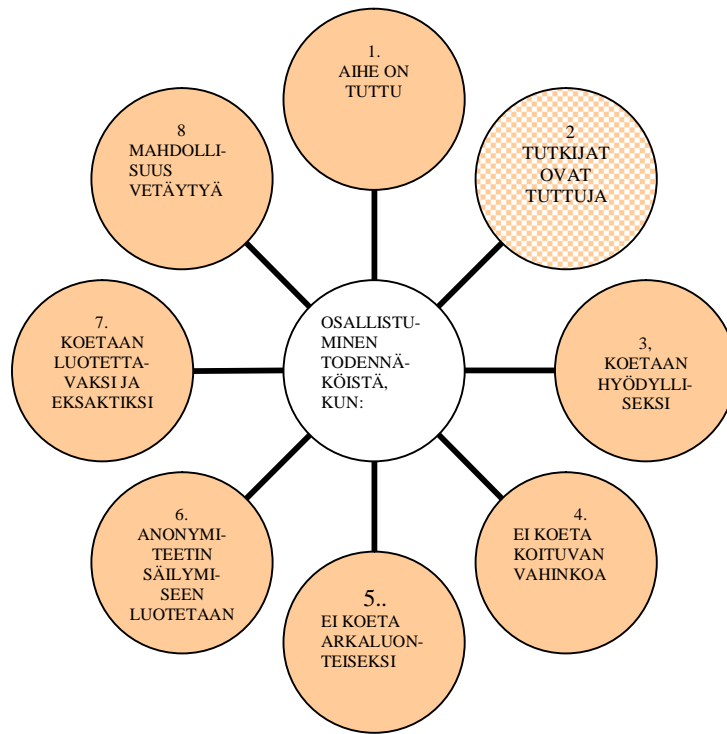
Lisäksi sieltä löytyi myös sellaisten kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden koulutustietoja, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn lainkaan. Näin ollen tutkimuksen määrällisen osan kannalta kohdejoukko ei kokenut katoa, vaan se pysyi 61 henkilön kokoisena. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin hakeutuneiden opiskelijoiden tietoja kerättiin yhteistyössä Kiipulan ammattiopiston ja Perttulan erityisammattikoulun opettajien kanssa ja perehtymällä kyseisten oppilaitosten opiskelijarekistereihin, joihin saatiin asianmukaiset tutkimusluvut.

6.2.1 Kyselylomake

Kyselylomaketta pidetään yleisesti vaivattomana ja käyttökelpoisena tapana kerätä tietoa monenlaisia tutkimuksia varten. Se säästää tutkijoiden aikaa ja vaivaa, koska sen käyttäminen ei edellytä henkilökohtaista käymistä jokaisen tutkittavan luona ja sen avulla laajatkin ihmisryhmät ovat saavutettavissa. Tutkijan suunnitellessa, mitä aineistonkeruumenetelmiä hän tulee käyttämään, on hänen ymmärrettävä, ettei kohdehenkilön osallistumista tutkimukseen ja kyselyyn vastaamista voida pitää itsestäänselvyytenä.

Cohenin ym. (2000, 245) mukaan on syytä ottaa huomioon, että kyselylomakkeella myös aina jollain tavalla tunkeudutaan vastaajien elämään. Vastaaminen vie heidän aikaansa ja he saattavat kokea kysymykset jossain tapauksessa jopa uhkaavina tai arkaluonteisina. Tutkimushenkilöt voivat kokea sen myös mahdollisena loukkauksena yksityisyyttään kohtaan. Siksi tutkijan ei tule koskaan pitää vastaajia passiivisina tiedon tuottajina, vaan heidät on ymmärrettävä tutkimuksen kannalta ratkaisevan tärkeiksi tekijöiksi. Edellä mainitut tutkijat korostavat myös sitä, ettei vastaajia voi myöskään missään vaiheessa pakottaa osallistumaan tutkimukseen. Heidä voi toki eri keinoin yrittää rohkaista ja innostaa siihen, mutta lopullinen päätös osallistuako tutkimukseen vai jättäytyäkö siitä pois, on kokonaan heidän itsensä päätettävissä.

Kuvioon 14 on koottu tutkimukseen osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä Cohenia ym. (2000, 245–246) mukaillen. Olen lisännyt kuvioon kohdan ”tutkijat ovat tuttuja”, koska näkemykseni mukaan sillä on ollut varsin keskeinen merkitys kohdehenkilöiden osallistumiselle tähän tutkimukseen.



KUVIO 14. Tutkimukseen osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä Cohen ym. (2000, 245–246) perustuen

Kuvioon 14 merkityistä kohdista voidaan tässä tutkimuksessa katsoa todentuvan kohta 1, sillä tutkimus käsittelee kohdehenkilöiden omaa peruskoulu- ja opiskeluaikaa. Myös kohta 2 toteutuu, koska tutkijat ovat kohdehenkilöiden entisiä opettajia. Kohdassa 6 mainittua anonyymiteetin säilymistä (ks. Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004) korostettiin sekä kyselylomakkeen saatekirjeessä että ennen haastattelun alkua. Kohdan 8 mukaisesti jokaisella tutkimushenkilöllä oli mahdollisuus osallistua palauttamalla kyselylomake tai olla osallistumatta jättämällä lomake sikseen. Jokaisella oli myös mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta pois, esimerkiksi jättää ilmoittautumatta haastatteluun tai jäädä saapumatta paikalle, kuten kaksi henkilöä teki.

Muiden kohtien toteutuminen olisi edellyttänyt asian tiedustelemista tutkimushenkilöiltä, mutta koska sitä ei tehty, voidaan vain olettaa mukaan lähteneiden henkilöiden luottaneen siihen, ettei osallistumisesta koituisi heille vahinkoa. He eivät ilmeisesti myöskään kokeneet tutkimuksen aihetta niin arkaluoteiseksi, että se olisi estänyt heitä osallistumasta. Kenties myös mahdollisuus tutkimuksesta vetäytymiseen on koettu

tärkeäksi seikaksi, sillä haastatteluun ilmoittautuneiden pienen määrän voidaan tulkita johtuvan myös mahdollisuudesta irrottautua tutkimuksesta.

On kuitenkin syytä miettiä, miksi 61 tutkimushenkilöstä vain 24 palautti kyselylomakkeen ja 8 heistä saapui haastateltavaksi. Tutkimusaiheen kokeminen omaan itseensä kohdistuvaksi, sekä tutkijoiden tuttuus, ovat myös saattaneet laimentaa osallistumisintoa. Osassa saaduista vastauksista nimittäin ilmeni, että jotkut tutkimushenkilöt häpesivät vieläkin sitä, että olivat olleet EMU-koulun oppilaita. On oletettavaa että vastaavankaltaisten kielteisten kokemusten takia osa heistä halusi jättäytyä kokonaan pois tutkimuksesta ja mieluiten painaa unholaan sekä tutkimusaiheen että oman kouluaikinsa. Heille ei myös entisten opettajien tapaaminen ole välttämättä ollut mieleinen ajatus ei etenkään, jos he ovat kokeneet, ettei elämässä kaikki ole sujunut toivotulla tavalla. Kukapa sitä mielellään kertoisi muille epäonnistumisistaan, menestyksestä on helpompi kertoa.

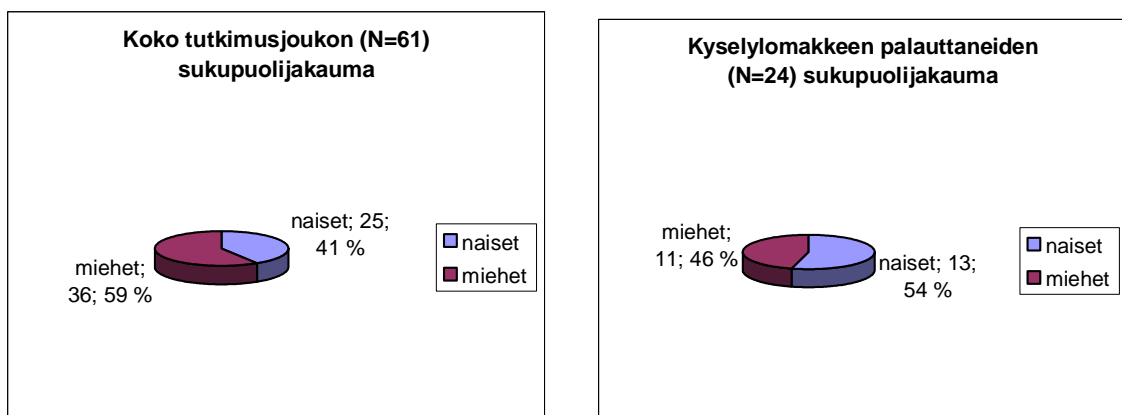
Tutkimushenkilöt muodostivat myös Elina Alve-Tammisen EMU-koulun käyneiden oppilaiden työllistymistä ja elämänhallintaa käsittelevän tutkimuksen kohdejoukon. Siksi kyselylomake päätettiin laatia kattamaan kummankin tutkimuksen aihe tutkimushenkilöiden ja tutkijoiden ajan ja vaivan säästämiseksi

Kyselyn toteuttamista varten tutkimushenkilöistä laadittiin luettelo, johon heidät merkittiin juoksevalla numerolla 1–61 takautuvasti siten, että vuonna 2001 päättötodistuksen saaneista oppilaista aakkosjärjestyksessä ensimmäinen sai numeron yksi, toinen kaksi jne. Siten vuonna 1997 päättötodistuksen saaneista aakkosjärjestyksessä viimeinen sai numerokseen 61. Tämä numero tuli olemaan kyseisen henkilön tunniste koko tutkimuksen ajan.

Kyselylomake päätettiin laatia kahden tutkijan yhteistyönä, koska kummankin tutkimus kohdennettiin samalle tutkimusjoukolle. Lomake koostui 36 kysymyksestä, ja se postitettiin jokaiselle 61 kohdehenkilölle huhtikuun alussa vuonna 2006. Osoitetiedot kerättiin pääosin Hämeenlinnan koulutoimen hallussa olleista oppilasluetteloista. Osa osoitetiedoista saatiin henkilökohtaisten kontaktien välityksellä. Vastaaajien identifioimiseksi osoitetarroihin merkittiin vastaava henkilökohtainen juokseva numero, kuin henkilöluetteloon.

Kyselylomakkeeseen liitettiin saatekirje, jossa henkilöille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja se, että tutkijat ovat heidän entisiä opettajiaan. Siinä korostettiin myös, että lomakkeella saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta kenenkään ulkopuolisen käyttöön.

Vastaamisen kannustimeksi oli asetettu risteilylahjakortin arvonta kaikkien lomakkeen palauttaneiden kesken (ks. Cohen ym. 2000). Lomakkeeseen oli myös liitetty kutsu tulla haastateltavaksi, mikäli henkilö niin halusi. Kutsuun oli merkitty kohdat vastaajan nimi- ja osoitetietoja sekä puhelinnumeroa varten. Vastaamatta jättäneille lähetettiin uusintakysely huhtikuun 2006 puolella välissä ja vastaukset pyydettiin palauttamaan toukokuun 15. päivään mennessä. Uusintakyselyn jälkeen 61 henkilöstä lomakkeen palautti 24, joista naisia oli 13 ja miehiä 11.



KUVIO 15. Koko tutkimusjoukon ja kyselylomakkeen palauttaneiden sukupuolijakauma

Komosen (2001, 84) tutkimuksen mukaisesti naisten miehiä sosiaalisempi näkökulma asioihin, mikä hänen tutkimuksessaan ilmeni naisten antamissa vastaustyypeissä, antaa aihetta olettaa, että tutkimukseen osallistuminenkin on eräänlainen osoitus yhteistoiminnallisuudesta, ja siksi naiset vastauksia saatiin jonkin verran enemmän. Muutoin kohdejoukon sukupuolijakauma on EMU-koululle tyypillinen, poikia oli oppilaista selvä enemmistö.

Lomakkeen kysymykset laadittiin kronologisesti eteneviksi. Sen 15 ensimmäistä kysymystä käsitelivät kohdehenkilöiden ikä- ja sukupuolitietojen lisäksi myös nykyistä

asuinpaikkakuntaa ja asumismuotoa, perhetilannetta sekä ajokorttia, tietokoneen käyttömahdollisuutta ja talouteen tulevia sanomalehtiä. Näitä tietoja Alve-Tamminen hyödynsi omassa tutkimuksessaan. Kysymyksillä 16–22 kerättiin tietoja ja kokemuksia tätä tutkimusta varten. Kysymykset käsittelivät aluksi henkilöitten peruskoulu-aikaa. Sitä seuraavilla kysymyksillä tiedusteltiin osallistumista yhteisvalintaan, ammatillisiin opintoihin sijoittumista ja tutkinnon suorittamista sekä mahdollista opintojen keskeytymistä ja sen syytä/syitä. Lopuksi kerättiin heidän kokemuksiaan ammattikoulutusajasta ja mielipiteitä ammatillisesta koulutuksesta yleensä. Lomakkeen muut kysymykset liittyivät toiseen tutkimukseen käsitellen henkilöiden työllistymistä ja elämänhallintaa.

Kyselylomakkeen alkuosan kysymyksiin, joihin vastaukseksi riitti yksiselitteinen nimi tai lukumäärätieto, näytti tutkimushenkilöiden olleen helpointa vastata. Tyhjiksi jätettyjä kohtia oli tuskin lainkaan. Sen sijaan muutama oli jättänyt kokonaan vastaamatta niihin kysymyksiin, joilla kartoitettiin heidän mielipiteitään erityiskoulun käymisestä ja kokemuksia ammatillisista opinnoista.

6.2.2 Haastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 26) pitävät haastattelua hyvänä tiedonkeruumenetelmänä etenkin silloin, kun kohdejoukko edustaa alhaista koulutustasoa, kuten tämän tutkimuksen kohdejoukko, ja kun halutaan tulkita kysymyksiä ja täsmentää vastauksia sekä halutaan kadon jäävän mahdollisimman pieneksi. Teemahaastattelu sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena ovat intiimit ja arat aiheet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita kuten arvostuksia tai ihanteita tai perusteluja.

Myös Järvinen ja Järvinen (2000, 162) pitävät haastattelua ja kyselyä sopivina tiedonhankintakeinoina etenkin sellaisten asioiden suhteen, joista voi saada tietoa vain henkilöltä itseltään. Heidän mukaansa haastattelu tosin tulee kalliimmaksi toteuttaa kuin kysely, mutta haastattelun etuna on se, että monista asioista on mahdollista saada syvempää ja lomakkeella vaikeasti kysyttävää tietoa.

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 27) kuvaavat haastattelua vuorovaikutustilanteeksi, jolle on luonteenomaista se, että:

- 1. Haastattelu on ennalta suunniteltu; haastateltava on ennalta tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa**
- 2. Haastattelu on haastattelijan alulle panema ja ohjaama.**
- 3. Haastattelijalla joutuu tavallisesti motivoimaan haastateltavaa ja ylläpitämään motivaatiota.**
- 4. Haastattelijalla tuntee roolinsa ja että**
- 5. haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti**

KUVIO 16. Vuorovaikutustilanteen piirteet haastattelussa

Borg ja Gall (1989, 446) pitävät haastattelua hyvänä metodina etenkin sen ainutkertaisuuden vuoksi. Haastattelu on heidän mukaansa myös kirjallista kyselyä joustavampi menetelmä, koska haastattelijalla on mahdollista muuttaa lähestymistapaansa haastateltavasta ja tilanteesta riippuen. Tällöin haastattelijalla saama palaute on myös ainutkertaista ja välitöntä.

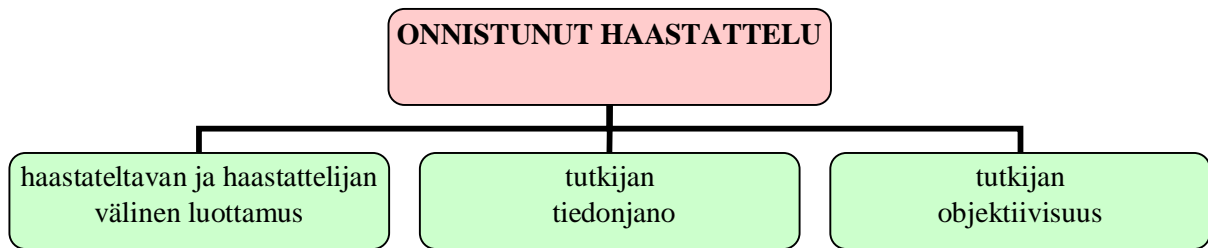
Vaikka haastattelulla on monia menetelmällisiä etuja, sisältyy siihen monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin ja itse tilanteesta kokonaisuutena (Hirsjärvi ym. 2005, 19). Tästä syystä haasteellista onkin ottaa koko haastattelun ajan huomioon tutkijan oma vaikutus haastateltavien kerrontaan. Toisaalta haastattelijalla tulee pyrkiä eläytymään omalla tavallaan tutkittavien maailmaan ja kohtaamaan tuon maailman ongelmat siten, kuin tutkittavat ne kokevat, toisaalta taas haastattelijalla aikaisempi rooli auktoriteettina, opettajana, saattaa vaikuttaa haastateltavien kerrontaan, riippuen siitä, miten myönteisenä tai kielteisenä haastateltava on koulunkäyntinsä erityiskoulussa kokenut ja millainen kuva opettajasta hänelle muodostui kouluvuosien aikana. Tästä ilmiöstä varoittavat sekä Hirsjärvi ym. (2005, 195), Borg ja Gall (1989, 448) että Fontana ja Frey (2000, 650), sillä heidän mukaansa haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi juuri se, että haastateltavilla on taipumus

antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. He haluavat kenties esiintyä esimerkiksi hyvinä kansalaisina, tietoja hyvin omaavina kulttuuripersoonina tai moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävinä ihmisinä.

Kyselyn tapaan myös haastattelut päätettiin toteuttaa kahden tutkijan yhteistyönä. Näin tutkimushenkilöiden tarvitsi osallistua vain yhteen haastattelutilanteeseen. Haastattelua suunniteltaessa keskeiseksi kysymykseksi nousi se, ketkä haluaisivat siihen osallistua. Pohdintaa aiheutti saataisiinko haastateltaviksi lainkaan niitä henkilöitä, joiden koulutusura on katkennut tai se ei ole päässyt alkamaan ollenkaan ja niitä, joilla elämässä ei mene hyvin, vai haluavatko haastatteluun osallistua kenties vain ne henkilöt, jotka mielellään tulevat kertomaan entiselle opettajalleen, miten hyvin heillä elämässä sujuu. Tätä kulttuurisen kuilun muodostumista tai mahdollista olemassaoloa pohti omassa tutkimuksessaan myös Komonen (2001, 86).

Tutkijat keskustelivat myös haastattelun opettaja-oppilas -asetelmasta, koska sen arveltiin voivan painottaa vastaukset haastateltavaa itseään tai haastattelijaa mielitelevään suuntaan. Entisenä opettajana ei myöskään ollut aivan helppoa asettua haastattelijan asemaan, koska haastatteluissa oletettiin melko varmasti tulevan esiin omaan opettajuuteen liittyvää arvostelua. Puolimatkan (2005) mukaan asia voidaan nähdä myös siten, ettei auktoriteetti perustukaan kuuliaisuuteen vaan tietoon siitä, että toisella ihmisellä on parempi arvostelukyky, enemmän informaatiota käytettävissään tai laajempi näkemys. Aito auktoriteetti ei siten suojaudu kritiikiltä vaan on valmis arvioitavaksi.

Cohen ym. (2000, 268) mukaan edellä kuvattujen seikkojen välttämiseksi haastattelussa tulee toteutua kolme peruseriaatetta: haastateltavan ja haastattelijan välille tulee syntyä luottamus, haastattelijan tulee aidosti haluta saada tietoa juuri tutkittavasta asiasta ja haastattelijan on tutkittava objektiivisesti samaansa tietoa. Kuvioon 17 on koottu onnistuneen haastattelun kulmakivet Cohenia ym. (2000, 268) mukailleen:



KUVIO 17. Onnistuneen haastattelun perusedellytykset (Cohen ym. 2000, 268 mukailleen.)

Haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamuksellinen suhde edesauttaa rehellisten ja relevanttien vastausten saamista. Yhteen hiileen puhaltaminen ja haastateltavan persoonallinen kokemus siitä, että hänen vastauksiaan ja näkemyksiään pidetään tärkeinä luovat haastatteluaineistolle luotettavan pohjan. Cohen ym. (2000, 268) kehottavatkin tutkijoita erityisesti paneutumaan luottamuksellisen ja avoimen ystävällisen haastatteluilmapiirin luomiseen.

Tutkijan tulisi Cohenin ym. (emt.) mukaan olla myös aidosti tiedonjanoinen (ks. Kyrö, 2004, 139–140) ja halukas saamaan selville haastateltavien omat näkemykset tutkittavaan ilmiöön liittyen. Haastateltaville tulee siksi suoda riittävästi aikaa kertoa tarinansa, joten haastattelijan tulee varautua, ettei suunnitellussa aikataulussa välttämättä pysytä. Haastattelijan on myös herkistyttävä kuulemaan vastauksiin kätkeytyvät tunteet. Tätä kuuntelemisen taitoa pidetäänkin keskeisenä koko haastattelun onnistumisen kannalta.

Objektiivisuuden toteutuminen on Cohenin ym. (emt.) mukaan onnistuneen haastattelun kolmas kulmakivi. Haastattelijan on kyettävä mahdollisista ennakko-oletuksistaan huolimatta todentamaan tapahtumat sellaisina kuin ne kussakin tilanteessa ilmenevät. Haastattelun tarkoituksena on nimenomaan varmistaa, mitä haastateltava itse on asiasta mieltä. Hänen tulee myös kyetä vakuuttumaan siitä, ettei haastattelija yritä vaikuttaa hänen vastauksiinsa esimerkiksi värittämällä niitä tai esittämällä johdattelevia kysymyksiä.

Tutkijan oma refleksiivisyys vaikuttaa paljon tutkimuksen etenemiseen. Haastateltavien määrällä ja valinnalla voidaan ohjata tutkimusta haluttuun suuntaan. Jotta tähän

tutkimukseen liittyvissä haastatteluissa olisi päästy mahdollisimman objektiiviseen toteutukseen, päätettiin haastattelukutsu lähettää jokaiselle kohderyhmän kuuluvalle kyselylomakkeen yhteydessä. Näin ollen jokaisella oli tasavertaiset mahdollisuudet halutessaan ilmoittautua haastateltavaksi tai halutessaan myös vetäytyä pois koko tutkimuksesta.

Vaikka haastattelijan ja haastateltavan välisen interaktion onnistumisen katsotaan olevan merkittävä haastattelun muotoutumiseen vaikuttava tekijä, ei voida kuitenkaan olettaa, luottamuksellisen tutkimussuhteen tuottavan automaattisesti parempaa aineistoa kuin muodollisen suhteen. Aineiston arvo riippuu aina kuitenkin pitkälti kysymyksenasettelusta. (Alasuutari 1999, 127.)

Haastatteluja varten kumpikin tutkija laati kyselylomakkeen pohjalta omaan tutkimukseensa liittyvän haastattelurungon. Kumpikin tutustui myös toisen laatimiin haastattelukysymyksiin ja niistä virinneiden keskustelujen perusteella kysymyksiä tarkennettiin. Hirsjärven ym. (2005, 197) mukaan teemahaastattelu onkin lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Sille on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit, eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä.

Koska haastateltavat olivat erityiskoulun käyneitä henkilöitä, joilla erityisopetukseen siirron syinä ovat olleet monet erilaiset oppimisvaikeudet, jotka varsin usein ilmenevät kielellisten taitojen alueella, päädyttiin haastattelu laatimaan *puolistrukturoiduksi* siten, että jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samoja asioita samassa järjestyksessä. Tämän ajateltiin myös helpottavan saadun aineiston järjestämistä myöhemmin analyysivaiheessa. Haastattelukysymysten laadinnassa pohtimista riitti nimenomaan juuri siinä, millaisia kysymysten tulee olla sanamuodoltaan ja miten sisällöllisesti yksiselitteisiä niiden tulee olla puolueettomuuden takaamiseksi ja väärinymmärrysten välttämiseksi, mutta miten niistä saadaan kuitenkin riittävän kattavia tarvittavan informaation saamiseksi.

Tällaisiin tilanteisiin, joissa tekstin ymmärtämisessä on vaikeuksia, Puolimatka (2005) sanoo hermeneutiikan syntyneen avuksi. Hän mainitsee Schleiermacherin toteavan, ettei oikea ymmärrys tule luonnostaan, vaan väärinymmärrys tulee luonnostaan ensin, koska sanojen merkitykset, maailmankatsomukset jne. ovat erilaisia eri ihmisillä, eri

kulttuureilla ja aikakausilla. Puheen ymmärtäminen perustuukin siihen, että keskustelijoilla on yhteinen merkitysjärjestelmä. Hermeneutikon työ vaatii kuitenkin myös asian ymmärtämistä, ei pelkästään tekstin tulkintaa. (Puolimatka 2005.)

Kyselyyn vastaamisen ja haastattelujen toteuttamisen välistä aikaa jouduttiin venyttämään alkukesästä 2006 syyskuun loppuun toisen tutkijan kohdalle osuneen yllättävän elämäntilanteen vuoksi. Haastatteluun lupautuneille kymmenelle henkilölle lähetettiin 21.9.2006 henkilökohtainen kirjallinen haastattelukutsu. Siinä häntä pyydettiin vastaamaan sopiko hänelle varattu haastattelu-aika ja kerrottiin tarkka haastattelu-aika. Kutsu varmennettiin vielä tekstiviestillä. Tekstiviestiä pidettiin puhelua parempana lähestymistapana, koska siihen arveltiin helpommin vastattavan. Viestissä kerrottiin lisäksi, että haastattelun tarkoituksena on tarkentaa ja syventää kyselylomakkeesta tuttuja asioita. Koska tunnetusti on helpompaa ilmoittautua haastatteluun, kuin konkreettisesti saapua paikalle, haastateltaviksi tuli lopulta *kahdeksan* henkilöä, kolme naista ja viisi miestä.

Haastattelu-aikaksi oli valittu Hämeenlinnan keskustassa Keskuskoulun lähellä sijaitseva kaupunginkirjasto, joka oli kaikille haastatteluun lupautuneille ennestään tuttu. Kaupunginkirjasto valittiin haastattelu-aikaksi myös siksi, että sinne oli kyydin tai oman auton puuttuessa helppo päästä yleisillä kulkuneuvoilla. Kirjasto katsottiin myös kummallekin osapuolelle sekä haastateltaville että haastattelijoille puolueettomaksi ympäristöksi. Ympäristön valinnalla pyrittiin välttämään Hirsjärven ym. (2005, 195) kuvaama tilanne, jossa haastateltava voi kokea haastattelun monella tavalla itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi tilanteeksi. Tavoitteena oli luoda luottamuksellinen, koulumaailman oppilas-opettaja -suhteesta vapaa ilmapiiri, jossa tasaveroiset aikuiset keskustelevat keskenään.

Kaupunginkirjastosta vuokrattiin tutkijanhuone, jossa haastattelut tehtiin. Huone osoittautui haastatteluun hyvin soveltuvaksi tilaksi. Se oli sopivan kokoinen ja se sijaitsi rauhallisessa kulmauksessa pääsalin sivussa. Lisäksi sen äänieristys oli hyvä, joten ulkopuoliset äänet eivät häirinneet tilannetta. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kahtena peräkkäisenä iltapäivänä 26. ja 27. syyskuuta 2006. Tunnelman rentouttamiseksi haastateltaville tarjottiin kahvia ja leivonnaisia.

Haastattelut päätettiin toteuttaa siten, että kumpikin tutkimuksen tekijä haastattelee kohdehenkilöä omaan tutkimukseensa liittyvien kysymysten osalta ja sitten vuoroa vaihdetaan. Näin kuuntelevalle osapuolella jäi aikaa kirjata vastaukset ylös ja tarkkailla haastateltavien olemusta ja reaktioita. Hänellä oli myös lupa tarvittaessa tarkentaa haastattelukysymyksiä ja pyytää tarkennusta annettuihin vastauksiin, koska kummankin tutkimuksen aihe oli molemmille tuttu. Molemmat olivat myös haastateltaville ennestään tuttuja opettajia.

Kaikki haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen asiallisesti ja tulivat ilmeisen mielellään mukaan. Ennen haastattelun alkua haastateltavalle palautettiin mieleen kyseessä olevien kahden tutkimuksen aiheet ja kummankin tutkimusentekijän osuus niissä. Hänelle korostettiin, että kyselyllä ja alkavalla haastattelulla kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eivätkä niistä saadut tiedot tule muiden kuin tutkimusten tekijöiden käyttöön. Jokainen haastattelu nauhoitettiin. Niihin kului aikaa 30 minuutista 1 h 10 minuuttiin haastateltavan puheliaisuudesta riippuen.

Litterointia varten haastattelut siirrettiin CD-levylle. Jokainen haastattelu litteroitiin sana sanalta. Teksteihin kirjoitettiin sulkeisiin haastateltavan ei-verbaalisia reaktioita kuvaavia sanoja esim. (nauraa), (mieltii tarkoin) jne. Työtaakan jakamiseksi kumpikin tutkimuksen tekijä litteroi kokonaisuudessaan neljän henkilön haastattelut.

Haastatteluissa tuli esille sukupuolten väliset erot. Naiset vastasivat esitettyihin kysymyksiin miehiä monisanaisemmin ja avoimemmin. Heidän vastauksissaan tuli miehiä useammin esille myös suhteet peruskouluaikaisiin opettajiin ja luokkatovereihin sekä opiskelijatovereihin ja opettajiin ammatillisessa koulutuksessa. He myös vastasivat miehiä analyttisemmin ja pohdiskelevammin, kun kysymykset koskivat opintojen kulkua ja opintojen keskeytymistä. Tämä havainto noudattaa Komosen (2001, 85) tutkimuksessa esille nousutta naisia yhdistävää seikkaa: heidän kertomuksissaan korostuivat miehiä useammin juuri suhteet muihin ihmisiin. Naistarinoiden ytimen on nähty usein muodostuvan juuri sosiaalisista suhteista muihin ihmisiin, eikä siitä, mitä he ovat saaneet aikaan.

Miehet sen sijaan vastasivat esitettyihin haastattelukysymyksiin selvästi naisia lyhytsanaisemmin. Heille piti myös useammin esittää apukysymyksiä vastaamista. helpottamaan Heidän antamia vastauksia piti myös useammin tarkentaa lisäkysymyksiin. Naisten vastauksista poiketen miesten vastauksissa ilmeni sosiaalisia suhteita enemmän sekä peruskoulun että ammatillisen oppilaitoksen opetukseen ja oppiaineisiin liittyvät seikat. Myös tämä havainto saa vahvistusta Komosen (2001, 84) tutkimuksesta.

6.3 Tutkimusaineiston järjestäminen

Tutkimusaineiston järjestämisen lähtökohtana olivat tutkimuskysymykset ja aineistoa lähestyttiin sisällönanalyysin periaattein. Tutkimustehtävä ja käsitteet täsmentyivät aineistoa luokiteltaessa ja tarkasteltaessa sitä eri näkökulmista.

Ensimmäiseksi järjestettiin ammatillisiin opintoihin sijoittumista, opinnoista suoriutumista ja niiden keskeyttämistä, uudelleen aloittamista ja ammatillista pätevyyttä lisäävää jatko-opiskelua koskevat *määrälliset* tiedot. Tiedot kerättiin taulukon muotoon oppilaitoksittain ja opintoaloittain sekä opiskeluryhmän mukaisesti (yleinen ryhmä, erityisopetusryhmä, valmentava linja). Kukin kohdehenkilö sijoitettiin frekvenssitaulukkoon sukupuolta kuvaavien värikoodien mukaisesti sinisellä (miehet) ja punaisella (naiset) ja nimettiin, jotta pystyttiin tarkastamaan kaikkien mukana olo.

Kunkin henkilön opintojen päätepiste merkittiin taulukkoon käyttäen koodiväriä vihreää. Mikäli henkilö oli keskeyttänyt opintonsa ja aloittanut ne uudelleen merkittiin siirtymä hänen kohdaltaan lähtevällä yhtenäisellä vaakasuoralla viivalla kohtaan ”aloittanut uudelleen”. Viivalle kirjoitettiin uudelleen aloitetun alan nimi. Jos opinnot olivat keskeytyneet uudelleen, jatkettiin viivaa sitä kuvaavaan sarakkeeseen. Mikäli henkilö oli saanut suoritettua loppuun uudelleen aloittamansa opinnot, jatkettiin viivaa viimeiseen sarakkeeseen asti ja päätepiste koodattiin vihreällä. Jos henkilö ei ollut peruskoulun päätyttyä hakeutunut ammatilliseen oppilaitokseen tai ammatilliseen erityisoppilaitokseen, mutta oli osallistunut esim. erilaisille työhön ja itsenäiseen elämään valmentaville kurseja tai henkilö oli siirtynyt suoraan työkyvyttömyyseläkkeelle, merkittiin se oranssilla värikoodilla.

Määrälliseen aineistoon liittyvät tulokset esitetään raportissa taulukoin ja kuvioin, joihin on liitetty saatuun aineistoon liittyvät lukumäärätiedot ja prosenttiosuudet. Perusjoukon koko, josta lukumäärät ja prosenttiosuudet on laskettu, on merkitty niihin merkinnällä (N=X).

Haastatteluaineistoa käsiteltiin kokonaisuutena, ottaen huomioon myös Alve-Tammisen tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat vastaukset siltä osin, kuin niistä nousi esille tämän tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Litteroituihin haastatteluihin merkittiin eri värikoodeja käyttämällä henkilön EMU-kouluun siirtymisen syyt, peruskoulu-aikaa kuvaavat maininnat ja ammattiopintoja kuvaavat maininnat. Maininnoista koottiin oma asiakirjansa, johon erityisopetukseen siirtymisen syy merkittiin sanallisesti. Mielipiteet EMU-koulun käymisestä ja ammatillisista opinnoista koottiin asiakohdittain etsien samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Samaa asiaa koskevat maininnat merkittiin + tai – merkillä tai 0:lla sen mukaan, oliko henkilö kokenut asian myönteiseksi vai kielteiseksi tai ei osannut eritellä tarkoin kumpaakaan.

6.4. Laadullisen aineiston sisällönanalyysi

Sekä kyselylomakkeella että haastatteluilla kerättyä laadullista aineistoa lähdettiin luokittelujen jälkeen analysoimaan sisällönanalyysin periaattein edeten induktiivisesti yksityistapauksista yleisiin päätelmiin (ks. Kyrö 2003, 73). Laadullinen tutkimus voidaankin Tuomen ja Sarajärven (2002, 13) mukaan melko pitkälle samaistaa sisällönanalyysiin. Näin ollen esimerkiksi ihmisten vuorovaikutuksen tutkimiseen, heidän kokemustensa ja käsityksiensä kuvaamiseen tai elämäntavan kuvaamiseen voidaan analyysivaiheessa soveltaa juuri sisällönanalyysia.

Hämäläinen (1987, 36) toteaa sisällönanalyysin perustuvan juuri tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Sisällönanalyysia voidaan jatkaa luokittelun tai

kategorioiden muodostamisen jälkeen siten, että aineisto luokitellaan kvantitatiivisesti. Tällöin lasketaan esimerkiksi kuinka monta kertaa tietty asia esiintyy haastateltavien kuvauksissa tai kuinka moni haastateltava ilmaisee saman asian. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan tehdessään johtopäätöksiä.

Analysoitaessa tämän tutkimuksen kohdehenkilöiden kokemuksia EMU-koulun käymisestä, ammatillisesta koulutuksesta ja opintojen keskeyttämisen syistä aineistosta etsittiin säännönmukaisuuksia, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä otettiin esiin myös joitakin kiinnostavia yksityiskohtia. Tarkoituksena oli tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisen taustafilosofian mukaisesti saada esiin itse ilmiö eli henkilöiden omat käsitykset ryhtymättä arvostelemaan niiden oikeellisuutta. Aineiston säännönmukaisuuksista tehtiin yhteenvetoja ja johtopäätöksiä, joiden perusteluissa tukeuduttiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen kuuluvien aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Tehdyt yleistykset ja johtopäätökset perustellaan raportissa autenttisina otteina kohdehenkilöiden vastauksista, ja ne esitetään myös yhteenvetokuvioina.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään raportissa noudattaen tutkimuskysymysten järjestystä. Aluksi tarkastellaan haastattelujen perusteella kohdehenkilöiden EMU-kouluun siirtämisen syinä olleita seikkoja sekä kyselylomakkeista kerättyjä että haastatteluissa esiin nousseita kokemuksia EMU-koulun käymisestä. Seuraavaksi esitellään ammatillisiin opintoihin sijoittumista kuvaavat määrälliset tulokset sekä opintojen loppuun suorittamiseen ja keskeyttämiseen liittyvät määrälliset tulokset. Sen jälkeen tarkastellaan opintojen keskeyttämisen syitä kohdehenkilöiden näkemysten mukaisesti, ja lopuksi esitellään viimeisen tutkimuskysymyksen mukaisesti ammatillisista opinnoista kertyneitä kokemuksia.

Koska kirjallista kyselyä voidaan pitää tavallaan kirjallisena haastatteluna, kyselylomakkeiden vastauksista kerätyt esimerkit on kirjoitettu repliikkien tapaan puhekupliin. Autenttiset haastattelukatkelmat sitä vastoin esitetään suorina lainauksina. Sekä repliikit että lainaukset on koodattu kohdehenkilöistä laaditun listan mukaisesti, siten että koodi N1 tarkoittaa listassa ensimmäisenä olevaa henkilöä ja N hänen sukupuoltaan, N=nainen, M=mies. Haastattelija on ilmaistu nimikirjaimin HH (Hilkka Hatakka) ja EAT (Elina Alve-Tamminen).

Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat rajatun kohdejoukon kokemuksia peruskouluajastaan ja ammatillisesta koulutuksesta sekä heidän sijoittumistaan ammatillisiin opintoihin ja menestymistä niissä. Ne eivät siten ole suoraan yleistettävissä samasta EMU-koulusta eri aikaan tai muista EMU-kouluista tutkimukseen kuuluvana ajankohtana tai muuna aikana päättötodistuksen saaneisiin oppilaisiin.

7.1 Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet peruskouluajansa?

Oppilastietokortiston perusteella 61 tutkimushenkilöstä 54 (89 %) oli siirretty EMU-kouluun ala-asteen aikana ja seitsemän yläasteen alkaessa tai välittömästi sen jälkeen. Oppilaista kolme oli käynyt ala-asteen EVY-luokalla. EMU-opetukseen siirtämisen syitä ei kartoitettu kyselylomakkeella, koska syiden erittelemisen arveltiin vaativan sen verran

pitempiä kirjallisia vastauksia, että se olisi saattanut oppimisvaikeuksia omaaville henkilöille muodostua tutkimukseen osallistumisen kynnyksymykseksi. Siksi EMU-opetukseen siirtämisen syitä päätettiin tiedustella pelkästään haastattelussa.

.

7.1.1 Erityisopetukseen siirtäminen

Haastatellut olivat siirtyneet EMU-kouluun peruskoulun eri vaiheissa, ensimmäisen luokan aikana, kolmannella tai neljännellä luokalla, ala-asteen päättövaiheessa ja yläasteen aikana. EMU-kouluun siirron syinä olivat erilaiset oppimisvaikeudet. Osalla haastatelluista muistikuvat tehdyistä tutkimuksista ja EMU-opetukseen siirron syistä olivat melko hataria.

HH: Millaisista oppimisvaikeuksista silloin sun kohdalla oli puhetta?

N26: Mulla oli silloin pienenä semmoset härvelit päässä, kun mua tutkittiin kun mä olin vilkas. Mä olin muuten hyvä koulussa, mut matematiikka oli vähän semmosta. Lukemisen mä opin heti ennen koulua. Mut vilkkaus, ilonen semmonen, puhelias.

M50: Tulin kuudenneks sitten tänne vasta Keskuskoululle.

HH: Minkälaisia tutkimuksia silloin tehtiin? Kävitkö perheneuvolassa?

M50: En. Eeee...No varmaan jotkut kokeet meni varmaan nääs niin alas, että mä en o niissä kait mä en o pärjänny, et sen takia. Se kävi toi silloin se X:n rehtori meillä ja sano, et varmaan se olis parempi vaihtoehto vaihtaa koulua.

HH: Oliko sulla jotain lukihäiriöä tai jotain?

M51: Ei mulla. Älä kysy noin vaikeeta, mulla on huono muisti. Toisesta korvasta sisään toisesta ulos.

Muistikuva *lukivaikeuksista* sekä *matematiikan* ja *englannin kielen* oppimisen vaikeuksista nousi joidenkin kohdalla esille selvemmin:

HH: Minkä tyyppisiä asioita silloin tuli esille?

N26: No siinä kuudennellahan mä siirryin tonne ja siinä varmaan just siinä viidennellä luokalla, kun oli kaikki ne testit sun muut muistaakseni.

Mulla oli vähän niinku lukihäiriö ja sitten matematiikka oli aika vaikeeta.

M13: Lukihäiriö ja jotain muuta, en kaikkia muista.

M56: No, se minkä nyt muistan, ni sit tuli kolmannella luokalla englanti oli se ja jonkin verran matematiikka.

Yksi haastateltu oli kokenut koulunkäynnin yleisopetuksen *suuressa oppilasryhmässä vaikeaksi* ja hän oli itse halunnut siirtyä EMU-kouluun. Koska koulussa oli jo *tuttu kaverikin*, oli siirtyminen koettu helpoksi.

HH: Siellä sitten ilmeisesti siinä yläasteelle siirtymisen vaiheessa, kun sä Keskuskoululla jatkoit, niin jonkun näköisistä oppimisvaikeuksista alettiin puhua?

N46: Mä tulín Keskuskoululle kásin ja ysin. Siis mä sanoin itse, että mä haluan Keskuskoululle, koska mä en pysyny perässä. Kaikessa siis oli liian isot ryhmät. Ja mä aina välillä tartten, mulle tarttee selittää ja väántää rautalangasta ja sitten kun mä sen tajuan, niin yleensä sit se menee perille. Mä sanoin, et mä en pärjää ja parempi se sitten mennä. Tuskin se ammattiin vaikuttaa, missä mä käyn koulun, kunhan mä oon koulun käyny, kun se ei kummiskaan ollu mun mielestä niin erityiskoulu, mikskä mä niinku tavallaan itse luokittelen erityiskoulun.

HH: Mistä sä sait tietää, että sellainen erityiskoulu on olemassa?

N46: X:hän oli siellä, se oli mua vuoden nuorempi. Me oltiin ala-asteella oltu samassa koulussa. Mutta, olisko äiti sitten ottanu selvää?

EMU-kouluun siirtämisen *syy saattoi olla jäänyt epäselväksi*. Ristiriita siirtovaiheen perusteiden ja myöhemmän erityisopetustarpeen välillä herätti yhä hämmennystä.

HH: Tehtiinkö sulle mitään tutkimuksia ennen kuin sä siirryit?

N26: Lukihäiriö tehtiin, mä en tiedä mistä ihmeestä. Kun mä leipurikoulussa olin, niin ne sano, että mulla on joku lukihäiriö, kun mulla ei ikinä ole semmosta ollut. Mun papereissa luki lukihäiriö, mutta ei mulla semmosta ole ollut. Ne ihmetteli (ammattioppilaitoksessa), mitä mä oon siellä tehny mukautetussa oppisuunnitelmassa. Sillaihan se toi

mun opettaja, että kun, että näissä papereissa lukee lukihäiriö, sen takia mut olis siirretty mukautettuun, mut ei mulla sellasta ikinä ole todettu. Mä en tiedä mistä semmonen juttu tuli. Ne sanoikin, ettei näiden sun tekstien perusteella mitään lukihäiriötä mulla ole koskaan ollut. Mä kirjotin monta riviä kokeessa, nopeesti, kynä sauhus.

Siirtoprosessin perheneuvolatutkimuksineen ja siihen liittyvät kotona käydyt keskustelut haastatellut olivat muistinsa mukaan kokeneet pääosin myönteisenä. *Myönteissävytteisistä* vastauksista ilmenee, että henkilöt ja heidän huoltajansa olivat voineet kokea olleensa prosessin aikana *subjekteina, tekijöinä*, selkeästi tietoisia, miksi oppilas oli ohjattu perheneuvolatutkimuksiin ja kodeissakin asiasta oli avoimesti keskusteltu:

HH: Miltä susta tuntu siirtyä Keskuskouluun?

N24: No, aluks mä olin sellanen, en mä haluu, mutta kyllä se oli parempi ratkasu, oppi paljon paremmin. Se on auttanu mua hirveesti.

M13: Ei se oikeestaan niin pahalta tuntunu, se vaan, että oli hyvä tietää, mitä loppupeleissä tulee. Aika hyvin se meni, että ei siinä tullu mitään vastaan, kun oli niin vähän aikaa kuitenkin X:n koulussa ollut, se tuli niin nopeesti se siirto.

M50: Oli se aluks vähän hankalaa, mutta kyllä se siinä sitte.

M51: No ei se paljon hämänny, kun oli sillai, ei siinä ollu mitään semmosta huonoo siinä keskustelussa.

M53: Kotona siirrosta puhuttiin mun mielestä ihan hyvässä hengessä. En mä tarkkaan muista, miten sitä käytiin läpi, mutta mun mielestä ihan hyvässä mielessä.

M56: Mun mielestä ne tutkimukset oli aika vaivattomia. Ainaki sillon. Sanohan ne mulle kotona, että mun pitää lukea läksyt ja käyttää enemmän aikaa ja semmosta. Ja jos mä oikein muistan, niin mä sain ihan ite päättää tuleks mä tänne vai jäänksmä luokalle.

Siirtoprosessi oli sen sijaan koettu *negatiiviseksi*, kun luokalle jäämisen asemesta tutkimuksissa olikin ryhdytty puhumaan EMU-kouluun siirtymisestä. Vastauksesta saa sen vaikutelman, että oppilas on kokenut itsensä ja vanhempansa ikään kuin ”petetyiksi” siirtoprosessin ulkopuolisiksi *objekteiksi*, joiden oma vaikuttamismahdollisuus jäi prosessissa vähäiseksi ulkopuolisten tahojen (”ne”) ohjatessa sen kulkua.

HH: Miltä tuntui mennä sellaisiin tutkimuksiin? Tai olla siellä?

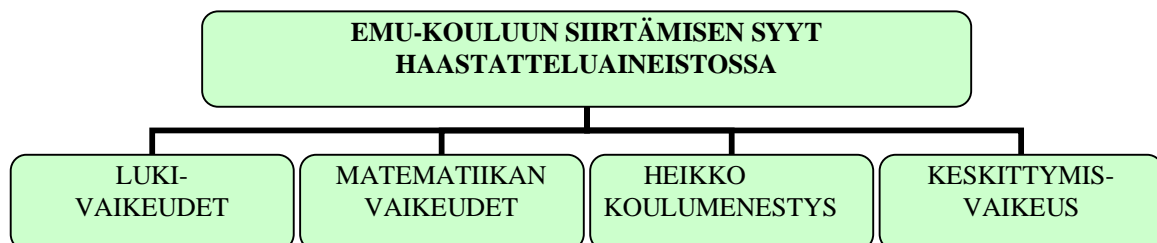
N26: Ei kauheen kivalta ettei, oli se vähän semmonen inhottava tilanne.

HH: Mitä luulet, mitä vanhemmat olivat asiasta mieltä? Millaisia keskusteluja teillä kotona siitä käytiin?

N26: Totta kai niitä harmitti, että mä jouduin meneen tollaseen, kun mulle alun perin puhuttiin, että mä saatan käydä vaan luokan uudestaan, ettei oo mitään tämmösiä. Ja sitten yhtäkkiä ne päättikin laittaa mut niihin testeihin ja kaikkeen. Ja sit vaan päätettiin, että mä vaihdan koulua, se tuntu pahalta.

Kuten haastateltava edellä kertoi, myös Saloviita (2003, 23) kuvaa edellä kuvatun kaltaisen hämmennyksen syntyvän kouluviranomaisten pyrkiessä ratkaisemaan lapsen kouluasian omista lähtökodistaan kuulematta riittävästi vanhempien ja lapsen toiveita.

Kuvioon 18 on koottu yhteen haastatteluissa ilmenneet tutkimushenkilöiden erityisopetukseen siirron syyt.



KUVIO 18. Yhteenveto EMU-opetukseen siirtämisen syistä haastatteluaineiston perusteella.

7.1.2 Kodin tuki

Huoltajien osuutta koulunkäynnin tukemiseen tiedusteltiin myös vain haastateltavilta, koska kyselylomakkeella vastaaminen tähän kysymykseen olisi samoin kuin siirtoprosessin kuvaamisessa edellyttänyt pitempien vastausten kirjoittamista.

Haastateltujen mukaan huoltajat olivat tukeneet heidän koulunkäyntiään EMU-koulussa varsin tavalliseen tapaan kyselemällä läksyjä ja patistamalla lukemaan kokeisiin. Vastauksista nousee esiin, että huoltajat pitivät lapsen *koulumenestystä* erityiskoulussa *tärkeänä*. Nuoret tuntuivat arvostaneen jo kouluaikana huoltajien osoittamaa kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan.

HH: Miten vanhemmilla riitti aikaa seurata sun koulunkäyntiä?

M13: Kyllä ne kysy. Kyllä ne tarkkaili ihan tarkkaavaisesti. Ja että käydään kunnolla koulua, sitä ne sano.

N24: Laskettiin yhdessä matikan tehtäviä. Äiti katto aina, kun mulla oli se matikka niin huono. Ne autto läksyissä ja katto, että mä saan ne tehdyksi.

N26: Kyllä ne aina kyseli, kun tuli läksyä. Kyllä ne aika hyvin seurasi sitä, että miten mulla menee.

M50: Kyllä ne pakotti lukeen kokeisiin, vaikkei ittee huvittanu yhtään.

M51: Kyllä ne kyseli, mitä numeroita tuli. Sit kun numerot oli vähän huonompia, niin en näyttäny.

HH: Näytit siis vähän niin kuin valikoiden?

M51: Juu. Yli seiskan voi näyttää, mut alle ei.

M56: Kyllä ne, juu katto ja piti huolta. Yläasteella ny vähemmän, mutta sillai valvo. Kyllä siitä kuitenkin puhuttiin, asioista.

Yhden haastatellun vastauksista nousee esiin lapsen kyky *manipuloida* huoltajaansa (ks. Rimm 1995, 10–24). Koulumenestystä salailemalla, mykkäkoululla ja kiukuttelulla hän painosti huoltajaansa antamaan periksi, mikä huononsi koulumenestystä myös EMU-

koulussa. Vastaja on alkanut aikuisiällä kuitenkin arvostaa äidin huolenpitoa, kun hänen on täytynyt itse kasvaa vanhemmuuteen saatuaan lapsen.

N46: Siis kysyhän se aina. Mutta kun mä oon tämmönen, niin mähän päätin etten mä puhu mitään. Ja jos kysyy, niin mä sanoin että juu, juu on ne tehty, vaikken ollu reppua avannu. Ja jos mä suutuin niin mä en puhunu yhtikäs mitään. Mä tavallaan henkisesti kiusasin äitiä, niin ei se sitten viittiny. Se selvis paljon helpomalla, kun se ei ruvennu urkkimaan, mitä mä oon tehny.

HH: Sä halusit siis itse hoitaa asiasi?

N46: Mä sain aina jollain ihme konstilla periks ja se on ollu huono juttu. Me ollaan molemmat äiti ja mä aika tulsia persoonallisuuksia. Ja kun me tapellaan, äiti antaa periksi. Se ei jaksa tapella.

HH: Sä osaisit käyttää tilannetta hyväksesi?

N46: Mä käytin sitä häikäilemättä hyväksi ja mä tein just ihan mitä huvitti. Ja niin sitä on sitten itkuvirret veisattu. Vois olla parempikin todistus, jos mulla olis ollu äiti päättämässä. Mä oon ny sillai tehny oman lapsen kanssa, etten tee samaa virhettä. Säännöt täytyy olla ja noudattaa.

7.1.3 Koulunkäynti

Sekä kyselylomakkeiden vastausten että haastattelujen perusteella EMU-kouluun siirtymisessä ja koulunkäynnin kokemisessa myönteiseksi *koulutovereilla* oli tärkeä osuus. Koulutovereiden myönteinen merkitys nousi esiin 12 vastauksessa (N=22). Seuraavat vastaukset on kerätty kyselylomakkeista.

M51: "Sai ihan hyviä kavereita."

N26: "Sain paljon ystäviä."

M29: "Oma luokka ja kaverit."

N25: "Saada uusia kavereita."

M43: "Kaverisuhde joka ei kaadu mistään".

Yksi haastatelluista puki sanoiksi kavereiden myönteisen merkityksen erityiskouluun siirtymisessä seuraavalla tavalla:

HH: Miten sut otettiin siellä Keskuskoulussa vastaan?

N26: Hyvin. Kaikki oli heti ihan innoissaan, kun kuulivat, että oon tulossa. Heti ne kaikki rupes jutteleen mun kanssa, ja sit oli muutama, niin X:n kanssa me oltiin (samassa koulussa) yksi vuosi yhtä aikaa, siitä muistettiin toisemme.

Oppimisvaikeuksien vuoksi yleisopetuksessa kiusatuksi tullut oli kokenut helpottavana, että siirtyesään EMU-kouluun *kiusaaminen loppui*.

HH: Sä melkein koko ala-asteen ajan olit siellä X:ssä. Miltä tuntuu tulla Keskuskouluun?

N26: Toisaalta ihan hyvältä, koska mulla ei ollu kauheesti kavereita siellä ja vähän sillain kiusattiinki, kun mä en ollu samanlainen kuin ne. Toisaalta oli aika helpottavaa vaihtaa koulua. Mä en siihen aikaan meikannu ja mä en laittanu hiuksia sillain kun ne ja mä en pukeutunu sillain kun ne ja mä vaan en ollu niiden suosiossa.

HH: Oliko tätä kiusaamista siellä yläasteella?

N46: No se on ollu mun mielestä aina ja joka paikassa. Ala-asteella ei ehkä sillain niin mieleenpainuvasti, mutta yläasteella se sitten repes.

N24: Aika paljon oli kavereita, mut X:ssä ei oikein ollut. Mua vähän kiusattiin ja syrjittiin ja haukuttiin mun vaatteita. Mut sit kun mä siirryin Keskuskouluun se loppu heti ja tulin kaikkien kanssa hyvin toimeen ja heti hyvät välit. Sain ystäviä. Oli tosi mukava yhteishenki.

Johtopäätökset kavereiden tärkeydestä EMU-koulun kokemiselle myönteiseksi saavat tukea Kontoniemen (2003, 44) tutkimuksesta, jonka mukaan kavereiden merkitys korostuu etenkin nuoruusiässä oltaessa perusopetuksen viimeisillä luokilla. Koulu näyttää olevan nuorille paikka, jossa he voivat tavata kavereitaan ja seurustella. Lapsi valitsee toisaalta itse kaverinsa kaltaistensa joukosta, mutta toisaalta hän myös valikoituu kaveriksi. Ilman kaveria jääminen on siten kohtalokasta. Se saattaa vaurioittaa rakentumassa olevaa identiteettiä ja johtaa jopa syrjäytymiseen. Kouluviihtyvyyden

kannalta olisikin Kontoniemen mukaan tärkeää, että oppilas tuntisi kuuluvansa paitsi kaveripiiriin myös koulu yhteisöön.

Tutkimukseen valittuna ajankohtana 1997–2001 Hämeenlinnalaisissa kouluissa kuului yleisopetuksen ryhmiin ala-asteilla yleensä 25–30 oppilasta ja yläasteilla 23–27. EMU-koulussa oppilasryhmään kuului tavallisesti kymmenen oppilasta. Joinakin vuosina siitä jouduttiin poikkeamaan ja luokkakokoa kasvattamaan muutamalla oppilaalla. Opetusryhmän koko ei kuitenkaan ylittänyt viittätoista. Koko koulun oppilasmäärä oli suurimmillaan liki 90, joten yhdysluokkien perustaminen ei ollut aina tarpeen. Mikäli yhdysluokkien perustamiselta ei voitu vältyä, koulussa pyrittiin kuitenkin siihen, että päättöluokka olisi toiminut erillisenä 9.-luokkana. Joinakin vuosina päättöluokkalaisten määrä edellytti rinnakkaisluokan perustamista, jottei opetusryhmästä olisi tullut liian suurta. Kyselyyn vastanneista 24 henkilöstä 15 oli kokenut EMU-koulussa myönteiseksi *opetusryhmän pienen koon*. Sen oli koettu auttaneet oppimaan paremmin, koska opettajalla koettiin olleen enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle.



M56: Tää plussajuttu, niin kun on julkisuudessa ja muutenkin puhuttu, niin tää luokan koko oli plus, ja tota siellä oppi ja opettajat pysty keskittyyn oppilaisiin paremmin.

N46: Myönteistä oli ne ryhmäkoot, ja siis se, että eihän opettaja siinäkään kerkee koko aikaa olla vieressä, muuten tarttis olla jo oma opettaja jos semmosta vaatis.

HH: Olet sitä mieltä, että kun sait pienessä ryhmässä opiskella, se oli hyvä?

N24: Oli mulle hyödyks. Se autto mua paljon. Tykkäsin olla koulussa.

Opettajilla koettiin myös olleen tärkeä merkitys EMU-koulun käynnin kokemiselle myönteiseksi. Opettajat mainittiin erikseen seitsemässä vastauksessa. Kysyttäessä EMU-koulun käymiseen liittyviä myönteisiä asioita kaksi vastaajaa mainitsi opettajan nimeltä (eri opettajat). Haastateltavien tilanne oli erilainen, koska he tapasivat kaksi entistä opettajaansa kasvoista kasvoihin. Vastauksissaan he analysoivat oman käyttäytymisensä vaikutusta oppilas–opettaja -suhteen muodostumiseen. Opettajan *oikeudenmukaisuus* ilmeni vastauksista varsin selvästi.

HH: Miten sä tulit omasta mielestäsi opettajien kanssa toimeen?

N24: No, mä olin aika semmonen, että käyttäytyminen oli kasi. Mä olin vähän semmonen, jos mä sain liikaa kritiikkiä, mä otin sen itseeni ja rupesin aukoon vähän päätäni. Olin semmonen persoona sitten. Varmaan muistat, sun kaa tuli monta kertaa pientä sanaharkkaa.

HH: Koitko sillai, että olisit saanut kritiikkiä syttä suotta?

N24: Eeen. Kyllä mussa paljon vikaa oli, että oli syytäkin vähän sanoo. Se on ollu vaan opiks nytte, kun on vanhemmaks eläny.

N26: Mähän saatoin olla vähän villi siinä yhdessä vaiheessa. En varmaan tullu kauhean hyvin toimeen, mutta kyllä pääosin aika hyvin. Siis mulle ei jääny mitään muuta kuin hyvä mieli siltä koko ajalta. Tykkäsin hirveesti olla, ettei oikeastaan mitään pahaa tullu sieltä mulle. Kyllä se oli ihan hyvä kokemus.

N 46: Opettajat on ollu kivoja.

HH: Ole ihan rehellinen vaan.

N46: Ei, ihan oikeesti on. Kukaan opettaja ei ollu semmonen, jota mä olisin ihan oikeesti, että mä olisin nähny joka kerta punasta. Sun kanssa ei välttämättä tultu aina toimeen, enkä mä susta aina niin kauheesti tykänny. Mutta se on sitä nuoruutta. Silloin kapinoidaan kaikkia vastaan. Se on äiti ja opettajat ja kaikki. Kaikki kuulee osansa.

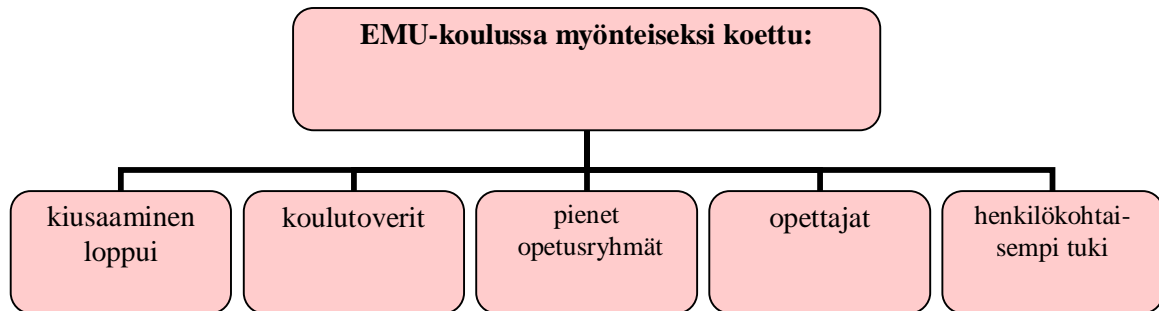
HH: Miten sä tulit omasta mielestä juttuun opettajien kanssa? Ihan rehellinen mielipide.

M51: En mä tiedä. En mä osaa sitä sanoo (hymähtelyä). Molemmat on antanu jälki-istuntoo.

HH: Syyttä suotta vai aiheesta?

M51: Eihän mussa mitään vikaa ollu (naurua), muissa vaan vikaa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että 22 vastanneesta 15 mainitsi EMU-koulussa kokeneensa myönteiseksi *kiusaamisen loppumisen, koulutoverit, pienet opetusryhmät, henkilökohtaisemman tuen ja opettajan / opettajat*. Sekä kyselylomakkeiden vastauksissa että haastatteluissa ilmenneet tutkimushenkilöiden EMU-koulussa myönteiseksi kokemat seikat on koottu kuvioon 19.



KUVIO 19. EMU-koulussa myönteiseksi koettu aineiston perusteella

Siirtymiseen EMU-kouluun ja koulunkäynnin siellä oli kokenut negatiiviseksi tähän kysymykseen vastanneista 22 henkilöstä seitsemän. Yksi heistä kertoi kokeneensa sen *rangaistuksena*. Koulunkäynnin EMU-koulussa oli koettu lyövän oppilaaseen ”tyhmän” *leiman*, ja jos joku kysyi koulun nimeä, jätettiin se mieluiten mainitsematta. Osalla tutkimusjoukkoon kuuluvista kokemus leimautumisesta oli ollut varsin vahva ja siitä oli haluttu päästä irti ammatillisten opintojen alkaessa. Kyselylomakkeen vastauksissa leimutuminen nousi esille useammin kuin haastatteluissa. Kenties asiasta oli helpompi mainita neutraalimmaksi koetussa lomakkeessa kuin haastattelijan kanssa kasvoista kasvoihin. Seuraavat repliikit on koottu kyselylomakkeiden vastauksista:

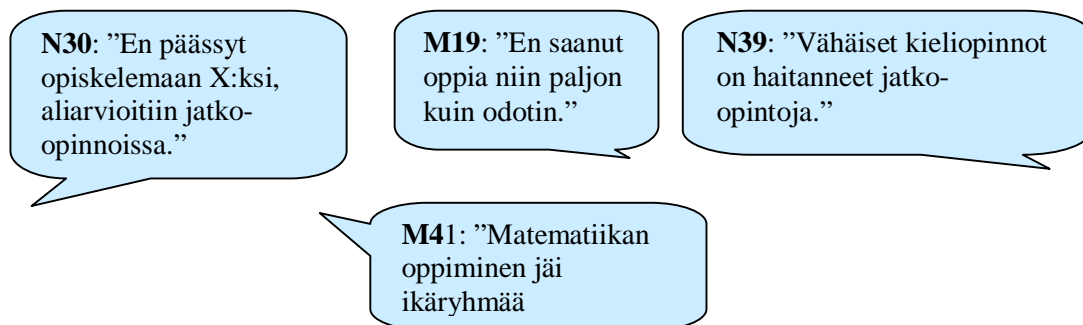


Haastatellut ruotivat pitempään tuntemuksiaan EMU-koulusta. Yleisopetuksen oppilaiden suhtautuminen yhteistyökoulussa oli koettu ikäväksi. Myös koulun ulkopuolisissa harrastuksissa toveripiirin suhtautuminen oli aiheuttanut mielipahaa:

N26: Silloin, kun siellä oli hetken aikaa se normaaliluokka, oli yks siellä silloin, kun mä tulin sinne. Sit kun me käytiin X:ssä niiltä huomasi semmosta syrjintää vähän, vähän sillein katottiin, että mitä noikin täällä tekee.

M56: Tota, ei varsinaisesti. No, kaveripiiri joskus muistutti siitä. Silloin se tuntuu pahalta. No, se ihan se, että apukoululaine, että sä et pärjää mitään.

Vastanneista 22 henkilöstä 6 oli kokenut *mukautetun opetussuunnitelman liian suppeaksi*. He olivat kokeneet matematiikan ja vieraiden kielten osalta matalampien tavoitteiden vaikeuttaneen pääsyä toivelinjalle ja opiskelua ammatillisissa opinnoissa:



Yksi haastatelluista oli kaivannut EMU-koulussa enemmän opiskelun erityyttämistä. Hänen kommenttinsa saa myös pohtimaan, että mikäli oppilailla olisi ollut mahdollisuuksia integroitua yleisopetukseen ja opiskella vahvoja aineitaan yleisen opetussuunnitelman mukaan, olisi se kenties luonut hänelle vahvemman pohjan jolta ponnistaa ammatillisiin opintoihin. Haastateltava itse puki asian sanoiksi seuraavalla tavalla:

HH: Minkälaiset fiilikset sulle jäi kaiken kaikkiaan siitä Keskuskoulusta? Että mikä oli plussaa ja mikä miinusta?

M56: Tota, miinuksena on, tota ehkä semmonen monipuolisuus asioista ei mun mielestä ollu kaikkee, mitä nyt tota mun mielestä voidaan tulla tähän oppilaiden omaan aktiivisuuteen, miten ahkerasti

esimerkiksi ihmiset vapaa-aikaa käyttää läksyjen tekemiseen ja koulunkäyntiin. Mutta sen mä haluan sanoa, että tähän esimerkiksi matematiikasta jäi alueita, mitä taas ammattikoulussa käsiteltiin. Ja nyt tietenkkin se, että semmosta mut tota se on ehkä vähän kakspiippunen asia, koska Keskuskoulussa ny on monenlaisia oppilaita tasoltaan ja sillai.

HH: Kaipasitko, että ehkä enemmän olis niinku nykyään sanotaan eriyttää? Että tosiaan katsotaan sitä, kuinka pitkälle esimerkiksi siinä matematiikassa rahkeet riittää?

M56: Juu. Ehkä tämmöstä, juu.

Edellisen haastateltavan mainitsema oppilaiden *oman aktiivisuuden merkitys* tuli esiin myös seuraavassa, kun henkilö ei ollut panostanut kielipintoihin peruskoulussa ja nyt kielitaidosta olisi hyötyä. Vastauksesta ilmenee myös *kiinnostus käytännönläheiseen opiskeluun*. Silloin kun sai tekemällä oppia, tuntui koulunkäyntikin sujuvan.

M51: Liikuntatunnit oli vaan mukavia.

HH: Liikunta on ollu sulle aina mieleistä?

M51: Kait se on muutaman vuoden sisällä tullu, kun ei ole kieliä opiskellu, niin nyt se on minkä taakseen jättää sen edestään löytää.

HH: Olisko nyt semmonen tilanne, että kieliä tarttis?

M51: Kyllä, tarttis aika paljon ihan. Se ottaa päähän, kun ei osaa englantia paljon yhtään, muista puhumattakaan.

N24: Mä tykkäsin kauheesti, kun sä opetit sitä kemiaa ja musiikkia, niistä mä nautin ja tietotekniikasta. Liikunnasta tykkäsin kans. Mut matikka oli, siitä mä en tykänny, vaikka nyt sitä tarttis, lääkelaskuissa.

HH: Tykkäsit kun sai ite tehdä?

N24: Joo. Käsitöistäkin mä tykkäsin vaikka välillä lankat oliki vähän solmussa.

Erityiskoulussakaan ei voitu välttyä *kiusaamiselta*. Oppilasaines muuttui haasteellisemmaksi käytöshäiriöisten väliinpuotoajaoppilaiden siirtyessä EMU-kouluun (ks. Matilainen ja Vehmas 1994), mikä lisäsi oppilaiden riitoja ja eripuraa. Silmätikuksi joutui se, joka erottui vielä enemmän muista tavalla tai toisella. Vastanneista 22 henkilöstä neljä oli kokenut tuleensa kiusatuksi EMU-koulussa.

N35: ”Joskus kiusattiin.”

N39: ”Koulukiusaaminen ja jatkuva juoksuttaminen.”

Haastatellut käsittelivät kiusaamista ja sen seurauksia varsin analyttisesti ja pohtivat kypsällä tavalla myös mahdollista *oman käyttäytymisen vaikutusta* siihen:

N46: Muistatko sä, kun meidän luokalla oli X. Nää kaikki X:t ja Y:t ja Z:t ja kaikki ne? Se oli niin villiä porukkaa. Se tuli sit siinä.. Ei se mitään syviä arpia oo jättänyt.

HH: Minkälaisiin asioihin silloin siinä kiusaamisessa puuttuivat? Ulkonäköön? Tekemisiin? Sanomisiin? Vai kauttaaltaan kaikkeen?

N46: Lähinnä ulkonäköön. Se oli se, josta se meni kaikkeen. Mutta jos naama ei miellytä, niin käännä pää muualle. Mä oon ottanu sen asenteen, että en mä oo täällä miellyttääkseni muita. Mutta se saatto johtua näin jälkeinpäin viisaampana ajateltuna, että en mäkään mikään puhdas pulmunen ollu, että kyllä mä varmaan menin ja sanoin väliin. Ja kun mä en mistään hiljasimmasta päästä ole, niin se on varmasti ärsyttänyt monia. Mutta ei mulla oo jääny mikään kaiveleen.

HH: Jos sä noin summaat yhteen sitä Keskuskoulun aikaa, niin millaiset muistot sulle siitä jäi?

N46: Kielteistä siellä on tietysti se kiusaaminen ja se, että ryhmä oli aika levoton. Ja se levottomuus tarttu muhun ja se meni sitten ammattikouluun saakka. Ja sittenhän mä olin ihan levoton tapaus, mutta palas takasin ja nyt mä oon mielestäni aika rauhallinen.

Vaikka haastatteluissa tuli esille, että kiusaamisesta oli tavallaan selvitty, olivat *ikävät muistot kuitenkin yhä tallella*.

HH: Sanoit siitä kiusaamisesta. Voitko kertoa siitä tarkemmin?

M13: Se oli vähä, saatto olla vuosikin ettei ollu. Sitten taas joskus oli semmosta. Kyllä siinä yleensä tuli niitten kanssa jotain.

HH: Oliko niitä muualta vai kaikki Keskuskoulusta?

M13: Ne oli kaikki meidän koulusta.

HH: Millai ne kiusas? Soittiko ne suuta? Kävikö ne käsiksi?

M13: Juu molempia.

HH: Uskalsitko kertoa opettajille?

M13: Kaikkei oli, että jos jostain ilmotti opettajalle, niin siitäkin tuli jotain. Kyllä niitä oli laidasta laitaan, voi sanoa, kaikkea ei enää muistakaan.

HH: Se tuntui pahalta?

M13: Juu.

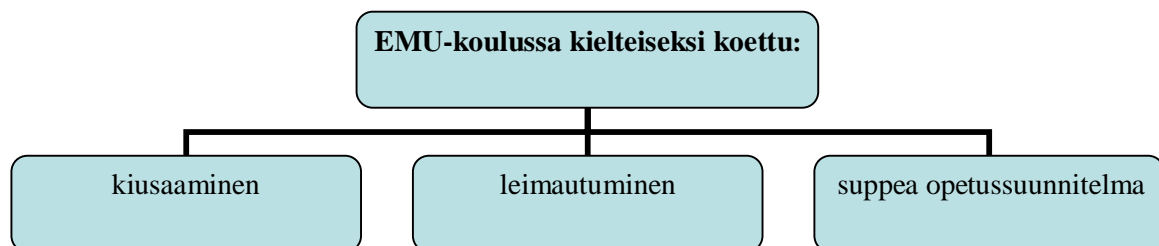
HH: Puhuitko sä koskaan niistä kenellekään, vai kannoitko kaiken vaan sisällä?

M13: Kyllä mä äidille puhuin välillä, mutta melkein kaiken kannoin sisälläni.

HH: Vieläkin saattaa asia palata mieleen?

M13: Kyllähän se joskus. On halunnu unohtaa. Onneks ei enää oo vaivannu, pikku hiljaa saanu pois.

Yhteenvedon voidaan todeta että 22 vastanneesta 7 henkilöä oli kokenut EMU-koulussa kielteiseksi *leimautumisen*. Viisi vastaajaa oli kokenut *mukautetun opetussuunnitelman liian suppeaksi* ja he olivat myös kokeneet, että se oli *hankaloittanut menestymistä ammatillisissa opinnoissa*. Vastanneista kolme oli kokenut tullessa *kiusatuksi* EMU-koulussa. Kuvioon 20 on koottu sekä kyselylomakkeissa että haastatteluissa mainitut kielteisiksi koetut seikat.



KUVIO 20. EMU-koulussa kielteiseksi koettu aineiston perusteella

Jahnukaisen (2001b, 1) mukaan erityisopetustutkimus osoittaa, että edellä kuvatun kaltaisista negatiivista kokemuksista huolimatta erityisopetuksessa ja pienryhmissä viihdytään kuitenkin paremmin kuin yleisopetuksessa. Hänen mukaansa on lisäksi havaittu, että oppimisvaikeuksia omaavat erityisoppilaat valitsivat useimmin erityisluokkaopetuksen ja erityisopettajan yleisopetuksen sijaan. Yksi selitys on, että

oppilaat ovat kokeneet, ettei yleisopetuksessa opettajalla riitä aikaa heidän ohjaamiseensa yksilöllisesti, kun taas erityisopetuksessa opettajat ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat keskeisiä voimavaroja. Hän esittää jopa vaatimuksen yhdestä opettajasta. ”Yksiopettajaisuus” voidaan hänen mukaansa tulkita toiveeksi siitä, että edes yhden opettajan kanssa olisi mahdollisuus luoda järkevä, vuorovaikutteinen opettaja–oppilas – suhde.

Erityisopettajien ”erityiseen” persoonaan viittaa myös Turpeinen (2004, 32), joka kertoo pitkäaikaisena erityisopettajien kouluttajana havainneensa koulutukseen hakeutuvan ja kouliintuvan erityisen tuntevia ja eläytymiskykyisiä opettajia.

7.2 Miten EMU-koulun käyneet nuoret ovat sijoittuneet jatko-opintoihin?

Samoin kuin yleisopetuksessa olevat peruskoulun päättöluokkalaiset myös EMU-koulun päättöluokkalaiset hakeutuivat ammatillisiin opintoihin yhteisvalinnan tai oppilaitosten erillishaun kautta. Yhteisvalinnan tukena käytettiin EMU-oppilailla joustavaa valintaa. Joustavan valinnan lomake liitettiin yhteishakulomakkeeseen. Jouston perusteena olivat mukautetun opetussuunnitelman mukainen päättöarviointi, mahdolliset terveydelliset rajoitteet, hyvä menestyminen TET-jaksolla hakutoiveen suuntaisissa töissä, kesä- tai lomatyöt alalle viittaavissa työpaikoissa sekä toivealaan liittynyt harrastuneisuus. Ohjauksessa neuvottiin oppilaita kiinnittämään huomiota hakutoiveitten kokonaisvaltaisuuteen opintoalan näkökulmasta. Jos esimerkiksi rakennusala oli oppilasta kiinnostava, kannustettiin häntä harkitsemaan ”varatoiveiksi” toivealan suuntaisia aloja kuten esimerkiksi LVI-alaa, puualaa tai pintakäsittelyalaa.

7.2.1 Hakutoiveiden toteutuminen yhteisvalinnassa

Tutkimusjoukkoon kuuluneilta henkilöiltä kysyttiin sekä kyselylomakkeella että haastattelussa hakutoiveiden järjestystä ja yhteisvalinnan onnistumista niiden suhteen. Tähän kysymykseen olivat vastanneet kaikki 24 kyselylomakkeen palauttanutta.

Hakutoiveisiin liittyviä seikkoja tarkennettiin haastattelussa. Vastausten perusteella *mieleisin opintolinja ja oppilaitos olivat yleensä selkiintyneet oppilaille yhteisvalintaan mennessä.*

HH: Sä osallistuit yhteisvalintaan, eikö vaan? Mille linjoille sä hait?

M13: Puu ja rakennuspuoli. Siinä ne oikeestaan oli. En muista muita.

HH: Oliko se tää järjestyskin, että puupuoli ensin?

M13: Joo.

HH: Yhteisvalinta sitten onnistu sun kohdallas ihan nappiin ja sä pääsit ekana toiveena olleelle linjalle?

M13: Joo, puupuolelle pääsin.

M51:Mä olin LVI-alalla. Et se mihin haki ekana, ni sinne pääsi kyllä, minkä pisti ykkösvaihtoehdoks.

HH: Oliko sulla joku varatoive?

M51:Oli, mut mä en muista, mikä se toinen oli.

M56: Mulla oli ekana metalli ja sinne mä pääsin.

HH: Oliko sulla joku varatoive?

M56: Oli mulla rakennus ja LVI.

Kotona asiasta oli yleensä keskusteltu, joidenkin kotona enemmän, joidenkin kotona vähemmän. Huoltajien joskus hyvinkin erilaisista ehdotuksista huolimatta nuoren oli annettu tehdä päätös *itsenäisesti.*

HH: Oliko sulla minkä verran vanhempien kanssa puhetta näistä sun toiveista?

M13: Kyllä me vähän. Mutta ne sano, että se on mun päätös ja meet siihen, mihinkä sä itse haluat. Ei ne siinä vaiheessa paljon halunnu vaikuttaa. Ne halus, että teen oman päätöksen.

HH: Ehdottiko ne sulle jotakin linjoja?

M13:Kyllä ne muutamia ehdotti, mutta ne ties, että mä oon niin kovapäinen, että ne jää tekemättä.

HH: No, mitä esimerkiks ne ehdotti?

M13: Kyllä ne kokkilinjaa ehdotti. Mutta mä sanoin, että ei, mä en haluu.

HH: Mistä niille mahto sellanen ajatus tulla?

M13: No, kun mä kotona tein ruokaa aina, että siitä se tuli.

N26: Ei, kyllä mä aika ite niinku päätin, mihin mä haen. Ne tuki mua totta kai. Ei niillä ollu mitään semmosta, että olis ollu joku määrätty, mihin tarttis hakee. Ihan oman mielen mukaan.

M56: Ei ollu kovin paljo puhetta. Mä sain ihan ite tehdä päätöksen.

Kotona käydyt keskustelut olivat myös *antaneet vihjeitä* oppilaalle soveltuvasta alasta ja *kannustaneet* hänen hakemistaan sille.

M51: Osittain ihan ite päättää, että ei ne mitään lähteny, melkein kun on raksapuolelle liittyvää, siihen ne kannusti.

Vastanneista 24 henkilöstä 21, eli lähes jokainen (88 %) oli päässyt *ensimmäiseksi hakutoiveeksi* merkitsemälleen opintolinjalle ensimmäiseksi toiveekseen merkitsemäänsä oppilaitokseen.

Vaikka ensimmäinen linjatoive ei ollut toteutunut, mutta *vaihtoehtoinen opintolinja tai ammattiala oli tuntunut mielekkäältä*, se oli motivoinut kiinnittymään opintoihin ja suorittamaan ne loppuun asti.

N26: Ensimmäinen vaihtoehto oli kampaamoalalle ja sit mulla ei tainnu olla kun tää hotelli- ravintola-suurtalousala. Mä en muista, oliko mulla joku kolmas. Ne kaks mä muistan, koska kummassakin olin pääsykokeessa. Kyllä mä loppujen lopuks olen tyytyväinen, että pääsin hotelli- ja ravintola-alalle. Sinne normaaliinhan mä en päässy, vaan sinne mukautettuun sielläkin. Mutta sekin oli vaan hyvä asia, koska siellä opettajalla oli enemmän aikaa.

Mieleisimmän hakutoiveen toteutumisen merkitys ilmenee selkeästi seuraavasta haastattelusta. Kun toive oli riittävän vahva, oli nuori *sinnikkäästi edennyt toisenlaista väylää pitkin tavoitettaan kohti*. Välivaiheiden kautta oli toiveammatti vihdoinkin saavutettu.

M50: Autopuolelle mä hain, kuljetuspuolelle, mutta mä en päässy sinne.

HH: Oliko sulla joku varatoive, jos autopuoli ei tärppää?

M50: No, ei paljo, se oli ykköstoiveena. Mä olin eka vuoden ajoneuvoasentajakurssilla.

HH: Nyttten sä oot kuitenkin töissä kuljetusalalla. Miten sä pääsit sun toiveammattiin?

M50: Mä hain sitten rekkapuolelle, että pääsis kuskiks ja sais ajokortin mutten mä päässy sinnekään.

HH: Ajoitko sä sitten armeijassa ajokortin?

M50: Ei, mä menin siellä panssarivaunuasentajaks, päädyin lopuks. Kyllä mä koitin sitä korttiakin ajaa, rekkakorttia, mutta nekin siihen kokeisiin tyssäs, armeijan omat kokeet. Niillä on niin paljo omia sääntöjä. Oli hankalia.

HH: Eli sä siis valmistuit asentajaks? Mites se bussikortti sitten tuli?

M50: Mä pääsin asentajaks yhteen kuljetuspuolen firmaan ja ne suositteli mua. Niin sitten mä hain vielä työtehoseuran linja-autokurssin ja ajoin linja-autokortin.

Kun ovi hakijan ensimmäiselle toivelinjalle ei ollut auennut, ei opiskelijan motivaatio ollut riittänyt opiskeluun toisella ammattialalla, johon hänet oli hyväksytty. Koska varatoive ei perustunut aitoon kiinnostukseen vaan oli vain ”hätävara”, oli kiinnostuksen puute johtanut opintojen keskeyttämiseen. Näin opintojen keskeyttämisestä kertoo yksi haastatelluista:

HH: Mille linjoille sä hait?

N46: Parturi-kampaaja.

HH: Oliko se sun ykköstoive?

N46: Oli, kerta se tuli ensimmäisenä mun mieleen. Todennäköisesti mä oon vaatetuslinjalle hakenu toisena tai kolmantena ja sitten – ei, juu – kerta niin mä valitsin, kuka sitä silloin veti sano, että hae kokkikouluun. Mua ei yhtään olis kiinnostanu ja sen mä laitoin viimitteeksi. Ja se oli ainoo, mihin mut valittiin, hotelli- ravintola ja suurtaalous.

HH: Se oli sun kolmas toive. Olikse vähän niinku hätävaratoive?

N46: Se oli hätävara, jos ei mihinkään muualle pääse. Enkä mä siellä loppuun asti ollukkaan.

7.2.2 Sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten opintolinjoille

Kyselylomakkeiden, haastattelujen, oppilaitosten opiskelijarekistereiden ja työvoimatoimiston tietokannan avulla kyettiin selvittämään jokaisen 61 tutkimushenkilön jatko-opintotilanne. Saatujen tietojen mukaan *jokainen* tähän tutkimukseen osallistunut henkilö, *joka oli hakenut* ammatillisiin opintoihin joko yhteisvalinnan tai oppilaitoksen

erillishaun kautta, *oli saanut opiskelupaikan* välittömästi peruskoulun päätyttyä tai kolmen vuoden sisällä peruskoulun päättymisestä *Näitä henkilöitä oli tutkimusjoukosta kaikkiaan 59 (97 %).*

Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa opintonsa aloittaneista (N=54) oli yleislinjoille sijoittunut yhteensä 31 (57 %) opiskelijaa ja erityisopetusryhmiin eli ns. työvaltaisille linjoille 23 (43 %) opiskelijaa. Taulukkoon 7 on koottu opiskelijoiden sijoittuminen yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin opintoaloittain ja opintolinjoittain noudatetun opetussuunnitelman mukaisesti

TAULUKKO 7. EMU-koulusta päättötodistuksen vuosina 1997–2001 saaneiden opiskelijoiden sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten yleislinjoille ja työvaltaisiin pienryhmiin.

Opintoala / -linja:	miehet:	naiset:	yhteensä:
Kone- ja metalliala, yleislinja	4	-	4
Kone – ja metalliala, pienryhmä	7	-	7
Auto- ja kuljetusala	8	-	8
Rakennusala	2	-	2
LVI-ala	1	-	1
Puuala	1	1	2
Pintakäsittelyala	-	1	1
Hotelli- ja ravitsemisala, yleislinja	1	2	3
Hotelli- ja ravitsemisala, pienryhmä	5	11	16
Elintarvikeala	1	1	2
Kauppa- ja hallinnon ala	1	2*	3
Käsi- ja taideteollisuusala	-	1	1
Parturi- kampaaja	-	1	1
Matkailuala	-	1	1
Sosiaali- ja terveysala	-	2	2
yht.	31	23	54

*mukaan luettu myös ammatillisen erityisoppilaitoksen yleislinjan opiskelija

Tutkimukseen valittuna ajankohtana ammatilliset opinnot aloittaneista 59 opiskelijasta 5 aloitti opiskelun ammatillisissa erityisoppilaitoksissa joko tutkintoon johtavan koulutuksen tai valmentavan koulutuksen.

Tutkimushenkilöistä (N=61) neljä ei ollut terveydellisten seikkojen vuoksi hakenut jatko-opintoihin välittömästi peruskoulun jälkeen. Kaksi heistä oli kuitenkin muutaman vuoden kuluttua aloittanut opinnot ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Toinen aloitti tutkintoon johtavan autoalan koulutuksen vuosi päättötodistuksen saamisen jälkeen, ja toinen työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen samassa oppilaitoksessa kolme vuotta peruskoulun päättymisestä. Taulukkoon 8 on koottu sekä Kiipulan ammattiopistoon että Perttulan ammatilliseen erityisoppilaitokseen sijoittuneiden lukumäärä opintoaloittain.

TAULUKKO 8. EMU-koulusta vuosina 1997–2001 päättötodistuksen saaneiden sijoittuminen ammatillisiin erityisoppilaitoksiin.

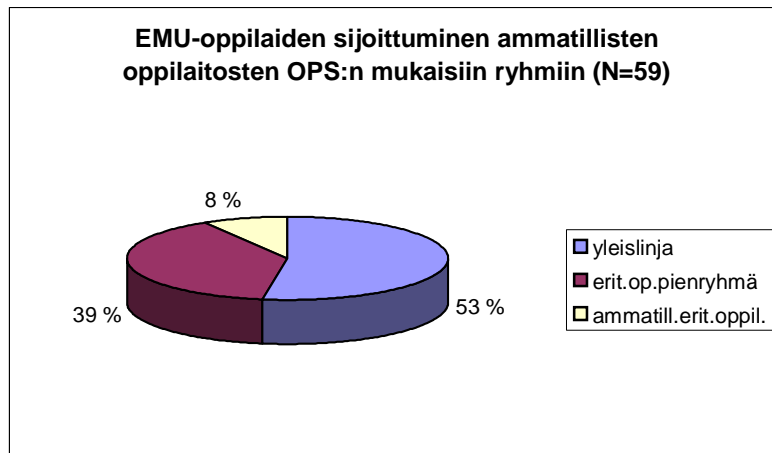
Opintoala / -linja:	miehet:	naiset:	yhteensä:
Autoalan koulutus, tutkintoon johtava	2	-	2
Kaupan ja hallinnon ala, valmentava koulutus	-	2	2
Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus	1	-	1
yht.	3	2	5

Yksi ammatillisiin opintoihin hakematta jättäneistä ei ole myöhemminkään hakeutunut koulutukseen, vaan on osallistunut työvoimahallinnon kautta järjestetyille erilaisille *työhön ja itsenäiseen elämään valmentaville* kursseille. Yksi hakematta jättäneistä siirtyi välittömästi peruskoulun päättymisen jälkeen *työkyvyttömyyseläkkeelle*, eikä ole sen jälkeen osallistunut minkäänlaiseen ammatilliseen koulutukseen.

7.2.3 Opiskelijoiden sijoittuminen yleisryhmiin, erityisopetusryhmiin ja ammatillisiin erityisoppilaitoksiin

Ammatilliset opinnot aloittaneista opiskelijoista (N=59) 31 eli 53 % oli sijoittunut yleisten ammattioppilaitosten yleistä opetussuunnitelmaa noudattaville linjoille. Yleisen ammattioppilaitoksen erityisopetusryhmissä eli työvaltaisissa ryhmissä opintonsa oli aloittanut 23 opiskelijaa (39 %). Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tutkintoon johtavan tai valmentavan koulutuksen oli aloittanut viisi henkilöä.

Kuvioon 21 on merkitty ammatillisten oppilaitosten eri opetussuunnitelmien mukaisiin ryhmiin sijoittuneiden opiskelijoiden lukumäärät ja prosenttiosuudet aineiston perusteella.

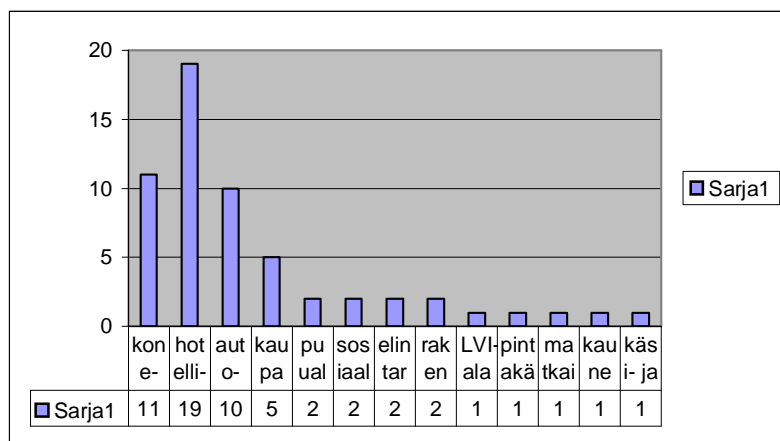


KUVIO 21. EMU-oppilaiden sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten OPS:n mukaisiin ryhmiin.

Tarkasteltaessa opintoihin sijoittumista opintoaloittain oli odotettua, että *kone- ja metalliala* sekä *hotelli- ja ravintola-ala*, joille yleiseen ammattioppilaitokseen oli perustettu erityisopetusryhmät eli työvaltaiset ryhmät, osoittautuivat tässä tutkimuksessa niiksi opintoaloiksi, joille EMU-koulun käyneitä nuoria sijoittui lukumääräisesti eniten. Yleislinjoille hakeutui lähinnä yksittäisiä opiskelijoita, poikkeuksena kuitenkin auto- ja kuljetusala, jolle hakeutui liki saman verran opiskelijoita kuin kone- ja metallialan erityisopetusryhmään.

Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin hakeneista pääosa aloitti opintonsa ammatilliseen koulutukseen valmentavilla opintolinjoilla. Niistä suosituin oli Kiipulan ammattiopiston kaupan ja hallinnon alan valmentava linja.

Kuviossa 22 esitetään pylväsiagrammina ammatillisten oppilaitosten eri opintolinjoille sijoittuneiden opiskelijoiden lukumäärät. Lukumääriin on laskettu yhteen sekä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opintonsa aloittaneet opiskelijat.



KUVIO 22. EMU-oppilaiden sijoittuminen eri opintoaloille. Kuviossa yhdessä sekä yleiset ammattioppilaitokset että ammatilliset erityisoppilaitokset.

Auto- ja kuljetusala on kautta aikain tunnetusti kiinnostanut poikia. Siksi toiveena oli, että Koulutuskeskus Tavastiaan tai Kiipulan ammattiopistoon olisi sille kyetty perustamaan pienryhmä, koska tiedettiin että moni yleisopetuksenkin oppilas, joita kyseinen ala kovasti kiinnosti, olisi hyötynyt työvaltaisesta opiskelusta. Vasta viime vuosina on Koulutuskeskus Tavastiassa ollut mahdollisuus koota opiskelijaryhmiä logistiikan alalle, joka sisältää tavaran varastointitekniikan lisäksi kuljetustekniikan opiskelua, ottaen huomioon opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat.

Opiskelu autoalalla oli EMU-oppilaille vaativaa, koska siellä tarvittiin matemaattisten aineiden osaamista ja motorista näppäryyttä, siis taitoja juuri niillä oppimisen alueilla, joilla EMU-oppilailla ilmenee vaikeuksia. Auto- ja kuljetusalalla aloittaneista EMU-oppilaista yli puolet olikin keskeyttänyt opintonsa.

Ennen vuoden 1999 ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistusta EMU-oppilaiden hakemista kaksivuotisille erityisopetuslinjoille eli työvaltaisille linjoille vaikeutti linjojen vähäinen määrä ja suppea alavalikoima.

Yleinen oppimisvaikeus esti monen oppilaan hakeutumisen omien kiinnostustensa mukaisiin opintoihin teoriapainotteisemmille yleisille linjoille. Koska tukea oli tarjolla vain vähän, olivat oppilaat itsekin arkoja hakemaan yleislinjoille oppimisvaikeutensa tiedostaen. Kun tiedettiin saatavilla olevien tukitoimien rajallisuus, ei ammatinvalinnan yhdysopettaja eivätkä ammatillisen oppilaitoksen yhteistyökumppanit sen tähden heille mielellään suositelleetkaan niitä yleislinjoja, joille oli paljon hakijoita ja joille sen vuoksi

oli tarpeen perustaa suuria opetusryhmiä. Halutessaan opiskelemaan yleisen ammattioppilaitoksen pienryhmään oppilaiden oli siten valittava joko Koulutuskeskus Tavastian kone- ja metallialan erityislinjan tai hotelli- ja ravitsemisalalan erityislinjan välillä. Mänty (2000b, 80) toteaaakin, että tätä ammatillisen erityisopetuksen suppeaa koulutuslavalikoimaa on syystä kritisoitu kapea-alaiseksi.

Blomin ym. (1996, 602) mukaan on myös esitetty käsityksiä, että yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopiskelijoilla on mahdollisuus päästä opiskelemaan vain vähemmän suosituille koulutusaloille. Toisaalta on myös ajateltu, että aiemmin peruskoulunsa päättäneiden erityisopiskelijoiden jatko-opintovalinnat ohjaavat myös seuraavien ikäryhmien valintoja. Tällöin hakeudutaankin ainoastaan sellaiseen koulutukseen, johon oletetaan varmimmin päästävän. Koulutuslakritiikki on siis kohdistunut sekä koulutusta tarjoavien oppilaitosten koulutustarjontaan että peruskoulun oppilaanohjaukseen.

Annetun kritiikin voidaan sanoa olevan osin paikallaan, mutta erityisoppilaiden jatko-opintoihin sijoittumista arvioitaessa ja arvosteltaessa on syytä muistaa useissa yhteyksissä todettu näiden oppilaiden suuri syrjäytymisuhka, mikäli peruskoulun jälkeen heille ei löydy jatko-opintopaikkaa. Kun mahdollisuutena on joko tulla valituksi vähemmän suosituille alalle tai jäädä valitsematta suosituille alalle, ei liene vaikeaa arvioida kumpi vaihtoehdoista on erityistä tukea tarvitsevan nuoren tai kenen tahansa nuoren kannalta parempi.

Oppilaiden hakeutumista yleisten ammattioppilaitosten kaksivuotisille erityislinjoille hankaloitti niiden alkaminen vain joka toinen vuosi. Ammatillinen erityisopettaja opetti ryhmäänsä kyseiset kaksi vuotta, ja vasta sen jälkeen linjalle voitiin valita uudet opiskelijat. Siten joka toinen päättöluokkaikäpolvi joutui hakeutumaan ammattioppilaitosten yleisille linjoille, joissa ei tutkimukseen kuuluvana ajanjaksona ollut mahdollisuutta saada opintoihin riittävää tukea.

Ammattioppilaitosten kuraattorit ja erityisopettajat ymmärsivät hyvin, kuinka hankala tämä tilanne oli EMU-koulusta jatko-opintoihin hakeutuvalla nuorella. Jotta erityisopetusta tarvitseva oppilas ei olisi pudonnut opintojen ulkopuolelle, hänelle suunniteltiin ”kiertotie” työvaltaiselle linjalle: oppilas otettiin ensimmäiseksi vuodeksi kone- ja metallialan tai hotelli- ja ravitsemisalalan yleiselle opintolinjalle, ja kun seuraavana vuonna erityislinja oli jälleen ottamassa oppilaita, oli hänellä mahdollisuus

vaihtaa sinne. ”Kiertotie” osoittautui joidenkin aikaisempien oppilaiden kohdalla varsin onnistuneeksi.

Saman ongelmaa ratkaisemaan ja myös yleisopetuksesta lähtevien jatko-opintosuunnitelmissaan epävarmojen opiskelijoiden nivelvaiheen tukemiseksi Hämeenlinnan ammattioppilaitokseen (nykyisin Koulutuskeskus Tavastia) perustettiin kokeiluluonteisesti vuoden mittainen ammatilliseen koulutukseen valmentava linja AKVA. Sen aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus kokeilla opiskelua eri koulutusaloilla jatko-opintosuunnitelmien selkiyttämiseksi. AKVA-linja kuitenkin lakkautettiin muutaman vuoden jälkeen, eikä se ollut enää toiminnassa tutkimushenkilöiden hakeutuessa ammatillisiin opintoihin. Heistä kukaan ei myöskään käyttänyt ”kiertotietä” siirtyäkseen yleisryhmästä erityisopetusryhmään.

Niille oppilaille, jotka nykyisen integraatioajattelun mukaan olisivat peruskoulussa mitä todennäköisimmin kysyneet opiskelemaan joitain oppiaineita yleisopetuksessa ja saavuttamaan niissä yleisen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, voitiin opintoja ammattioppilaitosten yleisillä opintolinjoilla pitää toteutumiskelpoisina. Koska oppilaalla kuitenkin oli oppimisvaikeuksia, suositeltiin hänelle ensisijaisiksi ammattialavaihtoehtoiksi niitä, joille hakijamäärät olivat pienempiä ja sen myötä myös opetusryhmät pienempiä, mikäli ala kiinnosti edes jossain määrin. Näitä aloja olivat mm. LVI-ala ja pintakäsittelyala.

Pienemmän opetusryhmän etuna pidettiin sitä, että erityisoppilaalla katsottiin siellä olevan paremmat mahdollisuudet henkilökohtaisemman opetuksen saamiseen kuin isommassa ryhmässä. Mikäli yleislinjalla opiskelevalla erityisoppilaalla alkoi opiskelussa ilmetä hankaluuksia, hänelle annettiin tukiopetusta ja hän sai yrittää uusia hylättyjä kursseja. Oppilas voitiin yleislinjalla myös vapauttaa oppiaineesta, jonka opiskelu

tukiopetuksesta huolimatta tuotti ylipääsemättömiä vaikeuksia. Useimmiten vapauttaminen koski ruotsin kieltä, sillä mukautettuun opetussuunnitelmaan ei alun perin sisällynyt ruotsin kielen opiskelua lainkaan. Jotta EMU-oppilaat olisivat hakeneet ammatillisiin opintoihin paremmista lähtöasetelmistä, erityisluokanopettajien aloitteesta Keskuskoulun 9.-luokan opetussuunnitelmaan lisättiin ruotsin kielen opetusta yhden viikkotunnin verran. Resurssi saatiin ottamalla äidinkielen tunneista yksi ruotsin opetukseen.

Lukuvuosittain vain muutama päättöluokkalainen haki opiskelemaan ammatillisen erityisoppilaitokseen. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat olleet valitettavan vähän EMU-oppilaiden ja heidän huoltajiensa kiinnostuksen kohteena monipuolisesta opintoalavalikoimasta huolimatta. Ne tunnutaan yhä mielleltävän vahvasti kehitysvammaisten kouluiksi, ja opiskelun etenkin valmentavilla linjoilla pelätään leimaavan oppilas ”vammaiseksi.” Huoltajien keskinäisellä vain jonkun yksittäisen henkilön näkemyksiin perustuvalla ”puskaradiolla” tuntuu tälläkin hetkellä olevan varsin voimakas vaikutus negatiivisten mielikuvien synnyttämisessä ammatillisia erityisoppilaitoksia ja niiden opetusta kohtaan. Ammatinvalinnan yhdysopettajan näkökulmasta se on varsin harmillista, eikä se ainakaan helpota erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamista jatko-opintoihin.

Männyn (2000b, 80) mielestä erityisopiskelijoiden ammatillisen koulutuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on pidettävä työllistymistä. Hänen mukaansa yksi keskeisimmistä ammatillisen erityisopetuksen laadun kehittämisen tarpeista liittyykin juuri koulutustarjonnan sisältöön, eikä ole perusteltua olettaa, että erityisopiskelijat vuodesta toiseen sijoittuvat työelämään vain tietyille aloille. Saman toteavat myös Aunola ja Leskinen (2005, 72), joiden mukaan yksi keskeinen syy suurille työttömyyslukuille on, että avoimilla työmarkkinoilla tarjolla olevat paikat ovat liian vaativia suhteessa työttömien ammattitaitoon ja osaamiseen. He ilmaisevat huolestumisensa siihen, että työllistämisen kynnyksellä avoimilla työmarkkinoilla on karkaamassa suhteessa ihmisten kykyihin ja osaamiseen. He näkevät myös vaikeana savuttaa tavoite nostaa työllisyysastetta nykyisessä toimintaympäristössä ellei myös erityisryhmien työllistämiseen kohdisteta uudenlaisia toimenpiteitä.

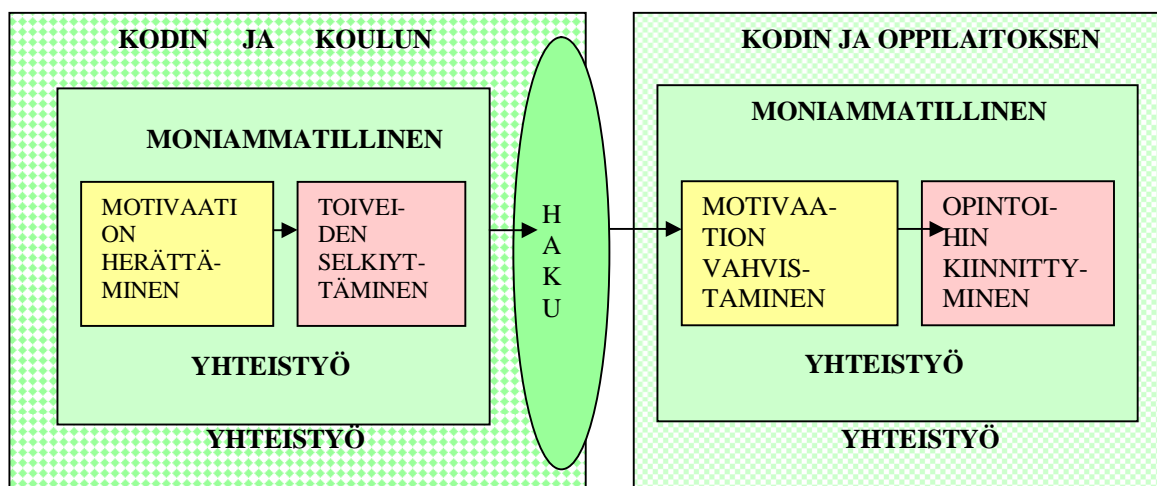
Uudenlaista koulutustarjontaa peräänkuuluttaa myös Mänty (2000b, 80–81), jonka mielestä vain työelämän tarpeista ja muutoksista nousevalla tiedolla, sekä jäykän koulutuksen muuttamisella nopeasti muutoksiin reagoivaksi, voidaan taata sisällöltään uudenlainen koulutustarjonta. Koulutuksen laadun kehittäminen vaatii hänen mukaansa siten monipuolista yhteistyötä työelämän kanssa, halukkuutta irrottautua totutuista rutiineista sekä oppilaitoksen tuloksellisuuden jatkuvaa seuranta.

7.3 Kuinka moni on saanut suoritettua opintonsa päätökseen ja kuinka moni on keskeyttänyt opintonsa?

EMU-koulun käyneiden oppilaiden suoriutumista ammatillisissa opinnoissa tarkasteltiin opintojen *loppuun suorittamisen* ja ammatillista pätevyyttä lisäävään *jatkokoulutukseen osallistumisen* sekä opintojen *keskeyttämisen* näkökulmasta. *Suoriutumista ei tässä tutkimuksessa mitattu todistusarvosanoin. Ammatillisista opinnoista suoriutumisella ei myöskään tarkoiteta pelkästään tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen suorittamista vaan siihen lasketaan kuuluvaksi myös erilaisen valmentavan koulutuksen loppuun saattaminen.*

Kuten aikaisemmin todettiin, jokainen tutkimusjoukkoon kuulunut, joka oli välittömästi peruskoulun päätyttyä hakenut ammatillisiin opintoihin joko yhteisvalinnan tai oppilaitoksen oman erillishaun kautta, oli sijoittunut ammatilliseen koulutukseen. Moniammatillisella yhteistyöllä toteutettu jatko-opintoihin saattaminen oli auttanut heitä saamaan opiskelupaikan ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammatillisesta erityisoppilaitoksesta. Ongelmia ei ole näin ollen tuottanut opiskelupaikan saaminen vaan *opintoihin kiinnittyminen*.

Kuvio 23 havainnollistaa nivelvaiheen yhteistyön tarpeen nuoren motivaation virittämisessä ja jatko-opintoihin kiinnittymisessä.



KUVIO 23. Yhteistyön tarve perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheessa opiskelijan kiinnittymiseksi ammatillisiin opintoihin

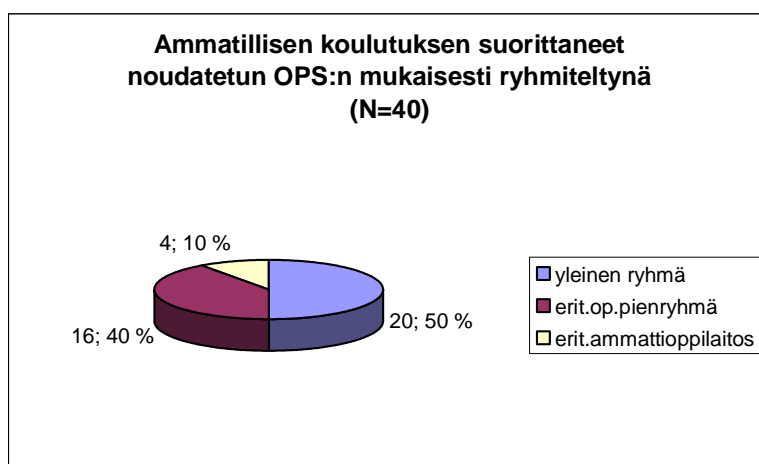
Jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta on avainasia saada päättöluokkalaisen motivaatio heräämään peruskoulun jälkeisiä jatko-opintoja kohtaan ja sitä kautta vahvistaa hänen toiveensa selkiytymistä. Kodin ja koulun yhteistyöllä on tässä vaiheessa keskeinen merkitys. Moniammatillisella yhteistyöllä pyritään varmistamaan oppilaan sijoittuminen kykyjään ja toiveitaan parhaiten vastaavalle opintolinjalle. Ammatillisessa koulutuksessa puolestaan keskeiseksi yhteistoiminnan tavoitteeksi tulee opiskelijan motivaation vahvistaminen, jotta hän kiinnittyisi opintoihinsa ja saisi suoritettua ne loppuun asti.

7.3.1. Ammatillisten opintojen saattaminen päätökseen

Kyselylomakkeella sekä oppilaitosten ja työvoimatoimiston tietokannoista kerättyjen tietojen perusteella ammatillisiin opintoihin sijoittuneista 59 opiskelijasta, mukaan lukien sekä yleiset ammattioppilaitokset että ammatilliset erityisoppilaitokset, 40 (68 %) *oli suorittanut opintonsa loppuun.*

Yleisen ammatillisen oppilaitoksen yleisryhmissä aloittaneista (N=31) opinnot suoritti loppuun 20 opiskelijaa (65 %). Yleisen ammatillisen oppilaitoksen erityisopetusryhmissä eli työvaltaisissa ryhmissä aloittaneista (N=23) 16 opiskelijaa (70 %) sai suoritettua opintonsa päätökseen. Kaikista ammatillisissa erityisoppilaitoksissa aloittaneista viidestä opiskelijasta mukaan lukien tutkintoon johtavan sekä valmentavan koulutuksen opiskelijat neljä opiskelijaa suoritti opintonsa loppuun.

Kuviossa 24 esitetään opintojen loppuun suorittaneiden lukumäärä- ja prosenttiosuudet koko ammatilliset opinnot loppuun suorittaneista (N=40). Ammatilliset opinnot loppuun suorittaneet on kuviossa ryhmitelty opetuksessa noudatetun opetussuunnitelman mukaisesti. Kuviossa yleinen ryhmä kattaa sekä yleisen ammattioppilaitoksen että ammatillisen erityisoppilaitoksen ne opiskelijat, jotka suorittivat yleisen opetussuunnitelman mukaiset opinnot. Erityisopetuksen pienryhmä tarkoittaa yleisen ammattioppilaitoksen mukautetun eli työvaltaisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleita. Erityisammattioppilaitoksissa toteutettu koulutus käsittää sekä tutkintoon johtaneen koulutuksen että erityyppisen valmentavan koulutuksen suorittaneet opiskelijat.



KUVIO 24. Ammatillisen koulutuksen suorittaneet OPS:n mukaisesti ryhmiteltynä.

Opintonsa loppuun suorittaneista 40 henkilöstä 11 (28 %) oli osallistunut erimittaiseen ammatillista pätevyyttä lisäävään jatkokoulutukseen. Ammatillista pätevyyttä lisäävän perustutkinnon oli suorittanut neljä henkilöä. Heistä kaksi oli suorittanut valmentavan koulutuksen jälkeen merkonomin tutkinnon. Kaksi oli suorittanut vuoden mittaisen uuteen ammattiin pätevöittävän koulutuksen. Yksi henkilö kertoi olevansa parhaillaan hakemassa kaksivuotiseen uuteen ammattiin pätevöittävään koulutukseen. Neljä henkilöä oli osallistunut puolen vuoden mittaisille ammatillista pätevyyttä lisääville kursseille.

7.3.2 Motivaation merkitys ammatillisista opinnoista suoriutumiselle

Opiskelu yleisten ammatillisten oppilaitosten yleislinjoilla on oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille vaativaa. Tutkimukseen valittuna ajankohtana vuosina 1997–2001 yleisen ammattioppilaitoksen mahdollisuudet tarjota tukea yleislinjoilla opiskeleville erityisoppilaille olivat nykyistä suppeammat. Opiskelijan *motivaation* ja *itseohjautuvuuden* (Pintrich & Ruohotie 2000, 1-9) merkitys ammatillisista opinnoista suoriutumiseen nousikin tässä tutkimuksessa esille.

Pintrichin ja Ruohotien (2000, 1–9) mukaan itseohjautuvuus liittyy opiskelijan *tahdonlujuuden* hallintaan ja tekijöihin, jotka vaikuttavat hänen motivaatioonsa. Tahdonlujuuden hallinta liittyy lähinnä opiskelijan itsensä ja tekemisensä hallintaan suhteessa tavoitteiden savuttamiseen. Tahdonlujuuden hallintaa on esimerkiksi opiskeluympäristön muokkaaminen sellaiseksi, että opiskelu on mielekkäämpää ja

tavoitteellisempaa. Se on myös tiedon ja ohjauksen etsimistä vertaisilta tai opettajalta sekä kykyä erottaa epäoleellinen tieto oleellisesta. Se on opiskelijan kykyä ohjata huomiotaan ja sitoutua ratkaistavana olevan ongelman ratkaisuun. Motivaatioon liittyy tavoitteen asettaminen ja siihen vaikuttaa esimerkiksi usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin.

Voidaankin pitää melkoisena tahdonlujuuden osoituksena, että suurin osa tutkimusjoukkoon kuuluvista yleislinjoilla opiskelleista henkilöistä oli saattanut opintonsa päätökseen kohtaamistaan opiskeluongelmista ja tukitoimien vähäisyydestä huolimatta.

M51: No ei siinä kun ei sillonka innostanu lukee yhtään, se siinä huonoo olikin. Pääsi läpi muttei...olis ne voinu vähän paremmin..

HH: Saitko sä tukiopetusta?

M51: Ei siellä ollu, ei.

HH: Saitko sä kuitenkin aina suoritettua sen mikä oli suoritettava?

M51: Joo, et oisko se ny ollu englantia tai ruotsia tais tökkii sillon, kieli jompikumpi niistä, vai oliko molemmat? Kielissä joutu uusiin uudestaan. Mutta meni ne läpi.

M50: Kyllä siä sitten ihan hyvin. Kyllä siä meni ihan hyvin. Ettei siinä ollu oikeestaan mitään, että kai nekin vähän kokee, et siä päässä tökkii.

HH: Oliko sulla mitään tukiopetusmahdollisuutta? Tai oliko tarvetta semmoseen?

M50: Ei ollu.

HH: Sä suoritit sen autopuolen kuitenkin loppuun? Menikö se ihan siinä aikataulussa?

M50: Juu. Meni. Sitte mä meninki armeijaan.

Zimmerman (2000, 17) toteaa itseohjautuvista taidoista olevan kuitenkin vain vähän hyötyä, ellei opiskelija pysty motivoimaan itseään käyttämään niitä. Motivaation osatekijät, jotka vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen, ovat hänen mukaansa *itseluottamus, odotus menestymisestä, sisäinen kiinnostus ja päämääräsuuntautuneisuus*. Itseluottamus viittaa henkilön omaan uskomukseen siitä omaako hän välineet oppia tai suoriutua asetetusta tehtävästä tehokkaasti. Odotus menestymisestä viittaa puolestaan uskoon saavuttaa lopullinen päämäärä. Henkilön halu pyrkiä ja ylläpitää

itseohjautuvuutta riippuukin erityisesti hänen itseohjautuvuutensa vahvuudesta. (Zimmerman 2000, 18.)

Esimerkkinä Zimmermanin mainitsemasta itseluottamuksesta ja päämääräsuuntautuneisuudesta voidaan pitää, että opettajan ehdottamista tukitoimista huolimatta tutkimukseen osallistuneen henkilön *halu selviytyä opinnoista omin voimin* kannusti jatkamaan samalta viivalta muiden kanssa, ja se onnistui.

HH: Tuliko siellä ammattikouluopiskelujen aikana esille, että olet erityiskoulusta siirtynyt sinne?

M13: Tuli se sielläkin selville, että enkun tunnilla se kysy, että vaihdetaanko sulle toisenlainen vai menetkö samassa rytmissä kuin toiset?

HH: No, miten se meni?

M13: Mä sanoin, että voin mä yrittää tässä samassa mennä ja ihan hyvin meni. Ei tullu sen isompia ongelmia

HH: Kysykö se opettaja tän sulta henkilökohtaisesti?

M13: Joo se pyysi mua jäämään tunnin jälkeen luokkaan ja sen kanssa jutteleen. Kyllä se sitten siitä. Mä lupauduin, että lähetään samassa kun muut ja kyllä siitä läpi päästiin.

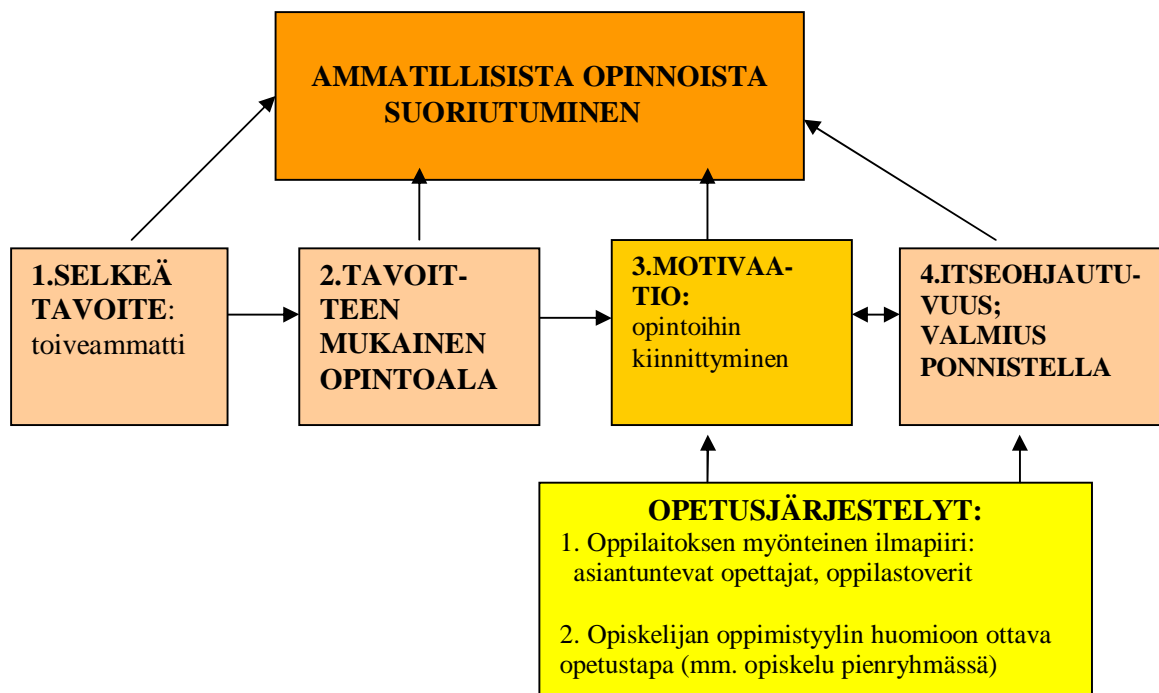
Motivaation merkitys nousee esiin myös Honkasen tutkimukseen (2006, 106) osallistuneiden ammatillisten oppilaitosten erityisopiskelijoiden kokemuksista. Haastattelun mukaan osa heistä olisi kaivannut enemmän tukea opinnoissaan. Pyynnöstä huolimatta he eivät olleet kuitenkaan sitä saaneet. Eräänä tuen toteutuksen esteenä he näkivät opettajien ajanpuutteen ja suuren opetusryhmän, jossa yhdellä opettajalla ei ole aikaa opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen. Nämä opiskelijat olivat kuitenkin omasta mielestään sisukkaita ja saivat siten suoritettua opinnot loppuun.

Honkasen (2006, 105) mukaan viimeaikoihin asti on ollut ongelmana, etteivät yleisopetukseen integroidut opiskelijat kuitenkaan ole saaneet erityisopettajien eivätkä opinto-ohjaajien mielestä riittävästi tukea opintojensa aikana. Vaikka HOJKSeihin on kirjattu tukitoimia, ei niitä kuitenkaan ole osattu toteuttaa käytännössä. Osa Honkasen haastattelemista opinto-ohjaajista ja erityisopettajista oli jopa huolissaan yleisopetukseen integroitujen opiskelijoiden jaksamisesta ja opinnoista selviämisestä, koska he helposti hukkuivat yleisopetuksen ryhmään eikä heitä huomioitu erityistä tukea tarvitsevina yksilöinä opetustilanteissa. (Honkanen 2006, 105.) Seuraavassa on suora lainaus

Honkasen tutkimukseen osallistuneen ammatillisen oppilaitoksen oppilaanohjaajan haastattelusta:

”Erityisluokassa opiskelevilla opiskelijoilla on parempi tuki kuin normaaliin luokkaan integroidulla erityisopiskelijalla. Täytyy sanoa, että ihmettelen niitä erityisopiskelijoita miten he jaksavat yleisopetuksen ryhmässä, koska opettajalla jää heille aikaa vähän ja se erityinen tuki opiskelussa on aika vähäinen, vaikka se on HOJKSiin kirjattu. Se on asiakirja, joka ei kohtaa opetusta. Tukea varsinkin näille integroiduille opiskelijoille tulisi olla ehdottomasti enemmän. Tääkin on iso koulu ja ne integroidut erityisopiskelijat jotenkin hukkuu tänne massaan.” (Honkanen 2006, 106.)

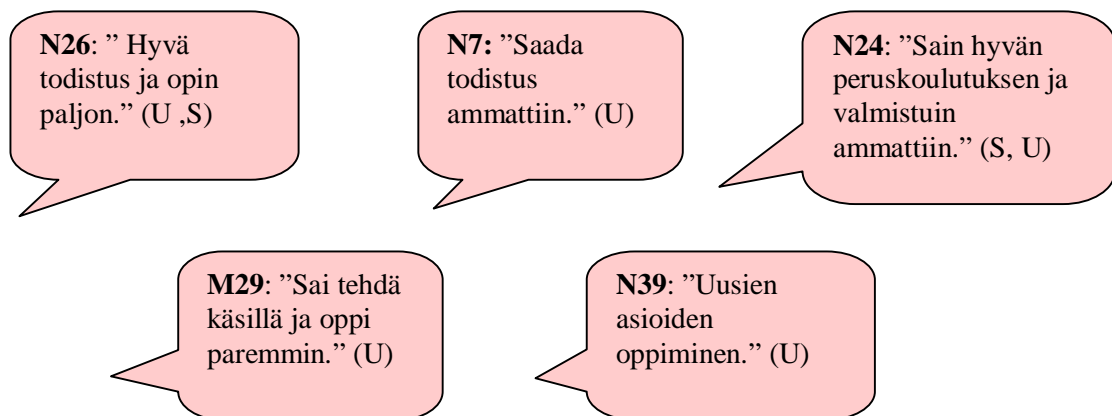
Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kohdehenkilöiden opinnoista suoriutuminen edellytti neljän perustekijän toteutumista. Nämä tekijät ovat opintojen *selkeä tavoite* eli toiveammatti, pääsy *tavoitteen ja kiinnostuksen mukaiselle* opintoalalle, *motivoituminen opintoihin* ja *itseohjautuvuus (valmius ponnistella)* tavoitteen saavuttamiseksi. Kuvioon 25 on koottu aineistosta esiin nousseet ammatillisista opinnoista suoriutumiseen vaikuttaneet seikat.



KUVIO 25. Kohdehenkilöiden ammatillisista opinnoista suoriutumiseen vaikuttaneet tekijät aineistoon perustuen

Tutkimusjoukon vastauksista ilmeni myös sekä *ulkoisen* että *sisäisen motivaation merkitys* ammatillisen koulutuksen kokemiselle mieleiseksi ja opintojen läpi viemiseksi. Pintrich ja Schunk (1996, 255–277) määrittelevät sisäisen motivaation viittaavan tilanteeseen, jossa henkilö toimii täyttääkseen tarpeita, joissa on kyse itsensä toteuttamisesta ja kehittämisestä. Silloin palkitsevaksi koetaan uuden oppiminen tai jonkin alan asiantuntijaksi tuleminen. Ulkoinen motivaatio sitä vastoin välittyy ympäristöstä ja liittyy yleensä alemmanasteisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kun opiskelijalla on vahva ulkoinen motivaatio, hän kokee opinnoista olevan itselleen jotain välineellistä hyötyä. Opintojen ymmärretään lisäävän esimerkiksi mahdollisuuksia päästä parempipalkkaiseen työhön ja nostaa siten sosiaalista asemaa.

Seuraavat aineistosta nousseet sisäisen (S) ja ulkoisen (U) motivaation esimerkit on koottu kyselylomakkeista. Niistä ilmenee varsin selkeästi, että uusien asioiden oppiminen ja käytännönläheinen opiskelu ovat olleet opiskelijoita sisäisesti motivoivia. Konkreettinen ulkoinen motivaatiotekijä on ollut todistuksen saaminen ammatillisesta oppilaitoksesta.



7.3.3 Opintojen keskeyttäminen

Opintonsa aloittaneista 59 henkilöstä opintonsa oli *keskeyttänyt yhteensä 19 (32 %)*. Yleisten ammatillisten oppilaitoksen ja ammatillisen erityisoppilaitoksen yleisillä opintolinjoilla (N=31) opintonsa oli keskeyttänyt 11 henkilöä (35 %).

Kaksivuotisten yleislinjojen opiskelijoista (N=13) keskeyttäneitä oli 6 (46 %) ja kolmivuotisten (N=18) 5 opiskelijaa (28 %). Siten ennakko-oletus, että pitemmät opinnot

olisi herkemmin keskeytetty, ei saanut tukea tästä aineistosta. Tulosten perusteella tilanne osoittautui päinvastaiseksi.

Ammatillisiin opintoihin kiinnittymistä edistävään Supra-hankkeeseen oli Koulutuskeskus Tavastiassa osallistunut kolme yleislinjoilla opiskellutta opiskelijaa, mutta kunkin opinnot olivat eri opintoaloilla suoritettujen kokeilujen jälkeen kuitenkin keskeytyneet.

Kaksi yleislinjan keskeyttänyttä opiskelijaa oli seuraavana vuonna aloittanut opinnot uudelleen toisella yleislinjalla ja kumpikin oli saanut suoritettua opintonsa loppuun siellä. Heitä ei ole siksi laskettu mukaan opintonsa keskeyttäneiden lukumäärään.

Yleisten ammattioppilaitosten työvaltaisissa erityisopetusryhmissä aloittaneista (N=23) opintonsa oli keskeyttänyt seitsemän opiskelijaa (30 %). Heistä kukaan ei ollut aloittanut opintoja uudelleen toisella työvaltaisella linjalla, mutta neljä heistä oli aloittanut opinnot uudelleen eri ammattialan yleislinjalla. Kolme heistä oli kuitenkin keskeyttänyt opintonsa sielläkin. Ainoa uudelleen aloittanut jatkaa parhaillaan viime syksynä aloittamiaan opintojaan yleisen ammattioppilaitoksen yleisellä linjalla.

Sillä, oliko nuori opiskellut ammatillisen oppilaitoksen yleisellä linjalla vai erityislinjalla pienryhmässä näytti tulosten mukaan olevan jonkin verran yhteyttä opintojen keskeyttämisen yleisyyteen, koska yleisryhmissä keskeyttämisprosentti oli hieman korkeampi (35 %) kuin työvaltaisissa pienryhmissä (30 %).

Taulukkoon 9 on koottu yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa opintonsa aloittaneiden, opintonsa keskeyttäneiden sekä opintonsa loppuun suorittaneiden määrä opintoaloittain ja -ryhmittäin. Tähdillä (** / ***) on merkitty ne opiskelijat, jotka olivat keskeyttämisen jälkeen aloittaneet opinnot uudelleen toisella opintolinjalla ja suorittaneet opinnot siellä loppuun. Heitä ei ole siksi laskettu mukaan keskeyttäneisiin.

TAULUKKO 9. Ammatillisten oppilaitosten yleisillä ja työvaltaisilla opintolinjoilla opintonsa aloittaneet, keskeyttäneet ja tutkinnon suorittaneet opintoaloittain ja – linjoittain.

Opintoala / -linja	aloittaneet	keskeyttäneet	suorittaneet loppuun
Kone- ja metalliala, yleislinja	4	1**	3
Kone- ja metalliala, pienryhmä	7	2	5
Auto- ja kuljetusala	8	5 -1***	4
Rakennusala	2	1	1
LVI-ala	1	-	1
Puuala	2	1	1+1= 2**
Pintakäsittelyala	1+1***	1	1***
Hotelli- ja ravitsemisala, yleislinja	3	2	1
Hotelli- ja ravitsemisala, pienryhmä	16	5	11
Elintarvikeala	2	-	2
Kauppa- ja hallinnon ala	3*	1	2
Käsi- ja taideteollisuusala	1	-	1
Parturi-kampaaja	1	-	1
Matkailu- ja palvelusala	1	1	-
Sosiaali- ja terveystieteiden ala	2	-	2
yht.	54	18 (33 %)	36 (67 %)

* mukana myös erityisammattioppilaitoksen yleislinjan opiskelija

** kone- ja metallialan keskeyttänyt aloitti uudelleen puualalla ja suoritti opinnot loppuun siellä

*** auto- ja kuljetusalan keskeyttänyt opiskelija aloitti uudelleen pintakäsittelyalalla ja suoritti opinnot loppuun siellä

Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tutkintoon johtavan tai valmentavan koulutuksen aloittaneista viidestä opiskelijasta kaksi oli saanut suoritettua kaupan ja hallinnon alan valmentavan koulutuksen ja yksi autoalan tutkintoon johtavan koulutuksen. Lisäksi yksi opiskelija oli suorittanut 120 opintoviikkoa kestäneen työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen. Toinen autoalan tutkintoon johtavan koulutuksen aloittaneista oli keskeyttänyt opintonsa ja oli siirtynyt työkyvyttömyyseläkkeelle.

Opintonsa keskeyttäneistä 19 henkilöstä 8 (42 %) luokiteltiin *koulutukseen kiinnittymättömiksi*, sillä tutkimusajankohtana he eivät olleet aloittamassa uudelleen kesken jääneitä ammatillisia opintojaan. Koska he olivat kuitenkin olleet motivoituneita osallistumaan työvoimatoimiston tuella järjestetyille koulutukseen ja työelämään

valmentaville kursseille sekä työharjoittelu- ja koulutuskokeilujaksoille, ei heidän katsottu syrjäytyneen koulutuksesta kokonaan.

Keskeyttäneistä 19 henkilöstä kolme (16 %) oli työvoimatoimiston tietokannan mukaan aloittanut uudelleen ammatillisen koulutuksen, hakemassa uudelleen ammatilliseen koulutukseen tai suunnitteli sen aloittamista, sen vuoksi heitä ei luettu koulutukseen kiinnittymättömien ryhmään kuuluviksi, vaan heidät nimettiin *koulutukseen uudelleen kiinnittymässä* oleviksi.

Oppilaitosten ja työvoimatoimiston tietokannoista hankitun aineiston perusteella opinnot keskeyttäneistä 19 henkilöstä kuusi (32 %), kolme miestä ja kolme naista, luettiin *koulutuksesta syrjäytyneiksi*. Myös he olivat saaneet opiskelupaikan välittömästi peruskoulun päätyttyä, mutta jokainen oli keskeyttänyt opintonsa jo niiden alkuvaiheessa. Miehistä kaksi ei ole useista oppilaitoksen ja työvoimaviranomaisten toimenpiteistä huolimatta kiinnittynyt jatko-opintoihin. He eivät ole kyenneet useista yrityksistä huolimatta työllistymäänkään edes lyhytaikaisiin työsuhteisiin tai työ- ja koulutuskokeiluihin. He eivät myöskään olleet tutkimusajankohtana hakeutumassa koulutukseen, työ- tai koulutuskokeiluihin tai työhön. Heidän syrjäytymisprosessilleen on ominaista *yrittämisen puute* sekä *motivoitumattomuus*, mikä ilmenee annettujen aikataulujen ”unohtamisena”, lyhytjänteisyytenä koulutus- ja työkokeilujen toteuttamisessa sekä sovittujen asioiden laiminlyömisinä. Miehistä kolmas oli keskeyttänyt ammatilliset opintonsa ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Koska hänen mahdollisista jatko-opinto- tai työllistymissuunnitelmistaan ei löytynyt mitään mainintoja oppilaitosten eikä työvoimatoimiston tietokannoista, hänet luokiteltiin tässä tutkimuksessa koulutuksesta syrjäytyneeksi. Naiset olivat keskeyttäneet opintonsa raskauden takia ja jokainen oli mitä ilmeisimmin jäänyt kotiin hoitamaan lasta. Koska heidänkään mahdollisista jatko-opinto- tai työllistymissuunnitelmistaan ei löytynyt mitään mainintoja oppilaitosten eikä työvoimatoimiston tietokannoista, myös heidät luokiteltiin tässä tutkimuksessa koulutuksesta syrjäytyneiksi.

Yksi ammatillisen koulutuksen keskeyttäneistä oli löytänyt pärjäämisen kentän (ks. Vehviläinen 1999, 40–41) *työllistymällä* puuttuvasta koulutuksesta huolimatta tuttavansa yritykseen.

Kuvioon 26 on koottu ammatilliset opinnot keskeyttäneiden koulutuksellinen tilanne tutkimusajankohtana kesäkuussa vuonna 2007.



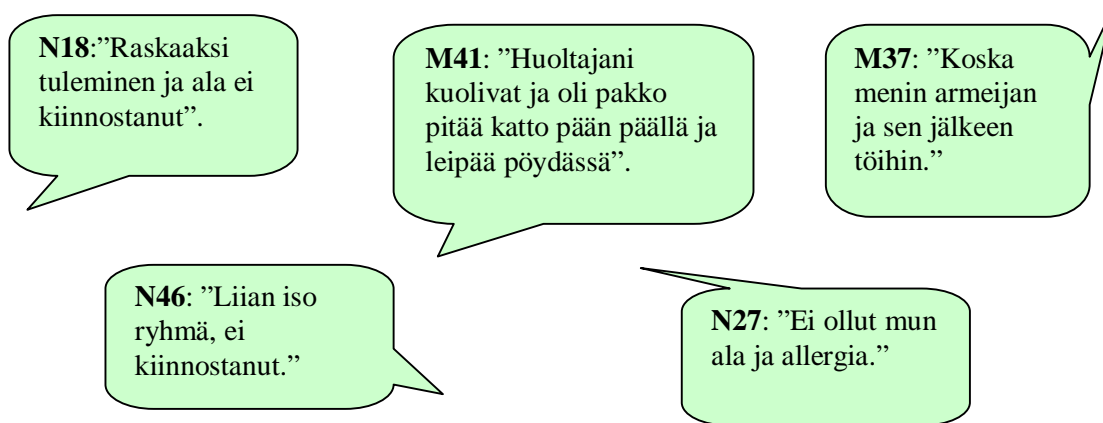
KUVIO 26. Ammatilliset opinnot keskeyttäneiden koulutuksellinen tilanne tutkimushetkellä v. 2007

7.3.4 Opintojen keskeyttämisen syitä

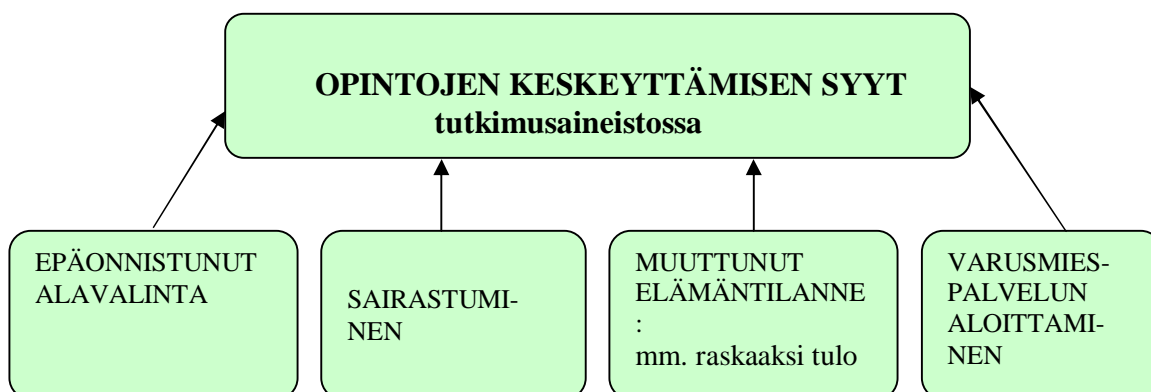
Kun tutkijakollegani kanssa pohdimme, ketkä entisistä oppilaistamme vastaisivat kyselyyn ja suostuisivat haastateltaviksi, yksi arvelu oli, että tutkimukseen osallistuvat mieluiten ne henkilöt, joilla on jotain myönteistä kerrottavaa entisille opettajilleen.

Sekä oppilaitosten että työvoimatoimiston tietokantojen perusteella kyselyyn vastaamatta jättäneistä suurin osa olikin henkilöitä, joilla opinnot olivat jossain vaiheessa keskeytyneet. Koska tietokantoihin ei ollut yksiselitteisesti merkitty opintojen keskeyttämisen syitä, jouduttiin syitä päättelemään niissä olevien muiden tietojen perusteella. Tämän vuoksi opintojen keskeyttämisen syihin ei tässä tutkimuksessa päästy pureutumaan niin syväälle kuin alun perin toivottiin.

Aineiston perusteella opintojen keskeyttämisen syyksi ei ollut löydettävissä mitään yhteistä syytä, vaan hyvin erilaiset syyt olivat johtaneet opintojen keskeyttämiseen. Kyselyyn vastanneista opintonsa keskeyttäneistä kolme mainitsi yhdeksi syyksi, ettei ala ollut kiinnostava. Muita syitä olivat varusmiespalvelukseen astuminen, sairastuminen ja tavalla tai toisella muuttunut elämäntilanne; neljä naista oli keskeyttänyt opintonsa alkaneen raskauden takia. Seuraavat repliikit on poimittu kyselylomakkeiden vastauksista:



Suppeasta aineistosta huolimatta vastauksista ilmenneet keskeyttämisen syyt ovat hyvin samankaltaisia kuin opiskelijoiden Meriläiselle (1998) sekä Juolalle ja Vertaselle (2004) antamat vastaukset. Kuvioon 27 on koottu opintojen keskeyttämisen syyt aineistoon perustuen.



KUVIO 27. Ammatillisten opintojen keskeyttämisen syyt tutkimusaineistossa.

Opintonsa keskeyttäneiden vähäisten valintavaihtoehtojen lisäksi yhdessä haastattelussa nousi esiin *takertuminen epärealistiseen toivealaan*. Komosen (2001, 203) mukaan tällainen takertuminen voidaan tulkita päämäärättömyydeksi ja rohkeuden puutteeksi lähteä pyrkimään kohti toteutumiskelpoisempia tavoitteita.

Kyseisellä henkilöllä on yhä sama seitsemän vuoden takainen ammattihaave, mutta opintoihin hakeminen ja vaihtoehtojen väylien harkitseminen tuottaa edelleen päänvaivaa. Vastauksesta ilmenee, että kiinnostus toivealaa kohtaan on vahva, mutta haastattelun *valmiudet panostaa riittävästi toiveensa toteuttamiseksi* ovat silti heikot.

Syyksi koulutukseen hakematta jättämiselle hän mainitsee myös *taloudellisten resurssien vähäisyyden*. Parempaa soveltuvuuttaan jollekin toiselle alalle henkilö ei ole juurikaan pohtinut.

N46: Mä oon aina halunnu parturialalle, haluun edelleen, mutta mulla ei riitä paperit sinne. Yksityiselle puolelle mä pääsisin, mutta mulla ei riitä rahat. Että lottovoittoa odotellessa...

Ja mä oon sanonu, kun kaikki sanoo, että mitä sä sinne parturialalle haet, et ei musta oo siihen. Kauheen kannustavaa tiäks tommonen, kun sanotaan, mitä sä sinne turhaan haet, et sä sinne kumminkaan pääse. Voihan sitä kokeilla. Ei se voi olla hetken haihatus, kun se on ollu mulla seittemän vuotta mielessä. Sinne mä haluan.

Oppisopimuksen kautta toiveammattiin pääseminenkin on ollut mielessä, mutta haastateltava on kokenut sen työlääksi, eikä ole löytänyt itsestään sitä puhtia, mitä aktiivinen oppisopimuspaikan etsintä vaatii (ks. Puustelli 1999, 227).

N46: Oon mä sitäkin ajatellu. Mun tarttis vaan saada itsestäni irti, että mä menisin kyseleen. Ei se mitään muuta vaatis. Mutta kun mä oon vähän tämmönen laiska, pakko myöntää.

Sekä Meriläinen (1998) että Juola ja Vertanen (2004) mainitsevat ”*elämän repeemisen*” yhdeksi opintojen keskeyttämisen syyksi. Saman on kokenut myös seuraava haastateltu:

N46: Se oli tota ne oli niin vaikeet ne yhteydet. Kun 7.20 lähti X:stä bussi, mä en olis kerennyt, kun puolelta lähti bussi Turenkiin ja varttia vaille bussilla mä myöhästyin joka kerta. Niin sitten mä muutin asuntolaan, jotta mä kerkesin sitten aamulla siihen bussiin, jolla mä kerkeen Turenkiin. Se oli ainoo syy, miks mä pääsin sinne, eihän mun koulumatka olis ollu pitkäkään. Se oli eka kosketus omaan elämään ja siinä tuli kaikki nää nuorisoiilanvietot ja sit rupes koulu vähän meneen huonosti ja äiti kun kysy, miten menee, niin hyvin menee.

HH: Missä vaiheessa sä keskeytit?

N46: Joskus marraskuussa, kun mä olisin keväällä valmistunut. Sitten mä menin uudestaan ja sit se vaihtu kolmivuotiseksi, kun mun olis ollu kaks vuotta.

Opintojen keskeyttäminen ei edellä kuvatun mukaisesti läheskään aina perustu järkevään ja suunnitelmalliseen tilanteen arviointiin, jossa nuori lähtisi etsimään uusia koulutusvaihtoehtoja. Tähän viittaa myös Komonen (1999, 125), jonka mukaan koulutuksen uudelleen aloittaminen ei välttämättä perustu järkipäiseen harkintaan ja suunniteltuihin tavoitteisiin sijoittua uuden koulutuksen kautta työelämään. Keskeyttämisspätös voi siten olla joskus hyvin yhtäkkinen, mitä myöhemmin kadutaan elämän tosiasioiden edessä, kun työelämään sijoittuminen on tullut ongelmalliseksi puuttuvan tutkintotodistuksen takia. Keskeyttämisspätöksen impulsiivisuus ilmenee selkeästi seuraavasta haastattelukatkelmasta:

HH: Kun sulle tuli mieleen toi keskeyttäminen, olitko sä juttusilla opon tai kuraattorin kanssa tai opettajien kanssa?

N46: Mä päätin, että mä lopetan nyt. Morjens, mä lähden nyt.

HH: Se oli vähän niinku nopeesti tehty päätös?

N46: Se oli Mä siis yks päivä tiäks, päätin, että se on nyt tässä. Et mä olin tyhmä, kun lopetin. Mulla olis nyt ammatti, vaikka en mä sitä käyttäiskään. Olis ees ammatti.

7.4 Millaiseksi EMU-koulun käyneet nuoret ovat kokeneet ammatillisen koulutuksen?

Kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta kysyttiin sekä kyselylomakkeella että haastattelussa. Tutkimukseen vastanneista 24 henkilöstä kaksi oli merkinnyt tämän kysymyksen kohdalle pelkän viivan. Vastanneet 22 henkilöä olivat pääsääntöisesti viihtyneet hyvin ammatillisissa oppilaitoksissa. Heistä 15 (68 %) kertoi kokeneensa myönteiseksi oppilaitoksen opiskeluilmapiiirin.

7.4.1 Opintojen aloittaminen

Opintojen aloittaminen uudessa oppilaitoksessa oli jännittänyt, mutta samoin kuin EMU-kouluun siirtyessä, myös ammatillisessa oppilaitoksessa tieto samaan ryhmään tulevista *tutuista opiskelijatovereista* oli koettu lieventäneen jännitystä.

HH: Millä mielellä sä olit lähdössä ammattikouluun?

N26: Kyllä ihan hyvällä mielellä. Totta kai jännitti vähän, mitä siellä tulee vastaan. Mutta kun sattuu oleen melkein kaikki tuttuja ketä luokalle tuli, että muutama uus ihminen.

HH: Sä sait tietää siinä kanssa ketkä luokalle tuli?

N26: Juu, Juu. ei pelottanut mitenkään, vaan vähän jännitti.

M53: No kyllähän sitä vähän mietti, että millasta se tulee oleen. tavallaan ehkä pieni pelkokin oli siinä. Ihan hyvällä mielellä kyllä lähdin sinne.

HH: Oliko siellä ketään tuttuja?

M53: Oli siellä tuttuja, juu.

HH: Tuntuiko sen takia helpommalta mennä?

M53: Tuntu, joo.

N24: Hyvät fiilikset oli mennä. Mä tiesin, ketä mun luokalle tulee. X tuli, Y tuli Z tuli. Ja Å Lammilta ja Ä Turengista ja Ö tuli, ja semmonen toinen poika. Meillä oli pieni ryhmä ja tiesi kuka opettaa.

Opiskelijoiden hyvät keskinäiset suhteet oli koettu merkityksellisiksi myös paitsi oppilaitoksessa viihtymisen myös opinnoista suoriutumisen kannalta. Erityisopetuksen pienryhmässä opiskelunsa aloittaneet olivat kokeneet myönteiseksi *ryhmän tuttuuden*, koska siellä opiskeli peruskoulun luokkatovereita.

Kielteisenä oli koettu, että pienryhmän opiskelijoihin kiinnitettiin aluksi *pienemmässä kouluyksikössä negatiivista huomiota* ja he saivat kuulla itseensä kohdistuvia ikäviltä tuntuja kommentteja ja katseita.

HH: Miten sä tulit siellä omasta mielestä juttuun muitten kanssa?

N26: Hyvin oman luokan kanssa. Totta kai meihinkin suhtauduttiin, kun me tultiin Turengista, kun me mentiin Hämeenlinnan koululle, niin katottiin. Se oli lähinnä semmosta, että katottiin inhottavasti ja puhuttiin. Ne tiesi, että me ollaan pienempi ryhmä. Siellä sit ehkä semmosia muutama ihminen oli, kun muisti siitä meille sanoo. Tuli vähän semmonen ulkopuolinen olo siellä. Jännitti hirveesti mennä sinne pääkoululle, kun tulee muitakin vastaan, että miten siellä otetaan vastaan meidät. Mutta kyllä se sitten helpotti ja siellä oli ihan hyvä olla loppujen lopuksi.

HH: Oliko sulla jotain konsteja, millä sä työstit sitä asiaa, että mietitkö, että sanokoot, mitä tahansa, niin meikäläinen täältä sitten täytyy jotakin?

N26: Joo, kyllä se vähän oli sillein, että mä melkein olin välittämättä asiasta. Antaa niitten olla mitä mieltä ovat. Kyllä me ite tiedetään, että ihan tavallisia ihmisiä mekin ollaan, vaikka ollaan pienemmässä ryhmässä oltu.

Tilanne oli haastateltavan mukaan muuttunut paremmaksi toisena opiskeluvuonna, kun pienryhmän opiskelijat sulautuivat oppilaitoksen arjessa suurempaan opiskelijajoukkoon ja *erityisoppilaan leimasta pääsi eroon.*

HH: No menikö se ohi sitten kun teidän ryhmä oli tolla puolella?

N26: Joo, koska me loppujen lopuksi oltiin koko toinen vuosi pääkoululla, niin ei sitä sitten enää. Se oli vaan sitä vähän alkua.

Edellä mainittu erityisoppilaan leiman hälvettäminen ilmeni myös opintonsa yleislinjoilla aloittaneiden vastauksissa. Niidenkin henkilöiden vastauksista, jotka olivat kokeneet EMU-kouluaikansa myönteiseksi, tuli esille, että opintojen aloittaminen ammatillisessa oppilaitoksessa ”puhtaalta pöydältä” oli auttanut liittymistä opiskelijajoukkoon sen tasaveroisena jäsenenä. Opiskelijoiden erityiskoulutustaan ei juuri ollut kiinnitetty huomiota, eivätkä he olleet halunneet sitä itsekään tuoda opiskelutovereilleen julki, vaan olivat mieluiten pitäneet sen omana ja opettajien välisenä asiana.

HH: Tuliko siellä ammattioppilaitoksessa esille, että olit erityiskoulusta? Äsken sanoit, että kaverit joskus moitti, käytti apukoululainen-sanaa?

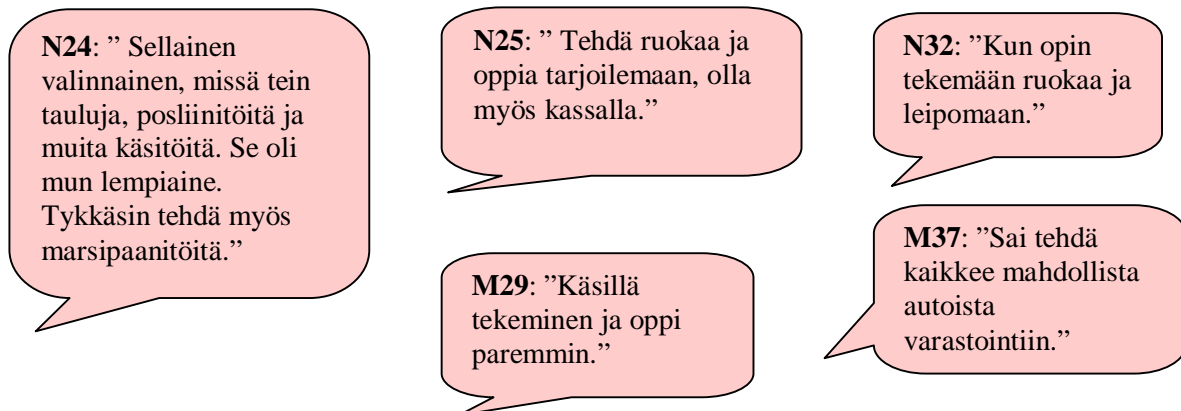
M56: Ei, ei tullu. Joskushan sitä sivuttiin, muttei se ollu...tuottanu mitään ongelmia.

M51: No ei sitä tienny oikeestaan, kun se kaveri vaan. En mä tiedä, jos niitä muut, kun se kaveri ties, se tiesi. En tiä tiesikö muut. Ei ainakaan selvinny, tienny mistään. Ei sitä joutunu toisten simputukseks tai semmosta.

7.4.2 Opiskeluaika

EMU-koulussa myönteiseksi koettu opetusryhmän pienempi koko ei samalla tavalla erikseen noussut esiin ammatillisissa opinnoissa myönteiseksi koetuksi, mutta erityisopetusryhmien ”työvaltaisuus” eli *käytännönläheinen opetus* oli koettu myönteiseksi. Sen, että sai tehdä omin käsin, oli koettu edistäneen oppimista. Myös yleislinjoilla käytännön opiskelu oli koettu teoriaopintoja mielekkäämmäksi, mikä erityisoppilaan kohdalla on varsin ymmärrettävää. Tämä tulos saa tukea Pölläsen (1998) tutkimuksesta, jossa tuli esille, että erityisopiskelijoille motivaatio voi löytyä nimenomaan työpainotteisesta opiskelusta ja erityisopettajan antamasta tuesta (Pöllänen 1998, 71).

Käytännönläheisen opiskelun ja omin käsin tekemisen kiinnostavuus ja motivoiva vaikutus ilmenee hyvin seuraavista kyselylomakkeista poimituista vastauksista:



Myös haastatellut olivat kokeneet käytännönläheisen opiskelun teoriaopiskelua innostavammaksi ja sen oli koettu auttaneen oppimista. Omaa osaamistaan oli seuraava haastateltu saanut käyttää myös toisten avuksi:

HH: Oliko se käytäntöpainotteinen linja enemmän sun juttus kuin se teoria?

N26: Joo. Kyllä se oli ihan se käytäntö. Se on paljon mukavampaa kuin pelkästään kirjoista vaan opiskelu ja kirjoittelu. Aika hyvin mä opin ja autoin muita aika paljon. Multa aika paljon kysyttiin apua jossain, jossa opettaja ei ehtiny, on jääny hyvänä mieleen.

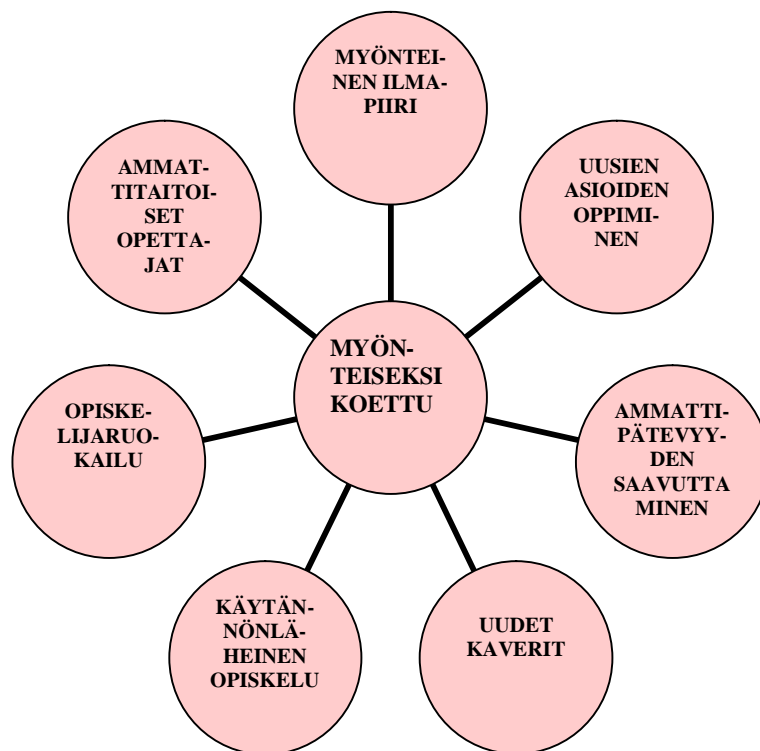
Pienryhmäopiskelun käytännölläheisyyttä ja opettajan suurempaa mahdollisuutta ja vapautta opetuksen toteuttamiseen ovat korostaneet myös Hirvosen (2006, 141) tutkimukseen vastanneet ammattiopiston erityisopettajat. He näkevät pienryhmän etunä, että työskentely siellä on joustavampaa. Siellä on mahdollista muuttaa suunnitelmia tarpeen tullen nopeastikin ja ryhmän pieni koko mahdollistaa myös vaihtelevien pedagogisten keinojen käyttämisen. Autonomisuus, erityisopettajan suuri päätäntävalta ryhmää koskevissa asioissa, ratkaisujen nopea täytäntöönpano ja opetuksessa mukana olevien aikuisten pieni lukumäärä ovat myös pienryhmän etuja, mikä lisää opettajien ammatillista varmuutta. Kaiken perustana on toisaalta erityisopettajan oma luottamus asemaansa ja saamansa arvostukseen ja toisaalta vahva opiskelijatuntemus. Suora vuorovaikutus ja vaikuttaminen, opiskelijan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja tuen mahdollistaminen onnistuvat silloin, kun toimintaympäristön hierarkia on vähäinen. Opetuksesta tulee tällöin epävirallisempaa, vaihtelevampaa, yleensä toiminnallista ja kiireetöntä. Seuraavassa on suora lainaus Hirvosen (2006) tutkimukseen osallistuneen ammatillisen erityisopettajan haastattelusta:

”Minä itse uskon pienryhmiin...tää on enemmän rakenteellinen asia. Olen valitettavasti sitä mieltä, että ne pienryhmät saisi tuoda takaisin. Toki siinäkin on joitain huonoja juttuja, mutta mä haluaisin ne takaisin. On kaunista puhua yksilöllisen opetuksen tarjoamisesta, nyt sitä voidaan vain hetkittäin. Osaako opettaja yleisryhmässä opettaa eri tavalla, osaako se vaihtaa kanavaa, osaako hyödyntää eri tason eriyttämistä, sitä että toinen opettaja ohjaa toista?...Nyt ei mene enää läpi.” (Hirvonen 2006, 133.)

Tutkimusaineiston perusteella ammatillisissa opinnoissa, sekä opintoja aloitettaessa että opintojen edetessä, oli myönteiseksi koettu hyvin samankaltaiset seikat kuin perusopetuksessa. *Opiskelutovereilla* oli koettu olleen keskeinen merkitys kouluun sopeutumisessa ja opinnoissa viihtymisessä. *Ammattitaitoiset opettajat* saivat kiitosta ja *uusien asioiden oppiminen* heidän johdolla oli tuottanut mielihyvää. *Opiskeluilmapiirin* ”rento meininki” oli koettu mukavaksi, joskin sen ymmärrettiin lisänneen opiskelijan omaa vastuuta opinnoistaan.

M56: Aika vapaatahan se on. Se on ihan omissa käsissä mitä haluaa tehdä, millon haluaa tehdä, mut sen sitten näkee todistuksessa. Se oli omissa käsissä, vapaata touhua.

Pitkät koulupäivät olivat koetelleet joidenkin jaksamista, mutta *opiskelijaruokailu* oli tuonut työntäyteisiin päiviin kaivattua virkistystä. Opiskelijaruokailun myönteinen merkitys opinnoissa viihtymiseksi on ymmärrettävää. Jaksamisen kannalta monipuolinen ja kauniisti katettu opiskelijaruokailu on varsin merkityksellinen, koska se saattaa monelle opiskelijalle olla ainoa mahdollisuus nauttia päivän aikana lämmin täysipainoinen ateria. Sen yhteydessä on myös mahdollista pitää yllä sosiaalisia suhteita, tavata opiskelijatovereita ja solmia uusia tuttavuuksia. Kuvioon 28 on koottu aineistoon perustuen edellä mainitut tutkimushenkilöiden ammatillisessa koulutuksessa myönteisiksi kokemat seikat



KUVIO 28. Ammatillisessa koulutuksessa myönteiseksi koettu aineistoon perustuen

Yhteenvedona voidaan todeta, että ammatillisessa koulutuksessa positiivisiksi seikoiksi oli koettu *myönteinen ”rento” ilmapiiri, ammattitaitoiset opettajat, käytännönläheinen opiskelu, uusien asioiden oppiminen, ammattipätevyden saavuttaminen ja opiskelijaruokailu*. Myös *opiskelijatoverit*, sekä ennestään tutut että uudet, oli koettu opiskeluviihtyvyyden kannalta tärkeiksi..

Päättöluokkalaisilla oli tutkimukseen valittuna ajankohtana mahdollista hakea ammatillisten oppilaitosten työvaltaisiin pienryhmiin eli erityisopetusryhmiin vain joka toinen vuosi. Osalla tutkimusjoukkoon kuuluvista henkilöistä oli näin ollen ainoana vaihtoehtona hakea yleislinjoille, mikäli toiveen kohteena oli yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa ollut opintoala. Oppimisvaikeudet, se ettei pysy opetuksessa mukana tai ymmärrä opetettavia asioita, ei ole ainoa syy siihen, että suureen opetusryhmään on vaikea sopeutua. Suuri ihmismäärä ja puheensorina ovat koetelleen keskittymiskykyä etenkin sellaisilla henkilöillä, jotka kokevat häiriintyvänsä herkästi ulkoisista ärsykkeistä.

Kyselyyn vastanneista henkilöistä kaksi, jotka olivat kokeneet negatiivisiksi *yleisryhmän ison koon* ja *nopean etenemisen* olivat keskeyttäneet opintonsa ja olivat yhä etsimässä uutta opiskelupaikkaa:

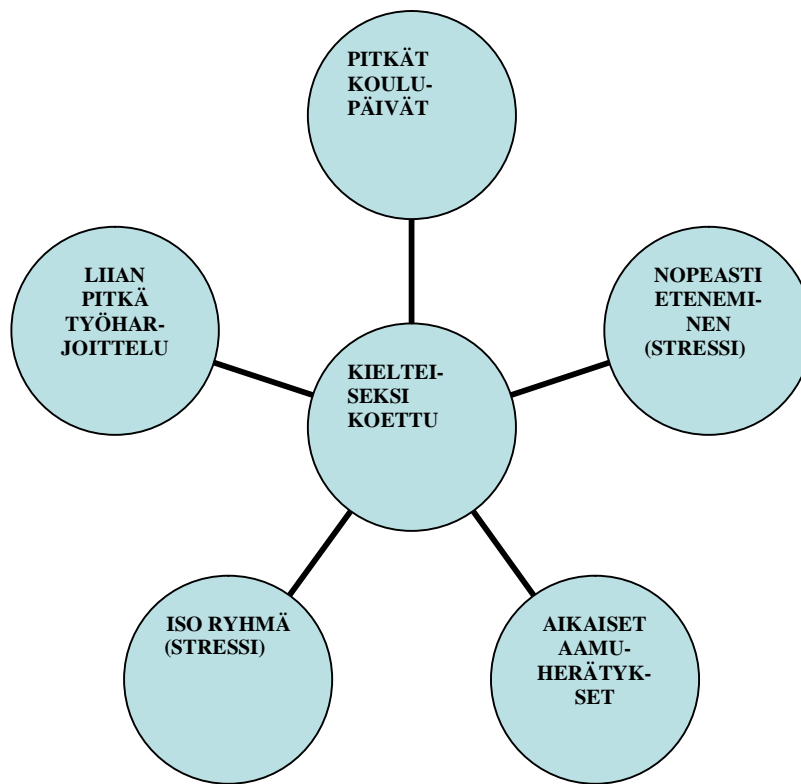
N46: Mulla ei oo jaksanu riittää kiinnostusta, kun niissä ei oo ollu pieniä ryhmiä. Se on edelleenkin vaikeeta se, että on isot ryhmät. Mä en pysty keskittyyn.

Opintojen vaikeus tai pärjäämättömyys koettiin joskus myös *opettajasta* johtuvaksi. Kun pärjättiin, opettajakin koettiin mukavaksi. Jos sen sijaan opiskelu tuotti vaikeuksia, se koettiin paljolti opettajasta johtuvaksi, ”ei osannut opettaa”.

M51: Opettajat on aina huonoja (naurahdus). Ei, vaan siis kyllä niitten kanssa tuli ihan hyvin toimeen. Toisen opettajan kanssa ei tullu yhtään juttuun, teoriaopettajan. Toisen kanssa taas meni ihan hyvin. No, niinku, se opettajassakin, mitenkä mä sanoisin, no ei semmonen hirveen sosiaalinen, periaatteessa vaan kirjottaa, eikä osaa niinku periaatteessa opettaa.

Juolan ja Vertasen (2004, 32) tekemän selvityksen tavoin tässä tutkimuksessa nuorten negatiiviset kokemukset ammatillisesta koulutuksesta ja selitykset ammatillisten opintojen keskeyttämiselle kulminoituivat tavalla tai toisella *uupumiseen*. Jaksamista ovat koetelleet *aikaiset aamuhätykset*, *liian pitkäksi koetut koulupäivät* ja *työharjoittelu*. Opiskelun kokemista stressaavaksi on puolestaan lisännyt oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden joutuminen opiskelemaan *suurissa opetusryhmissä* ja opetuksen *nopea eteneminen*. Opiskelu suurissa ryhmissä on

hankaloittanut myös keskittymisvaikeuksia omaavan opiskelijan opintoja. Kuvioon 29 on koottu tästä aineistosta esiin nousseet ammatillisissa opinnoissa kielteiseksi koetut seikat.



KUVIO 29. Ammatillisessa koulutuksessa kielteiseksi koettu aineistoon perustuen

Opiskelu suurissa ryhmissä ja nopeasti eteneminen on kuormittanut ja stressannut opiskelijoita (ks. kuvio 3 s. 23), jotka oppimisvaikeuksiensa takia olisivat tarvinneet opinnoissaan erityistä tukea. Koska tutkimukseen valittuna ajankohtana vuosina 1997–2001 tukea oli vielä vain vähän saatavilla, johtivat opinnoissa koetut vaikeudet joidenkin kohdalla opintojen keskeyttämiseen

Peruskoulun päättöluokkalaisten viikkotuntimäärä oli 30 ja työpäivät sijoituivat pääsääntöisesti klo 8 ja klo 15 välille. Ammatillisessa koulutuksessa koulupäivät ovat pidemmät. Monena päivänä opiskellaan klo 8-16 usealla työpaikalla noudatetun aikataulun mukaisesti. Mikäli opiskelijalle oli kerääntynyt esimerkiksi poissaolojen takia korvattavia suorituksia, pidensivät ne päivää entisestään. Myös lomamat lyhenivät, koska niiden aikana oppilaitoksissa järjestettiin opiskelijoille puuttuvien suoritusten takia korvaustunteja. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat olivat juuri niitä joille korvattavia

kursseja ja uusittavia kokeita kertyi muita enemmän. Ei siis ihme, että kaikki ylimääräinen koetteli oppimisvaikeuksia omaavan opiskelijan jaksamista, mikä puolestaan oli omiaan lannistamaan yrittämisen halua ja lisäämään houkutusta keskeyttää stressaavaksi koetut opinnot.

Vaikka opiskelijalla olisi tahtoa ollutkin, eivät hänen voimansa välttämättä riittäneet opintojen jatkamiseen. Eino Leino kuvaa runonsa ”Elegia” viidennessä säkeistössä uupumiseen johtavaa tahdon ja voiman välistä ristiriitaa sydäntä riipaisevalla tavalla:

”Uupunut olen,
ah, sydänjuurihin saakka!
Liikaako lienee
pantukin paatinen taakka?
Tai olen niitä,
joilla on tahto, ei voima?
Voittoni tyhjä,
työn tulos tuntoni soima.”

(Eino Leino 1908)

7.4.3 Mielenpitoita ammatillisen koulutuksen merkityksestä työelämän kannalta

Sekä kyselylomakkeella kerättyjen vastausten että haastattelujen perusteella kaikki 22 tähän kysymykseen vastannutta oli kokenut ammatillisen koulutuksen *hyödylliseksi* ja saatua *todistusta arvostettiin*. Kaksi vastannutta ei ollut kertomansa mukaan oppinut mitään uutta, vaan oli osannut opettavat asiat entuudestaan.

HH: Kuinka ylipäänsä suhtaudut ammatilliseen koulutukseen? Jos jollekin nuoremmalle kertoisit, niin mitä sanoisit? Kannustatko hankkimaan vai miettimään vielä jotain muuta?

M56: No kyllä mä kannustaisin. Kyllä mä kannustaisin, jos ei oo lukioon pääsyä, niin ei se huono vaihtoehto ole mun mielestä.

M53: No kyllä mä sitä kehun, et jos ei niinku lukio kiinnosta, niin tonne. Että ei mulle olis ainakaan lukio ikinä soveltunu, liikaa opiskelua. Kyllä mä uskon, et kun niinku työpaikkoja hakenu, että siitä on jotain apuu ollukin, ettei siitä mitään haittaakaan ikinä.

N26: On se tärkeä. Ei sillä kauheen hyvin pärjää, jos ei ole jonkinlaista ammattia. Kyllä se ammatti on tärkeä. Sitä mä oon painottanu mun pikkusiskoillekin, että käy koulunsa ja yrittää saada ammatin, ei se ole helppoa olla ilman.

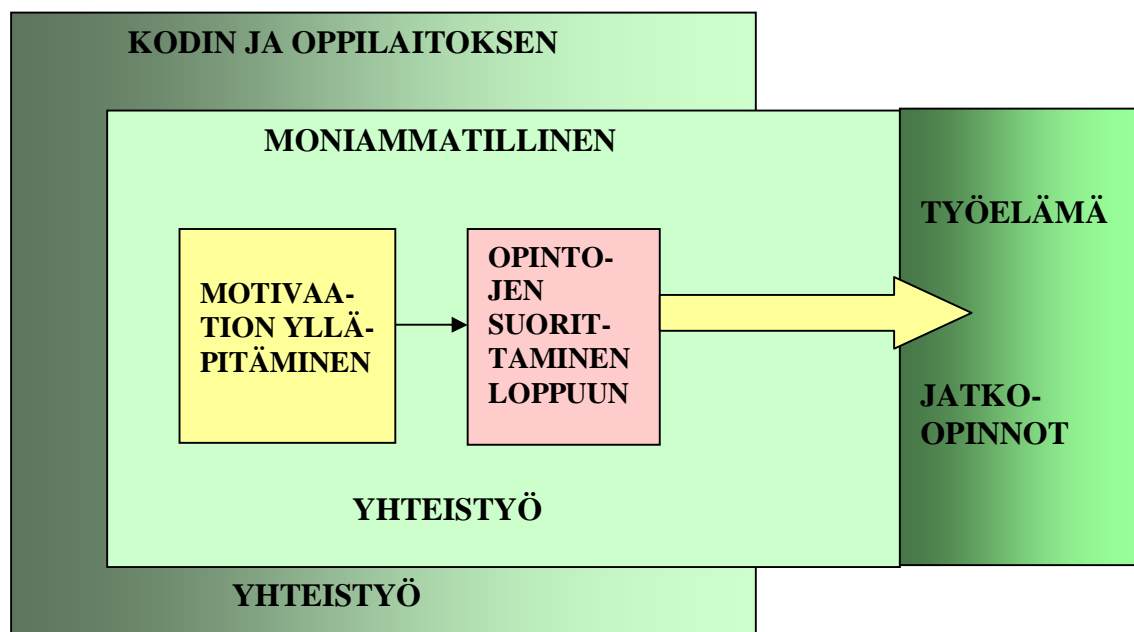
Työelämään siirtymistä tulisi Honkasen (2006, 150) mukaan ennakoida erityisopiskelijoiden kohdalla yksilöllisesti ammatillisten opintojen alusta lähtien, sillä opiskelijat itse pitävät tärkeänä, että suoritettu ammattitutkinto takaisi myös työtä. Ellei näin ole, on elämä epävakaalla pohjalla. Kivinen ym. (1985, 114) antavat ymmärtää koulutuksesta muodostuvan herkästi ”yliäämänuorten varaston”, kun työttömyystilastoja halutaan kaunistella. Turhauttavaksi koetaan, kun nuorta kuljetetaan kurssilta kurssille, mutta monista kurssitodistuksista huolimatta vakituista työtä ei löydy. Tämä ilmenee selkeästi seuraavasta:

HH: Mitä sä ajattelet ylipäänsä ammatillisesta koulutuksesta? Sulla on nyt monenlaista.

N24: Onhan se hyvä elämässä, mutta kyllä se olis kivempi, vaikka tutkintoja olis kuinka paljon, että sais työpaikan, vakituisen. Tässä on pätkätöitä niin paljon. Aina kun meet töihin, se on kausiluontoinen. Sä oot osan aikaa työttömänä. Siinä on niinku tyhjän päällä. Et nytkin mä oon tällä hetkellä työtön. Varttoon, että jos löytyis jotain kivaa ja vaikka ei olis niin kivaakaan, et olis jotain tekemistä.

Siirtyminen ammatillisesta koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin on erityisopiskelijoiden toinen siirtymä ammatillisessa koulutuksessa. Honkasen (2006, 151) tutkimuksessa tuli esiin, ettei erityisopiskelijoita kuitenkaan vielä tueta riittävästi tässä siirtymävaiheessa. Käytännössä tämä merkitsee Honkasen (emt.) mukaan sitä, ettei ammatillisten opintojen aikana opinto-ohjauksessa kiinnitetä riittävästi huomiota erityisopiskelijoiden työllistymiseen. Siirtymät ovat kuitenkin erityistä tukea tarvitseville nuorille tärkeitä ja niiden pitäisi olla jatkumo erityisopiskelijan elämänsä elämässä.

Moniammatillisen yhteistyön tuki on keskeisessä asemassa opiskelijan motivaation ylläpitämiseksi, opintojen loppuun saattamiseksi sekä hänen työllistymisessään koulutuksen jälkeen. Kuvio 30 on jälkimmäinen osa laatimastani ammatillisiin opintoihin kiinnittymistä kuvaavasta kuviosta (kuvio 23 s. 145). Ne kuvaavat kodin ja koulun sekä kodin ja oppilaitoksen välisen jatkuvan yhteistyön merkitystä sekä myös jatkuvan moniammatillisen yhteistyön merkitystä nuoren opiskelumotivaation kannalta. Yhteistyön tulisi edetä jatkumona perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheesta aina siihen saakka, kun opiskelija siirtyy valmistuttuaan työelämään. Kuviot havainnollistavat myös motivaatiota prosessina (ks. Pintrich & Schunk 1996, 4), jonka kohde muuttuu nuoren koulunkäynnin ja opiskelupolun aikana. Koska motivaation intensiteetti voi vaihdella suurestikin eri tilanteissa, on tärkeää, että opiskelija saa tukea, kun motivaatio on vaarassa laskea liiaksi. Kuviossa vaaleneva liukuväri kuvaa kodin ja oppilaitoksen yhteistyön vähenemistä, kun opiskelijan oma vastuu kasvaa opintojen loppuvaiheessa hänen saavuttaessaan täysi-ikäisyyden.



KUVIO 30. Yhteistyön tarve opiskelijan motivaation ylläpitämiseksi, opintojen loppuun suorittamiseksi ja työelämään / jatko-opintoihin siirtymiseksi

Tuettaessa nuorten siirtymistä ammatillisen koulutuksen jälkeen työelämään tai jatko-opintoihin moniammatillisen yhteistyön tarve tulee säilymään. Kuviossa 30 tätä tarkoittaa tumma liukuväri opiskelijan siirryessä koulutuksen päätyttyä työelämään tai jatko-

opintoihin. Moniammatillinen yhteistyö tulisi nähdä tässä toisessa siirtymässä yhtä merkitykselliseksi kuin opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijan siirtyessä jatko-opintoihin siirtymävaiheen yhteistyön muotojen ja osapuolten tulisi kuitenkin muuttua ja kehittyä lähettävän oppilaitoksen ja vastaanottavan oppilaitoksen väliseksi toiminnaksi. Opiskelijan lähtiessä työelämään olisi tarpeen saada kootuksi lähettävän oppilaitoksen, työvoimahallinnon ja työelämän edustajista uudenlainen moniammatillinen tukiverkosto siirtymän onnistumiseksi.

Tämän toisen siirtymän ennakoimiseksi Honkanen (2006, 151) suosittaakin tutkimuksensa tulosten perusteella ammatillisissa opinnoissa olevan erityisopiskelijan HOJKSiin merkittäväksi myös opinto-ohjaukselliset tarpeet (ks. O'Leary 1998, 1–15). Hänen mukaansa erityisopiskelijan tarvitsema tuki ja ohjaus ammatillisen koulutuksen aikana saataisiin paremmin vastaamaan opiskelijan tarpeita, kun HOJKSiin kirjattaisiin *konkreettisiksi tavoitteiksi* (kursivointi kirjoittajan) millaisiin työtehtäviin, millaiseen työpaikkaan ja millaiseen työllistymiseen opiskelija tähtää ammatillisen koulutuksen aikana ja miten häntä valmennetaan ja tuetaan tähän. Nämä toisen siirtymävaiheen tavoitteet Honkanen tiivistää seuraavasti:

”Koulutuspoliittisissa keskusteluissa ja linjauksissa opinto-ohjaus ja erityisopetus ovat olleet viime aikoina keskeisesti esillä koko koulutusjärjestelmän osalta. Opetuksessa ja ohjauksessa syrjäytymisen ehkäisemisen teema on näkynyt poliittisissa päätöksissä. Ohjausta ja erityisopetusta on haluttu kehittää ja erityisopiskelijoiden tasavertaisia osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnassa edistää. Olennaisia kehittämiskohteita erityisoppilaiden osalta ovat peruskoulusta siirtymisen tukeminen toiselle asteelle sekä ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen kehittäminen. Ammatillisen koulutuksen keskeisenä tavoitteena on ammattiin valmistuminen ja työllistyminen opintojen jälkeen.” (Honkanen 2006, 18.)

Ammatillinen koulutus kehittää erityistä tukea tarvitsevaa nuorta monella tavalla ja auttaa häntä sijoittumaan yhteiskuntaan sen tasavertaisena jäsenenä. Koulutuksen takaamat paremmat työllistymismahdollisuudet edistävät pääsyä tavoitteeseen, jonka yksi haastatelluista kiteytti seuraavalla tavalla:

EAT: Mitä haluaisit tehdä, jos kaikki olisi mahdollista?

N26: Mä haluaisin ehkä, että olis omakotitalo ja elää semmosta hyvää elämää.

8 TULOSTEN KOONTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET

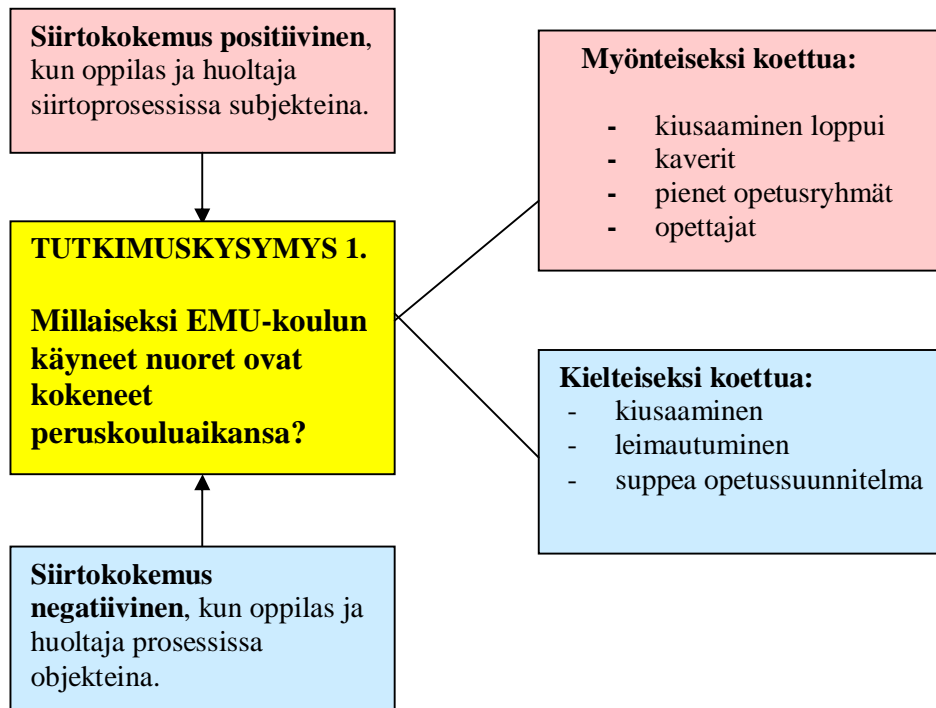
Erilaisia erityispedagogisia pitkittäistutkimuksia on tehty ja tehdään varsin runsaasti. Tyypillisimpiä ovat erilaiset erityisryhmien jälkiseurannat, joissa asetelma on useimmin historiallinen prospektiivi (follow-up). Keskeisinä teemoina sekä kansainvälisissä, että suomalaisessa jälkiseurannassa ovat olleet koulun jälkeiseen yhteiskuntaan sijoittuminen, erityisesti koulutus- ja työuran kehittymisen selvittämisen avulla. (Jahnukainen 1997, 13.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli paitsi tutkijan oma kiinnostus selvittää, miten entiset oppilaat ovat elämässään menestyneet, myös se ettei Hämeenlinnan opetustoimelta ollut saatavissa tietoja kyseisten oppilaiden peruskoulun jälkeisistä vaiheista. Tässä tutkimuksessa toteutettiin siten opetuksen järjestäjälle kuuluvaa oppilaiden jälkiseurantaa.

Tutkimushenkilöinä oli 61 nuorta, jotka olivat saaneet peruskoulun päättötodistuksen vuosina 1997–2001 hämeenlinnalaisesta EMU-koulusta. Yhtenä tavoitteena oli selvittää määrällisesti heidän sijoittumistaan ammatilliseen koulutukseen ja opinnoista suoriutumista. Opinnoista suoriutumista tarkasteltiin niiden loppuun suorittamisen ja keskeyttämisen näkökulmasta. Suoriutumista ei mitattu eikä lähdetty missään vaiheessa arvioimaan todistusarvosanoin. Toisena tavoitteena oli saada esiin laadullisen tutkimuksen keinoin kohdehenkilöiden omat kokemukset EMU-koulun käymisestä ja ammatillisesta koulutuksesta.

Tutkimusjoukolta aineistoa kerättiin kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Kyselyyn vastasi 24 henkilöä joista haastatteluun saapui 8. Koulutuskeskus Tavastian, Kiipulan ammattiopiston, Perttulan erityisammattikoulun ja Hämeenlinnan työvoimatoimiston tietokannoista saatiin esille jokaisen tutkimushenkilön koulutustiedot.

Tutkimuksen tulokset on koottu tutkimuskysymyksittäin kuvioiksi, joiden jälkeen esitetään tulosten perusteella tehdyt johtopäätökset.



KUVIO 31. Tulosten koonti ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tavoitteena oli kerätä mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneen erityiskoulun eli EMU-koulun käyneiden nuorten kokemuksia peruskouluajastaan. Yhtenäisen kuvan piirtäminen tutkimushenkilöiden kokemuksista ei ole ollut helppoa, eikä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siten ole löydettävissä yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Kunkin henkilö kokemukset ovat yksilöllisiä ja siinä missä toinen kokee asian negatiiviseksi toinen voi olla kiinnittämättä siihen huomiota tai kokea sen jopa myönteissävyyteiseksi. Kokemus on myös aina sidoksissa hetkeen, joka ei enää koskaan palaa eikä siten toistu samanlaisena. Siksi jokaisen tutkimukseen osallistuneen kokemusta on pidettävä ainutlaatuisuudessaan merkityksellisenä ja arvokkaana.

Tulosten mukaan suuri osa tutkimusjoukkoon kuuluneista oli kokenut koulunkäynnin erityiskoulussa pääosin myönteiseksi. Siirtoprosessin kokemisella myönteiseksi tai kielteiseksi vaikutti olevan vaikutusta oppilaan kokemuksille jatkossakin. Siirron negatiiviseksi kokeneen henkilön vastauksista ilmeni, että hän tuntui kokeneen muita haastateltuja herkemmin negatiivissävytteistä suhtautumista itseensä ja koko ryhmäänsä myös ammatillisessa koulutuksessa.

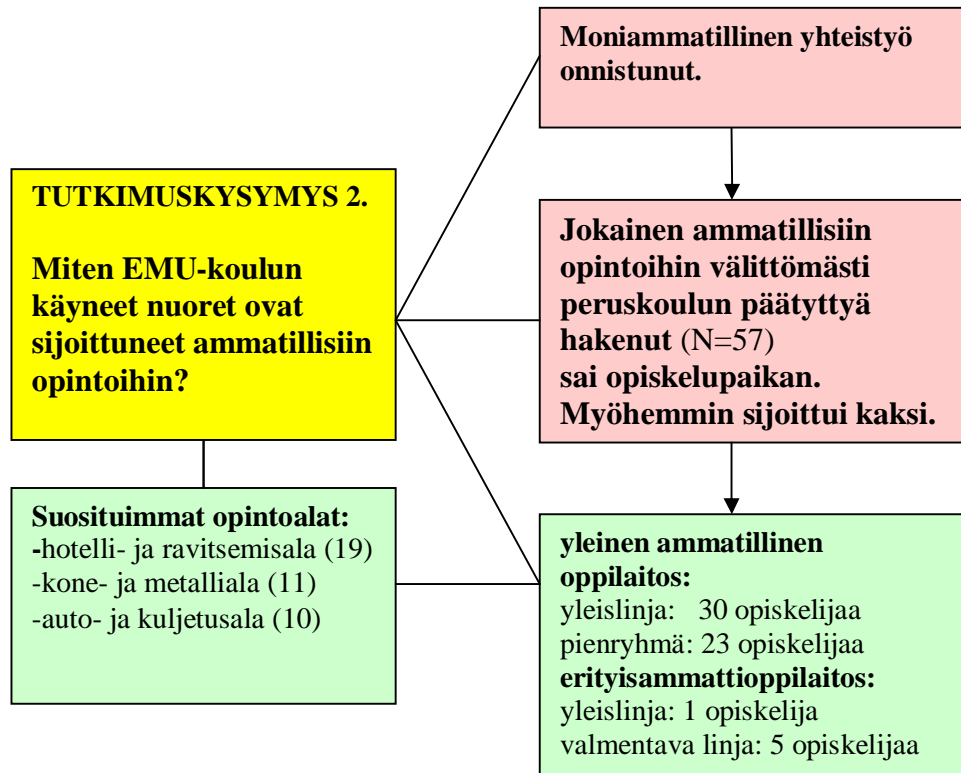
Myönteiseksi oli koettu se, että entisessä koulussa koettu *kiusaaminen loppui* erityiskoulussa, kun oppilas ei enää erottunut muista oppimisvaikeuksiensa takia. Samanhenkisten *koulutovereiden* merkitys oli koettu varsin merkitykselliseksi koulussa viihtymiselle.

Myös opiskelu *pienemmässä opetusryhmässä* oli koettu myönteiseksi, koska *opettajilta oli koettu riittäneen enemmän aikaa* yksittäiselle oppilaalle. Paitsi oppimisen kannalta myös keskittymiskyvyn kannalta pieni opetusryhmä oli koettu hyväksi. Tämä tulos puoltaa ajatusta, että perusopetuksen integraatiokehityksessä tulee antaa sijaa myös erityisopetuksen toteuttamiselle pienryhmissä. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana tulee aina pitää kunkin oppilaan yksilöllisiä oppimisedellytyksiä.

Opettajien kanssa oli tultu yleensä hyvin toimeen. Haastatelluilla oli mahdollisuus ruotia tarkemmin oppilaan ja opettajan välistä suhdetta ja he pohtivatkin varsin kypsällä tavalla myös oman käyttäytymisensä sekä negatiivista että positiivista vaikutusta siihen. Osa vastanneista oli joutunut *kiusaamisen kohteeksi* myös erityiskoulussa. Koulun oppilasaines oli aika ajoin varsin heterogeeninen, kun ns. väliinpuotoajaoppilaita sijoitettiin sinne. Sekä oppimisvaikeuksien että käyttäytymisongelmien kasaannuttua heille ei oikein ollut tarjolla muutakaan pienryhmävaihtoehtoa. Se, joka erottui tästä heterogeenisesta joukosta vielä muitakin enemmän, joutui helpoimmin silmätikuksi.

Negatiivisista kokemuksista erityiskoulun oppilaaseensa lyömä ”tyhmän” *leima* ilmeni selvimmin kyselylomakkeella annetuista vastauksista. Niihin oli hyvin avoimesti kirjoitettu, millaisia kielteisiä kokemuksia erityiskoulun käymisestä vastaajille oli kertynyt. Vastausten sanoma on tulkittavissa selkeästi häpeän tunteeksi. Haastateltujen vastauksista erityiskoulun lyömä leima oli kuultavissa ”rivien välistä”. Kenties entiselle opettajalle ei ollut kovin helppoa tunnustaa, että koulussa oli koettu jotain kielteistäkin, vaikka sama henkilö oli sen kirjallisesti jo kyselyssä tuonut esiin.

Yleisopetuksen opetussuunnitelmaa *suppeamman opetussuunnitelman* takia jotkut olivat kokeneet, ettei heille ollut tarjoutunut tilaisuutta oppia koulussa niin paljon, kuin he olisivat halunneet. Osasta vastauksia ilmeni, että mukautettua todistusta oli jatko-opinnoissa aliarvostettu. Mieluisimmasta jatko-opintotoiveesta oli pitänyt luopua, kun pääsy toivelinjalle oli todistuksen takia estynyt.

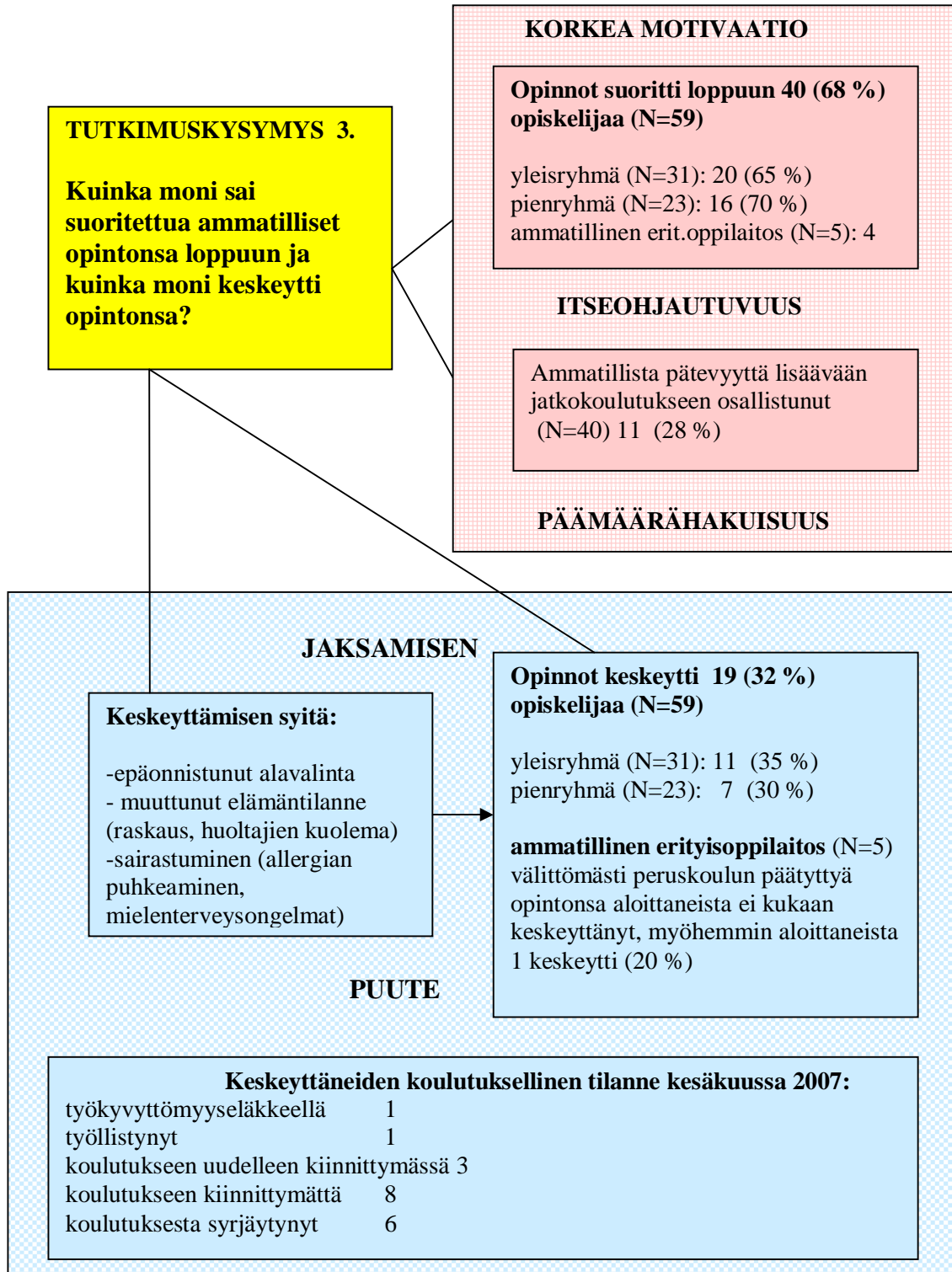


KUVIO 32. Tulosten koonti toisen tutkimuskysymyksen osalta

Kodin ja koulun yhteistyön sekä moniammatillisen yhteistyön tehokkuudesta kertoo se, että saatujen tulosten mukaan *jokainen* yhteisvalinnan tai oppilaitoksen erillishaun kautta ammatillisiin opintoihin hakenut oppilas *oli saanut opiskelupaikan välittömästi peruskoulun päättymisen jälkeen*. Tutkimuksen tulos saa tältä osin tukea Honkasen (2006) tutkimuksesta, jossa todetaan, että perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheessa erityisoppilaiden siirtymää on tuettu varsin tehokkaasti ja samankaltaisen tukiverkoston aikaansaaminen opiskelijan siirtyessä ammatillisesta koulutuksesta työelämään olisi tarpeen.

Lukumääräisesti jonkin verran useampi oli hakenut yhteisvalinnassa joustavan haun tuella *yleisten ammatillisten oppilaitosten yleisille opintolinjoille* kuin *yleisten ammatillisten oppilaitosten erityislinjoille pienryhmiin eli ns. työvaltaisille linjoille*. Eniten yksittäisiä opiskelijoita sijoittui kuitenkin odotetusti *työvaltaiselle hotelli- ja ravitsemisalan linjalle* ja toiseksi eniten *työvaltaiselle kone- ja metalliteknikan linjalle*. Kolmanneksi eniten poikavaltaisten päättöluokkien oppilaita sijoittui ymmärrettävästi auto- ja kuljetusalan yleislinjalle. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin sijoittui eniten

opiskelijoita kaupan ja hallinnon valmentavalle linjalle. Tutkintoon johtavaan autoalan koulutukseen sijoittui kaksi opiskelijaa ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan koulutukseen yksi opiskelija.



KUVIO 33. Tulosten koonti kolmannen tutkimuskysymyksen osalta

Ammatilliset opintonsa aloittaneista 59 henkilöstä 40 (68 %) oli saanut suoritettua ne loppuun. Tulosten mukaan opintojen loppuun suorittamisessa etenkin ammatillisten oppilaitosten yleisen opetussuunnitelman mukaisilla linjoilla keskeiseksi tekijäksi ilmeni *pääsy toiveen mukaiselle opintolinjalle ja sen opiskelumotivaatiota vahvistava vaikutus*. Kodin ja koulun yhteistyöllä sekä moniammatillisella yhteistyöllä aikaan saatu motivaation viriäminen auttoi oppilasta selkiinnyttämään hakutoiveensa ja hakemaan jatko-opintoihin. Koska tutkimukseen valittuna ajanjaksona 1997–2001 ammatillisissa oppilaitoksissa oli vain vähän mahdollisuuksia antaa tukea erityisoppilaille, on opinnoista suoriutumista kuvaavaa prosenttilukua pidettävä varsin suurena.

Opintojen keskeyttäminen oli kuitenkin yleistä, sillä tutkimusjoukkoon kuuluneista ammatilliset opintonsa aloittaneista (N=59) 19 eli 32 % oli keskeyttänyt opintonsa. Opintojen keskeyttämisen ajankohta vaihteli niiden alkuvaiheesta viimeiseen opiskeluvuoteen. Oletus, että kolmivuotiset yleislinjan opinnot olisi herkemmin keskeytetty, ei saanut tukea tästä aineistosta. Tulosten mukaan tilanne oli päinvastainen, sillä kaksivuotisten linjojen opiskelijoista opintonsa oli keskeyttänyt lähes puolet eli 46 %. Lyhyemmän koulutuksen ei näin ollen voida katsoa motivoineen opiskelijoita enemmän, mikä vahvistaa tutkimuksessa ilmennyttä *opintoalan kiinnostavuuden* merkitystä tärkeimpänä vaikuttajana opintojen loppuun suorittamisessa etenkin yleislinjoilla.

Yleislinjoilla opiskelleista keskeyttäneitä oli jonkin verran enemmän (35 %) kuin työvaltaisilla erityislinjoilla (30 %). Mikäli linja, jolle EMU-koulusta tullut opiskelija oli päässyt, ei täysin vastannut hänen toiveitaan, ei hänen motivaationsa ollut välttämättä riittävä vaativien yleisen OPS:n mukaisten opintojen loppuun saattamiseksi, kun erityistä tukea oli tuolloin yleisissä ammattioppilaitoksissa hyvin rajallisesti tuolloin saatavilla. Sen sijaan erityisopetuslinjan työvaltaisen ja käytännönläheisen opiskelun voidaan jo sinällään olettaa olleen opiskelijaa kannustavaa. Kun opiskelija on huomannut oppivansa, on sen myötä vähemmän kiinnostava alakin mitä ilmeisimmin alkanut kiinnostaa häntä ja se on saattanut lisätä motivaatiota suorittaa opinnot päätökseen.

Suppeasta tutkimusaineistosta huolimatta opintojen keskeyttämisen syyt noudattivat aikaisempien tutkimusten tuloksia. Yleisin keskeyttämisen syy molemmilla sukupuolilla oli *epäonnistunut alavalinta*. *Muuttunut elämäntilanne*, naisilla raskaaksi tuleminen, oli toinen merkittävä opintojen keskeyttämiseen johtanut syy. Aikaisemmissa tutkimuksissa *varusmiespalvelukseen astuminen* on ollut vain väliaikainen keskeyttämisen syy ja

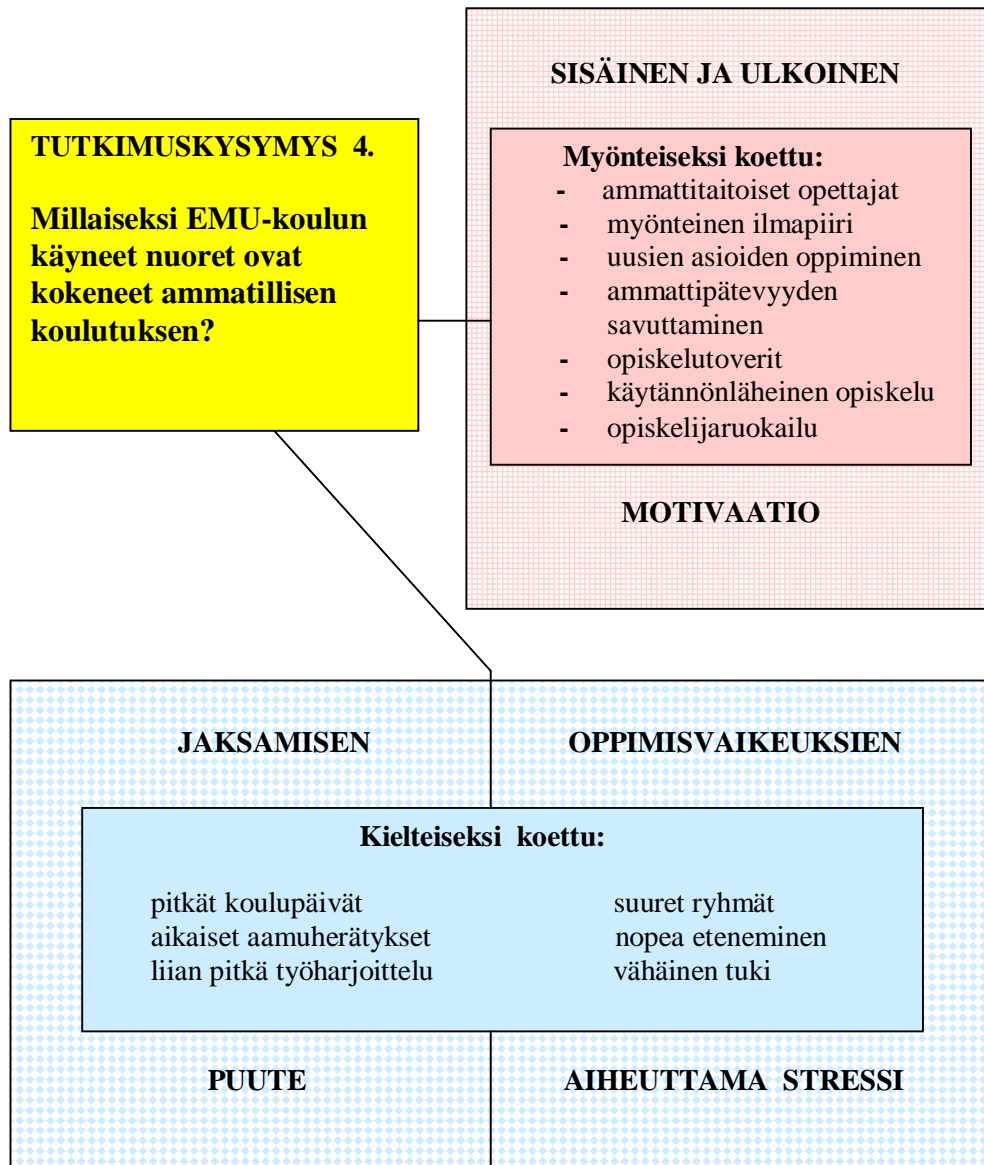
opinnot on yleensä aloitettu sen jälkeen uudelleen. Tässä tutkimuksessa varusmiespalvelukseen astuminen oli kuitenkin yksi syy sille, että opinnot oli keskeytetty kokonaan.

Ammatilliset opinnot keskeyttäneistä (N=19) 8 henkilöä (42 %) luokiteltiin *koulutukseen kiinnittymättömiksi*. Tutkimusajankohtaan mennessä he eivät olleet aloittaneet keskeyttämiään opintoja uudelleen tai he olivat keskeyttäneet myös uudelleen aloittamansa opinnot. Heitä ei kuitenkaan luokiteltu koulutuksesta syrjäytyneiksi, koska he olivat saatujen tietojen mukaan yhä motivoituneita hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen ja olivat osallistuneet erilaiseen työvoimaviranomaisten järjestämille koulutukseen ja työelämään valmentaville kursseille sekä työ- ja koulutuskokeiluihin. Työvoimatoimiston tietokannan mukaan 19 keskeyttäneestä kolme (16 %) oli aloittanut uudelleen ammatillisen koulutuksen, hakemassa uudelleen ammatilliseen koulutukseen tai suunnittele sen aloittamista, sen vuoksi heidät nimettiin *koulutukseen uudelleen kiinnittymässä* oleviksi.

Koulutuksesta syrjäytyneiksi luokiteltiin 6 henkilöä (32 %), kolme miestä ja kolme naista. Kukin heistä oli hakenut ja päässyt ammatilliseen koulutukseen välittömästi peruskoulun päätyttyä, mutta opinnot olivat keskeytyneet jokaisella jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tai heti sen jälkeen. Miehistä kaksi oli keskeyttänyt jatko-opintonsa useaan otteeseen eikä heillä ollut tutkimusajankohtana suunnitelmia niiden aloittamisesta. He eivät myöskään olleet työllistyneet. Heidän syrjäytymisprosessilleen oli leimallista *yrittämisen puute* sekä *motivoitumattomuus*, mikä ilmeni annettujen aikataulujen ”unohtamisena” ja koulutus- ja työkokeilujen sekä muiden sovittujen asioiden laiminlyömisinä. Naiset olivat keskeyttäneet opintonsa raskauden vuoksi ja he olivat mitä ilmeisimmin jääneet kotiin hoitamaan lasta. Heidän jatkokoulutus- tai työllistymishalukkuudestaan ei saatu tietoja oppilaitosten eikä työvoimaviranomaisten tiedostoista kuten ei miehistä kolmannenkaan, siksi nämä neljä henkilöä luettiin myös mukaan koulutuksesta syrjäytyneisiin. Yksi opintonsa keskeyttänyt oli onnistunut *työllistymään* tuttavansa yritykseen, ja ainoa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opintonsa keskeyttänyt oli sittemmin siirtynyt *työkyvyttömyyseläkkeelle*.

Ammatillisten opintojen suuri keskeyttämisprosentti antaa aiheita pohtia, olisiko keskeyttämistä voitu vähentää esimerkiksi sillä, että Hämeenlinnan seudulla peruskoulun päättävillä nuorilla olisi ollut siirtymävaiheen tueksi mahdollista valmentautua ammatillisiin opintoihin ”kymppiluokilla”, ”ammattikympeillä” ja /tai työpajoilla, joita

toteutetaan jo usealla paikkakunnalla. Niissä nuorilla olisi ollut mahdollista saada lisää aikaa ja varmuutta jatko-opintosuunnitelmiansa laadintaan.



KUVIO 34. Tulosten koonti neljännen tutkimuskysymyksen osalta

Tulosten perustella tutkimushenkilöt olivat kokeneet ammatillisen koulutuksen pääosin myönteiseksi. Kukaan ei ollut kokenut koulutusta kokonaan kielteiseksi, sillä jokainen tähän kysymykseen vastannut toi myös julki koulutukseen liittyviä myönteisiä seikkoja.

Ammatilliseen oppilaitokseen siirryttäessä oli koettu myönteiseksi, kun erityisoppilaan leimasta päästiin eroon ja opinnot sai aloittaa ”puhtaalta pöydältä”. Erityiskoulutaustasta

ei haluttu kertoa opiskelijatovereille, se jäi erityiskoulusta tulleen opiskelijan ja opettajien väliseksi asiaksi.

Muut myönteisiksi koetut asiat olivat myös samansuuntaisia erityiskoulussa myönteisiksi koettujen seikkojen kanssa. Pienemmissä työvaltaisissa opetusryhmissä toteutunut *käytännönläheinen opiskelu* oli koettu mielekkääksi ja motivoivaksi. *Ammattitaitoiset opettajat ja opiskelijaruokailu* olivat osaltaan luoneet *myönteisen opiskeluilmapiirin*. Ammattioppilaitoksen ”rentoa meininkiä” ja aikuismaista opiskelua arvostettiin, mutta samalla sen tiedostettiin lisäävän opiskelijan omaa vastuuta opinnoistaan. Ammatillisen koulutuksessa kielteisiksi koetut asiat liittyivät olennaisesti *jaksamiseen*. *Suuret ryhmät ja pitkät koulupäivät* olivat koetelleet jaksamista. Opiskelu oli koettu stressaavaksi, kun opetus *eteni nopeasti* ja opiskeluvaikeuksiin saatu tuki oli ollut vähäistä.

Ammatillisessa koulutuksessa erityisopetusta toteutetaan nykyisin ensisijaisesti integraation periaatteella. Sen lähtökohtana on jokaiselle opiskelijalle yhdenvertainen mahdollisuus osallistua ammatilliseen koulutukseen. Koulutuksellisen tasa-arvon lähtökohtana on ajatus integraatiosta ja sen inklusiivisesta toteutumisesta, jossa erityisopiskelijat opiskelevat samoissa ryhmissä muiden kanssa. (Honkanen 2006, 34.)

Nykyisen integraatiokehityksen myötä on monissa ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetusryhmät lakkautettu. Mikäli integroituminen on erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ainoa mahdollisuus suorittaa ammatillisia opintoja, voidaan sitä pitää myös ”pakkointegraationa”, jossa voi piillä tasapäistämisen vaara etenkin siinä tapauksessa, ettei opiskelijalle kyetä turvaamaan riittäviä tukitoimia. Ellei erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla ole ammatillisessa koulutuksessa muita mahdollisuuksia opiskella kuin integroitumalla yleiseen opetusryhmään, silloin ei myöskään toteudu Jahnukaisen (2002) esittämän ammatillisen erityisopetuksen ideaalisen palvelustrategiamallin periaate, että jokaisen opiskelijan tulisi voida opiskella yksilöllisistä lähtökohdistaan. On tärkeää kyetä tunnustamaan, etteivät kaikki erityistä tukea tarvitsevat nuoret kykene opiskelemaan suurissa ryhmissä. Näillä opiskelijoilla tulisi olla myös oikeus olla integroitumatta niin halutessaan.

9 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen aluksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja. Sen jälkeen kuvailen erityiskoulua oppimisympäristönä opettajan näkökulmasta ja pohdin luokkamuotoisen erityisopetuksen nykytilannetta suhteessa integraatio- ja inklusiotavoitteisiin. Esittelen myös aikaisempien tutkimusten valossa integraatio- ja inklusiokehityksen edellyttämää uutta opettajuutta. Ennen jatkotutkimusaiheiden esittelyä kokoan vielä yhteen viimeaikaisissa keskusteluissa esiin nostettuja näkökohtia, jotka käsittelevät ammatillisen opetuksen ja ammatillisen erityisopetuksen uusia haasteita

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta on totuttu arvioimaan reliabiliteetin ja validiteetin käsittein. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nämä käsitteet ovat kuitenkin ongelmallisia. Guba ja Lincoln (1988, 84–85) kirjoittavat luotettavuuden sijasta laadullisen tutkimuksen *uskottavuudesta*, joka koostuu neljästä osatekijästä: vastaavuudesta, siirrettävyydestä, tutkimustilanteen arvioinnista sekä vahvistettavuudesta. Heidän mukaansa tutkimus on uskottava silloin, kun tutkijan tulkinnat ja esitys vastaavat tutkittavien konstruktioita. Uskottavuutta voidaan parantaa tutkittavien pitkäkestoisella havainnoinnilla, jolloin tutkija saa paremman käsityksen siitä, mikä on olennaista tutkittavassa tilanteessa. esimerkiksi triangulaatiolla voidaan uskottavuutta lisätä.

Tämän tutkimuksen uskottavuutta voidaan katsoa lisäävän tutkijan monivuotinen työskentely tutkimusjoukkoon kuuluneiden henkilöiden kanssa ja sen aikana kertyneet käytännön kokemukset ja tehdyt havainnot heidän peruskouluajastaan ja siirtymisestä ammatillisiin opintoihin.

Tutkimuksen *vastaavuudella* Guba ja Lincoln (1988, 84–85) tarkoittavat sitä, että tutkijan aineistostaan tekemien tulkintojen pitäisi vastata kohdehenkilöiden alkuperäisiä konstruktioita. Toisessa luotettavuuskriteerissä *siirrettävyydessä* on heidän mukaansa kyse mahdollisuudesta soveltaa tutkimuksen tuloksia toiseen kontekstiin. *Tutkimuksen arvioinnilla* Guba ja Lincoln (emt. 84–85) tarkoittavat niitä epävarmuustekijöitä, joiden on perinteisesti katsottu heikentävän tutkimuksen reliabiliteettia. Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä lähdetty siitä, että tulosten pysyminen samana ei ole relevanttia tutkimuksen ainutkertaisen luonteen takia. Mäkelän (1990, 48–52, 55) mukaan kysymys

on pikemminkin tutkijan ja koko tutkimusprosessin uskottavuudesta ja luotettavuudesta. Tutkimustilanteen arviointi luotettavuuden kriteerinä edellyttää, että tutkija tiedostaa oman vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja dokumentoi mahdollisimman tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet. Ihanteellisena voi hänen mukaansa pitää tilannetta, jossa lukija itse kykenee omien tietojensa perusteella arvioimaan, mitä tutkimuksen pohjalta voidaan luotettavasti väittää. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 211–212.) ovat sitä mieltä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen elementti. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja näin ollen laadulliset tutkimusraportit sisältävätkin yleensä paljon tutkijan omaa pohdintaa.

Järvisen (1999, 32–37) mukaan on olemassa erilaisia näkemyksiä siitä, miten tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Näkemysten peruseriaatteita on kutsuttu objektivismiksi ja relativismiksi. Objektivismiin sisältyy käsitys yhdestä ainoasta totuudesta, jota voidaan lähestyä tieteellisin menetelmin. Tutkimusta arvioidaan sen mukaan, miten tarkkaan tutkimuksen uskotaan kuvaavan tutkittua kohdetta ja samalla todellisuutta. Relativistisen todellisuuskäsityksen mukaan on taas olemassa useita totuuksia, eri henkilöillä on omat kokemuksensa, eikä tutkimuksella katsota päädyttävän puolueettomaan totuuteen. Eskolan ja Suorannan (1998, 214) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin varman tiedon sijasta perusteltavissa olevaan tietoon.

Guban ja Lincolnin (1988, 85) neljäs arviointikriteeri *vahvistettavuus* viittaa niihin tapoihin, joilla tutkimuksen uskottavuutta testataan. Johtopäätöksille ja tehdyille tulkinnoille voidaan etsiä tukea ja vahvistusta käyttämällä useita menetelmiä tai suhteuttamalla havainnot esimerkiksi muihin tutkimuksiin tai laajempaan teoreettiseen viitekehykseen.

Tämän tutkimuksen viitekehys rakentuu perusopetuksen erityisopetuksessa ja ammatillisessa erityisopetuksessa tutkimusajankohtana ajankohtaisina olleista ilmiöistä sekä niitä käsitelleistä aikaisemmista tutkimuksista. Ne on pyritty liittämään yhteen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi, josta muodostuu tutkimusaiheen tausta ja tutkimushenkilöiden peruskoulu- ja opiskeluajan konteksti.

Tutkimuksessa yhdistettiin määrällinen ja laadullinen tutkimusote. Tutkimusaineisto kerättiin kolmella eri tavalla. Tilastollista aineistoa opintoihin sijoittumisesta ja niissä menestymisestä kerättiin oppilaitosten ja Hämeenlinnan työvoimatoimiston tietokannoista. Niiden lisäksi aineistoa kerättiin tutkimusjoukolle lähetyllä kirjallisella kyselylomakkeella ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Saatua määrällistä

aineistoa on pidettävä relevantteina, koska se perustuu paitsi kohdehenkilöiden itsensä antamiin tietoihin myös ammatillisten oppilaitosten ja työvoimaviranomaisten tietokannoista kerättyihin faktoihin. Menetelmätriangulaation käyttöä voidaan pitää perusteltuna, koska jatko-opintoihin sijoittumisen tarkastelu edellytti faktojen esittämistä lukumäärinä ja prosenttiosuuksina ja oli havainnollistettavissa diagrammeihin ja taulukoihin, mutta vain haastattelun avulla oli mahdollista nostaa esiin kohdehenkilöiden omat kokemukset peruskoulu- ja opiskeluaikastaan.

Tutkimushaastattelujen yhtenä keskeisenä lähtökohtana pidetään sitä, että tutkijan ja haastateltavien välillä vallitsee yhteisymmärrys ja että he puhuvat samoista asioista ja että tutkija toimii haastattelutilanteessa eettisesti oikein. Tutkijan ei siten saa manipuloida eikä ohjailta vastaajia vastaamaan tietyllä tavalla (Honkanen 2006, 168).

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin kahden henkilön yhteistyönä, minkä voidaan katsoa lisäävän haastattelujen luotettavuutta. Haastattelutilanteissa jouduttiin joissakin tapauksissa esittämään haastateltaville johdattelevalta vaikuttavia kysymyksiä epäselvien vastauksien tarkentamiseksi. Tarkentavia lisäkysymyksiä ei kuitenkaan voida pitää luonteeltaan sellaisina, että ne olisivat ohjanneet haastateltavaa antamaan toisenlaisen vastauksen, kuin mitä hän alun perin tarkoitti. Lisäkysymysten avulla kyettiin sen sijaan saamaan esiin haastateltavan vastauksen keskeinen sisältö, mikä oli tutkimuksen kannalta oleellista.

Tutkimusaineisto koostui 24 palautetusta kyselylomakkeesta ja 8 litteroidusta haastattelusta. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa annetuista vastauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Aineistosta haluttiin ottaa esiin myös joitain kiinnostavia yksityiskohtia. Lisäksi haastatteluaineistosta esiin nousseita henkilöiden kokemuksia vertailtiin toisiinsa ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä verrattiin aikaisemmissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin. Luotettavuutta lisäävät myös tutkimusraportissa olevat autenttiset haastattelukatkelmat ja kyselylomakkeista poimitut vastaukset, joihin tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset perustuvat.

Guban ja Lincolnin (1988, 84–85) vahvistettavuuden kriteeri toteutuu myös, kun aineistosta tehtyjä tulkintoja testautetaan ulkopuolisilla arvioijilla. Tässä tutkimuksessa aineistosta johdettuja tulkintoja pohdittiin yhdessä tutkijakollegan kanssa, minkä voidaan katsoa lisäävän tulkintojen luotettavuutta ja oikeellisuutta.

Yleistettävyyttä on laadullisessa tutkimuksessa pidetty ongelmallisena. Laadullisen tutkimuksen perusajatukseen ei kuulukaan yleistettävyys siinä mielessä, että tutkimustulokset olisivat siirrettävissä kaikkiin vastaavanlaisiin yhteyksiin. (Kontoniemi 2003, 160). Alasuutari (2001, 249) käyttää yleistettävyyden sijasta mieluummin termiä *suhteuttaminen*, jonka Guba ja Lincoln (1988, 84–85) nimeävät *siirrettävyydeksi*. Suhteutettaessa tai siirrettäessä tietystä ilmiöstä tietystä kohteesta saatuja tuloksia voidaan peilata esimerkiksi aiheeseen liittyviin yhteiskunnallisiin ristiriitoihin tai jännitteisiin. Siirron onnistuminen edellyttää tutkimukselta ns. tiheää kuvausta. Kiviniemen (1997, 259) mukaan tutkimuksen ja sen tulosten tarkka kuvailu auttaakin lukijaa ymmärtämään tapahtumia siitä näkökulmasta, josta tutkija on asioita kokenut. Lukija voi pohtia tutkimustuloksia ja päätelmiä suhteessa uuteen ja omaan kontekstiinsä. Parhaimmillaan tutkimuksessa esitetyt näkökohdat tavoittavat lukijassa jonkin oivalluksen ja johtavat omien toimintojen ja käytänteiden omakohtaiseen punnitsemiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat aikaisemmin rajattuun kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden sijoittumistaan ammatillisiin opintoihin ja menestymistä niissä sekä heidän omia kokemuksiaan peruskouluajastaan mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneessa erityiskoulussa eli EMU-koulussa. Siksi ne eivät ole yleistettävissä samasta koulusta eri aikaan tai muista EMU-kouluista tutkimukseen kuuluvana ajankohtana tai muulloin päättötodistuksen saaneisiin oppilaisiin. Tutkimuksen määrällinen osuus kuvaa nimenomaan kyseessä olleen tutkimusjoukon sijoittumista jatko-opintoihin Hämeenlinnan seudulla olevissa ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Muilla paikkakunnilla ammatillisten oppilaitosten määrä ja niissä olevien koulutusalojen tarjonta on ollut tutkimusajankohtana monessa suhteessa erilainen. Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, jonkinlaista viitettä EMU-koulun käyneiden tilanteeseen yleisemminkin ne kuitenkin saattavat antaa, mihin viittaa Merriamin (1998, 207) maininta, että huolellinen otanta ja tutkimuksen tarkka kuvaus auttavat lukijaa arvioimaan sitä, kuinka tutkimustulokset olisivat siirrettävissä hänen omaan ympäristöönsä.

9.2 EMU-koulu oppimisympäristönä – opettajan näkökulma

Tässä jaksossa kuvailen tutkimusjoukon EMU-koulua oppimisympäristönä opettajan näkökulmasta. Tilajärjestelyistä johtuvaa sijainnin ja koulun nimen muuttumista olen kuvannut kohdassa 6 ”Tutkimuksen toteutus”, joten tässä luvussa pyrin luomaan kokonaiskuvan siitä, miten kyseisessä koulussa toteutettiin mukautettua erityisopetusta.

Keskuskoulu oli 1.–9. – luokille mukautettua opetusta antava erityiskoulu, jonka voidaan katsoa omalta osaltaan olleen kaupungissa edelläkävijä. Se toimi yhtenäiskoulun tavoin, koska siellä annettiin opetusta pienten koulutulokkaiden alkuopetuksesta päättöluokalle asti. Koulun koko vaihteli vuosittain toteutettujen erityisopetussierrojen mukaisesti, mutta oppilasmäärä oli keskimäärin 80. Vuosittainen oppilasmäärän vaihtelu vaikutti myös opetusryhmien muodostamiseen. Yhdysluokka oli yleensä tarpeen perustaa alkuopetukseen pienemmän oppilasmäärän takia. Kun oppilaita siirtyi EMU-kouluun eniten 3.–7. -luokilla, lisäsi se kyseisten luokkatasojen oppilasmäärää, eikä yhdysluokkia ollut tarpeen perustaa niille. Ala- ja yläasteen nivelvaiheessa oppilassiirtoja tehtiin melko paljon, joten oppilasmäärän mukaisesti 7.–9.-luokat toimivat pääsääntöisesti omina opetusryhminään.

Opettajakuntaan kuului rehtorin lisäksi kahdeksan muodollisesti pätevää erityisluokanopettajaa. Muutamana vuonna, kun Keskuskoululla ei vielä ollut opetuskeittiötä, yläasteen oppilaat opiskelivat kotitaloutta aineenopettajan pätevyyden omaavan tuntiopettajan johdolla Kaurialan yläasteen tiloissa. Kun perusopetuksen tuntikehystä jouduttiin supistamaan, luovuttiin tuntiopettaja-aineenopettajasta ja kaksi kotitalousopetuksesta kiinnostunutta erityisluokanopettajaa otti tehtävät hoitaakseen. Samalla oppilaiden käyttäytymisongelmat em. tunneilla vähenivät. Parina vuonna kotitalousopetus jouduttiin järjestämään naapurikorttelissa sijaitsevan Lyseon yläasteen opetuskeittiössä, koska Keskuskoululla ei opetuskeittiötä ollut. Työskentely toisen koulun tiloissa hankaloitti opettajien työtä, eikä siirtyminen toiseen kouluun ollut oppilaillekaan aina mieleen, mikä heijastui myös varsinaiseen opiskeluun. Näin asian oli kokenut yksi haastatelluista:

N26: Sit kun me käytiin tunneilla X:ssä, niiltä huomas semmosta syrjintää. Vähän silleen katottiin, että mitä noikin täällä tekee.

Kun Keskuskouluun saatiin rehtorin toimeliaisuuden ansiosta muutamaa vuotta myöhemmin oma opetuskeittiö, se helpotti, jännevöitti ja monipuolisti opetusta laajentaen kyseisen tilan käyttöä myös alaluokkien oppilaiden opetukseen. Oppituntien vuosittaisessa jakamisessa noudatettiin muutoinkin periaatetta, että kukin opettaja otti tehtäväkseen niiden aineiden opetuksen, jotka häntä erityisesti kiinnostivat ja joiden opetuksessa hän kykeni hyödyntämään omaa harrastuneisuuttaan. Tällä tavoin lähestyttiin aineenopettajajärjestelmää, jonka myötä paitsi opetettavan aineksen hallinta varmentui, myös päästiin kehittämään oppilaiden sosiaalista sopeutuvuutta kohdata erilaisia aikuisia ja totuttaa oppilaat erilaisiin opetustyyliin. Samalla pyrittiin edistämään, sitä että oppilaat kokevat opettajat kollektiivisesti heistä huolehtiviksi aikuisiksi, jokainen opettaja oli ”oma ope”.

Keskuskoulu oli oppilasmääränsä vuoksi joustava oppimisympäristö, jossa kyettiin yhteistoiminnallisesti toteuttamaan monia tapahtumia ja tempauksia. Vuosittaista koulutyötä suunniteltaessa omat toimintakokonaisuutensa muodostivat 1.–3.-luokat, 4. – 6.-luokat ja 7.–9.-luokat. Muun muassa luokkaretket ja opintokäynnit toteutettiin näiden ”koulujen koulun sisällä” omina projekteina, jotka oli koottu johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Retkien tarkoituksena oli laajentaa oppilaiden kokemuspiiriä tutustuttamalla heidät oman kotipiirinsä lisäksi laajemmin lähiympäristöönsä ja kotimaahan. Alimpien luokkien retkikohteena oli oma kotikaupunki. Neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaiset tutustuivat vuorovuosina kolmeen naapurikuntaan, Hattulaan, Hauhoon ja Janakkalaan. Yläasteen oppilaat puolestaan tekivät vuorovuosina retken Helsinkiin, Tampereelle ja Turkuun. Kahtena vuonna yläasteen oppilaat tekivät laskettelu-leirikoulumatkan, toisena vuonna Ukkohallan laskettelukeskukseen ja toisena vuonna Vuokatin urheilupuistoon. Yksi haastatelluista mainitsikin leirikoulun jääneen mieleen mukavana yhteishenkeä vahvistaneena asiana:

N24: Mut sit kun mä siirryin Keskuskouluun, oli tosi mukava yhteishenki. Niin kun Vuokatissakin oli tosi mukavaa.

Varoja retkiin ja leirikouluihin kerättiin koko koulun yhteisillä tempauksilla, joihin myös huoltajia kannustattiin osallistumaan. Oppilaiden ja opettajien vastualueet jaettiin kutakin tempausta ja juhlaa varten erikseen. Alaluokkalaiset, jotka yleensä olivat yläluokkalaisia innokkaampia esiintymään, vastasivat esitettävästä ohjelmasta ja

yläluokkalaiset koristelivat koulun, laativat ilmoituksia ja kävivät kiinnittämässä niitä liikkeiden ilmoitustauluille, myivät arpoja, leivonnaisia, kirpputoritavaroita ja huolehtivat kahvilamyynnin sujumisesta.

Vuosittain koulussa toteutettuja tapahtumia olivat varsinaista joulujuhlaa edeltävä askarteluilta, iltakoulu-pikkujoulu ja kevätlukukaudella toteutettu vappurieha-kirpputori. Joulun kevyempään sanomaan keskittynyt iltakoulu-pikkujoulu oli ohjelmallinen myyjäistilaisuus, jonka valmisteluihin suurin osa huoltajista osallistui innokkaasti valmistaen tuotteita myyjäisiin ja hankkien arpajaisvoittoja. Tempauksiin olivat tervetulleita oppilaiden ja huoltajien lisäksi myös muut sukulaiset ja ystävät. Vappurieha-kirpputori sen sijaan oli koulupäivän aikana toteutettu kaikille kaupunkilaisille avoin myyjäistapahtuma.

Koulun arjessa opetuksen lähtökohta oli toteuttaa se mahdollisimman käytännönläheisesti. Koulun keskeinen sijainti mahdollisti tutustumiskäynnit ja vierailut koulupäivän aikana helposti ilman erityisiä kuljetusjärjestelyjä. Paikallisradion, vakuutusyhtiöiden, pankkien, veroviraston, kirkkoherranvirasto, linja-autoaseman, rautatieaseman, leipomoiden, meijerin jne. toiminta tulivat oppilaille tutuiksi.

Kun joinakin päivinä koulutyö ei oikein sujunut, ilmassa oli väsymisen ja levottomuuden merkkejä, koottiin kaikki oppilaat liikuntasaliin ja järjestettiin voimien palauttamiseksi joko luokkien välinen palloturnaus tai yhteislaulutuokio. Sään salliessa saatettiin luokkaopetus keskeyttää ja lähteä talvella pulkkamäkeen tai rakentamaan lumiveistoksia. Sulan maan aikaan saatettiin myös tilanteen niin vaatiessa lähteä ex tempore-luontoretkille tai ryhtyä pelaamaan pallopelejä koulun pihalla. Kaikki tämä oli mahdollista koulun joustavan koon takia, mutta ennen kaikkea siksi, että erityisluokanopettajat olivat valmiita hyvinkin lyhyellä varoitusajalla muuttamaan opetustaan ja toimintatapojaan oppilaiden kulloistenkin tarpeiden mukaisesti. Erilaiset erityispedagogiseen didaktiikkaan perustuvat opetustavat (ks. taulukko 1, s. 31) samanaikaisopetuksesta suuryhmäopetukseen ja yksilöopetukseen olivat erityisluokanopettajille arkipäivää.

Joillakin tutkimushenkilöillä eivät erityisopetukseen siirron syynä olleet niinkään yleiset oppimisvaikeudet vaan voimakas luki-häiriö ja matematiikan oppimisen vaikeus, mikä kohdehenkilöiden vastauksista tuli esille. Näiden oppilaiden tukemiseen ei ollut peruskoulun laaja-alaisella erityisopetuksella riittävästi mahdollisuuksia tutkimukseen valittuna ajanjaksona ja integraatioajattelu oli 1990-luvulla vielä alussa. Vaikka oppilas olisi kyennyt opiskelemaan osaa oppiaineista yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, ei siihen ollut organisatorisia mahdollisuuksia, koska kaupungissa ei ollut tarjota oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille muita oppimistavoitteiden mukauttamisen vaihtoehtoja kuin siirtyä käymään koulua erilliseen erityiskouluun.

Keskuskoulun erityisluokanopettajien näkemys oli integraatiomyönteinen. Luokkamuotoisen EMU-opetuksen tarve nähtiin, mutta ei välttämättä erillisenä erityiskouluna. Erillistä erityiskoulua pitävät myös Murto ja Lehtinen (1999, 110) elämänmallina liian suppeana, koska sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Keskuskoulun erityisluokanopettajien mielestä ideaalitulanteessa EMU-opetuksen alaluokat olisivat toimineet kokonaisuutena jonkin ala-asteen yhteydessä ja yläluokat puolestaan omana kokonaisuutenaan jonkin yläasteen yhteydessä. Fyysisen etäisyyden näin supistuessa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä olisi käytännön koulutyössä ollut mahdollista lähteä toteuttamaan oppilaiden tarpeista lähtevää toiminnallista ja sosiaalista integraatiota. Vuonna 2001 EMU-opetuksen alueellistamisen myötä lähdettiin pyrkimään tätä tavoitetta kohti.

Opettajan näkökulmasta EMU-kouluun oppimisympäristönä liittyi kuitenkin paljon myönteistä. Siellä kyettiin toimimaan koko koulun kesken yhdessä, joka edisti oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vaikutti me-hengen syntymiseen. Myös pienemmän koulun joustavuus antoi mahdollisuuksia toteuttaa erityyppisiä erityispedagogisia ja didaktisia ratkaisuja opettajien välisen tiiviin yhteistyön ja vankan oppilaantuntemuksen ansiosta. Samankaltaisen yhteisöllisyyden aikaansaaminen integroituneen erityisopetusryhmän, erityisluokanopettajan, yleisopetuksen oppilaiden ja opettajien välille suuressa yleisopetuksen koulussa on haasteellista ja edellyttää oikeanlaisen asenneilmaston muodostumista, jonka aikaan saamisessa erityisluokanopettajalla itsellään on keskeinen osuus.

9.3 Luokkamuotoinen erityisopetus ja integraatio

Integraatio- ja inklusiokeskustelun myötä useissa kunnissa on sekä perusopetuksessa että ammatillisessa opetuksessa ryhdytty oppimisvaikeuksien takia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sijoittamaan yleisopetuksen oppilasryhmiin. Ongelmatonta se ei ole, eikä integraatiota saa missään tapauksessa käyttää säätötoimenpiteiden tekosyynä, kuten valitettavasti vielä monella paikkakunnalla lienee tilanne. Tähän viittaavat myös Huttunen ja Ikonen (1999, 82), joiden mukaan kyseessä on ”hätäintegraatio”, mikäli integraatiota toteutetaan pelkästään taloudellisiin seikkoihin vedoten. Huonosti suunniteltu integraatio on omiaan lisäämään oppilaiden kielteisiä koulukokemuksia. Jos yleisopetuksen luokkiin siirretään entistä useampia erityisopetusta tarvitsevia oppilaita eikä luokkakokoa pienennetä, opettajien työ muuttuu enemmän tilanteista selviämiseksi kuin opetusta kehittäväksi. Koulumaailmassa yleisopetuksen ryhmään integroitu lapsi voi olla kiusattu ja hyvinkin yksinäinen. Itsetunnon kehittymisen kannalta ei ole suotavaa olla aina se ryhmän huonoin, heikoin ja avustettavin

Erityisopetuksen järjestämisen lähtökohtana tulee aina olla erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja opiskelijan yksilölliset tarpeet. Integroitumista yleisopetuksen ryhmään ei pidä pitää ainoana oikeana tapana järjestää erityisen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle ja opiskelijalle hänelle sopivaa opetusta. Teoriassa on varsin helppoa esittää ideaalisia malleja ja vaatia, että integraatiota ja inklusiota on ryhdyttävä toteuttamaan, ja jokaisella on oikeus oppia yleisopetuksessa. Vaikka koulujen tasolla halukkuutta ja intoa olisikin, ei se vielä riitä, sillä erityisopetuksen kuten koko perusopetuksen toteuttamismahdollisuudet riippuvat kunkin kunnan opetuksen järjestäjälle ja opetustoimen eri sektoreille ohjaamien taloudellisten resurssien määrästä. Resurssien ohjaukseen puolestaan vaikuttavat paljolti kunnissa perusopetusta ja erityisopetusta kohtaan osoitetut arvostukset ja asenteet.

Integraation toteuttaminen edellyttää tarkkaa suunnittelua ja siinä mukana olevien osapuolten keskinäisen ymmärryksen ja arvostuksen aikaan saamista. *Huolellisesti valmisteltu ja riittävin tukitoimin toteutettu* integraatio edesauttaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista kuntoutumista ja kasvua.

Integraatio- ja inklusiokeskustelussa tulee kuitenkin muistaa, etteivät kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kykene tai halua käydä koulua yleisopetuksen ryhmässä. Alueellistamistoimenpiteiden seurauksena Hämeenlinnassa mukautetun opetuksen pienryhmät sijoitettiin kaupungin itä- ja länsipuolella sijaitseviin kouluihin. Tästä seurasi se, että opettaja- ja tuntikehysresurssin rajallisuuden vuoksi on oppilaita jouduttu ”pakkointegroimaan” yleisopetuksen ryhmiin, koska esimerkiksi erillisiä liikunta- ja käsityöryhmiä ei voida pienen erityisoppilasmäärän takia perustaa. Pakkointegraation seurauksena joudutaan lähes viikoittain selvittämään erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden luvattomia poissaoloja kyseisiltä oppitunneilta ja häiriökäyttäytymistä niiden aikana.

Luokkamuotoisen erityisopetuksen tarve tulee tunnustaa. Pienryhmä on koettu oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta edulliseksi ja yksi oma opettaja turvalliseksi (ks. Jahnukainen 2001b, 1). Yleisistä oppimisvaikeuksista johtuen jokainen erityistä tukea tavalla tai toisella tarvitseva oppilas ei pysty oppimaan isossa ryhmässä. Yleisopetuksen nopeasti opinnoissaan eteneviä oppilaita ei myöskään pidä ”rangaista” sillä, että opetus junnaa luokassa on hitaammin edistyvien takia. Kaikkia erityisopetuksen muotoja tulee kyetä soveltamaan rinta rinnan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parhaaksi.

Erityisopetuksen perusidea, että erityisopetussijoitus takaa oppilaalle yleisopetussijoitusta intensiivisemmän ja yksilöllisemmän opetuksen, ei välttämättä ole itsestäänselvyys. Kaiken integraatio- ja inklusiokeskustelun tuoksinassa käytännön työssä muodostunutta käsitystäni luokkamuotoisen erityisopetuksen tarpeellisuudesta tukee Valanteen (2002, 20) näkemys, jonka mukaan tutkijat (mm. Kauffman 1999 ja Martin 1997) myöntävät, että erityisluokkaopetus mahdollistaa yksilöllisemmän ja tehokkaamman opetuksen yleisopetusta pienemmissä ryhmissä. Edellä mainitut tutkijat painottavatkin, että tämän päivän tutkimustulokset tukevat vaatimusta, että osa oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, voi opiskella tarkoituksenmukaisesti yleisopetuksessa tukipalvelujen ansiosta, ei kuitenkaan jokainen.

Valanteen (2002, 20) mukaan tämän päivän tutkimustulokset eivät myöskään tue väitettä, että kaikkien niiden oppilaiden, joilla on oppimisvaikeuksia, opetusta voitaisiin organisoida soveliaasti yleisopetuksessa. Yleisopetuksen fyysinen osallisuus ei myöskään ole tae opetuksellisesta osallisuudesta, minkä vuoksi inklusio voi joissakin tapauksissa

osoittautua ylipääsemättömäksi esteeksi opetuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Myös Seppovaara (1998, 74, 164) muistuttaa, että aina tulee olemaan oppilaita, joiden osalta integraatio ei ole tarkoituksenmukainen. Erityisluokassa oppilas voi rauhoittua opiskelemaan omien edellytystensä mukaan vähemmän kuormitettuna ja leimattuna. Kauffman (1999, 249) toivookin, että tulevaisuudessa voitaisiin sanoa avoimesti ja ilman häpeää, että sanalla ”segregaatio” on useita tarkoituksia eikä segregatio itsessään ole luonnostaan pahasta.

Täydellisen inklusion teoreettinen malli vaikuttaa kaukaiselta utopialta. Realistisemmassa mallissa koulussa olisi sijansa myös kasvattavalle ja kuntouttavalle luokkamuotoiselle erityisopetukselle. Yleisopetus ei ole paras vaihtoehto kaikissa tilanteissa, mutta suurimmalle osalle lapsista ja nuorista integroituminen yleisopetukseen ainakin osittain on kuitenkin hyvä ratkaisu. Erityisluokkien tulisi sijaita fyysisesti niin lähellä yleisopetuksen kouluja ja luokkia kuin mahdollista – mieluummin samassa rakennuksessa eikä erillään muusta koulusta. Kun erityisluokat sijaitsevat tavallisissa kouluissa, oppilas voi vahvoissa aineissa opiskella yleisopetuksen ryhmässä. Myöskään kahden tai useamman erityisopetusryhmän sijaitseminen samassa koulussa ei leimaa yhtä ryhmää. Yhteinen oppimisympäristö tarjoaa tuen tarpeessa oleville oppilaille kontaktimahdollisuuksia samanikäisiin nuoriin ja heidän kulttuuriinsa, mikä edistää sosiaalistumista. Yleisopetuksen oppilaat voivat kohdata erilaisuutta koulussa, mikä tarjoaa luonnollisen ympäristön opetella suvaitsevuuutta ja lähimmäisen huomioonottamista. (Murto & Lehtinen 1999, 110–111.)

Murron edellä kuvaama luokkamuotoisen erityisopetuksen integraatio on tällä hetkellä (2007) arkipäivää Hämeenlinnan Yhteiskoulussa. Oppilaiden oppiainekohtaista kahdensuuntaista siirtymistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä toteutetaan rinnakkaisluokkajärjestelmänä. Erityisluokalle nimetään tarvittaessa yleisopetuksesta vastaavalta luokkatasolta rinnakkaisluokka ja luokkien lukujärjestykset sovitetaan toisiinsa oppilaiden integraatiotarpeen mukaisesti. Yli 700 oppilaan yhtenäiskoulu on raskas organisaatio ja oppilaiden sekä yli 60 opettajan lukujärjestyksen sovittaminen toisiinsa on haastavaa. Integraatioiden toteuttaminen vaatii monen opettajan yhteissuunnittelua, sillä jo yhdenkin oppilaan integroiminen yhden oppiaineen tunneille joko yleisopetukseen tai erityisopetuksen pienryhmään edellyttää usean opettajan ja opetusryhmän lukujärjestyksen yhteen sovittamista. Nelijaksojärjestelmässä se merkitsee

neljästi vuodessa tapahtuvaa integraatiosuunnittelua. Siten esimerkiksi HOJKSiin kirjattu oppilaan integraatio yhdessä oppiaineessa, vaikuttaa käytännön koulutyössä koko kouluyhteisön toimintaan.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on viime vuosina lisääntynyt. Syitä erityisen tuen tarpeen lisääntymiseen on etsitty yhteiskunnallisista tekijöistä, opetussuunnitelmista ja koulun käytänteistä. Yhteiskunnallisten tekijöiden muuttaminen on hidasta ja vaatii vuosikymmenten pitkäjänteisen työn. Sen sijaan perusopetuksen tasolla muutosten aikaansaaminen erityisen tuen tarpeen vähentämiseksi olisi nopeammin toteutettavissa. Käytännön työssä tekemieni havaintojen perusteella mikäli perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita tarkistettaisiin, tuntijakoa muutettaisiin taito- ja taideaineiden osalta, käytettäisiin käytännönläheisempiä opetusmenetelmiä ja ennen kaikkea pienennettäisiin yleisopetuksen luokkakokoja, voitaisiin mitä todennäköisimmin vähentää monen oppilaan erityisen tuen tarvetta ja lisätä erityisoppilaiden integraatiomahdollisuuksia.

Opetushallituksen ja kuntien tekemien laskelmien mukaan perusopetuksen oppilasmäärä tulee vuoteen 2012 vähenemään. Samaan vuoteen mennessä Hämeenlinnan opetustoimesta tulee kuusi erityisluokanopettajaa jäämään eläkkeelle. Tulee olemaan kiinnostavaa nähdä, millaisiin linjauksiin luokkamuotoisen erityisopetuksen suhteen Hämeenlinnassa päädytään. Tullaanko esimerkiksi erityisluokanopettajan virat säilyttämään vai lakkautetaanko niistä osa tai kaikki? Mikäli virat säilytetään tullaanko ne tai osa niistä muuttamaan erityisopettajan viroiksi ja vähentämään luokkamuotoista erityisopetusta mutta lisäämään laaja-alaista erityisopetusta ja lisäämään oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen ryhmiin. Kuinka paljon säästötoimet vaikuttavat erityisopetuksen järjestämiseen uudessa tilanteessa? Kysymyksiä on monia, siksi linjauksia tehtäessä on tärkeää, että opetustoimessa otetaan huomioon kaikkien opettajaryhmien näkemykset opetuksen järjestämisestä erityistä tukea tarvitseville oppilaille kunkin oppilaan parhaaksi.

9.4 Integraatio ja uudenlainen opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa

Tässä luvussa esittelen integraatio- ja inklusiiokehityksen asettamia haasteita opettajankoulutukselle ja niiden edellyttämää uutta opettajuutta sekä perusopetuksessa että ammatillisessa opetuksessa Murrin ja Lehtisen (1999), Vertasen (2002) ja Luukkaisen (2005) tutkimusten mukaan. Integraation ja inklusion edellyttämää koulu- ja oppilaitoskulttuurin muutosta havainnollistan luvun loppuosassa Boonin (2007) laatiman kuvion avulla.

Integraatio asettaa haasteita opettajaksi opiskelevien opintojen kehittämiseksi. Tämä tarkoittaa erityispedagogisten opintojen lisäämistä sekä luokanopettajien, aineenopettajien että ammatillisten oppilaitosten opettajien koulutuksessa. Yhteinen koulu kaikille tarkoittaa sellaisen kasvatusajattelun omaksumista, joka näkee tuen tarpeessa olevan oppilaan lapsena ja nuorena, jolla on yksilölliset oppimisedellytykset. Erityispedagogisen ja oppilashuollollisen tiedon tärkeyden opettajan työssä vaikuttaa kouluvaikeuksien, oppimisvaikeuksien, ongelmakäyttäytymisen ja mielenterveysongelmien lisääntyminen, mikä on tänä päivänä koulun todellisuutta. Lasta ja nuorta tulisi tukea kokonaisvaltaisesti, kuntouttaa yhteiskuntaan, jolloin lapsi / nuori nähdään yksilöllisenä oppijana – ei vain opetuksen kohteena. (Murto & Lehtinen 1999, 111.)

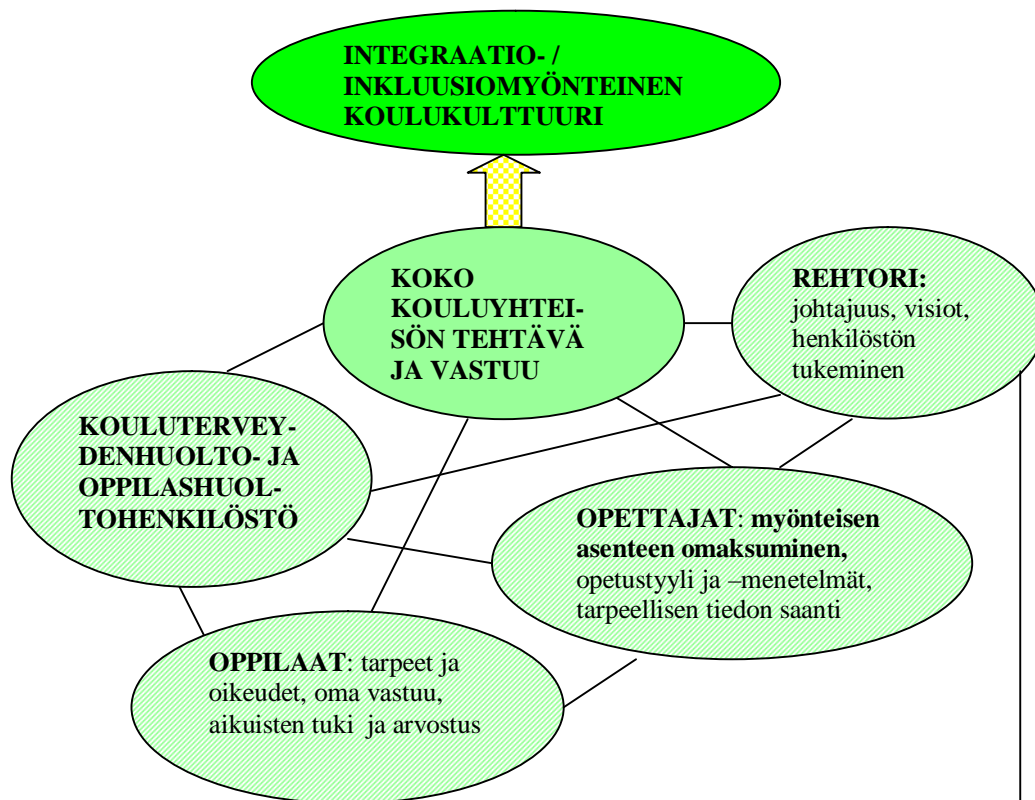
Koulusta ja oppilaitoksesta riippumatta opettajan työ on dynaamista ja monitahoista. Opettajan työssä on epävarmuutta ja ennustamattomuutta kasvatuksellisten ratkaisujen suhteen. Ei ole olemassa mitään patenttiratkaisuja eri tilanteisiin, koska opetustilanteet, olosuhteet ja ehdot vaihtelevat jatkuvasti ja opettaja joutuu vastaamaan niihin niin ammatillisesti kuin kasvatuksellisestikin. (Vertanen 2002, 102.) Kasvatuksellisen osuuden lisääntyminen opettajan työssä tekee siitä entistä haastavamman. Kasvatukselliset tilanteet eivät toistu samanlaisina. Jokainen kasvattaja joutuu pohtimaan kasvatuksellisia tekojaan ja niiden laatua, merkitystä ja ajankohtaisuutta. Opettajan on tehtävä kasvatukselliset ratkaisunsa juuri silloin, kun kasvatuskysymykset ilmenevät. (Vertanen 2002, 98.)

Opettajat niin perusopetuksessa kuin toisella asteella tarvitsevat uudenlaista yksilökasvatukseen ohjaavaa ammattitaitoa. Esimerkiksi aineenopettajien koulutuksessa oppilaantuntemukseen ja oppilashuoltotyöhön ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Koulutuksen aikana tulisi kuitenkin olla paremmat mahdollisuudet paneutua muun muassa oppimisvaikeuksiin ja nuorisokulttuuriin, koska kouluissa ja oppilaitoksissa on paljon oppilaita ja opiskelijoita, joilla ei ole selvää vammaa tai sairautta, mutta joilla on koulunkäyntivaikeuksia. Oppilaan ja opiskelijan ongelmat koskettavat ensisijaisesti opettajaa ja haittaavat lapsen ja nuoren omaa suotuisaa kehittymistä. Vaikka opettajan kyky ymmärtää ja auttaa erilaisten vaikeuksien kanssa kamppailevaa oppilasta on ensisijaista, on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen koko koulu- ja oppilaitosyhteisön asia. (Murto & Lehtinen 1999, 112.)

Opettajien työn muuttumiseen yhä monitahoisemmaksi viittaa myös Luukkainen (2005, 126–128), jonka mukaan kouluissa ja oppilaitoksissa on eri syistä yhä enemmän sellaisia oppilaita ja opiskelijoita, jotka vaativat muita enemmän ohjaamista. Opettaja joutuu toimimaan tällaisten oppilaiden ja opiskelijoiden tukiohjaajana, erityisopettajana ja opinto-ohjaajana. Oppijan parhaaksi opettaja ja oppilaitos joutuvat toimimaan moniammatillisessa yhteistyössä myös perinteisen toimialansa ulkopuolisissa tehtävissä ja verkostoissa. Yhteistyön lisääntyminen onkin tulevaisuuden opettajuuden yksi tärkeimmistä muutoksista verrattuna perinteiseen. Opettajuus tulee koostumaan eri organisaatioiden välisestä yhteistyöstä, eri ihmisten, kulttuurien ja toimintatapojen kohtaamisesta.

Opettajien koulutuksessa tulee myös korostaa yhteistyötaitojen opettamista, koska useat lapset joutuvat käyttämään myös terveyst- ja sosiaalipalveluja. Erityispedagogiikkaa ja psyykkistä oppilashuoltoa koskevien opintojen kehittäminen on sekä oppilaiden hyvinvoinnin että opettajan työn ja työssä jaksamisen kannalta keskeistä. (Murto & Lehtinen 1999, 112.)

Kuvioon 35 on tiivistetty uudenlaisen koulu- ja oppilaitoskulttuurin luomiseen tarvittava moniammatillinen yhteistyö Boonia (2007, 26) mukaillen.



KUVIO 35. Uudenlaisen koulu- ja oppilaitoskulttuurin luomiseen tarvittava moniammatillinen yhteistyö Boonia (2007, 26) mukaillen.

Opettajan työhön kohdistuu monenlaisia muitakin paineita, kun opetukseen ja koulutyöhön esitetään vaatimuksia eri suunnilta. Opettajan on oltava kasvattaja, didaktikko, psykologi, yhteiskunnallisten asioiden tuntija ja oman opetusalan ekspertti. (Vertanen 2002, 101.) Opettajan persoonallisuus ja siitä lähtevät ominaisuudet ovat kuitenkin keskeisimpänä tekijänä opettajuudessa. Persoonallisuus tuo opettajuuteen sen näkyvimmän ja hyvin vaikuttavan osan; persoonallisuus nähdään opettajan tärkeimpänä työvälineenä. Kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana on opettajan työn peruspilareita. Opettajalta vaaditaan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, vastuuntuntoa, luovuutta ja innovatiivisuutta. (Vertanen 2002, 110.) Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi opettajalta edellytetään myös herkkyyttä löytää suuresta oppilasjoukosta erityistä tukea tarvitseva oppilas, kykyä arvioida ja määrittellä millaista tukea hän tarvitsee ja aitoa empaattisuutta erilaisen lapsen ja nuoren ja hänen huoltajiensa kohtaamiseen.

9.5 Näkökulmia jatko-opintoihin ohjaamisen ja ammatillisen opetuksen uusiin haasteisiin

Yhteistyömahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ammatillisiin opintoihin ohjaamisessa vaihtelevat valtakunnallisesti varsin paljon. Kaupunkikunnan etuna oli ja on, että yhteistyökumppanit työvoimatoimistossa, nuorisotoimessa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ovat lähellä, oman kunnan alueella ja siten tavoitettavissa helposti. Opetushallituksen keväällä 2007 järjestämän koulutuksen ”Erityiset tarpeet ja ohjaus” aikana käydyissä yleisökeskusteluissa nousi esiin, että pienissä maaseutukunnissa jatko-opintosuunnitelmien laatimisessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tilanne on huomattavasti hankalampi.

Pieni kunta joutuu ostopalveluna hankkimaan lähes kaikki edellä mainitut asiantuntijapalvelut, eikä niukan rahatilanteen takia siihen kunnissa aina lähdetä. Pieneen kuntaan ei myöskään välttämättä ole palkattu koulukuraattoria, jolloin perusopetuksen oppilaanohjauksesta vastaavan opettajan harteille pyritään kaatamaan myös oppilaiden sosiaalisten ongelmien hoitaminen. Kustannusteknisistä syistä pienissä kunnassa ei välttämättä ole lainkaan luokkamuotoista erityisopetusta, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin. Yläluokkien erityisopetus saattaa olla yhden tai korkeintaan kahden laaja- alaisen erityisopettajan varassa, joiden työtä nämä erityisen tuen tarpeessa olevat ”integroidut” oppilaat lisäävät entisestään. Kun kunnan ainoa oppilaanohjaajakin on todennäköisesti täystyöllistetty jo yleisopetuksen oppilaiden kanssa, eivät hänen resurssinsa enää välttämättä riitä erityisoppilaiden yksilöllisiä tarpeita täyttämään siinä määrin kuin pitäisi. Kuka siis hoitaa, vai hoitaako kukaan tällaisessa tapauksessa yläluokilla olevien erityisoppilaiden opintojen ohjauksen?

Erityisoppilaiden kannalta uudeksi haasteeksi on viime aikoina noussut ammatillisten opintojen suuri vetovoima. Ammattiopintoihin hakeutui keväällä 2007 ennätysmäärä opiskelijoita, mikä merkitsee oppilaitoksille ankarampaa karsintaa oppilasvalinnassa. Enää ei ammattikouluun mennä, vaan sinne pyritään. Entistä useampi peruskoulunsa heikoin arvosanoin suorittanut nuori on joutumassa kokonaan ammatillisten opintojen ulkopuolelle.

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ongelmat tuntuvat usein liittyvän ammatillisen koulutuksen hankkimiseen. Omaa alaa ei löydy tai tutkintoa ei saada suoritettua. Näiden koulupudokkaiden tukemiseen on 1990-luvun puolivälin jälkeen panostettu, ja panostetaan edelleen, esimerkiksi Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamien kehittämishankkeiden avulla. Näillä hankkeilla on ollut usein ratkaiseva merkitys uusien toimenpiteiden kehittäjinä. Hankekokemukset näyttäisivät osoittavan, että tutkintojen suorittamista edistävät keinot ovat kyllä tiedossa ja useilla paikkakunnilla myös käytössä. Toimintojen vakiintuminen on kuitenkin sidoksissa koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten tavoitteisiin ja valintoihin. (Vehviläinen 2007.)

Hämeenlinnan opetustoimi seutukunnan yhteistyökumppaneineen on myös uuden tilanteen edessä. Ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jääneille nuorille on mitä pikimmin kyettävä luomaan vaihtoehtoisia opiskelupaikkoja, muutoin syrjäytyneiden määrä uhkaa kasvaa entisestään. Vaikka Hämeenlinnassa ja ympäristökunnissa on viime vuosina ollut käynnissä yhtäaikaaisesti toistakymmentä ESR-rahoitteista syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävää projektia, on panostus perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen siirtymävaiheeseen jäänyt puolitiehen. Koska projektien jatkoa ei ole budjettivaroin turvattu, niistä saadut monet hyödylliset kokemukset ja niiden pohjalta kehitetyt uudet toimintamallit on jouduttu jättämään sikseen.

Vehviläinen (2007) arvosteleeikin varsin voimakkaasti ESR-rahoitteisten projektien lyhytjänteisyyttä. Hänen mukaansa ammatilliset oppilaitokset kokevat monin paikoin olevansa mahdottoman tehtävän edessä pyrkiessään normaaliresursseilla toteuttamaan niitä käytänteitä ja niitä tavoitteita, joita on rakennettu ylimääräisen ESR-rahoituksen turvin. Tähän liittyen on korostettu myös työpajojen merkitystä eräänlaisena koulutusjärjestelmän varaventiilinä; työpajoilla voidaan ohjata, tukea ja opettaa niitä nuoria, joiden tuominen ammatilliseen oppilaitokseen merkitsisi mahdottoman tehtävän vaikeutumista entisestään.

Joka vuosi peruskoulun päättäneistä nuorista tuhansia katoaa koulutuksen ja työpaikkojen väliseen mustaan aukkoon. Koulutuksensa keskeyttäjät lasketaan vuosittain kymmenissä tuhansissa. Toki valtaosa heistä palaa myöhemmin opiskelemaan, mutta hukkavuosia ja turhia pettymyksiä tulee paljon. Tuli joko valittua väärä ala tai todistuksen numerot eivät riittäneet toiveammatin koulutukseen. Koulutus ei muutenkaan vastannut sitä, mitä nuori odotti. Vieraiden kielten ja matematiikan pönttääminen, muista yleissivistävistä aineista puhumattakaan, ei juuri voi vähempää kiinnostaa ammatilliseen koulutukseen

hakeutunutta nuorta, joka haluaisi oppia raudoittamaan tai leipomaan herkullisia leivonnaisia. Mitä pidemmäksi aika koulutuksen ja työn ulkopuolella venyy, sitä korkeammaksi kasvaa kynnyksen palata koulutukseen. (Lindberg 2007.)

Viime aikoina on kiihdytetty keskustelua osaopetuksesta eli *moduuleista* koottavan opetuksen laajentamisesta ammatilliseen koulutukseen. Tähän antoi sysäyksen elokuussa 2007 julkaistu Polarisaatiomuistio, jonka laati Länsi-Suomen lääninhallituksen sivistystoimentarkastaja Erik Häggman. Muistio kertoo ankeaa kieltään suomalaisten nuorten koulutus- ja työllisyystilanteesta vuodelta 2004. Muistion mukaan kyseisenä vuonna koulutuksen ja työelämän ulkopuolella oli 95 000 nuorta (Häggman 2007, 1).

Häggmanin (2007, 31) mukaan yksi keskeisimmistä tulevaisuuden haasteista tulee olemaan juuri se, miten koulutusjärjestelmä kykenee antamaan koko ikäluokalle perusvalmiudet työelämään siirtymiseksi. Nykyinen kolmevuotinen 120 opintoviikkoa kestävä ammatillinen koulutus on todettu monelle nuorelle liian vaativaksi yhtämittäisenä suoritettavaksi. Siksi tarvitaan uudenlaisia toimintatapoja, esimerkiksi koulutuksen modulointia, käytännönläheisemmän koulutuksen lisäämistä sekä koulutuksen ja työn vuorottelua.

Opiskelija, jota teoreettiset ja yleissivistävät aineet eivät kiinnosta tai jolle ne ovat ylivoimaisia suorittaa, voisi siis hankkia pätevyyden työelämään opiskelemalla vain käytännön työhön suuntaavat osat tutkinnosta. Myöhemmin hänellä olisi oikeus palata suorittamaan loput osat ja saada kokonainen ammattitutkinto valmiiksi. Monilla palvelualoilla, esimerkiksi hotelli- ja ravintola-alalla, tarvitaan moniosajia, sitä silmällä pitäen moduuleista voisi koota myös koulutuksen, joka antaisi valmiudet useampaan työtehtävään. (Lindberg 2007.)

Vehviläinen (2007) toteaa, että työpainotteisesta opetuksesta on saatu hyviä kokemuksia. Hän kuitenkin arvostelee Häggmanin näkemyksiä. Vehviläinen (emt.) näkee uhkakuvaksi muodostuvan etenkin sen, että työpainotteisessa opetuksessa mennään liian pitkälle ja opetus kapenee hyvin yksinkertaiseksi ja tiettyyn työpaikkaan räätälöidyksi koulutukseksi (vrt. Honkanen 2006). Vehviläisen mielestä tällaisessa tapauksessa koulutusyhteiskunta ryhtyy ”heiluttamaan porkkanana” näiden nuorten edessä palkkarahoja, mukavan lyhyttä ei-koulumaista opiskelua ja nopeaa aikuistumista, mutta opettaa samalla nuoria panemaan kaikki yhden kortin varaan. Jos kiinnostus loppuu tai yritys menee konkurssiin, niin uudelleentyöllistymistä tai – kouluttautumista vaikeuttavat heikot perustaidot ja

puutteelliset oppimisvalmiudet. Vehviläinen (emt.) varoittaakin, että vaikka yksilöllisyyden kunnioittaminen on hyvä ideologia, voi vapaus olla myös suuri vankila. Jossain vaiheessa elämää puutteellinen koulutus ja sen aiheuttamat heikot työmarkkina-asetat voivat näyttäytyä yksilöllisyyden toteuttamisen esteenä, eivät enää yksilöllisyyden toteuttamisena.

9.6 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvien henkilöiden sijoittumista työelämään ja heidän elämänhallintaansa on Elina Alve-Tamminen kartoittanut tutkimuksessaan ”Sisällä vai syrjässä työelämästä”.

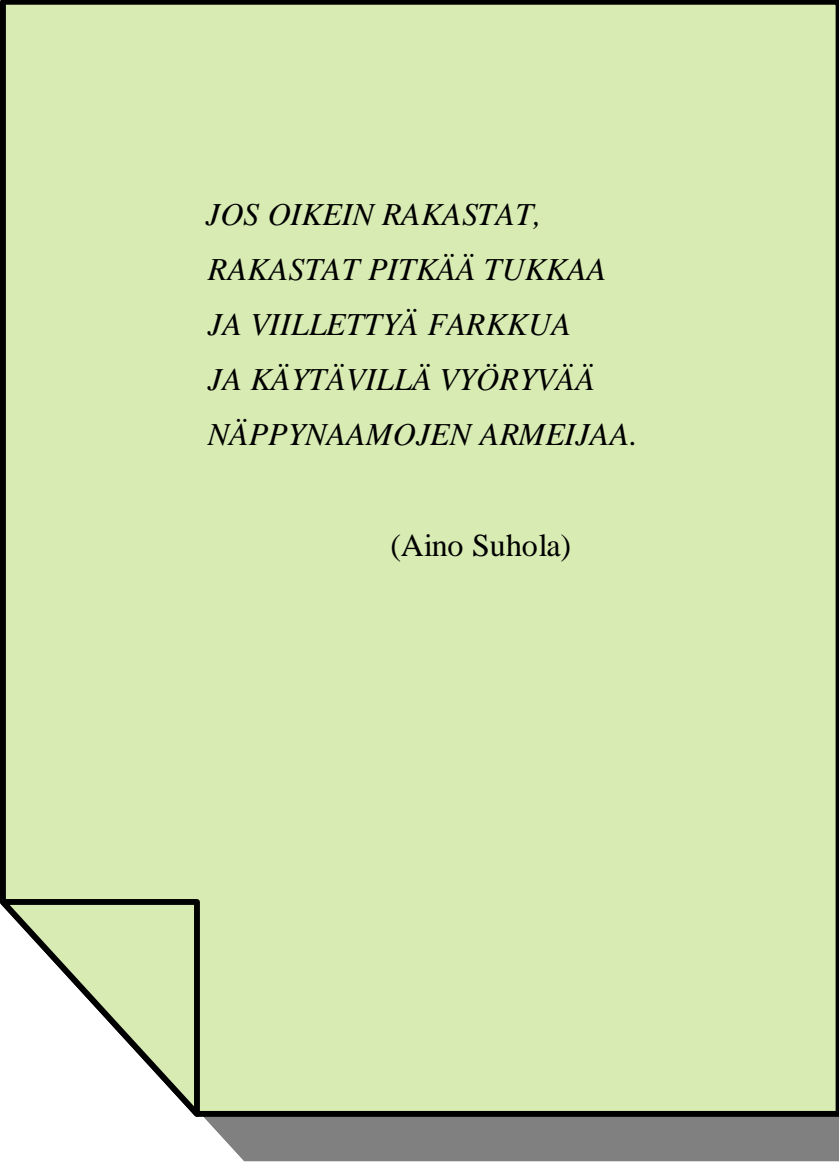
Integraatiokehityksen myötä on monilla paikkakunnilla erityiskouluja lakkautettu ja myös luokkamuotoista erityisopetusta supistettu. Sitä miten integraatiota on lähdetty kunnissa toteuttamaan, on toistaiseksi tutkittu varsin vähän. Tässä tutkimuksessa on kuvattu mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneesta erityiskoulusta eli EMU-koulusta päättötodistuksen saaneiden oppilaiden opinto-ohjausta sekä perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen yhteistyötä heidän osaltaan. Tästä taustasta nouseekin yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi, miten integroitujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opinto-ohjausta on perusopetuksessa ryhdytty toteuttamaan ja miten nämä oppilaat ovat sijoittuneet ammatilliseen koulutukseen.

Eri puolilla maata on perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheeseen perustettu lisäluokkia, ”ammattikympejä” ja työpajoja. Miten ne ovat auttaneet erityistä tukea tarvitsevia oppilaita selkiyttämään jatko-opintotoiveitaan, olisi toinen tämän tutkimuksen aihepiiriin läheisesti liittyvä jatkotutkimusaihe.

Ammatillista erityisopetusta on 2000-luvulla voimakkaasti kehitetty ja laajennettu. Monessa oppilaitoksessa työvaltaisesta pienryhmäopetuksesta on luovuttu kokonaan ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetusta on lähdetty toteuttamaan pääosin yleisopetukseen integroituna. Jatkotutkimusaiheeksi nousee siten, miten nämä opiskelijat ovat suoriutuneet ammatillisista opinnoista, ja onko ammatillisissa oppilaitoksissa nykyisin toteutettavien aikaisempaa monipuolisempien erityisen tuen keinoin kyetty vahvistamaan heidän motivaatiotaan opintoihin kiinnittymiseksi ja vähentämään siten

ammattillisen koulutuksen keskeyttämistä. Näiden nuorten työllistyminen ja elämänhallinta olisi myös jatkotutkimuksen arvoista.

Opettajille kaikkialla:



*JOS OIKEIN RAKASTAT,
RAKASTAT PITKÄÄ TUKKAA
JA VIILLETTYÄ FARKKUA
JA KÄYTÄVILLÄ VYÖRYVÄÄ
NÄPPYNAAMOJEN ARMEIJAA.*

(Aino Suhola)

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 11–24.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alderson, P. & Goodey, C. 1998. Doctors, Ethics and Special Education. Journal of Medical Ethics. 24 (1), 48–55.

Alle 20-vuotiaan kuntoutusraha. 2007. Viitattu 27.12.2007.

<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/160801134100EH?openDocument>

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaudistus. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 1995. Helsinki: Opetushallitus.

Anderman, E. M. 1998. The Middle School Experience: Effects on the Math and Science Achievement of Adolescents with LD. Journal of Learning Disabilities 31 (2), 128–138. <http://www.uky.edu/Centers/HIV/Eric%20Articles/Anderman%201998.pdf>. Tulostettu 14.3.2007.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta. 1998. Asetus numero 6.11.1998/811.

Aunola, M. & Leskinen, E.K. 2005. Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus siltana työelämään. Teoksessa A. Heikkinen & S. Sipilä (toim.) Osaamista työhön, tukea elämään. Kiipula 60v. Janakkala: Kiipulasäätiö, 72–79.

Blom, H. 1996. Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 446–455.

- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A. Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Yhteenvetoja ja johtopäätöksiä. Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 587–609.
- Boon, R. 2007. Learning Disabilities. Viitattu 12.10.2007.
<http://home.iprimus.com.au/rboon/LearningDisabilities.htm#definition>
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational Research. An Introduction. Fifth Ed. New York: Longman.
- Burns, N. & Grove, S. 1993. The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique and Utilization. 2nd ed. Philadelphia: Saunders.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5th Ed. London: Routledge Falmer.
- Collins, H. 1993. European Vocational Education Systems. A Guide to Vocational Education and Training in the European Community. London: Kogan Page.
- Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. 2002. Opetusministeriön työryhmän muistioita 6.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2000. The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. California. Thousand Oaks: Sage, 645–668.
- Gallagher, J. & Desimone, L. 1995. Lessons Learned from the Implementation of the IEP. Applications to the IFSP. Topics in Early Special Education 15 (3), 353–379.
- Giele, J. Z. & Elder, G. H. Jr. 1998. Life Course Research: Development of a Field. Teoksessa J. Z. Giele & G. H. Elder Jr. (toim.) Methods of Life Course Research. Qualitative Approaches. Thousand Oaks: Sage, 5–27.

- Goddard, A. 1995. From Product to Process in Curriculum Planning, A View from Britain. *Journal of Learning Disabilities* 28 (5), 258–264.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1988. Naturalistic and Rationalistic Enquiry. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 82–85.
- Haakana, M., Hult, A., Kairaluoma, L., Ketonen, R., Laakso, K., Räsänen, P. & Viholainen, H. 2005. Niilo Mäki Instituutissa tutkitaan oppimisvaikeuksia. Teoksessa T. Felt & K. Koivumäki (toim.) *Ohjauksetäytäntö 1/2005. Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ammatinvalinnanohjaus*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 13–16.
- Haapasalo, S. 2005. Oppimisvaikeudet kuntoutuksen haasteena. Teoksessa T. Felt & K. Koivumäki (toim.) *Ohjauksetäytäntö 1/2005. Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ammatinvalinnanohjaus*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 2–11.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Mukautettujen ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 28. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Haapasalo, S. Nevalainen, T. & Roine, T. 1996: Elämä edessä erityisluokka takana. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 54. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Hall, T., Coffey, A. & Williamson, H. 1999. Self, Space and Place: Youth Identities and Citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 20 (4), 501–513.
- Harter, S. 1996. Teacher and Classmates Influences on Scholastic Motivation, Self Esteem and Level of Voice in Adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment*. Cambridge: University Press, 11–42.
- Heikkilä, S. 2002. Erityisopiskelijoiden työllistymisen tukeminen; kokemuksia Kiinto-projektista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4, 34–38.

- Heikkinen, H. L.T. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, J., Lehtonen, H. & Rissanen, P. 1986. Syrjäytymisestä ja syrjäytymiskeskustelusta Suomessa. *Tiede ja edistys* 11:3, 176–193.
- Helne, T. 1994. Erään muodin tarina - 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) *Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos*. Helsinki: Gaudeamus, 32–50.
- Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.) *Sosiaalipoliittikka 2017, näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen*. Porvoo: WSOY, 517–531.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Kyriiri.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja* 64. Väitöskirja.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. *HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 1/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Honkonen, R. 1997. Best or Second Best Choice? Polytechnic Education in the Lives of Engineering Students. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 546. Väitöskirja.

- Huefner, D.S. 2000. The Risks and Opportunities of the IEP Requirements Under IDEA '97. *Journal of Special Education* 33 (4), 195–205.
<http://sed.sagepub.com/cgi/reprint/33/4/195> Tulostettu 14.3.2007
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta / inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63–100.
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrell-Deutsch, B. 1999. *Loneliness Through the Eyes of Children*. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 80–106.
- Häggman, E. 2007. *Polarisaatiomuistio. 95 000 nuorta koulutuksen ja työelämän ulkopuolella 2004*. Länsi-Suomen lääninhallitus. Viitattu 9.11.2007.
[http://www.laanhallitus.fi/lh/lansi/siv/home.nsf/pages/82667F05754CAAFC22571FD0042F571/\\$file/Erik%20H%C3%A4ggman,%20Polarisaatiomuistio.pdf](http://www.laanhallitus.fi/lh/lansi/siv/home.nsf/pages/82667F05754CAAFC22571FD0042F571/$file/Erik%20H%C3%A4ggman,%20Polarisaatiomuistio.pdf)
- Hämäläinen, J. 1987. *Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”*. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2.
- Ihatsu, M & Ruoho, K. 2001. *Erityisopetus peruskoulussa*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91–109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. *Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta?* Teoksessa P. Murto (toim.) 1999. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–43.
- Ikonen, O. 1999. *Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Teoksessa P. Murto (toim.) 1999. *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 44–60.

- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182. Väitöskirja.
- Jahnukainen, M. 1999. Koulu koko ikäluokan palveluksessa – erillisistä palveluista yksilölliseen opetukseen. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 87–92.
- Jahnukainen, M. 2001a. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen, P. Virtanen & P. Fadjukoff (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 302–310.
- Jahnukainen, M. 2001b. Hyvä, paha opettaja, eli (post)modernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Nuorisotutkimus 19 (4). Helsinki: Kansalaisyhteiskunnan tutkimuskeskus. Viitattu 14.5.2006.
<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/jahnukainen.htm>
- Jahnukainen, M. 2002. Erityisopetuksen tarve ja järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvulla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, 24–33.
- Juola, H. & Vertanen, I. 2004. Miksi nuori ei opiskele peruskoulun jälkeen? Selvitys syistä, miksi peruskoulun jälkeisiin opintoihin ei ole hakeuduttu tai ne ovat keskeytyneet. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan OKL. Julkaisematon.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen: siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopisto. Julkaisuja. C:150.
- Kauffman, J. M. 1999. Commentary: Today's Special Education and its Messages for Tomorrow. Journal of Special Education 32 (4), 244–255.

- Kela 2004. Tunne perusturvasi 1. Kelan etuudet pähkinänkuoressa – asiantuntijoille. Kela.
- Kindermann, T.A., McCollam, T.L. & Gibson, E. Jr. 1996. Peer Networks and Student's Classroom Engagement during Childhood and Adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social Motivation. Understanding Children's School Adjustment. Cambridge: University Press, 279–312.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 105.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132, 279-312. Väitöskirja.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt!: suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 52-67.
- Komonen, K. 1999. Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.). Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 117–128.
- Komonen K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47. Väitöskirja.

- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210. Väitöskirja. Tulostettu 12.3.2007.
<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9513914186.pdf>
- Koulutusopas 2007. Ammatillinen- ja lukiokoulutus sekä vapaa sivistystyö. Helsinki: Opetushallitus.
- van Kraayenoord, C. & Elkins, J. 1994. Learning Difficulties in Regular Classrooms. Teoksessa A. Ashman, & J. Elkins (toim.) 1994. Educating Children with Special Needs. 2nd Ed. New York: Prentice-Hall, 233–289.
- Kuorelahti, M. & Viitanen, R. 1999. Esipuhe. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisotutkimusneuvottelukunta, 5–9.
- Kuure, T. 1999. Kansalaisuuden ulottuvuus Euroopan unionin sosiaalipoliittisissa ohjelmissa. Teoksessa T. Kuure, K. Kärkkäinen, P. Paju, & A. Soininen (toim.) Kutsuuko yhteiskunta? Nuoret jäsenyyksiä lunastamassa ja haastamassa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 10. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9-37.
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 1/2004.
- Laakkonen, P. 1991. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Koro, P. Laakkonen, P. Lintala, A. Saarikoski & R. Skyttä (toim.) Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: VAPK-kustannus, 37–75.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Porvoo: WSOY.

- Lappalainen, K. 1999. Yläasteelta eteenpäin. Oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Teoksessa M. Kuorelahti, M. & R. Viitanen (toim.), Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 99–108.
- Lapsilisätyöryhmän muistio. Työryhmämuistio 2000:26. 08.02.2001. Viitattu 14.9.2007. http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/lapsilisa/muistio1_5.htm.
- Lapsi tarvitsee joskus erityisopetusta. 2004. Mitä on erityisopetus? Viitattu 9.11.2004. <http://www.perusopetus.fi/koulu/opetus.php>
- Lasonen, J & Parikka, R. 1999. Toisen asteen koulutuksen määrällisiä vertailuja EU-maissa. Teoksessa J. Lasonen (toim.) Ammatillisen koulutuksen arvostus Euroopassa ja Suomessa. Ammattiin ja jatko-opintoihin toiselta asteelta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 6, 203–220.
- Leino, E. 1908. Elegia. Teoksessa H. Mäkelä (toim.) 1995. Eino Leino. Sata kauneinta laulua. Helsinki: Otava, 137–139.
- Liimatainen-Lamberg, A-E. 1996. Johdanto. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim). Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7. Helsinki: Opetushallitus, 5–6.
- Lindberg, M. 2007. Riittäisikö koulutus työhön? Kolumni. Helsingin Sanomat 28.10.2007. A2.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta. Opetusta ja oppimista kannustavat tekijät ammattioppilaitosten metalli- ja sähköosastoilla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 452. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A. 1998. Syrjäytyminen Oulussa – Hyvinvointipuutteet oululaisen syrjäytymisen kuvaajina. Sarja A 133. Oulu: Oulun kaupunki.

- Mahlamäki-Kultanen, S. 2005. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen koulutus- ja tutkimuskeskus. Hämeenlinna. 22. - 23.4.2005. Luento.
- Maitra, K. 1991. Gifted Underachievers. A Challenge in Education. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Mandl, H.P. & Marcus, S.I. 1995. "Could do better". Why Children Underachieve and What to do about It? New York: John Wiley & Sons.
- Mannila, S. & Peltoniemi, J. 1997. Terveystila ja syrjäytyminen 1986–1994. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 57. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkelpojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslustoja 49.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (toim.) 2003. Erityisopetus Euroopassa. Teemajulkaisu. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus yhteistyössä Euroopan koulutusalan tietoverkon EUYRYDICEN kanssa. Bryssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen - syiden selvittäminen. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg, (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7. Helsinki: Opetushallitus, 107–120.
- Merriam, S.B. 1998. Qualitative Research and Case Study. Applications in Education. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, K. 2003. Projektit ja hankkeet erityisopetuksen kehittäjinä. Tampereen yliopisto. Omaan tutkimukseen liittyvä kirjallisuus. Tulostettu 11.4.2006.
http://www.vak.fi/liitetiedostot/editori_materiaali/120.doc
- Miettinen, K. 2007. Ajankohtaista ammatillisen erityisopetuksen kentältä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. 6.10.2007. Luento.

- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin: Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Tutkimukset 2. Helsinki: Kouluhallitus.
- Moberg, S. & Koro, J. 1983. Apukoululaisten oppimisedellytykset ja opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun ala-asteella. Tutkimuslauseita 44. Helsinki: Kouluhallitus.
- Mukautettu opetussuunnitelma. 2005. Kampin koulu. Opetus. Mukautettu opetussuunnitelma. Viitattu 3.3.2005. www.kampk.edu.hel.fi/opiskelu.htm.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Erityisluokkia mutta ei erillisiä erityiskouluja. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 109–116.
- Münch, J. 1992. Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany. University of Kaiserslautern: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällönanalyysi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 157. Väitöskirja.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki, H. 1997. Pojilla tyttöjä useammin vaikeuksia. Teoksessa Strandén, K. (toim.) 1997. Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen: syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Gummerus, 60–63.
- Mäkinen, K. & Vanttaja, M. 1993. Tarkkailukoulusta työmarkkinoille. Teoksessa J. Kaskinen & K. Nyssölä (toim.) Töihin vai talkoisiin? Nuoret työ- ja koulutusmarkkinoiden murroksessa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 11, 87–132.

- Mänty, T. 2000a. Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 159. Väitöskirja.
- Mänty, T. 2000b. Koulutus integraation tukena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston tutkimus ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 94, 71–108.
- Niemi, O. 2007. Työelämän ja tulevaisuuden haasteet ja mahdollisuudet. Opetushallitus. Helsinki. 17.4.2007. Luento.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 140. Väitöskirja.
- O'Leary, E. 1998. Transition: Terms and Concepts. Mountain Plains Regional Resource center, Drake University, Des Moines, IA. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington, DC. ERIC Document Reproduction Service No. ED 419 330.
- Pasanen, R. 2001. Peruskoulusta ammattioppilaitokseen. Opinto-ohjaus peruskoulusta ammattioppilaitokseen siirtymisen vaiheessa. Teoksessa J. Pirttiniemi & P. Päivänsalo (toim.) Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen – neljän alueellisen projektin kokemuksia. Moniste 14. Helsinki: Opetushallitus, 7–26.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd Ed. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos. 10.1.2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki n:o 628, 21.8.1998. Viitattu 4.7.2007.
<http://www.ruovesi.fi/sivistys/perusop.htm>
- Pintrich, P. & Ruohotie, P. 2000. Conative Constructs and Self-regulated Learning. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education.

- Pintrich, P. & Schunk, D.H. 1996. Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. Columbus. Ohio: Prentice Hall.
- Pirttiniemi, J. 1996. Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Helsinki: Opetushallitus, 61–75.
- Pirttiniemi, J. 1999. Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe – ohjauksen haaste. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Raportti IV. Moniste 20. Opetushallitus. Helsinki: Edita, 1–5.
- Pirttiniemi, J. & Päivänsalo P. 2001 (toim.) Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen. Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Moniste 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2005. Tieteenfilosofia. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. 28.10–29.10.2005. Luento.
- Puustelli, P. 1999. Nuorten syrjäytymisen vastaiset tukitoimet Euroopassa. Julkaisussa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisosian neuvottelukunta, 217–232.
- Pyörälä, E. 2005. Johdatus laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Laadulliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä 13.2.2002. Viitattu 10.01.2006. <http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.htm>.
- Pöllänen, S. 1998. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntietä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 44. Väitöskirja.

- Reid Lyon, G. 1996. The Future of Children, Vol.6, No.1, Special Education for Students with Disabilities. Viitattu 12.10.2007.
[http://links.jstor.org/sici?sici=1054-8289\(199621\)6%3A1%3C54%3ALD%3E2.0.CO%3B2-A#abstact](http://links.jstor.org/sici?sici=1054-8289(199621)6%3A1%3C54%3ALD%3E2.0.CO%3B2-A#abstact)
- Rimm, S. 1995. Why Bright Kids Get Poor Grades? And What You Can Do about It? New York: Crown Publishers.
- Rumble, G. & Oliveira, J. (toim.) 1992. Vocational Education at a Distance. International Perspectives. London: Kogan Page.
- Räty, R. 1982. Apukouluopetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 122–132.
- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 355–362.
- Saloviita, T. 2003. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saranen, T. 2000. Alisuoriutuminen vaikeuttaa lapsen oppimista ja henkistä kehitystä. Lapsia ja nuoria tulisi kannustaa omien kykyjensä käyttöön. Teoksessa Erityiskasvatuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. 27–28.
- Schwandt, T.A. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. 2nd Ed. California, Thousand Oaks: Sage, 189–210.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallisprospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1997–94. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 192. Väitöskirja.

- Seppänen, H. (toim.) 2003. Supra-projekti 2000–2003. Nuorelle matala kynnyksen ammatillisten opintojen aloittamiseen. Koulutuskeskus Tavastia. Hämeenlinna: Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymä.
- Seppänen, H. 2007. Haastattelu. 15.5.2007. Koulutuskeskus Tavastia. Hämeenlinna.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen - aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen, vaikeuksien kautta elämäntilanteeseen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66, 7–14.
- Suhola, A. 1992. Rakasta minut vahvaksi. Jyväskylä: Atena.
- Sumner, R. & Warburton F. W. 1972. Achievement in Secondary School. Attitudes, Personality and School Success. London: The National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Väitöskirja.
- Takala, T. 2002. Kuka on erilainen oppija? Teoksessa S. Pajukoski & E. Rinne (toim.) Erilaiset oppijat näytöissä. I Raportti Erilaisen oppijan tunnistaminen sekä tuki- ja ohjaustoimet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: HERO- Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, 6–10. Viitattu 9.11.2006.
http://www.saunalahti.fi/mik4/naytto-projekti/tiedostot/raportti_1.doc
- Tanner, J., Krahn, H. & Hartnagel, T. F. 1995. Fractured Transitions From School To Work. Revisiting The Drop Out Problem. Toronto: Oxford University Press.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and Ethnographic Representation. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. 2nd Ed. California, Thousand Oaks: Sage, 455–473.

- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 387. Väitöskirja.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. New York: Falmer.
- Tessaring, M. (toim.) 1998. Training for a Changing Society. A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe. 2nd Ed. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Tilastokeskus. 1998. Koulutus Suomessa. STV: koulutus 1998:1. Helsinki.
- Tilastokeskus. 2007. Käsitteet ja määritelmät. Työkyvytön. Viitattu 14.9.2007.
<http://www.stat.fi/til/tyti/kas.html>
- Tuohinen, T. 1995. Työhaluinen nuoriso – katoavaa kansallisvarallisuuttako? Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Nuori työtön – itkijä, katsoja vai ratkaisija? Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 1/95. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 129-139.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, P. 2004. Ahdingossa luova lapsi ja nuori. Tienviittoja kasvuun. Helsinki: Edita.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Toinen tarkistettu painos. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 7–24.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

- Twining, J. 1993. Vocational Education and Training in the United Kingdom. Guilford Educational Services Ltd. Berlin: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 5–6.
- Työkyvyttömyyseläke: Nuori työkyvytön.2007. Oletko jo nuorena työkyvytön?
Viitattu 14.9.2007.
<http://www.laki24.fi/teso-tyokyvyttomyys-nuorityokyvyton.html>
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Valanne, E. 2002. Meidän lapsi on arvokas. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 199. Väitöskirja.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta N:o 145/2001.
- Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, A. 2004. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. 1999. Koulutuksen reunalla – pärjäämisen kentät nuorten elämänsäällä. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, A-E. (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Raportti IV. Moniste 20. Opetushallitus. Helsinki: Edita, 38–47.
- Vehviläinen, J. 2007. Nuorille aikaa pohtia oikeita koulutusvalintoja. Mieli. Helsingin Sanomat 9.9.2007. C5.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Helsinki. Väitöskirja.

- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. HAMK & AKTK-julkaisuja 6. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Viinamäki, L. 1999. Periodielämää? Tutkimus vuonna 1966 syntyneiden ylitorniolaisten opiskelu- ja työssäkäyntireiteistä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 26. Rovaniemi. Väitöskirja.
- Vilppola, T. 1999. Reaalipedagogiikan mahdollisuudet koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemisessä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 73–84.
- Volanen, M.V. 1997. Kuinka uudistaa ammatillista koulutusta hävittämättä tai eristämättä sitä? Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.) Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93,105–118.
- Väinölä, J. 2003. Nuoriso-ohjaajana toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Seppänen, H. (toim.) Supra-projekti 2000–2003. Nuorelle matala kynnys ammatillisten opintojen aloittamiseen. Koulutuskeskus Tavastia. Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymä, 3–4.
- Waara, P. 1998. Borderyouth – Inclusion and Exclusion. Teoksessa H. Helve (toim.) Unification and Marginalisation of Young People. Youth Research 2000 Programme. Helsinki: The Finnish Youth Research Society, 113–135.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M. & McWhirter, E.H. 1998. At-Risk Youth: A Comprehensive Response For Counselors, Teachers, Psychologists, and Human Service Professionals. California. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Willems, J-P. 1994. Vocational Education and Training in France. Berlin: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training: Office for Official Publications of the European Communities.

Zimmerman, B. 2001. Attaining Self-regulation. A Social Cognitive Perspect. Teoksessa M. Boekarts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) Handbook of Self-regulation. San Diego: Academic Press, 13–39.

Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Porvoo: WSOY, 152–163.

.

LUETTELO KUVIOISTA

KUVIO 1. Viitekehysten koonti	17
KUVIO 2. Yleiseen oppimisvaikeuteen liittyviä seikkoja (Takala 2002, 6).....	24
KUVIO 3. Oppimisvaikeuksien vaikutukset eri elämäntilanteisiin Boonia (2007, 19) mukaiilla	27
KUVIO 4. Erityisopetukseen siirrettyjen prosentuaaliset osuudet Tilastokeskuksen tietojen mukaan 20.9.1998 (Ihatsu & Ruoho 2001, 107)	32
KUVIO 5. Erityisopetukseen siirrettyjen suhteelliset osuudet (%) Tilastokeskuksen tietojen mukaan 1998 (Ihatsu & Ruoho 2001, 102).....	33
KUVIO 6. Erityisen tuen organisatorinen malli Mobergin ja Ahvenaisen (1982) mukaan (Jahnukainen 1999, 90)	40
KUVIO 7. Alisuoriutumisen luokat (Rimm 1995, 11).....	45
KUVIO 8. Syrjäytyminen tilana ja prosessina (Lämsä 1998, 7 ja Helne 1990, 76 mukaiilla).....	48
KUVIO 9. Opintojen keskeyttämisen syitä koottuna aikaisempien tutkimusten (Meriläinen 1998, Lappalainen 1999, Komonen 2001, Juola & Vertanen 2004) mukaan	59
KUVIO 10. Ammatillisen erityisopetuksen ideaalinen palvelustrategiamalli (Jahnukainen 2002, 24–33 mukaiilla).....	76
KUVIO 11. Supra-projektin osapuolet (Seppänen 2003, 2).....	88
KUVIO 12. Moniammatillinen yhteistyö päättöluokkalaisten jatko-opintoihin ohjaamisessa Keskuskoulussa.....	96
KUVIO 13. Tutkimuskysymysten koonti.....	102
KUVIO 14. Tutkimukseen osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä Cohen ym. (2000, 245– 246) perustuen.....	111
KUVIO 15. Koko tutkimusjoukon ja kyselylomakkeen palauttaneiden sukupuolijakauma	113
KUVIO 16. Vuorovaikutustilanteen piirteet haastattelussa	115
KUVIO 17. Onnistuneen haastattelun perusedellytykset (Cohen ym. 2000, 268 mukaiilla).....	117
KUVIO 18. Yhteenveto EMU-opetukseen siirtämisen syistä haastatteluaineiston perusteella.....	128
KUVIO 19. EMU-koulussa myönteiseksi koettu aineiston perusteella.....	134
KUVIO 20. EMU-koulussa kielteiseksi koettu aineiston perusteella.....	138

KUVIO 21. EMU-oppilaiden sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten OPS:n mukaisiin ryhmiin.	145
KUVIO 22. EMU-oppilaiden sijoittuminen eri opintoaloille. Kuviossa yhdessä sekä yleiset ammattioppilaitokset että ammatilliset erityisoppilaitokset.	146
KUVIO 23. Yhteistyön tarve perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen nivelvaiheessa opiskelijan kiinnittymiseksi ammatillisiin opintoihin.....	150
KUVIO 24. Ammatillisen koulutuksen suorittaneet OPS:n mukaisesti ryhmiteltynä....	152
KUVIO 25. Kohdehenkilöiden ammatillisista opinnoista suoriutumiseen vaikuttaneet tekijät aineistoon perustuen	155
KUVIO 26. Ammatilliset opinnot keskeyttäneiden koulutuksellinen tilanne tutkimushetkellä v. 2007	160
KUVIO 27. Ammatillisten opintojen keskeyttämisen syyt tutkimusaineistossa.....	161
KUVIO 28. Ammatillisessa koulutuksessa myönteiseksi koettu aineistoon perustuen.	168
KUVIO 29. Ammatillisessa koulutuksessa kielteiseksi koettu aineistoon perustuen....	170
KUVIO 30. Yhteistyön tarve opiskelijan motivaation ylläpitämiseksi, opintojen loppuun suorittamiseksi ja työelämään / jatko-opintoihin siirtymiseksi	173
KUVIO 31. Tulosten koonti ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.....	176
KUVIO 32. Tulosten koonti toisen tutkimuskysymyksen osalta	178
KUVIO 33. Tulosten koonti kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.....	179
KUVIO 34. Tulosten koonti neljännen tutkimuskysymyksen osalta.....	182
KUVIO 35. Uudenlaisen koulu- ja oppilaitoskulttuurin luomiseen tarvittava moniammatillinen yhteistyö Boonia (2007, 26) mukaillen.	198

LUETTELO TAULUKOISTA

<u>TAULUKKO 1. EMU-oppilaan piirteiden ja EMU-opetuksen didaktisten periaatteiden väliset yhteydet (Moberg ym. 1983, 7–12 mukailten)</u>	<u>36</u>
<u>TAULUKKO 2. Opetushallituksen velvoite henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sisällöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2–4.).....</u>	<u>42</u>
<u>TAULUKKO 3. Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen ja työssäoppimisen osuus Suomessa, Saksassa, Tanskassa ja Itävallassa vuosina 1993–1994 (Lasonen & Parikka 1999, 207).....</u>	<u>54</u>
<u>TAULUKKO 4. Keskimääräinen erityisopiskelijoiden määrä ammatillisissa oppilaitoksissa ja opiskelijamäärä ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000 ja 20.9.2001. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 20).</u>	<u>67</u>
<u>TAULUKKO 5. Ammatillisten erityisoppilaitokset, koulutuksen järjestäjät/omistajat sekä opiskelijamäärät syksyllä 2000 ja syksyllä 2001. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000 ja 20.9.2001. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen 6/2002, 22).....</u>	<u>68</u>
<u>TAULUKKO 6. Erityisopiskelijoiden määrä ja osuus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa koulutusaloittain syksyllä 2000. Opetusministeriön perustietokyselyn raportit tilanteesta 20.9.2000. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi 6/2002, 21).</u>	<u>73</u>
<u>TAULUKKO 7. EMU-koulusta päättötodistuksen vuosina 1997–2001 saaneiden opiskelijoiden sijoittuminen ammatillisten oppilaitosten yleislinjoille ja työvaltaisiiin pienryhmiin.....</u>	<u>143</u>
<u>TAULUKKO 8. EMU-koulusta vuosina 1997–2001 päättötodistuksen saaneiden sijoittuminen ammatillisiin erityisoppilaitoksiin.</u>	<u>144</u>
<u>TAULUKKO 9. Ammatillisten oppilaitosten yleisillä ja työvaltaisilla opintolinjoilla opintonsa aloittaneet, keskeyttäneet ja tutkinnon suorittaneet opintoaloittain ja – linjoittain.....</u>	<u>158</u>

LUETTELO LIITTEISTÄ

Liite 1. Kyselylomake

Liite 2. Haastattelukutsu

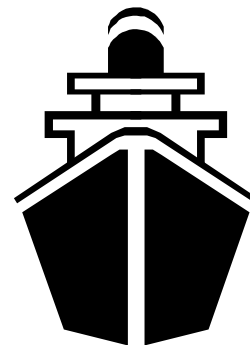
Liite 3. Haastattelurunko

HEI, MITÄ SINULLE KUULUU ?

Teemme parhaillaan tutkimusta entisten oppilaidemme jatko-opinnoista sekä tämän hetkisestä työtilanteesta ja tarvitsemme nyt Sinun apuasi. Pyydämme Sinua ystävällisesti vastaamaan tämän lomakkeen kysymyksiin. Vastauksiasi tullaan käsittelemään luottamuksellisesti, eikä niitä tulla luovuttamaan kenenkään ulkopuolisen tietoon.

Ole hyvä ja palauta lomake täytettynä 15. toukokuuta 2006 mennessä oheisessa kirjekuoressa, jonka postimaksu on jo maksettu.

KAIKKI LOMAKKEEN TÄYTETTYNÄ LÄHETTÄNEET ja samalla arvontakupongin palauttaneet OSALLISTUVAT RISTEILYLAKORTIN ARVONTAAN!



Vastauksistasi etukäteen kiittäen ja hyvää kevättä toivottaen

Elina Alve-Tamminen

Hilkka Hatakka

*os: Hämeenlinnan Yhteiskoulu
Viertokatu 1
13210 Hämeenlinna*

*puh. 040 869 6368 / Elina
040 868 2118 / Hilkka*

- Olemme nykyisin erityisluokanopettajina Hämeenlinnan Yhteiskoulussa -

VASTAA YMPYRÖIMÄLLÄ SOPIVIMMAN VAIHTOEHDON KIRJAIN TAI KIRJOITA LYHYESTI

1. SUKUPUOLI

- a) mies
- b) nainen

2. SYNTYMÄVUOTESI 19_____

3. ASUINKUNTASI

4. ASUTKO

- a) kaupungin keskustassa
- b) lähiössä (esim. Ojoinen, Jukola)
- c) taajamassa (esim. Turenki, Parola)
- d) maaseudulla

5. ASUTKO

- a) kerrostalossa
 - b) rivitalossa
 - c) paritalossa
 - d) omakotitalossa
 - e) ei missään edellä mainituista, vaan
-

6. ASUTKO

- a) omassa omistusasunnossa tai aso-
asunnossa
- b) vuokra-asunnossa
- c) työsuhdeasunnossa
- d) vanhempien / sukulaisten luona
- e) ei missään edellä mainituista,
vaan _____

7. OLETKO TÄLLÄ HETKELLÄ

- a) naimaton
- b) kihloissa
- c) avioliitossa
- d) avoliitossa
- e) asumuserossa
- f) eronnut
- g) leski
- h) yksinhuoltaja

8. KUINKA MONTA HENKILÖÄ ASUU KANSSASI?

_____ henkilöä

9. ONKO SINULLA OMIA TAI HUOLLETTAVIA LAPSIA?

a) kyllä, montako _____

b) ei

10. ONKO SINULLA LEMMIKIELÄIMIÄ?

a) kyllä, montako ja mitä

b) ei

11. ONKO SINULLA HENKILÖ- TAI KUORMA-AUTON AJOKORTTI?

a) kyllä

b) ei

12. ONKO SINULLA KÄYTÖSSÄSI AUTO?

a) kyllä, oma

b) kyllä, voin lainata tutulta / sukulaiselta

c) ei ole

13. ONKO SINULLA KÄYTÖSSÄSI TIETOKONE?

a) kyllä, oma

b) ei omaa konetta, mutta voin käyttää ystävän / sukulaisen tietokonetta

c) ei omaa konetta, mutta voin töissä käyttää tietokonetta

d) en käytä tietokonetta

14. JOS SINULLA ON MAHDOLLISUUS KÄYTTÄÄ TIETOKONETTA, MILLAISIIIN ASIOIHIN KÄYTÄT INTERNETIÄ?

a) tietojen etsintään

b) sähköpostiin

c) laskujen maksamiseen

d) keskustelupalstojen/ viihdesivujen seuraamiseen

h) en käytä internetiä

e) minulla on omat kotisivut

f) pelaamiseen

g) muuhun, mihin? _____

15. MITÄ SANOMALEHTIÄ TALOUTEESI TULEE?

16. MIKÄ ON PERUSKOULUTUKSESI?

a) peruskoulun päättötodistus

b) ei peruskoulun päättötodistusta

**SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN PYYDÄN SINUA VASTAAMAAN
LYHYESTI OMIN SANOIN:**

17. MILLAISENA KOIT KOULUN KÄYNNIN ERITYISOPETUKSESSA
KESKUSKOULUSSA?

mukavinta

oli: _____

ikävintä

oli: _____

18. MITÄ HYÖTYÄ TAI HAITTAA SINULLE ON OLLUT SIITÄ, ETTÄ
KÄVIT PERUSKOULUSI ERITYISKOULUSSA?

hyötyä: _____

haittaa: _____

19. MILLAISEN AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OLET SUORITTANUT?

a) ammattikoulu tai muu toisen
asteen koulutus suoritettu
kokonaan,
suorittamasi opintolinja:

b) ammatillinen koulutus
keskeytetty;
linja, jonka keskeytit:

c) oppisopimuskoulutus suoritettu kokonaan, suorittamasi koulutuksen nimi: _____

d) oppisopimuskoulutus keskeytetty, koulutuksen nimi: _____

e) opiskelen parhaillaan, oppilaitos:

opintolinja: _____

f) ei ammatillista koulutusta, vaan ammattikurssi, suorittamasi kurssi: _____

g) ei mitään ammatillista koulutusta

20. JOS KESKEYTIT OPINTOSI, MIKÄ TAI MITKÄ SYYT JOHTIVAT KESKEYTTÄMISEEN?

21. ALOITITKO OPINTOSI UUELLEEN JOLLAIN TOISELLA OPINTOLINJALLA TAI JOSSAIN TOISESSA OPPILAITOKSESSA TAI OPPISOPIMUSPAIKASSA?

a) kyllä, linjan / alan

nimi: _____

koulun /oppisopimuspaikan

nimi: _____

b) en ole aloittanut ammatillisia opintoja uudelleen

22. MILLAISTA OPISKELU AMMATILLISESSA OPPILAITOKSESSA /
OPPISOPIMUKSESSA / AMMATTIKURSSILLA MIELESTÄSI OLI TAI
ON?

mukavinta oli/

on: _____

ikävintä oli /

on: _____

23. OLETKO SUORITTANUT VARUSMIESPALVELUN TAI
SIVIILIPALVELUN?

a) kyllä

b) suoritan parhaillaan

c) keskeytin

d) en aloittanut kumpaakaan

24. MILLAINEN ON TÄMÄN HETKINEN ELÄMÄNTILANTEESI?

Oletko

a) kokopäivätyössä (yli 35 h viikossa) e) opiskelija

b) puolipäivätyössä (15-34 h viikossa) f) kotiäiti / koti-isä

c) osa-aikatyössä (alle 15 h viikossa) g) äitiys- tai vanhempainlomalla

d) työtön

h) eläkkeellä

25. MILLAINEN ON TYÖAIKASI?

a) säännöllinen päivä- tai iltatyö

b) vuorotyö

c) epäsäännöllinen työaika

d) jokin muu, mikä:

26. MIKÄ ON NYKYINEN AMMATTISI?

27. JOS OLET TÖISSÄ, MIHIN AMMATTIRYHMÄÄN KATSOT KUULUVASI?

- | | |
|---|----------------------|
| a) työntekijä | d) maatalousyrittäjä |
| b) toimihenkilö tai viranhaltija | e) muu |
| c) yrittäjä tai yksityinen
ammattinharjoittaja | f) en osaa sanoa |

28. MILLÄ ALALLA TYÖSKENTELET TAI VIIMEKSI TYÖSKENTELET?

- | | |
|---|---|
| a) teollisuudessa | i) moottoriajoneuvojen tai
koneiden huolto-,
asennus- tai korjausalalla |
| b) maa-, metsä- tai kalataloudessa
tai puutarha-alalla | j) vaatteiden tai tekstiilien
valmistus |
| c) maanrakennusalalla, kaivostyössä,
turpeen nostossa tai soran otossa | k) terveydenhuolto-, sosiaali- tai
opetuslalla |
| d) talonrakennusalalla tai LVI-alalla | l) toimistotyössä |
| e) palvelualalla (kauppa, pesula) | m) sähkö-, puhelin- tai ATK-alalla |
| f) kuljetus- tai varastointialalla | n) jollain muulla alalla, millä?
_____ |
| g) kiinteistöhuolto- ja siivousalalla | |
| h) ravitsemis- ja majoituslalla | o) en osaa sanoa |

29. KUINKA KAUAN OLET OLLUT TÖISSÄ NYKYISESSÄ TYÖPAIKASSASI?

- | | |
|-------------------|-------------------|
| a) yli 3 v. | d) alle 6kk - 3kk |
| b) 1 v - alle 3 v | e) alle 3kk |
| c) 6kk - alle 1 v | |

30. OLETKO TYTYTVÄINEN NYKYISEEN TYÖHÖSI?

a) kyllä

b) en,

miksi et? _____

31. KUINKA MONESSA TYÖPAIKASSA OLET TYÖSKENNELLYT TÄHÄN MENNESSÄ? (yli 1 kk:n mittaiset työpaikat) _____

32. KUULUTKO JOHONKIN AMMATTIJÄRJESTÖÖN ?

a) kyllä,

järjestön nimi: _____

c) en

d)

33. MITÄ USEIMMITEN TEET VAPAA-AIKANASI ? YMPYRÖI KOLME :

a) katselen tv:tä / videoita, dvd:tä

b) kuuntelen radiota

c) kuuntelen musiikkia (CD:itä yms.)

d) tapaan ystäviä/ sukulaisia

e) luen lehtiä/ kirjoja / käyn kirjastossa

f) käyn tanssimassa / ravintoloissa

g) käyn elokuvissa/ teatterissa / konserteissa

h) harrastan luontoa/ hoidan puutarhaa

i) teen käsitöitä, askartelen

j) käyn lenkillä, urheilen

k) käyn jalkapallo-,

jääkiekko- yms. peleissä

l) lepään kotona

m) teen ruokaa ja leivon

n) matkustelen

o) muuta,

mitä? _____

p) en tee mitään erityistä

34. ONKO SINULLA HUOLIA? YMPYRÖI NIIN MONTA KUIN HALUAT:

- | | |
|---|--|
| a) taloudellisia, rahaan liittyviä huolia
huolia | g) laki- tai veroasioihin liittyviä huolia |
| b) terveyteen liittyviä ongelmia | h) sosiaaliturvaan liittyviä huolia |
| c) opiskeluun liittyviä ongelmia | i) asumiseen liittyviä ongelmia |
| d) työn saamiseen tai työssä viihtymiseen
liittyviä ongelmia | j) muita huolia, mitä?
_____ |
| e) ihmissuhteisiin liittyviä huolia | |
| f) lasten hoitamiseen tai huoltajuuteen
liittyviä ongelmia | f) ei ole erityisiä huolenaiheita |

35. MINKÄLAISET ASIAT OVAT TÄLLÄ HETKELLÄ TÄRKEIMPIÄ
ELÄMÄSSÄSI?

36. YMPYRÖI VIELÄ VIIMEISEKSI **KAIKKI** NE ASIAT, JOTKA
KUVAAVAT SINUA: (jatkuu seuraavalla sivulla)

- a) Elämässäni on hyviä asioita.
- b) Elämälläni ei ole tarkoitusta.
- c) Minulla on tosi hyvä olo.
- d) Minä olen ihan kiva ja mukava ihminen
- e) Vaikka asiani ovat huonosti, ne ovat
- f) Pystyn ihan mihin vaan, jos vain paneudun siihen, mitä teen.
- g) Elämäni on koko ajan menossa parempaan suuntaan.
- h) Minun on helppo tulla toimeen ihmisten kanssa.
- i) Asiani ovat niin sekaisin, ettei niitä enää millään pysty selvittämään.
- j) Elämä on epäreilua.
- k) Toiset ihmiset ottavat minut huomioon.
- l) En tule ikinä ansaitsemaan hyvin.
- m) Tupakointi on vaarallista ja siksi en polta.
- n) Minulle tapahtuu usein ikäviä asioita.

- o) Asiani pahenevat ja pahenevat.
- p) Minussa on jotain vialla.
- q) Olen ihan mukavannäköinen.
- r) Pidän ihmisistä.
- s) Käytän liikaa alkoholia.
- t) Elämä on mielenkiintoista.
- u) Pystyn huolehtimaan itsestäni.
- v) Olen vastuussa perheestäni.
- w) Tiedän, mitä teen.
- x) Tunnen olevani yksinäinen.
- y) Olen tyytyväinen elämääni.
- z) Toivon paljon tulevaisuudeltani.

KIITOS VASTAUKSISTASI !

HUOM!

Olisi mukava myös tavata pitkästä aikaa.

Jos voimme myöhemmin haastatella Sinua, ole hyvä ja merkitse rasti alla olevaan

ruutuun ja kirjoita yhteystietosi viivoille, niin otamme Sinuun yhteyttä, jotta voimme sopia missä ja milloin tapaamme.

Osallistun mielelläni haastatteluun

nimi: _____

puh: _____

osoite: _____

Liite 2. Haastattelukutsu

Hei!

21.9.2006

Kutsumme Sinut tutkimukseemme liittyvään **haastatteluun**
(kesto n. ½ tuntia – 45 min)

Hämeenlinnan pääkirjaston tutkijanhuoneeseen
(lähellä Rauhankadun puoleista ovea)

päivä:_____ / syyskuuta 2006 klo_____

Jos aika ei sovi Sinulle, soita tai lähetä tekstiviesti, niin sovitaan jokin toinen aika.

puh. 040 869 6368 / Elina Alve-Tamminen
040 868 2118 / Hilikka Hatakka

Lapsen voi ottaa mukaan, mikäli et saa hoitopaikkaa tuohon aikaan.

Kahvitarjoilu!



Tapaamisiin!

Elina ja Hilikka

HAASTATTELURUNKO 26.9.-27.9.06

Aluksi pyydän sinua palauttamaan mieleesi koulunkäyntisi alkuvaiheet.

1. Mihin kouluun menit ekaluokalle?
2. Millaisia oppimisvaikeuksia sinulla oli?
3. Missä vaiheessa ne havaittiin?
4. Muistatko, millaisia tutkimuksia sinulle tehtiin oppimisvaikeuksien takia?
5. Miltä nuo tutkimukset sinusta tuntuivat?
6. Mitä luulet, mitä vanhempasi mahtoivat asiasta ajatella?

Sitten siirryit erityisopetukseen .

7. Mille luokalle siirryit Keskuskouluun.?
8. Muistatko vielä, miltä siirtyminen uuteen kouluun tuntui? Miten sinut otettiin siellä vastaan?
9. Miten tulit toimeen koulutovereiden kanssa? Entä opettajien?
10. Olitko koulussa enimmäkseen aktiivinen vai passiivinen?
11. Millaista koulunkäyntiä Keskuskoulussa kaiken kaikkiaan mielestäsi oli? Mitä mukavaa tai mitä kielteistä on jäänyt mieleesi?
12. Koituiko sinulle tuolloin jotain haittaa tai mielipahaa siitä, että kävit erityiskoulua?
13. Miten vanhempasi tukivat koulunkäyntiäsi? Tuntuiko, että he olivat kiinnostuneita koulunkäynnistäsi? Esim. kyselivätkö läksyjä tai tarkistivat tehtäviäsi?
14. Oliko perheessänne tuolloin joitain ongelmia? Esim. työttömyyttä, liiallista alkoholinkäyttöä riitoja tms?

15. Osallistuitko yhteisvalintaan? Jos osallistuit, niin mille linjoille ja mihin oppilaitokseen hait?

16. Saitko tässä vaiheessa tukea vanhemmiltasi?

17. Miltä yhteisvalinta onnistui kohdallasi? Oliko sinulla toive selkeänä vai koitko hakemisen tavallaan pakkona valita jotakin?

18. Pääsitkö haluamallesi opintolinjalle haluamaasi kouluun?

Seuraavassa kysynkin ammattikouluajoistasi.

18.. Millaiselta tuntui aloittaa opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa?

16. Miltä opiskelu kokonaisuudessaan tuntui? Mitä myönteistä ja mitä kielteistä on jäänyt mieleesi opiskelujastasi.

17. Miten tulit toimeen muiden opiskelijoiden kanssa? Entä opettajien?

18. Koituiko sinulle jotain mielipahaa tai harmia siitä, että olit tullut ammattioppilaitokseen erityiskoulusta?

21. Saitko tutkintosi valmiiksi?

- Jos et saanut tutkintoasi valmiiksi, niin miksi keskeytit opintosi?

22. Kuinka suhtaudut ylipäänsä ammatilliseen koulutukseen?