



Vetovoima kasvaa yhteistyöllä

Vetovoimalan hyvät käytänteet ohjaukseen
ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen

Toimittanut Heidi Alatalo



Julkaisu on tuotettu osana Vetovoimala – vaativan erityisen tuen hakeutumisvaiheen palvelujen kehittäminen –hanketta, jota rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto. Hankkeessa kehitetään erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden ammatilliseen koulutukseen ohjaamisen ja siirtymävaiheen palveluja.

Kehittämistyön tuloksena syntyy valtakunnallinen toimintamalli tukea tarvitsevan oppilaan ja opiskelijan ohjaukseen. Palveluita kehitetään sekä perusopetuksesta että jatkuvan haun kautta hakevien erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden tarpeisiin. Toimintamallissa hyödynnetään toimintakyvyn kuvaamista osana ohjauksellista tukea.

© Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
Ammattiopisto Luovi
Stadin ammatti- ja aikuisopisto

Julkaisijat:
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
Ammattiopisto Luovi
Stadin ammatti- ja aikuisopisto

Toimittaja ja taitto: Heidi Alatalo

Painopaikka: Grano Oy

ISBN 978-952-7166-86-4 (nid.)
ISBN 978-952-7166-87-v1 (pdf)

Sisältö

ESIPUHE - Meleko huikiaa!.....	4
Motivoiva toimintatapa nivelvaiheen ohjauksessa.....	9
Kohtaamisia vaativan erityisen tuen ohjauksen kentällä.....	15
Valot pimeyksien reunoilla – vertaisryhmäohjaus oppilaitosyhteistyönä.....	21
Vetoapua kouluakäymättömille nuorille.....	36
Toimintakyvyn kuvaaminen oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeen tunnistamisen tukena	47
Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa.....	58
Tiedonsiirto vaativan erityisen tuen ohjauksessa: Toimintakykyarvio ja muita toimivia käytänteitä.....	68
”He nyt tarttee enemmän tukea, muttei se tarkoita, etteikö vois omassa elämässä suoriutua” – toimintakyvyn näkökulmia vaativan erityisen tuen oppilaanohjaukseen	78
Toisen asteen opintoneuvoja peruskoulujen ohjauksen tukena.....	86
Nivelvaihe onnistuneessa urapolussa kasilta toiselle asteelle.....	93
Nivelvaiheen ohjausyhteistyö	102
Uusia avauksia ja malleja ohjaukseen: tutustumiset, koulutuskokeilut, AmisTET, avoimet opinnot, osaamisen tunnistaminen	112
Lukio-opinnot joustavana vaihtoehtona nuoren opinto- ja urapolulla	124
Yhteistyöfoorumit ohjausyhteistyön tukena.....	129
TARTU RUORIIN! ICF-luokitus ammatillisen koulutuksen erityisen ja vaativan erityisen tuen viitekehyksenä.....	133
Maahanmuuttajien erityisen tuen tarpeen tunnistaminen jatkuvassa haussa	146
VÖLJYSSÄ – opiskelijalähtöisesti opintojen tukena.....	149
Oppijatarina: Stadin ammattiopiston Avoimet opinnot, Pelaamalla Paremmaksi.....	154

ESIPUHE - Meleko huikiaa!

Vetovoimala-hankkeen tavoitteena oli löytää arjesta hyviä ohjauskäytänteitä ja kehittää palveluja, jotka mahdollistavat erityistä tukea tarvitsevien onnistuneen siirtymisen perusopetuksesta toisen asteen opintoihin. Hanke on toteutettu Ammattiopisto Luovin, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ja Stadin ammatti- ja aikuisopiston yhteistyönä, Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana. Yhteisen ohjausmallin luominen monimuotoisiin ohjauksen tarpeisiin ja asiakaslähtöisiin palveluihin on ollut haastava, mutta samalla myös innostava tehtävä. Hyviä käytänteitä on koottu hankkeen toteuttamisissa yhteistyöfoorumeissa ja lukuisissa kohtaamisissa sekä ohjauksen asiantuntijoiden että eri elämäntilanteissa olevien nivelvaiheen hakijoiden kanssa.

Tässä artikkelijulkaisussa tarkastellaan opintoihin hakeutumista moniulotteisesti hakijan ja ohjauksen sekä yhteistyöverkoston ja palvelujen näkökulmista. Julkaisu rakentuu Vetovoimalan ohjausmallin ympärille, jonka tavoitteena on mallintaa sopivien opiskeluvaihtoehtojen ja oman elämän suunnittelua sekä nivelvaiheen ylittämistä kokonaisuutena. Keskiössä on opiskelijan osallisuuden tukeminen ja toimintakyvyn huomioiminen sopivien opiskeluvaihtoehtojen tarkastelussa. Ohjausmallin kivijalkana on hallintokunnat ylittävä verkostoajattelu ja moniammatillinen yhteistyö, joka palvelee nivelvaiheen sujuvaa, suunnitelmallista ylittämistä sekä onnistunutta opintoihin kiinnittymistä.

Tukea tarvitsevat opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä, jonka opintopolut rakentuvat yksilöllisistä pedagogisista ratkaisuista ja opiskelujärjestelyistä. Erityisen ja vaativan erityisen tuen päätös tarkoittaa käytännössä opiskelijan pääsyä palveluihin, etuuksiin tai korvauksiin, joita ei tarjota muille opiskelijoille. Tuen tarpeen määrittelyssä on myös muita syvempiä ulottuvuuksia ja tavoitteita, jotka kytkeytyvät yksilöliisiin ja opiskelijalähtöisiin palveluihin ja tavoitteiden mukaiseen osaamisen hankintaan. Sekä kansainvälisen tutkimustiedon että Irene Rämän Vetovoimala-hankkeelle laatiman selvitystyön pohjalta voidaan todeta Maailman terveysjärjestön Toimintakyvyn ja toimintarajoitteiden kansainvälisen luokituksen (ICF) tarjoavan käyttökelpoisen viitekehyksen ja yhteisen kielen erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle ja määrittelylle. Vetovoimala-hankkeessa jatkokehitetyt ja laajasti pilotoidut ICF-luokitukseen perustuvat toimintakyvyn arviointi- ja kuvausmenetelmät Toimintakykyarvio.fi-palvelu ja RUORI - erityisen ja vaativan erityisen tuen arviointimenetelmä, ovat esittelyssä myös tässä artikkelijulkaisussa.

Erityisessä tuessa on lähtökohtaisesti kyse opiskelijan toimintarajoitteiden, opiskeluvuorokauden ja opiskeluympäristön yhteensovittamisesta. Toimintakykyajatteluun perustuvassa erityisen tuen tarpeen arvioinnissa opiskelijan terveydentilaa, haittaa tai vammaa koskevat tiedot eivät yksin määrää tuen tarvetta, vaan niiden lisäksi arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa biopsykososiaalista toimintakykyä kussakin opiskeluympäristössä. Erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen suunnittelun ja toteutuksen perusta rakentuu tavoitteiden asettamisesta ja opinnoissa tarvittavien erityisen tuen tarpeen palveluiden määrittelystä. Aina ei ole selvää,

missä määrin tuen tarve johtuu terveydentilasta, oppimisvaikeuksista, sosiaalisesta tilanteesta, kulttuuritaustasta tai vaikka riittämättömästä opetuksesta. Käytännön työssä huomio voi kiinnittyä liikaa diagnoosiin ja fyysisiin rajoitteisiin, jolloin näkökulma opiskelijan todellisiin tuen tarpeisiin ja toimintakykyyn kapenee. Tuen tarpeen tunnistamisessa ja palvelujen suunnittelussa onkin olennaista osallisuuden vahvistaminen, joka tarkoittaa opiskelijan omien kokemusten ja hänelle läheisten ihmisten näkökulmien huomioimisesta opintojen suunnittelussa.

Erityisen tuen palveluja suunniteltaessa osallisuuden mahdollistaminen nousee keskeiseksi opetuksen- ja koulutuksen järjestäjän tehtäväksi, sillä kaikilla opiskelijoilla tulisi olla oikeus osallistua koulutukseen ja saada mahdollisuus kehittää kykyjään ja mahdollisuuksiaan toimintarajoitteista riippumatta. Vetovoimala-hankkeen alkumetreiltä lähtien opiskelijan osallisuus oman opintopolkunsu suunnittelussa on ollut kehittämistyön keskiössä. Aito osallisuus on muutakin kuin mukanaoloa itseä koskevissa neuvotteluissa. Se on näkyväksi ja kuulluksi tulemista, omien toiveiden, unelmien ja huolenaiheiden tuomista yhteiseen keskusteluun. Toteutuakseen se vaatii yhteistä kieltä ja ymmärrystä käsiteltävistä asioista ja erilaisista vaihtoehdoista. Vetovoimassa kehitetyt toimintakyvyn kuvaamisen ja itsearviointin työkalut mahdollistavat uudella tavalla oman toimintakyvyn osa-alueiden tarkastelun ja sanoittamisen erilaisissa oppimis- ja toimintaympäristöissä. Hankkeessa toteutettujen pilotoitien aikana olemme olleet monta kertaa näköalapaikalla todistamassa, kuinka osallisuuden vahvistuessa ohjattavasta kasvaa asiantuntija oman jatkopolkunsu suunnittelussa. Onnistumisten taustalle tarvitaan kuitenkin vahvaa ohjauksellista tukea ja suunnitelmallisuutta omaan tavoitteeseen pääsemiseksi.

Hallitusohjelman tavoitteena on, että lapsemme ja nuoremme voivat hyvin. Opinto-ohjauksen vahvistaminen eri koulutusasteilla nähdään yhtenä keinona tavoitteeseen pääsemiseksi. Opinto-ohjaajien mitoituksen tarkistamisen lisäksi tukiopinto-ohjaus tulee uutena työskentelymuotona osaksi ohjauksen kokonaisuutta perusopetuksesta toiselle asteelle. Tukiopinto-ohjaus soveltuu mielestämme käytettäväksi ohjauksen tueksi kenelle tahansa nuorelle, joka elämäntilanteensa tai toimintakykynsä vuoksi tarvitsee lisää ohjauksellista tukea. Tämä yksilöllinen, oppilaan tarpeita vastaava tuki mahdollistaa opintojen loppuun suorittamisen sekä suunnitelmallisen ja sujuvan siirtymän toiselle asteelle. Käsite tukiopinto-ohjaus näkyy perusopetuksen ohjausmallissa vahvasti. Halusimme jättää pois erityisen ja vaativan erityisen tuen käsitteet, sillä mallin rakentamisessa mukana olleiden toimijoiden mielestä termit rajaavat esimerkiksi kouluakäymättömät, maahanmuuttajat tai syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ohjausmallin ulkopuolelle, vaikka malli toimisi mainiosti heidänkin ohjauksessa. Tukiopinto-ohjausta voidaan tarvita millä tahansa tuen portaalla, vaativan erityisen tuen tarve ei välttämättä näyttäydy hallinnollisina erityisen tuen päätöksinä. Ajatuksena on myös avata siirtymävaiheen prosessia nuorelle ja hänen huoltajalleen. Tuomme näkyväksi onnistuneen ohjausprosessin eri vaiheet ja ohjausmenetelmät, kuten vertaisryhmäohjauksen merkityksen tukea tarvitsevan nuoren ohjaukseen.

Vetovoimalan ohjausmallissa olemme tarkastelleet ammatillisen koulutuksen hakijan polkua erityisen tuen asiakkaiden hakeutumisvaiheessa yleisesti esittämien kysy-

mysten kautta. Hakijan polkua seuraamalla hakija voi itsenäisesti tai ohjattuna tutkia, millaista tietoa, vertaistukea tai palveluita hakeutumisen eri vaiheissa on saatavilla ja millaisia vaihtoehtoja ammatillinen koulutus tarjoaa jatko-opintoja ajatellen. Ohjausmallin kolmas tarkastelunäkökulma avautuu ohjauksen rakenteiden, verkostojen ja palvelujen kautta. Olemme koonneet Vetovoimalla-hankkeen alueellisista yhteistyöfoorumeista hyviä käytänteitä, palveluita ja yhteistyön muotoja onnistuneen siirtymävaiheen toteuttamiseksi.

Hankkeen aikana toteutetut koulutukset ja yhteistyöfoorumit ovat herättäneet runsaasti mielenkiintoa niin peruskoulujen ohjaavien tahojen kuin ammatillisen koulutuksen toimijoiden ja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen parissa. Vaikka eri asiointijatahoilla ja sidosryhmillä on erilaisia näkökulmia ja painopisteitä palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa, on tiedonsiirron tehostamiseen ja palvelukokonaisuuden yhtenäistämiseen vahva yhteinen tahtotila. Yksi keskeisimmistä havainnoista on, että asuinpaikka rajaa opintojen ja tuen saannin mahdollisuutta. Ohjauspalveluiden kehittämisen lisäksi tarvitaan siis myös rakenteellisia muutoksia jokaiselle soveltuvan toisen asteen koulutuspaikan löytämiseksi.

Verkostomainen yhteistyö ei ole uusi asia käsitteenä, mutta sen aito toteutuminen eri hallintokuntien ja palveluntuottajien välillä on koettu yllättävän vaikeaksi. Opetus- ja ohjausverkoston organisaatiot hoitavat kukin oman tonttinsa huolella, mutta yhdyspinnat ja siirtymät tuottavat edelleen hankaluuksia. Pahimmassa tapauksessa siirtymävaiheisiin syntyy palvelukatkoksia, joissa hakija kompastelee tai tipahtaa kokonaan ulos omalta polultaan. Vetovoimalla-hankkeessa ohjauksen kaaret on haluttu maalata rohkeilla vedoilla pitkiksi jatkumoiksi, joissa ohjaus on osana korkeatasoista yksilölliset tarpeet huomioivaa palvelukokonaisuutta. Monialainen yhteistyö laajenee rinnakkain tekemisestä aitoon yhteistyöhön yli oman organisaation ja totutun rajapinnan. Näitä kehittämisaskelia ja pilotointeja kuvataan tässä artikkelijulkaisussa sekä perusopetuksen että ammatillisen koulutuksen näkökulmista. Yhteistä kaikille Vetovoimalla-pilotoinneille on ollut se, että yhteistyö on koettu antoisaksi ja nimensä mukaisesti vetovoimaiseksi. Siirtymävaiheen pitkät ohjauskaaret ja yksilölliset tukio-pinto-ohjauksen palvelut tukevat oppilaiden motivaatiota, lisäävät lasten ja nuorten hyvinvointia sekä antavat kaikille riittävät tiedot ja taidot toisen asteen koulutuksen siirtymiseen ja onnistuneeseen tutkinnon suorittamiseen.

Yhteiseen viitekehykseen perustuva toimintakyvyn kuvaaminen ja tiedonsiirto eri hallintokuntien ja palvelupolkujen välillä ovat merkittäviä edistysaskelia, mutta ne eivät vielä sinällään takaa toimivaa palveluverkostoa ja monialaista yhteistyötä. Tämän lisäksi tarvitaan uudistuksia myös palvelurakenteissa ja toimintakulttuurissa, jossa asiakaslähtöiset ja oikea-aikaiset palvelut myös hallinnonalojen yhteistyönä ovat perusta onnistuneelle kuntoutusprosessille. Myös näissä kehittämishaasteissa toimintakykyajattelu antaa rakenteellista selkeyttä, joka mahdollistaa asiakkaan tavoitteiden saavuttamisen ja kasvun omaan mittaansa toimintarajoitteista huolimatta.

Toivomme, että ohjausmallimme jalkautuu sekä ohjausalan ammattilaisten että monimuotoisen opiskelijajoukkomme työvälineeksi. Ohjausmallin näkökulmat ja konk-

reettiset työkalut ovat helposti mallinnettavissa ja sovellettavissa erilaisiin hakeutumisvaiheen pohdintoihin ja käytännön tilanteisiin sekä yksilö-, organisaatio- että verkostotasolla.

Haluamme kiittää tähän artikkelijulkaisuun asiantuntijuutensa ja kokemuksensa tuoneita kirjoittajia sekä Vetovoimalla-hankkeen eri tilaisuuksissa ja hakeutumisvaiheen ohjauspalvelujen kehittämisessä mukana olleita oppilaita ja opiskelijoita sekä työpajoilla ja muissa ohjauspalveluissa kohtaamiamme nuoria. Suuri kiitos kuuluu myös teille, ohjauksen rautaiset, päällä ja sydämellä työtä tekevät ammattilaiset. Vetovoima kasvaa yhteistyöllä!

Oulussa 17.6.2020

Riina Karvonen, Ammattiopisto Luovi
Anna-Kaisa Puusaari, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
Ami Toikka, Stadin ammatti- ja aikuisopisto



*"Kohtaa tänään,
kun kuljet ohitseni.
Tarvitsen lempeyttä.*

*Näe minut,
katso sisimpäään,
vasta sitten olet
perillä.*

- Joel Jyrinki -



Motivoiva toimintatapa nivelvaiheen ohjauksessa

Riina Karvonen (Master of Social Services and Health Care, sairaanhoitaja YAMK, erikoissairaanhoitaja, diakonissa, hypnoterapeutti) työskentelee Ammattiopisto Luovissa opiskelija-asiain päällikkönä ja projektipäällikkönä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoi-mala-hankkeessa kehittäen vaativan erityisen tuen ohjauspalveluja. Riinan erityisosaamista on ammatillisen koulutuksen, vaativan erityisen tuen sekä opiskeluhuollon palvelujen ja rakenteiden vahva tuntemus. Hän on kiinnostunut palveluprosessien ja toimintamallien asiakaslähtöisestä kehittämisestä. Ratkaisukeskeinen ja innovatiivinen lähestymistapa ovat hänen vahvuuksiaan sekä kehittämistyössä että erilaisissa kohtaamisissa asiakkaiden ja asiantuntijoiden kanssa.

Esikoulun keväthuhlassa näytettiin suurelta valkokankaalta video, jossa lapset kertoivat tulevaisuuden toiveammateistaan. Intoa puhkuvat eskarilaiset saivat jokainen vuorollaan esittäytyä ja kertoa, mikä heistä tulee isona. Parinkymmenen lapsen joukossa oli useita tulevaisuuden opettajia, lääkäreitä, poliiseja ja mahtuipa mukaan myös muutama insinööri. Sitten tuli lapsenlapseni vuoro. Hän katsoi kameraa vakavana, mietti hetken ja sanoi järkähtämättömällä varmuudella: Minusta tulee isona Batman! Yleisössä kävi spontaani naurunhyrähdys, olipas virkistävän toisenlainen uravalinta. Voi meitä Karvosia, ajattelin mielessäni, jo useammassa sukupolvessa sekä pää että jalat tukevasti ilmassa! Toisaalta vuosien varrella on myös useaan kertaan toteen näytetty, että batmanit, teräsmiehet ja neiti etsivät kyllä löytävät oman uransa, jotkut nopeammin ja toiset taas kiertoteiden kautta. Olennaista ei sittenkään taida olla matkan pituus, vaan sen mielekkyys ja omakohtaisuus.

Omassa lapsuudessa ja nuoruudessa maailma oli varsin toisenlainen kuin tänään. Elettiin aikaa, jolloin vielä kuviteltiin ammatin kouluttautumisen merkitsevän samassa ammatissa ja työpaikassa työskentelyä aina eläkeikään saakka. Koulussa puhuttiin ammatinvalinnasta, mutta usein valintoihin vaikuttivat vahvasti myös omien vanhempien ammatit ja yhteiskunnallinen asema. Kaikessa yksinkertaisuudessaan vähäisten vaihtoehtojen äärellä valintoja oli helppo tehdä.



Kuva: Pixabay

Työelämän muutos on edennyt suurilla harppauksilla 1990-luvun lamavuosien jälkeen. Työtehtävät, ammattinimikkeet ja niiden myötä myös ihmisten työurat ovat monimuotoistuneet ja niinpä harva meistä keski-ikäisistä enää toimii siinä ammatissa, johon ensimmäiseksi kouluttautui. Ei siis ihme, että työelämä ja uravalinnat hämmentävät nuoria. Tästä ajasta kertoo sekin, että nuo-

ret, jotka ovat paljon fiksumpia ja osaavampia kuin mitä me olimme heidän iässään, ovat omien tulevaisuuden valintojensa suhteen aikaisempia sukupolvia epävarmempia. Se, mikä tuntui eskari-iässä helpolta ja innostavalta, kääntyykin hämmennykseksi uravalinnan ollessa konkreettisesti edessä. Samasta ilmiöstä kertovat myös *”Kun koulu loppuu”* -tutkimuksen tulokset, joiden mukaan 74% peruskoulun päättävistä nuorista koki uravalinnan vaikeaksi ja saamansa ohjauksen liian vähäiseksi. Kaikkein eniten epävarmuutta ja stressioireita uravalintojen äärellä kokivat kuitenkin toimintarajoitteiset ja heikon koulumenestyksen omaavat nuoret, joille tyypillistä oli uravalintojen kapea-alaisuus ja matala motivaatio opiskelua kohtaan. (TAT 2018.)

Jatko-opintojen ja uravalinnan suunnittelu sijoittuu nuoren ihmisen elämässä ajanjaksoon, jossa suuria kysymyksiä ja muutoksia on tarjolla muutenkin ruuhkaksi asti. On hyvä muistaa, että 16-22-vuotias nuori elää elämänkaarensa haasteellisinta siirtymävaihetta, eli lopullista hyppäystä lapsuudesta aikuisuuteen, itsenäisyyteen, vapauteen ja vastuuseen. Niin odotettua kuin aikuisuuteen kasvaminen onkin, se ei tapahdu kivutta, vaan kehitykseen ja itsenäistymiseen liittyy – ja kuuluukin liittyä – epävarmuutta, stressiä ja kriisiytymistä, jotka kaikki lopulta vievät nuoren kehitystä eteenpäin. Opiskelu tai oman urapolun suunnittelu eivät tunteiden ja hormonien myrskyssä aina sijoitu elämän Top 10 –asioiden kärkeen, vaan ratkaisut tapahtuvat siinä sivussa, joskus jopa niin, ettei nuori jaksa paneutua niihin itse lainkaan.

Kuullaanko erityistä tukea tarvitsevaa nuorta uraohjauksessa?

Anna-Maija Niemen väitöskirja erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien nuorten koulutuspolkujen ja uravalintojen rakentumisesta (2015) herättää runsaasti ajatuksia ohjauksen hyvää tarkoittavasta, mutta mutkat oikaisevasta toteutustavasta. Tutkimuksessa todetaan, että erityisopetuksen yhteydessä toteutetussa opinto-ohjauksessa tasapainoillaan nuorten hatarien koulutustoiveiden ja ohjauksessa tarjottujen asiantuntijoiden tarjoamien vaihtoehtojen välillä niin, että nuorten omat toiveet ja näkemykset eivät aina pääse kunnolla esiin asiantuntijalausuntojen rinnalla. Tutkimuksen valossa näyttääkin siltä, että erityistä tukea tarvitseville nuorille tarjotaan ohjauksessa yleisesti sopivina pidettyjä tutkintoja, kun samalla osa nähdään lähtökohteisesti poissuljettuina.

Toimintarajoitteisten nuorten yhdenvertaisuus uraohjauksessa ei siis näyttäisi kaikkialta osin toteutuvan tässä monimuotoisten ja yksilöllisten opintopolkujen maailmassa. Harmillisinta tässä on se, että väärät tai muuten vain epäonnistuneet opiskeluvaihtoehdot näyttäytyvät opiskelijoiden eroamis- ja keskeyttämistilastoissa heti ensimmäisten opiskelukuukausien jälkeen. Tuoreen valtakunnallisen tutkimuksen mukaan noin 70% keskeytyksistä tapahtuu opintojen ensimmäisen kolmanneksen kuluessa. Syinä opintojen päättymiseen ovat yleisimmin runsaat poissaolot, vääräksi koettu opiskeluvaihtoehto, terveydelliset syyt tai motivaation puute (TAT 2018). Entistä haasteellisemmaksi tilanteen tekee se, että tilastojen perusteella opiskelutaival ei epäonnistuneiden starttien jälkeen yleensä helpotu, vaan eroamisesta ja keskeyttämisestä tulee helposti opittu tapa ja toistuva toimintamalli. Usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin

hiipuu, mitä useampi keskeytykseen päättynyt opiskeluyritys on takana. Valtakunnallisten keskeyttämistilastojen kärkipaikkaa pitävätkin 20-24 vuotiaat, opintonsa kerran tai useammin keskeyttäneet nuoret, joista kolmanneksella opinnot päättyivät keskeytymiseen myös nykyisissä opinnoissa. (Zoomi 2018.)

Mitä sitten pitäisi tehdä toisin ja millaisia tavoitteita nivelvaiheen ohjaukselle ja urasuunnittelulle voidaan lopulta asettaa? Voidaanko olettaa, että loppuun saakka hiotulla ammatinvalinnan ohjauksella päästään kerta heitolla koko elämän kestäväälle työuralle? Tuskinpa. Voisiko tavoite ollakin hyvässä kasvussa kohti omaa mittaansa? Mitäpä, jos lähtisimmekin liikkeelle siitä, mikä nuorta aidosti innostaa ja motivoi? Onko sillä merkitystä, vaikkei ensimmäinen tutkinto vielä johtaisikaan lopulliseen uravalintaan, mutta kartuttaisi osaamista sen verran, että oman polun jatkosuunnittelu ja matkalla olo tuntuisi omalta jutulta?

Nivelvaiheen ohjauksessa tehokas tiedon jakaminen koetaan keskeiseksi tehtäväksi. Tiedottaminen ei kuitenkaan ole varsinaista ohjausta, se on vain jäävuoren huippu. Mikäli ohjauksessa halutaan aidosti päästä isojen kysymysten äärelle, tulisi tuntea myös nuoren elämäntilanne, joka erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla voi olla monin tavoin haasteellisempi kuin muiden ikätovereiden. Pitkäjänteinen, koko peruskoulun yläluokkien kestävä nivelvaiheen ohjauksen tulisi kohdistua myös nuoren hyvinvoinnin, osallisuuden ja itsetuntemuksen osa-alueisiin ja siten edistää myös yksilöllisten jatkosuunnitelmien laatimista.

Kasvunvarat näkyväksi ja innostus syttymään motivoivalla toimintatavalla

Siirtymävaiheessa oleva nuori tarvitsee ympärilleen ihmisiä, jotka auttavat häntä tunnistamaan oman kasvunvaransa. Näitä aikuisia onkin useissa ohjausteorioissa verrattu peiliin, jonka heijastuksesta nuori voi tarkastella omaa minäkäsitystään. Ohjaushenkilöstön tehtävänä tässä prosessissa ei ole niinkään neuvoa vaan paremminkin esittää kysymyksiä, joihin nuori vastaa itselleen. Siirtymävaiheessa oleva nuori voi nähdä aluksi kuvajaisensa peilin pinnasta sumuisena, muuttavana ja epämääräisenä hahmona. Luottamuksen ja yhteistyön syventyessä kuva ja muodot alkavat kuitenkin kirkastua. Nuori havaitsee mahdollisuuden tarkastella turvallisesti merkityksiä ja taustatekijöitä omassa käyttäytymisessään ja teoissaan.

Miten sitten kasvunvaran saisi näkyville ja innostuksen syttymään opintoja kohtaan ammatillisen koulutuksen nivelvaiheessa tai jopa silloin, kun kohdalle sattui vähemmän innostava opiskeluvaihtoehto? Yhden vastauksen kysymykseen tarjoaa motivoivaan toimintatapaan perustuvat ohjauskäytänteet, jossa tarkastellaan nuoren päämääriä, kontekstiuskomuksia, kykyuskomuksia ja emootioita osallistavalla tavalla.

Motivoiva toimintatapa perustuu alun perin William R. Millerin ja Stephen Rollnickin kehittämään haastattelumenetelmään sekä James Prochaskan ja Carlo DiClemenenten transteoreettiseen muutostavahemalliin (Oksanen 2014). Motivoiva toimintatapa ei

ole terapiaa tai perinteistä ohjaustakaan, vaan se perustuu tutkivaan ja luottamukselliseen yhteistyösuhteeseen ohjaajan ja asiakkaan, tässä tapauksessa omaa elämäänsä suunnittelevan nuoren välillä. Sen tavoitteena on herätellä muutostmotivaatiota ja liikettä kohti nuorelle merkittäviä tavoitteita. Toimintatapa palvelee itsereflektion kehittymistä ja sisäisen voiman tunteen vahvistumista.

Motivoivassa toimintatavassa opettaja tai opinto-ohjaaja ei asetu asiantuntijan asemaan, vaan hän keskittyy nuoren elämään liittyvien tarinoiden, mielipiteiden ja merkitysten kuuntelemiseen, tarkentavien kysymysten esittämiseen ja ennen kaikkea muutospuheen herättelyyn. Muutospuheella tarkoitetaan tässä nuoren itsensä kertomaa tulevaisuuden tarinaa omasta elämästään, tarinaa, jolla on vahva taipumus muuttua myös itseään toteuttavaksi ennusteeksi. Tarinan kerronta voidaan valjastaa perinteisen keskustelun rinnalle, tai käyttää toiminnallisia menetelmiä, joista muutamina esimerkkeinä aarrekatat, kuvakortit, vlogit ja blogit. Tarinan esitysmuodolla ei ole merkitystä, mutta tarinat sinänsä ovat portti nuoren maailmaan ja niihin kysymyksiin ja toiveisiin, joihin ohjauksessa tulisi tarttua kaksin käsin.



Kuva: Pixabay

Jukka Oksasen (2014) mukaan motivoivaan toimintatapaa tarvitaan työntekijältä läsnäoloa, ystävällisyyttä ja aitoa kiinnostusta nuorta ja hänen tarinaansa kohtaan. Ohjaajalta vaaditaan myös rohkeutta pohtia nuoren

kanssa arvoja, tavoitteita ja mahdollisuuksia ilman ennakoasenteita tai asiantuntijaneuvoja. Motivoiva toimintatapa vaatii ohjaushenkilöstöltä sekä kohtaamisen taitoja että sitoutumista yhteistyöhön. Aivan yhtä merkittävää on, että nuorelle tulee tunne siitä, että hän uskaltaa ja haluaa ryhtyä yhteistyöhön ohjaajan kanssa. Luottamuksen rinnalla toisena keskeisenä yhteistyön kivijalkana on arvostaminen. Sillä tarkoitetaan kunnioittamista, hyväksymistä, todesta ottamista ja välittämistä. Arvostaminen ja ihmisarvon välittyminen ohjaustyössä tarkoittaa nuoren hyväksymistä hänen ajatuksiinsa ja käyttäytymisestään riippumatta. Hyväksyvä ilmapiiri vahvistaa myös nuoren kykyä ratkaista ongelmia omaa toimintatapaansa ja arvomaailmaansa hyödyntäen.

Motivoivassa toimintatavassa ohjaajan on tärkeää antaa ohjattavalle tilaa, valtaa ja vastuuta. Tämä on yllättäen koettu asiantuntijaorientoituneessa toiminnassa vaikeaksi: kuinka helppoa ja nopeaa olisikaan tehdä toimintakyvyltään puutteellisen nuoren puolesta hyviä ratkaisuja ja tarvittavia toimenpiteitä! Valitettavasti hyvää tarkoittava tuuppaus sujuvalle opintopolulle kääntyy helposti ylitsepääsemättömäksi vuorenrinneeksi – tätä reittiä nuori ei itse valinnut!

Motivoivan toimintatavan tarkoituksena on auttaa opiskelijan itsereflektiota ja sen kautta tuottaa hänelle kykyä arvioida ja suunnata oman elämänsä kulkua. Dialogisen ohjauksen ja reflektoinnin lisäksi motivoitumiseen ja sisäisen voiman tunteen heräämiseen tarvitaan myös konkreettisia onnistumisen kokemuksia ja osaamisen vahvistamista. Nuoren täytyy tuntea edistävänsä prosessin aikana, jotta motivaatio yhteistyön jatkamiseen säilyisi. Ohjaajan ammattitaitoa onkin omalla toiminnallaan

helpottaa, tarkentaa ja monipuolistaa nuoren tulevaisuustarinan sanoittamista. Ohjaaja tekee käydystä keskustelusta yhteenvetoja ja antaa nuorelle mahdollisuuden korjata mahdollisia väärinkäsityksiä ja täydentää yhteisesti esille nostettuja mahdollisuuksia ja tavoitteita. Keskustelun ja yhteisen pohdinnan rinnalle on hyvä rakentaa myös aitoja tekemisen ja kokemisen mahdollisuuksia, kuten yhteisten projektien toteuttaminen tai koulutuskokeiluihin osallistuminen.

Keskeistä siirtymävaiheen ja urasuunnittelun laatimisessa ja toteutuksessa on voimavarojen, mielenkiinnon kohteiden ja orastavan arvomaailman sovittaminen nuoren sen hetkiseen elämäntilanteeseen ja oman kasvun ja kehityksen tavoitteisiin. Ohjaajan taito asettua ohjaamaan juuri niissä asioissa ja tilanteissa, joissa nuori elämässään on, kertoo ohjaajan kyvystä nähdä nuoren maailma oivaltavin ja avoimin silmin. Tanskalainen teologi ja filosofi Søren Kierkegaard (Lehtinen 1990) on tiivistänyt ohjauksen perusperiaatteen osuvasti:

"Jos haluan onnistua johdattelemaan jonkun ihmisen tiettyyn päämäärään, minun on ensin ymmärrettävä hänen tämänhetkinen tilansa ja aloitettava juuri siitä. Jos en sitä osaa, petän itseäni uskoessani pystyväni auttamaan häntä. Kaikki aito auttaminen alkaa nöyryydellä autettavan edessä. Siksi minun tulee ymmärtää, ettei auttaminen ole hallitsemista vaan palvelemista. Mikäli en tähän pysty, en pysty myöskään auttamaan ketään."

Ammatillisen koulutuksen uudistuneissa toimintamalleissa korostuvat asiakaslähtöisyys, osallisuus ja hakeutumisvaiheen entistä tehokkaammat ohjauspalvelut. Tuoreet näkökulmat ja periaatteet ovat odotettuja ja tervetulleita, mutta niiden toteuttaminen erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten hakeutumisvaiheen ohjauksessa ja opintojen suunnittelussa vaatii konkreettista toimintamallia ohjauksen ja palvelujen toteutuksesta myös yli hallintokuntien ja kouluasteiden. Tätä kehittämistyötä on tehty esimerkiksi Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimalla-hankkeessa, jonka hyvistä käytänteistä, ohjauksen palveluista ja uusista yhteistyömuodoista tämä käsillä oleva artikkelikokoelma kertoo.

Lähteet:

Lehtinen, T. 1990. Søren Kierkegaard: intohimon, ahdistuksen ja huumorin filosofi. Helsinki: Kirjapaja.

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264.

Oksanen, J. 2014. Motivointi työvälineenä. Helsinki: PS-kustannus.

Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.

Siitonen, J. & Robinson, H. 2001. Pohdintaa voimaantumisesta. Teoksessa L. Järvisalo (toim.) Muutoksen kautta kasvuun. Savonlinna: Kotilo, 61–72.

Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. Kun koulu loppuu. Nuorten tulevaisuusraportti 2018. Viitattu 8.5.2020: https://www.kunkoululoppuu.fi/assets/uploads/2018/05/KKL-2018_Nuorten_tulevaisuusraportti_tiivistelm%C3%A4-1.pdf

Zoomi 2018. Zoomi - Sujuvien siirtymien kansallinen koordinointi. Sujuvat siirtymät – Valtakunnallisen osion ESkeiden ulkoinen arviointi. Viitattu 8.5.2020: https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/190645_sujuvat_siirtyma_t_ulkoinen_arviointi_0.pdf



*Perusasteelta
toiselle asteelle*



Kohtaamisia vaativan erityisen tuen ohjauksen kentällä

Virpi Kauppinen (KM) työskentelee erityisluokanopettajana Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa Helsingissä. Hän on koulutukseltaan myös opinto-ohjaaja ja takana on useamman vuoden kokemus kymppiluokan erityisluokanopettajana sekä nivelvaiheen opinto-ohjaajana (erityinen/vaativa erityinen tuki). Virpi on mukana Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimalla –hankkeessa Valterin Helsingin edustajana. Virpin rooli on ollut kiertävänä opona käydä tutustumassa opinto-ohjauksen käytänteisiin vaativan erityisen tuen tiimoilta pääkaupunkiseudun alueella.

Tämä artikkeli perustuu omiin kokemuksiini ja havaintoihini opinto-ohjauksen kentältä. Taustalla ei ole tutkimuksellista otetta, vaan haluan nostaa yleisellä tasolla ajatuksia ja kysymyksiä kohtaamisten tiimoilta. Olen toiminut Vetovoimalan ”kiertävänä opona” ja artikkeli on puheenvuoroni huomioistani ohjauksen arjessa. Työni jatkuu vielä syksyllä. Olen saanut pohtia opinto-ohjaajien, erityisopettajien, koulunkäynninohjaajien sekä erityisluokanopettajien kanssa nivelvaiheen opinto-ohjauksen kysymyksiä liittyen erityiseen sekä vaativaan erityiseen tukeen.

Vaativa erityinen tuki

Vaativan erityisen tuen käsite on melko uusi. Opetus- ja kulttuuriministeriön Kehittämisyhmän loppuraportissa vaativa erityinen tuki –käsite liitetään oppilaisiin, joilla on havaittu vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta tai autismin kirjoja. Lisäksi oppilaalla voi olla kehitysvamma ja osalla lapsista on pidennetty oppivelvollisuus. Vaativan erityisen tuen oppilailla voi olla myös perusopetuslain 18 §:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä. Opetuksen vaativuuteen liittyy se, että yhteistyötä tehdään monen ammattilaisen kesken. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 34.)

Vaativan erityisen tuen oppilaita voi opiskella yleisopetuksen ryhmissä, integroituna erityisopetuksen ryhmään tai kokonaan omassa erityisopetuksen ryhmässä. Lisäksi vaativan erityisen tuen oppilaita voi opiskella sairaalakouluissa, Elmeri-koulussa, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa, kunnallisessa ja yksityisessä erityiskoulussa. Lisäksi oppilaita voi olla myös valtioiden tai yksityisten koulukotien kouluissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 11.) Perusopetuksessa vaativa erityinen tuki ei ole neljäs porras tukijärjestelmässä vaan se on erityistä tukea, jossa oppilaan ympärillä oleva tuki on vielä laajempaa ja verkosto entistä tiiviimpää.

Kuka ohjaa vaativan erityisen tuen oppilasta?

Mitä enemmän nuori tarvitsee tukea koulunkäyntiin, sitä enemmän hän tarvitsee myös resursseja ja aikaa opinto-ohjaukseen. Nivelvaiheessa opinto-ohjauksen rooli korostuu ja se edellyttää myös toimivaa moniammatillista yhteistyötä. Opinto-ohjauksessa tarvitaan myös erityisopetuksen asiantuntemusta, joten opinto-ohjaajan yhteistyö erityisluokanopettajan/erityisopettajan kanssa on tärkeää.

Tutustumisten aikana huomasin ohjausvastuun jakaantuvan kouluissa hyvin eri tavoin. Esimerkiksi voi olla, että erityisluokanopettajalla on suuri rooli ohjaamisessa, opinto-ohjaajan toimiessa enemmän taustalla. Ohjaus voi olla selkeästi yhteistyötä, jossa oma opettaja tuo mukaan asiantuntijuutta oppilaan arjesta ja opinto-ohjaaja ohjaukseen liittyvistä asioista. Opinto-ohjaaja voi toimia alueellisesti, jolloin hänen vastuullaan voi olla useamman koulun vaativan erityisen tuen oppilaiden ohjaus.

Vastuunjako voi herättää voimakastakin keskustelua. Opinto-ohjaaja voi kokea, että häneltä puuttuu vaativan erityisen tuen tunteminen ja erityisluokanopettajalle tulee oppilaan tuntijana ohjausvastuu. Erityisluokanopettaja voi kokea taas, että häneltä puuttuu nivelvaiheen ohjauksen tuntemus. Opinto-ohjaaja tarvitsee ohjauksen tueksi arjen kokemusasiantuntijuutta ja erityisluokanopettaja ohjauksen tuntemusta jatkovaihtoehtoista. Työnjaon tulisi olla selkeä ja myös koulun aikuisten kesken oikeudenmukainen.

Kun oppilaan taustalla on vaativa erityinen tuki, nivelvaiheen ohjauksessa korostuu oppilaan tunteminen. Voi olla, että koulun erityisluokanopettajasta on tullut vuosien saatossa erityisen tuen opinto-ohjauksen asiantuntija käytännön kautta. Hänen roolinsa voi korostua nivelvaiheen ohjauksen aikana.

Oppilaan koulunkäynninohjaajalla voi olla myös tärkeä rooli koulun arjessa ja tuen tarpeen kokemusasiantuntijana. Ohjauksessa tarvitaan opinto-ohjaajan sekä erityisluokanopettajan lisäksi muiden moniammatillisten henkilöiden yhteistyötä. Yhteistyötä tarvitaan, jotta ei jäädä yksin vaativan erityisen tuen ohjauksen kysymysten äärelle. Kehittämisryhmän loppuraportissa nousee esille, että opinto-ohjaajan koulutukseen tulisi lisätä erityispedagogiikan sisältöjä sekä myös osaamista vaativan erityiseen tukeen liittyen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 30). Onnistuessaan ohjaus on jaettua asiantuntijuutta, jossa päähenkilönä on nuori itse. Yhteistyössä kodin kanssa päästään yhdessä eteenpäin.



Kuva: Juuso Kauppinen

Räätälöiden jatkolulle

Nivelvaiheen ohjauksessa, liittyen vaativaan erityiseen tukeen, korostuu yksilöllisyys, aika ja resurssit. Jatkolun suunnittelu on räätälöintiä, jossa tarvitaan oppilaan tuntemusta sekä tietoa lukuisista jatkomahdollisuuksia. Vaihtoehtoja voivat olla esimerkiksi työelämään valmentava TELMA, ammatillisiin opintoihin valmentava VALMA, päivälukio, kansanopiston lukio, aikuislukio, erityisammattioppilaitos, ammatillinen oppilaitos (suuremmat ryhmät) ja kuntouttava työtoiminta. Käsite vaativa erityinen tuki ei tarkoita automaattisesti jotain tiettyä jatkovaihtoehtoa. Tärkeä kysymys on: ”Mitä vaativa erityinen tuki tarkoittaa juuri ohjattavan oppilaan kohdalla?” Oppilaan taustalla oleva vahvuudet ja tuen tarpeet vaikuttavat jatkopaikkojen valintaan.

Ohjauksessa nousee erilaisia kysymyksiä. Mistä tietää, voiko oppilas selvitä suuremmassa opetusryhmässä? Millaista tuki on erityisammattioppilaitoksissa verrattuna suurempiin opetusryhmiin? Mistä löytyy TELMA-ryhmiä ja onko niissä eroja? Voiko TELMASTA siirtyä VALMAAN ja toisinpäin? Voiko erityisen tuen oppilas hakea lukioon? Mitä VALMA-opiskelu tarkoittaa suuremmassa ammatillisessa oppilaitoksessa verrattuna erityisammattioppilaitoksen VALMAAN? Voisiko opiskelija opiskella esimerkiksi tutkinnon osia? Riittävätkö paikat erityisammattioppilaitoksessa?

Keskeinen asia on tuen tarve. Millaista tukea oppilas saa nyt perusopetuksessa ja mitä tuki tarkoittaisi mahdollisesti jatko-opinnoissa? Mitkä ovat oppilaan vahvuudet? Jos oppilas tarvitsee paljon tukea toiminnanohjaukseen tai oppimisen tuen tarpeet ovat laajoja, suuressa ryhmässä hän ei saisi tarpeeksi tukea. Toisaalta taas erityinen tuki joissakin oppiaineissa perusopinnoissa voikin näyttäytyä erilaisena toisen asteen opinnoissa, jossa opitaan paljon tekemisen kautta. Ammatillisissa opinnoissa yksilölliset ratkaisut ja tuki tarkoittavat suurissa 20-40 oppilaan ryhmissä eri asioita kuin erityisammattioppilaitosten pienissä ryhmissä.

Toivetta on noussut, voisiko jatkovaihtoehtoista tehdä eräänlaista selkeää kaaviota, ”ohjekirjasta”, joka voisi olla ohjauksen tukena. Vaativan erityisen tuen oppilailla jatkovaihtoehtojen tuntemus edellyttää myös tutustumista paikkoihin. Konkreettiset tutustumiset tuovat selkeyttä jatkoon erilaisiin mahdollisuuksiin. TET-jaksoilla on myös tärkeä merkitys ja niiden järjestämiseen tarvitaan myös aikaa ja resursseja. Aikuisen tuki on merkityksellinen TET-jaksojen aikana.

Huomioita ohjauksessa

Nuori voi suhtautua tulevaisuuteen hyvin passiivisesti. Tuntuu, ettei mikään kiinnosta tai olisi mukavinta mennä opiskelemaan sinne, minne kaverikin on hakenut. Vaikka nuori tarvitsisi paljon tukea jatko-opiskeluun, omalla tutulla kaveripiirillä voi olla suuri vaikutus valintaan. Tuen tarpeesta huolimatta, kaverien valinnat esimerkiksi ammatattioppilaitoksen suureen ryhmään voivat houkutella enemmän kuin haku erityisammattioppilaitoksen pieneen ryhmään. *”Voisinpa aloittaa peruskoulun jälkeen kaiken alusta”* –ajattelu voi tuoda esille sen, että omaa tuen tarvetta saatetaan peitellä. Toisaalta myös erityisammattioppilaitoksen pienryhmät voivat aiheuttaa ennakkoluuloja.

Nuoren oppiaineista suuri osa on saattanut olla yksilöllistettyjä. Hakuvaiheessa ammatilliseen perustutkintoon (yhteishaku) yksilöllistetyt "tähtinumerot" näkyvät taasa-arvoisena yleisopetusten rinnalla, kun lasketaan keskiarvoja. Hyvällä keskiarvolla valintapisteet nousevat. Haasteena tässä on se, että "tähtikasi" voi tarkoittaa tavoitteiltaan ja sisällöltään hyvin erilaisia asioita. Yksilöllinen arviointi peilaa HOJKSin tavoitteisiin. Tuen tarve ja sen laajuus voi tulla yllätyksenäkin suuressa ryhmässä. Se voi hämmentää sekä oppilasta että opettajaa. Tukea ei voida antaa niin paljon suuressa ryhmässä ja se osaltaan mutkistaa oppilaan jatkopolkua. Yksilöllisempi tuki korostuu erityisammattioppilaitosten pienryhmissä. Niissä koulun aikuisten tuki on suurempaa.

Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun hyvä yhteistyö opinto-ohjauksessa on tärkeää. Oppilaan ympärillä on yleensä tiivis monialainen joukko. Koti tarvitsee tietoa jatkomahdollisuuksista ja on tärkeää, että huoltajalla olisi myös mahdollisuus tutustua jatkopaikkoihin.

Joskus nivelvaiheessa toiveet tulevaisuuden suhteen ovat hyvin erilaiset. Kodin tai nuoren pettymys voi olla suuri, kun nuori, joka tarvitsee vaativaa erityistä tukea, ei pystykään opiskelemaan tiettyyn toivottuun ammattiin. Vanhemmat tai suku ovat joskus voineet ylläpitää haavetta lääkäristä tai lakimiehestä vuodesta toiseen lapsen tuen tarpeista huolimatta. Tämä on herättänyt keskusteluissa paljonkin pohdintaa ja myös hämmennystä. Miten tulisi ohjauksessa toimia, että nuorella ja huoltajilla olisi mahdollisimman realistinen käsitys jatkomahdollisuuksista?

On tärkeää, että nuorella on unelmia ja haaveita. Miten tukea niitä ja samalla keskustella tulevaisuuden mahdollisuuksista realistisesti? Kohtaamisissa ohjauksen kentällä nousi esille joitakin asioita. Ohjaus ei ole hetkellistä, vaan kestää koko oppilaan opintopolun. Erityisen tärkeää on avata suomalaista koulutusjärjestelmää ja opettajien mahdollisesti toisenlaista roolia niille vanhemmille, jotka eivät itse ole käyneet suomalaista koulua lapsuudessaan. Keskusteluissa on aina oltava mukana tulkki, jos vanhempien äidinkieli ei ole suomi. Tämän työn tulisi alkaa jo varhaisessa vaiheessa, mutta toki se korostuu yläkoulussa. Jatkomahdollisuudet perusopetuksen jälkeen alkavat muuttua konkreettisemmaksi yläkoulun aikana. On myöhäistä, jos perusopetuksen jälkeisiä asioita aletaan pohtia vasta päättöluokalla. Vaativan erityisen tuen oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet olisi hyvä nostaa vuosien kuluessa näkyväksi toimintakyky-käsitteen avulla. Toimintakyky tuo esille oppilaan vahvuudet sekä tuen tarpeet eri toimintakyvyn osa-alueilla tehden näkyväksi oppilaan oman, kodin sekä ympärillä olevien koulun aikuisten sekä muiden moniammatillisten toimijoiden näkökulmia. Sen avulla pystytään sanoittamaan asioita, jotka vaikuttavat myös perusopetuksen jälkeiseen aikaan. Asioiden ei tulisi tulla yllätyksenä vasta viimeisenä päättövuonna, vaan näkyväksi tekeminen on prosessi ja sen luonteeseen kuuluu, että asioita käydään läpi ja käsitellään pidemmän aikaa.

Unelmien rinnalle uusia unelmia

Miten tuemme jatko-opintoja niin, ettemme vie pois unelmia? Elämänhallintatutkimusten mukaan meillä kaikilla tulisi olla paljon erilaisia, vaihtoehtoisia unelmia. Kasvattajan tehtävä on ylläpitää toivoa, tarjota erilaisia tulevaisuusajattelua ohjaavia tehtäviä ja harjoituksia sekä houkutella esiin juuri oppilaan itsensä haaveet ja tulevaisuuden näkymät ulkopuolisten vaikutteiden ja paineiden sijaan. (ks. esim. Lampi 2017.) Voi olla, että nuori, joka oireilee psyykkisesti, saavuttaa unelmansa vuosien päästä. Polku siihen voi olla mutkaisempi kuin jollain toisella. Ohjaus suuntautuu tulevaisuuteen ja toivottua tulevaisuutta voidaan tavoitella pienin askelin. Mitä asioita tulisi ensin tavoitella, jotta toivottu tulevaisuuden mahdollisuus tulisi lähemmäksi? Jos se toivottu tulevaisuuden opiskelupaikka ei ole mahdollinen, mikä suunta otetaan sitten?

Epärealistisuus jatkosta voi tuoda myös haasteita kodin ja koulun ohjausyhteistyöhön. Miten tuomme realismia ohjaukseen ja kuitenkin tuemme haaveita ja unelmia? Yksi realististen valintojen tukemisen keino on avata unelma konkretian kielelle. Oppilaalle itselleen ja huoltajille omakohtaisen kokemuksen kautta muotoutuva näkemys voi avata mahdollisuudet realistisemmin. Konkretian avaaminen voi tarkoittaa esimerkiksi tutustumisia jatkomahdollisuuksiin tai TET-jaksoja. Mitä tarkoittaa opiskelu lukiossa? Millaista opiskelumateriaalia siellä käytetään? Mitä sähköasentaja tekee? Millaisia taitoja tulee olla tietyssä ammatissa? Mitä opiskelut ja työtehtävät pitävät sisällään? Vaikka oma ensimmäinen unelma jäisi pois, vierelle voi löytyä uusia unelmia. Voisiko tällä uudella unelmalla olla jotain piirteitä alkuperäisestä unelmasta?

Joskus voi olla ohjauksen haasteena, että jatkomahdollisuus sanoitetaan valmiiksi. Lukiin vaihtoehto A ainoana ja muusta ei voida keskustella. Voi olla, että vaihtoehto A on se realistisin. Olisiko kuitenkin tärkeää antaa nuorelle ja huoltajalle mahdollisuus tutustua koulutusjärjestelmään enemmän? Siitäkin huolimatta, ettei esimerkiksi perustutkiminto ammatillisella puolella tai lukio voisi toteutua. ”Tiedämmekö” ammatillaisina ainoan oikean tien ja muista teistä ei voisi edes puhua? Vaikka vaihtoehtoon B ei olisi realistisia mahdollisuuksia, ohjauksen tulisi antaa mahdollisuus sen avaamiseen ja tarkastelemiseen. Haasteena ohjauksessa voi toisinaan olla myös se, että ei nähdä mahdollisuuksia vaativan erityisen tuen takaa ja luoteta, että myös työelämän tarpeet voivat tulevaisuudessa muuttua.

Psyykkinen oireilu ja huoli tulevaisuudesta

Ohjauksen kentällä ollaan huolissaan nuorten psyykkisestä oireilusta. Oppilas ei käy koulua ollenkaan tai koulunkäynnin tukemiseksi on tehty hyvin yksilöllisiä ratkaisuja. Nuori voi saada juuri ja juuri perusopetuksen päätökseen, mutta sen jälkeen voi olla riski jäädä jatko-opintojen ulkopuolelle. Perusopetus voi myös jäädä kesken. Voimat eivät riitä koulunkäyntiin, avun saaminen kestää ja moniammatillisessa yhteistyössä puuttuu yhtenäisyys. Nuori voi jäädä perusopetuksen jälkeen ajalehtimaan, näkymättömäksi ja vaille tukea.

On ymmärrettävää, että tilanne herättää huolta ja yhtenä keskeisimpänä huolenaiheena voi olla vastuunjako. Kuka tukee nuorta, joka ei itse jaksa? Mikä on se reitti, jonka avulla nuori pääsee eteenpäin? Keitä siihen tarvitaan, ja mitä tulee ensin tehdä, että opiskelu on ylipäänsä mahdollista?

Vaikka opiskelupaikka löytyisi, jatkopaikassa eivät resurssit aina riitä tukemaan nuorta. Keskusteluissa nousi myös huoli, keskeyttävätkö psyykkisesti oireilevat nuoret helpommin jatko-opiskelun. Opiskelu on voinut olla jo peruskouluvaiheessa hyvin räätilöityä ja opinnot jaksamisen takia hajanaisia, mikä voi vaikuttaa myös jatko-opintoihin suuntautumiseen ja siirtymiseen.

Peruskoulun päättövaiheen yksi tärkeä kysymys on: "Mikä on keskeisin asia nuorelle tässä vaiheessa? Millainen jatkopaikka ja millainen tuki?" Haaveiden opiskelupaikka voi avautua vaikkapa kolmen vuoden päästä. Jotta päästään siihen, tarvitaan tukea ja vankempaa pohjaa opinnoille.

Lopuksi

Tämän artikkelin perustana ovat kohtaamiset ohjauksen kentällä. Nämä kohtaamiset ovat olleet tärkeitä, koska itselläni on myös pitkä vaativan erityisen tuen ohjauksen kokemus. Olen nostanut tässä artikkelissa esille asioita, jotka ovat toistuneet kohtaamisten aikana käydyissä keskusteluissa. Kysymysten ja pohdintojen on tarkoitus herättää keskustelua ja tuoda ajatuksia näkyväksi.

Vaativan erityisen tuen ohjauksen keskiössä on nuori itse. Verkosto oppilaan ympärillä korostuu ja kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää. Ohjauksen ihmisiltä tarvitaan oppilaan tuntemusta. Opinto-ohjaaja tarvitsee rinnalleen erityisopetuksen ammattilaista ja koulutusta vaativaan erityiseen tukeen liittyen. Erityisopetuksessa tarvitaan myös riittävästi tietoa ja tuntemusta jatkopaikoista. Koulunkäynninohjaajalla voi olla myös tärkeä rooli nivelvaiheen ohjauksen tukemisessa.

Vaativa erityinen tuki käsitteenä yleisesti ei osoita yhtä jatkovaihtoehtoa, vaan mahdollisuuksia on monia. Tulevaisuuskasvatusta, yhteistyötä, koulutusta, konkretiaa, asiantuntijuutta, aikaa ja resursseja. Näitä kaikkia tarvitaan vaativan erityisen tuen nivelvaiheen ohjauksessa jatkopolkuja suunniteltaessa.

Lähteet:

Lampi, H. 2017: "Aina liikkeessä": Tulevaisuuskuvia suomalaisilla, tansanialaisilla, intialaisilla, ghanalaisilla ja isobritannialaisilla lapsilla ja nuorilla 2005–2015. Helsingin yliopisto. Viitattu 19.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3492-9>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Viitattu 11.5.2020: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf

Valot pimeyksien reunoilla

– vertaisryhmäohjaus oppilaitosyhteistyönä

Anna-Kaisa Puusaari (KM Kasvatuspsykologia, opinto-ohjaaja) työskentelee Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa oppilaanohjaajana ja projektipäällikkönä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa kehittämällä vaativan erityisen tuen ohjauspalveluja. Anna-Kaisan erityisosaamista ovat erityistä tukea tarvitsevien nuorten oppilaanohjaus, toimintakyvyn kuvaamisen käytänteet nivelvaiheen ohjauksessa sekä vertaisohjauksen menetelmät.

Heidi Alatalo (KM, kasvatustiede) työskentelee projektityöntekijänä Vetovoimala-hankkeessa, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa. Heidiin kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset oppijat ja ohjaukseen liittyvä tematiikka. Heidi on työskennellyt aikaisemmin ohjauksen kentällä perusopetuksen koulunkäynnin tukena.

Oppilaanohjauksen tavoitteena on tukea ”oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja. Ohjauksen avulla oppilaat oppivat tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon” (POPS 2014, 159).

Oppilaanohjausta voidaan perusopetuksessa toteuttaa usealla eri tavalla tavoitteen täyttämiseksi. Perinteisen luokkamuotoisen opetuksen ja yksilöohjauksen rinnalle tarvitaan uudenlaisia ohjauksen menetelmiä, joilla voidaan vahvistaa oppilaan omaa toimijuutta. Vetovoimala-hankkeessa on pilotoitu lähikouluyhteistyönä toteutettua vertaisryhmäohjausta yhtenä nivelvaiheen ohjausmuotona. Vertaisryhmäohjaus on pienryhmäohjauksen menetelmä, jossa nuoret eivät ole ohjauksen kohteena vaan aktiivisina toimijoina. He toimivat vertaistukena toisilleen ja auttavat myös itseään auttamalla toisia näkemään itsensä uudessa valossa (Gretschel & Hästbacka 2016, 5). Vertaisuus voidaan nähdä ohjauksen lisäresurssina ja voimavarana, joka vahvistaa nuoren osallisuutta hänen oman tulevaisuutensa suunnittelussa.

Tässä artikkelissa tutustumme vertaisryhmäohjaukseen osana perusopetuksen oppilaanohjausta. Artikkelin tuo esiin arjesta nousseita havaintoja vertaisryhmäohjauksen tarpeellisuudesta. Kuvaamme teoreettista taustaa ja kerromme Vetovoimala-hankkeessa toteutettujen pilotointien kokemuksista eri puolilta Suomea. Kuljetamme tekstiä Apulannan lyriikoiden saattelemana, jotka mielestämme kiteyttävät osuvasti nuortenkin ajatuksia nivelvaiheesta. Päätämme tekstin vertaisryhmätoiminnasta saatua palautteeseen ja arvioimme sen hyötyjä.

”Muista että ne kaikki suurimmat kauhut, on sun toiveittes peilikuva, käännä ne”

Huoli nuorten syrjään jäämisestä on yhteisesti jaettu. Kuka tahansa peruskoulunsa päättävä tarvitsee ohjausta siirtyäkseen sujuvasti toisen asteen opintoihin ja kiinnitykseen uuteen kouluuyhteisöön ja opintoihin. Tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla tarve yksilöllisempään ohjaukseen korostuu. Erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien henkilöiden syrjäytymisvaaran on todettu olevan suurempi suhteessa muihin opiskelijoihin (Ahola, Saikkonen & Valkoja-Lähteenmäki 2015, 100). Lisäksi heidän asemansa opintoihin siirryttäessä on heikko ja monimutkainen: koulutuksia keskeytetään ja työnsaanti voi olla hankalaa (Niemi 2015, 19).

Vertaisryhmätoimintaa lähdettiin toteuttamaan sen arjessa tehdyn havainnon pohjalta, että lähikouluissa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat nuoret kertoivat ulkopuolisuuden ja erilaisuuden kokemuksestaan omassa kouluympäristössään. Nuoret eivät halua tulla leimatuksi erityisyytensä vuoksi, mistä johtuen he joutuivat häivyttämään ja peittelemään tuen tarpeitaan omassa kouluuyhteisössään. Koulupäiviä värittää yritys sinnitellä muiden mukana oman toimintakyvyn ylärajoilla. Käytännössä tämä näyttäytyy esimerkiksi apuvälineiden käyttämättä jättämisestä sekä fyysisenä ja psyykkisenä väsymisenä. Eri kouluista kootuissa vertaisryhmissä nuoret kokivat voivansa hengähtää ja olla sellaisia kuin ovat. Huomatessaan jakavansa samankaltaisen tilanteen muiden ryhmäläisten kanssa, nuori saa kokemuksen, että muillakin on samantyyppisiä haasteita kuin hänellä (Penttinen & Plihtari 2011, 58 - 59). Nuori ei ole yksin, eikä muita huonompi. Tätä tukevat myös huoltajien toiveet Jenni Kurulan (2017, 52) pro gradu -tutkielmassa, jossa tutkittiin oppilaiden ja huoltajien toiveita ohjaukselle. *”Tätä omaa vertaistukea siihen, että muuallakin on erityisiä nuoria ja hekin pärjää. Ja että toisillakin on vaikeita juttuja ja saa siitä itellekin kokemusta.”*

Kokemus ulkopuolisuudesta leimaa myös siirtymistä perusopetuksesta toiselle asteelle. Tämä voi näyttäytyä monella tavalla, esimerkiksi niin, ettei haluta hakeutua erityisammattioppilaitokseen tai valitaan oppilaalle turvallisena vaihtoehtona esitetty opiskelupolku. Anna-Maija Niemen (2015, 64) mukaan erityisopiskelijoiden ohjauksessa korostuu varmoina ja turvallisina pidettyjen valintojen korostaminen ja matkailan sisäänpääsykynnyksen aloille kannustaminen. Erityisen tuen piirissä olevat nuoret ovat usein myös tottuneet siihen, että heitä koskevat ratkaisut on tehty ammattilaisten tai huoltajien näkemysten mukaisesti, jolloin nuorten omat toiveet ja ajatukset ovat toisinaan jääneet sivummalle (Niemi 2015, 63). Rajallisista vaihtoehtoista huolimatta nuoria pidetään vastuullisina tehdyistä valinnoista, vaikka todellista valinnan mahdollisuutta heillä ei ole ollut. Näin nuoret voivat ohjautua opiskelemaan alalle, joka ei ole heille itselleen sopiva tai kiinnostava. Vastoinikäymisten kohdatessa nuorilta odotetaan oma-aloitteisuutta avun hakemiseen byrokraattisesta palveluverkosta (Toivainen 2019, 13). Tämä vaade tuntuu erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohdalla kohtuuttomalta.

”Tuntuuko susta välillä, että joku muu tekee sun puolesta päätöksiä tulevaisuuteen liittyen?”

- haastattelija

”En, en usko. Ehkä välillä.”

- Ville (oppilas)

Tätä taustaa vasten tarvittiin uudenlaisia ohjauksellisia menetelmiä tukemaan peruskoulun jälkeistä siirtymää. Koettiin, että keskustelemalla yhdessä nuorten kanssa tulevaisuuden valintoihin liittyvistä haasteista ja rajoitteista sekä konkreettisilla opilaitostutustumisilla pystyttiin vahvistamaan nuoren ymmärrystä itsestään ja vaihtoehtoistaan sekä tukemaan nuoren osallisuuden toteutumista hänen omaa tulevaisuuttaan ja koulutusta koskevilla ratkaisuilla. Vertaisryhmäohjauksen kautta on mahdollista vahvistaa osallistujien itsetuntemusta ja -luottamusta ja sen avulla he voivat löytää lisää vaihtoehtoja tilanteeseensa sekä vahvistaa omaa aktiivisuuttaan ja toimijuuttaan myös vastoinikäymisten kohdalla (Ståhlberg 2019, 20).

Vertaisryhmien hyödyntämistä nivelvaiheen ohjausmenetelmänä tukevat myös Karvin tuoreet arviointitulokset (Goman & al. 2020). Niiden mukaan peruskouluissa tulisi käydä enemmän pienryhmäkeskusteluja, joissa valintoja pohdittaisiin yhdessä muiden nuorten kanssa. Havainto on yhdenmukainen opetuksen järjestäjien palautteen kanssa. He korostivat, että pienryhmiä ja vertaistukea voitaisiin hyödyntää enemmän ja tavoitteellisemmin. Vertaisryhmäohjauksessa sekä ohjaaja että vertaiset toimivat resursseina ryhmän jäsenille, kun tulevaisuuden suunnitteluun liittyviä kysymyksiä ja tilanteita pohditaan yhdessä (Vanhalakka-Ruoho 2004, 135). Vertaisryhmässä nuori voi turvallisesti jakaa ajatuksiaan ikätovereidensa kanssa ja saada kuulla muiden samassa tilanteessa olevien ajatuksia esimerkiksi ammatinvalinnasta, jatko-opintosuunnittelusta tai itsenäistymisestä (Ståhlberg 2019, 24). ”Ryhmämuotoinen ohjaus on parhaimmillaan voimavaraistava ja motivoiva rupeama, jossa vertaisryhmä itsessään toimii ohjauksen voimavarana. Ryhmässä on mahdollista oivaltaa asioita toisten kokemuksista ja mielipiteistä sekä jakaa ajatuksiaan koko ryhmälle.” (Ståhlberg 2019, 17.)

”Ja kädestäs löydät niihin avaimet”

Leena: ”Niin, ku ei tee, ei pysty tekeen niinku suurin osa muista.. et sitten kun tapas muita nuorii. joilla oli tämmönen samanlainen tilanne, et ei tienny mitä halluu tai joku tämmöne... ongelma näissä opinnoissa oli tullu, tai semmonen, et vaihtaa alaa tai jottain, niinku että.. Et ”Hei kato, mie en oo yksin!”, että ”Hei, tääl on muitakkii!” (Toiviainen 2019, 11.)

Yleisesti ajatellaan, että yksilö syrjäytyy kun hän jää useiden elämänalueiden ulkopuolelle, jolloin hänen toimintamahdollisuutensa rajoittuvat tai hänelle kasaantuu useita sosiaalisia ongelmia (Kuronen 2010, 55). Syrjään jäämistä selitetään usein yksilöön it-

seensä tai kotitaustaan liittyvillä selitysmalleilla. Kuten Leena yllä, nuorelle itsellekin piirtyy tapa selittää tilannetta omista puutteistaan käsin. Epäonnistumista opinnoissa selitetään omasta itsestä johtuvilla syillä. Sanna Toiviaisen (2019, 11) väitöstudkimus osoittaa nuorten koulutuksesta ja työstä syrjään jäämisen olevan kuitenkin ennen kaikkea sosiaalinen ja yhteisöllinen kysymys. Erityistä tukea tarvitsevat nuoret eivät ole hakeutuneet tähän marginaaliin itse, vaan heidät on sinne yhteiskunnan toimesta asemoitu. Nuorten oma kokemus syrjäytymisen syistä kohdistuu ennen kaikkea ystävien puutteeseen, yksinäisyyteen ja kouluyhteisöstä syrjässä olemiseen. Ikätoverien lisäksi nuoret kaipaavat välittäviä aikuisia (Toiviainen 2019, 13; Kuronen 2010, 53–56).

Jos omasta koulusta ei löydy oppilaalle kaveria, on kavereita ja omaa viiteriä haettava muualta. Vetovoimalassa tähän haasteeseen lähdettiin hakemaan vastausta oppilaitosyhteistyöstä. Pyysimme yhteistyöhön erityiskouluja, lähikouluja ja toisen asteen oppilaitoksia. Huomasimme pian, että yhteistä kaikille oli huoli nuorten sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Nuorille ei meinannut löytyä omasta lähikoulusta sopivaa viiteriä, mikä toisinaan johtuu myös siitä, ettei nuorilla ole aina tarvittavia taitoja vuorovaikutuksen luomiseen. Nuoret tarvitsevatkin tilaisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja oman kouluyhteisön ulkopuolella. Vaikka havainnot olivat kouluissa yhteisiä, yhteistyösilloja koulujen välille ei oltu aikaisemmin rakennettu. Yhteistyö käynnistyi Oulussa, Rovaniemellä, Jyväskylässä ja Mikkeliä. Vertaisryhmät muodostuivat pääsääntöisesti vähintään kahden koulun oppilaista, joiden katsottiin tarvitsevan tehostettua ohjauksellista tukea siirtyäkseen onnistuneesti perusopetuksesta toiselle asteelle. Yhteiset tavoitteet ryhmätoiminnalle sovittiin moniammatillisesti ja jokaisen vertaisryhmän tavoitteet muotoutuivat omanlaisiksi. Seuraavaksi esittelemme hankkeessa toteutettujen vertaisryhmien toimintaa.

*“Sellainen paikka
missä luottamus kasvaa
joka hetki
isommaksi ja isommaksi
ja paikalle saapuu
yhä uusia tähtiä
kimaltavine sakaroinen
että he voisivat
tarttua toisiaan kädestä”*

Lehtimäki, S. 2020:
Kimaltava tähtijoukkio

**TOIMINTAA JA
TULEVAISUUDEN KYSYMYKSIÄ
PERUSKOULUNSA PÄÄTTÄVILLE**

OLE OMAN ELÄMÄSI PÄÄLLIKKÖ
JA TULE MUKAAN VETOVOIMALAAN!

RYHMÄ MUODOSTUU POHJOLAN KOULUN, VALTERI
TERVAVÄYLÄN JA TIERNAN KOULUN OPPILAISTA.
MUKAAN VALITTAAN MAKSIMISSAAN 14 OSALLISTUJAA.
TOIMINNASSA ON MUKANA NUORISOTYÖNTEKIJÄ JA
VETOVOIMALA-HANKKEEN TOIMIJOITA.

KOKOONNUTAAN PORUKALLA VIISI KERTAA
KEVÄTLUKUKAUDELLA 2019
KOULUPÄIVÄN AIKANA, NOIN KERRAN KUUKAUDESSA.

TOIMINNAN TAVOITTEENA ON UUSIEN ASIOIDEN
KOKEMINEN YHDESSÄ MUIDEN NUORTEN KANSSA.
TOIMINTAAN SISÄLTYY YHTEISTÄ Keskustelua,
MIELEKÄSTÄ TEKEMISTÄ JA TULEVAISUUDEN
SUUNNITTELUUN LIITTYVIÄ HARJOITUKSIA.
PÄÄSET MYÖS ITSE VAIKUTTAMAAN
PÄIVIEN SISÄLTÖÖN.

TULE MUKAAN JA LÖYDÄ VETOVOIMASI!

”Meistä jokainen on polku jonnekin”

Tiernan koulun Leinonpuiston yksikön ja Valteri-koulun yhteiseen vertaisryhmään osallistui yhdeksän oppilasta sekä koulujen henkilökuntaa: opinto-ohjaajat, erityisluokanopettajat, koulunkäynninohjaajia ja projektityöntekijä. Myöhemmin moniammatillista yhteistyötä täydentämään saatiin Oulun kaupungin nuorisotyöntekijä. Nykäsen, Riskun ja Puukarin (2017, 311) mukaan tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen onkin verkostotoimintaa. Ohjauksen järjestäminen voi myötenillä



Kuva: Heidi Alatalo

oppimisen, kuntoutuksen ja hoidon verkostoa oppilaan opintopolulla ja nivelvaiheissa omien yksilöllisten ohjauksellisten palvelutarpeiden mukaisesti (Nykänen, Risku & Puukari 2017). Ohjaus on moniulotteinen ja verkostoituva ilmiö, joka täydentyy nuorisopalveluiden osaamisella.

Yhteinen suunnittelu aloitettiin lukuvuoden 2019 alussa kumppanikoulujen yhteistyönä. Tavoitteeksi määriteltiin itsenäisyyteen tarvittavien elementtien vahvistaminen, uusiin ihmisiin ja paikkoihin tutustuminen sekä ”kohti nuorten maailmaa” suuntaaminen. Näiden tavoitteiden kautta ajateltiin myös sosiaalisten taitojen vahvistuvan. Kiiverin, Peltomaan ja Toivasen (2014, 93) mukaan aikuiset voivat luoda oppilaiden kohtaamiselle aikaa.

Vertaisryhmän ja harrastustoiminnan kautta voidaan vahvistaa nuoren sosiaalisia taitoja, arjenhallintaa ja opintoihin kiinnittymistä. Näiden aiheiden parissa ryhmä kokoontui kaikkiaan neljä kertaa syksyn aikana, kerran kuukaudessa, kaksi ja puoli tuntia kerrallaan. Toiminnan sisältöjä olivat omien vahvuksien tunnistaminen, mielekäs vapaa-aika, itsenäinen elämä ja TELMA-opintoihin tutustuminen. Teemoihin tartuttiin mm. toiminnallisilla tutustumiskäynneillä toisen asteen oppilaitokseen, nuorisotiloihin ja harrastustoimintaan sekä erilaisilla oman elämän suunnitteluun liittyvillä harjoituksilla.

Toimintaa jatkettiin nuorten ja koulujen yhteisestä toiveesta keväälle 2020 neljän tapaamisen verran. Tapaamiset keskeytyivät korona-epidemian vuoksi, mutta tapaamisia jatkettiin verkkoyhteyksiä hyödyntäen ryhmässä muodostuneiden sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi. Ryhmän jäsenet olivat juuri löytäneet toisistaan ystäviä, mutta tarvitsivat konkreettisia harjoittelun mahdollisuuksia ja tukea yhteydenpitoon. Myös huoltajien taholta saatiin tyytyväistä palautetta nuorten välisestä yhteydenpidosta, sillä monella näistä oppilaista ei liiemmälti ole kaverisuhteita koulun ulkopuolella. Huoltajat olivat ilahtuneita, että vuorovaikutustaitoja harjoiteltiin myös puhelimitse.

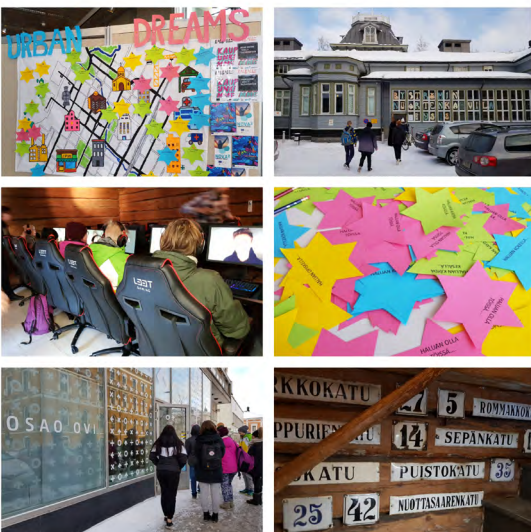
”Viisaus on siinä, että ymmärtää, ketä seurata pitkään, milloin kääntyy pois”

Oulussa yhteistyötä vertaisryhmäohjauksen puitteissa tehtiin myös Tiernan koulun Heinätorin yksikön, Valteri-koulun ja Nuorten Ystävien Pohjolan koulun kesken. Yhteisen vertaisryhmän suunnittelu aloitettiin jo syksyllä 2018 Oulun kaupungin nuorisotyön ja yhteistyökoulujen voimin. Toimintaan osallistui 11 nuorta, opinto-ohjaajat, nuorisotyöntekijä, Vetovoimalan projektityöntekijä, erityisluokanopettaja, koulunkäynninohjaaja sekä koulusosionomi. Turvallisen ilmapiirin luomiseksi tärkeänä periaatteena oli alusta asti, että ryhmän aikuiset osallistuvat toimintaan tasavertaisina nuorten kanssa. Aikuiset toimivat harjoituksissa malleina, sanallistamisen apuna sekä peilinä nuorten kokemuksille. Stenvall, Korkiamäki ja Kallio (2015, 54) toteavatkin, että vastavuoroisuuden näkökulmasta aikuisten on mielekästä antaa myös jotain itsestään nuorten kanssa tapahtuviin kohtaamisiin ja rohkaista omalla esimerkillään keskustelemaan asioista.

Ryhmä kokoontui viisi kertaa kevään 2019 aikana, kerran kuukaudessa. Toimintaa jatkettiin nuorten ja koulujen yhteisestä toiveesta vielä keväällä. Kaikkiaan tapaamisia oli yhdeksän kertaa ja ryhmä kokoontui yhden koulupäivän ajaksi kerrallaan. Tavoitteena oli uusien asioiden kokeminen yhdessä vertaisten kanssa ja tulevaisuuden suunnitelmien selkeyttäminen. Ryhmän koettiin hyötyvän koulunkäyntiä tukevista ja elämänhallintaa vahvistavista harjoitteista. Tulevaisuuteen suuntaavia harjoituksia tehtiin joka tapaamisella, vaihtelevissa puitteissa ja eri kokoonpanoin. Keskiössä oli kokemuksellisen vertaisuuden hyödyntäminen pohtimalla yhdessä kysymyksiä, jotka ovat kaikille ryhmän jäsenille yhteisiä tai henkilökohtaisuudestaan huolimatta jaettavissa ryhmän kanssa (Jahnukainen & al. 2019, 35).

Itsetuntemusta vahvistavat harjoitukset valittiin ryhmän ja yksilöiden tavoitteita tukeviksi. Konkreettisesti tämä tarkoitti vierailuja kumppanikouluihin, toisen asteen oppilaitoksiin, nuorisotiloihin, Ohjaamoon, tyttöjen- ja poikien taloille, Klubitalo Pönnkään,

Vamokseen ja Tietoiseksi- seksuaali-neuvontakeskukseen. Oppilaitoksiin tutustuminen järjestettiin niin, että oppilaat pääsivät kokeilemaan toiminnallisesti heitä kiinnostavia aloja toisen asteen opiskelijan työparina. Oli hienoa pukea päälle työhaalarit ja päästä tutustumaan konkreettisesti itseä kiinnostavan alan työtehtäviin. Samalla harjoiteltiin liikku- mistaitoja sekä esimerkiksi ruokailua uusissa tiloissa. Hankkeen aikana toisen asteen opintoihin siirtyi kaksi nuorista, joista toinen jatkoi ryhmäs- sä toimien mentorina nuoremmille.



Kuva: Heidi Alatalo

”Ja että ihmistä pitkin sä et ikinä voi itseesi matkustaa”

Mikkelin pilottiryhmän kokoaminen alkoi yhteistyötapaamisella kumppanikoulujen opinto-ohjaajien ja kuraattorien kanssa. Tavoitteeksi määriteltiin siirtymävaiheen tuen vahvistaminen, kynnyksen madaltaminen uuteen oppilaitokseen ja opintoihin kiinnittyminen. Keskustelussa esille nousi huoli oppilaista, joita haastavat mielialan ja käyttäytymisen pulmat. Vertaisryhmä kohdennettiin nuorille, joiden opiskelu toisella asteella Mikkelissä olisi realistista. Pääosin ryhmää markkinoitiin kouluilla kohdenne-tusti.

Ryhmään valikoitui yhdeksän oppilasta. Koulupsykologi koettiin tärkeäksi toimijaksi ryhmälle, jotta kouluille voitiin antaa välineitä nuorten tukemiseksi. Ensimmäinen tapaaminen oli keväällä 2020 ja jäi korona-pandemian vuoksi samalla viimeiseksi yhteiseksi tapaamiseksi. Nuorisotoimen tilat tarjosivat luontevat puitteet kokoontumiselle ja nuorten lisäksi mukana oli heidän opinto-ohjaajansa ja etsivän nuorisotyön edustaja. Ruoan valmistuksen yhteydessä nuorten kanssa suunniteltiin tulevaa. Tunnelma oli leppoisa ja ryhmäytymistä alkoi tapahtua. Tapaamisia suunniteltiin viisi ja niissä oli tavoitteena tutustua toisen asteen oppilaitoksen Esedun eri aloihin sekä Mikkelin lukioon. Sisällöiksi oli suunniteltu mm. itsetuntoa, itsetuntemusta ja opiskelumotivaatiota tukevaa toimintaa sekä opiskeluun liittyvien asenteiden ja taitojen kartoitusta.

Seuraavalla viikolla koronavirussyksy pysäytti toiminnan, mutta sitä päätettiin jatkaa etäyhteyksillä. Yhteydenpito nuorten kanssa osoittautui haasteelliseksi, sillä yhteydenpito nuoriin oli aiemmin tapahtunut koulun kautta. Osa nuorista ilmaisi halukkuutensa jatkaa yhteydenpitoa yksilökohtaisesti sähköposti- ja puhelinkeskustelujen välityksellä. Näin tukea siirtymävaiheeseen voitiin tarjota kohdennetusti sitä tarvitseville.

”Valot pimeyksien reunoilla ovat toisinaan himmeitä ja harvassa”

Jyväskylän pilotointi keskittyi niihin peruskoulun oppilaisiin, joilla peruskoulun päätötodistus uhkasi jäädä saamatta. Ryhmä käynnistyi loppuvuodesta 2019 ja tapaamisia oli tiiviiseen tahtiin viikottain. Nuoret ohjautuivat ryhmään oman koulunsa kautta; koulun monialainen tiimi arvioi, ketkä oppilaat hyötyisivät ryhmään osallistumisesta. Ohjauksen käytännöt ryhmässä vaihtelivat kunkin oppilaan tarpeiden mukaisesti, mutta toiminnassa korostuivat kohtaaminen ja luottamuksen rakentaminen nuorten kanssa. Oppilaan kouluun kiinnittyminen paranee, jos häneen saadaan luotua hyvä suhde (Virtanen 2016, 26). Oppilas tarvitsee kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään (POPS 2014).

Toiminnan tavoitteet kohdentuivat alentuneen koulunkäyntikyvyn syiden selvittämiseen, hyvinvointitaitojen ja koulunkäyntikyvyn vahvistamiseen. Huomiota kiinnitettiin erityisesti koulunkäynnin säännöllisyyden parantamiseen ja opintosuoritusten

loppuunsaattamiseen. Taustalla näkyi ajatus koulupudokkuuden ennaltaehkäisystä. Hyvinvoivat oppilaat kiinnittyvät kouluun ja saavat parempia arvosanoja sekä kiinnittyvät myös myöhemmin yhteiskuntaan. Koululla on ylivoimainen mahdollisuus toimia hyvinvointia edistävänä instituutiona (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20). Huoltajat osallistuivat vahvasti toimintaan parantaakseen lasten tilannetta. Heidän tavoitteeseen muodostui vanhemmuuden vahvistaminen ja tukeminen, oman lapsen hyvinvoinnin tukeminen, monialaisen yhteistyön avaaminen ja vertaistuen jakaminen muiden vanhempien kanssa. Koulu puolestaan tavoitteli yhteistyön tiivistämistä kodin ja monialaisen verkoston kesken sekä toimintamallin kehittämistä koulupudokkuuden ennaltaehkäisyyn.

Tapaamiskerrat aloitettiin yhteisellä aamupalalla ja joka kerta tehtiin hyvinvointiin liittyviä harjoituksia oppilaiden omien opiskelutehtävien lisäksi. Oppilaat kiinnittyivät hyvinvointitaitojen vahvistamiseen erityisen innokkaasti. Vahvuuksien tunnistaminen oli keskeisenä teemana toiminnassa ja opiskelun etenemistä tehtiin näkyväksi merkitsemällä oppimissuoritukset vihkoon.

Ryhmän toiminta jatkui kevään 2020 ajan lähikoulun omien aikuisten voimin, Veto-voimalan hanketoimijoiden toimiessa taustatukena koulun henkilökunnalle. Lisäksi kevään aikana järjestettiin virtuaalinen reksifoorumi Jyväskylän alueen rehtoreille, jotta kouluakäymättömyys ilmiönä tulisi tutuksi ja kannustettaisiin kouluja rakentamaan toimintamalleja näiden oppilaiden tukemiseksi. Nuoret toivovat opettajiltaan enemmän välittämistä, hyväksyntää ja kokonaisvaltaista huolenpitoa. Opettajien toivotaan olevan enemmän läsnä ja huomioivan ne olosuhteet ja elämäntilanteet, joiden keskellä nuoret elävät. (Äärelä 2012, 237.)

“Sulla on sisälläs valtameren kokoinen voima, jonka sä voit oppaaksesi valjastaa”

Rovaniemellä vertaisryhmätoimintaa lähdettiin toteuttamaan kokoonpanolla, jossa mukana oli sekä perusopetuksen oppilaita että toisen asteen opiskelijoita (Nivavaaran koulu, Rantavitikan peruskoulu, Ammattiopisto Luovin Rovaniemen toimipiste ja Lapin koulutuskeskus Redu). Ryhmä haluttiin muodostaa toisen asteen nivelen molemmilla puolilla olevista nuorista. Poikkeuksellista tässä ryhmässä oli lisäksi se, että ydinryhmän lisäksi ryhmässä vieraili myös muita nuoria. Toisen asteen opiskelijat toimivat esimerkkeinä peruskoulun oppilaille ottaen koppia nuoremmistaan. Ryhmätoimintaan osallistuminen oli toisen asteen opiskelijoille osa heidän opintojaan ja he saivat siitä opintopisteitä.

Ryhmä hitsautui hyvin yhteen ja vanhemmat opiskelijat ohjasivat ja auttoivat nuorempiaan eri tilanteissa. Aikuisten tehtäväksi jäi lähinnä puitteiden rakentaminen ja nuorten yhteensaattaminen. Vehviläinen toteaaakin, että ryhmä voi ohjata myös itse ohjausprosessia, sen jäsenet voivat käsitellä toistensa asioita, antaa palautetta ja oppia toistensa kokemuksista. Toiminta on silloin reflektiivistä, tiedostavaa oppimista, dialoginen toimintatapa sekä yhteisöllisyyden rakentamista. (Vehviläinen 2014, 80.) Nuor-

rille pienryhmäohjaus toimi oivallisena tapana ottaa vetovastuuta tilanteiden eteenpäin viemisestä ja onnistuneesta loppuunsaattamisesta sekä vahvistaa toimijuuttaan, minkä kautta heidän toivottiin kiinnittyvän opintoihinsa vahvemmin.

Tässä vertaisryhmässä painottui kynnyksen madaltaminen peruskoulun ja toisen asteen siirtymävaiheessa sekä mielekkään, itsenäisen elämän rakentaminen. Toiminta muotoutui näiden elementtien ympärille tutustuen Rovaniemen toisen asteen vaihtoehtoihin, työpajatoimintaan, nuorten vapaa-ajan ryhmiin, harrastusmahdollisuuksiin ja tuetun asumisen palveluihin.

Koronaepidemian iskiessä yhteiset kokoontumiset estyivät ja yhteydenpitoa vietiin etäyhteyksien päähän. Ryhmän toiminnan vaikuttavuus on näyttäytynyt erityisesti onnistuneena ohjautuvuutena alueen erityisammattioppilaitokseen. Vertaisryhmäpilotissa tehty yhteistyö on korvannut myös hakeutumisvaiheen haastateluja, kun oppilaat ja heidän tavoitteensa ovat yhteistyön myötä tulleet tutuiksi.



“Tää on valoista kirkkain, tää on loputon yö” **- Muita esimerkkejä vertaisryhmäohjauksesta**

Vertaistukitoiminnan juuret ovat lähinnä kolmannen sektorin järjestötoiminnassa. Sitä voidaan kuitenkin hyödyntää myös osana ammatillista toimintaa koulujen arjessa. *Tervareitti*-hankkeessa (ESR 2015-2017) vertaisryhmätoimintaa lähdettiin kokeilemaan yhteistyössä lähikoulujen kanssa Oulun erityisopetuksen aluekoordinaattorin kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Yhteistyö käynnistyi halukkaiden koulujen kanssa ja ryhmiä perustettiin kolme, jotka kaikki toimivat omien tavoitteiden pohjalta. Yhteistä niissä oli moniammatillisuus ja oppilaitosten välinen yhteistyö. Nuoret pääsivät itse osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja kertomaan omista tavoitteistaan ryhmään osallistumiseksi. Sisällöt räätälöitiin oppilaiden toimintakykyä tukevaksi ja toimintakyvyn rajoitteet huomioitiin päivien suunnittelussa. Vanhemmat olivat mukana toiminnan suunnittelussa ja keskustelua oppilaan edistymisestä käytiin tapaamisten välillä. Vertaisryhmien koot vaihtelivat kahdeksasta oppilaasta neljään-toista. Hankkeen edetessä ryhmistä tuli nuorille yhä tärkeämpiä ja lähijaksojen avulla onnistuttiin tukemaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kouluista saatujen havaintojen ja palautteen perusteella, vertaisryhmätoiminta tuki oppilaiden koulunkäyntiä kiinnittämällä heitä paremmin opintoihinsa. Kiinteä yhteys nuorten ja hankkeen työntekijöiden välillä säilyi myös *Tervareittiin* osallistumisen jälkeen nuorten aloittaessa opintojaan toisella asteella. Nuorten oli luontevaa kääntyä tutun aikuisen puolen myös opintojen alkumetreillä.

Jyvässeudulla toimineessa *Ohjauslaturi*-hankkeessa (ESR 2009-2011) hyödynnettiin pienryhmätoimintaa osana nivelvaiheen ohjauskäytänteitä. OhjausLaturin pienryhmät kokoontuivat vapaa-ajalla koulun jälkeen ja tapaamisia järjestettiin nuorten tilanteen ja toivomusten mukaan koko lukuvuoden ajan viikoittain tai joka toinen viikko. Nuoret ohjautuivat ryhmiin oppilashuoltohenkilöstön ehdottamina. Kussakin ryhmässä oli kymmenisen oppilasta. Pojille ja tytöille oli omat ryhmänsä. Ryhmiä ohjasivat Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijat, 4H-yhdistyksen kerhovetäjät sekä projektityöntekijä. Tapaamisten tavoitteena oli toisiin tutustuminen ja yhteisöllisyyden lujittaminen, hankalien asioiden käsittely sekä minäkuvan ja itsetunnon vahvistaminen. Osallistujat tulivat osin vaikeista perheoloista ja heillä oli haasteita sosiaalisissa taidoissa. Vierailu ammattiopiston kiinnostavilla koulutusaloilla koettiin hyväksi. Esimerkiksi kauneudenhoitoalaan tutustuttiin konkreettisesti ammattiopiskelijoiden tekemän kasvohoidon kautta. (Kiiveri, Peltomaa & Toivanen 2014, 90.)

Oulussa Metsokankaan koulussa järjestetään *kompassi*-ryhmiä 8.- ja 9.-luokkalaistilalle äidinkielen ja terveystiedon syventävänä valinnaisaineena. Ryhmissä syvennytään itsetuntemukseen ja hyvinvointiin liittyviin harjoituksiin, joissa pohditaan arvoja, vahvuuksia ja elämönhallintataitoja. Tytöille ja pojille on omat ryhmänsä, mikä mahdollistaa myös sensitiivisten asioiden käsittelyn. Oppitunnit ovat molemmilla ryhmillä samaan aikaan, jolloin voidaan oppia myös yhdessä. Opettajat ovat saaneet työpareikseen kaksi nuorisohjaajaa, jotka ovat mukana tunneilla ja joiden kanssa yhteistyössä suunnitellaan toimintaa. Nuoret itse ovat todenneet Kompassi-opinnoista, että siellä saa jutella tärkeitä ja vakavistakin asioista avoimesti, turvallisessa ja luotettavassa ympäristössä sekä opetella tunnistamaan uusia puolia itsestään.

”Tieto siitä, että sinut hyväksytään omana itsenäsi, on tärkeää ja voimaannuttavaa. Täällä ei tarvitse pelätä sitä, etteikö se toteutuisi.”
- Oppilaan kommentti Kompassi-ryhmästä

Kaikki käy koulua –hankkeen puitteissa on järjestetty Helsingin kouluissa tyttö- ja poikaryhmiä, joissa on hyödynnetty eri tahojen ammatillista osaamista. Toiminnan taustalla oli nuorisotoimen, lastensuojelun ja koulun yhteinen halu tukea nuoria. Tyttö- ja poikaryhmät kokoontuivat koulukohtaisina valinnaisaineryhminä osana opetussuunnitelman mukaista työtä. Ne oli suunnattu 8.- ja 9.-luokkalaistilalle ja koostuivat noin kymmenestä oppilaasta. Ryhmien ohjaajana toimi opettajasta ja nuorisohjaajasta muodostettu tiimi ja joissakin kouluissa ohjaajajoukkoa täydentämässä oli myös oppilashuollon edustaja. Kokoontumiset olivat viikoittaisia ja kestivät kerrallaan kaksi oppituntia. Myönteiseen tunnistamiseen perustuvassa toiminnassa keskiössä olivat nuoren vahvuudet, voimavarat ja onnistumiset, jotka kaikki vahvistavat nuoren pärjäävyyttä ja kiinnittymistä yhteisöllisiin ympäristöihin. Toimintamallia koskevassa lopputyössä (Sassi 2015, 57, 59) todetaan, että tyttö- ja poikaryhmätoiminta on onnistunut antamaan nuorille vertaistukea ja osallisuuden mahdollisuuksia oman koululaisuutensa suunnittelijoina ja toteuttajina. Ammattilaisille toiminta on puolestaan tarjonnut tarttumapintoja nuorten elämään sekä konkreettisen mahdollisuuden olla antamassa tukea. Ryhmiin osallistuvat nuoret voivat usein löytää ryhmästä omaa luokkaa ja koulua merkittävämmän vertaistuen. Oman viiteri-ryhmän löytymisellä on

voimauttava vaikutus nuoriin sekä kouluun, opiskeluun ja peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin suhtautumiseen (Kaasinen 2013, 41).

”Kaikki ruoskivat toiveet, kaikki päättämättömyys ovat lopulta tarkoituksen palasia”

Mitkä olivat vertaisryhmätoiminnan vaikutukset toimintaan osallistuneille? Ohjaajien näkökulmasta parasta oli nähdä, miten nuoret toiminnan aikana vahvistuivat, saivat itseluottamusta ja rohkeutta toimia vapaammin ryhmässä. Luottamuksen rakentaminen vei aikaa, vaati mokailua ja hyväksytyksi tulemistä siitä huolimatta. Tapaamisilla pyrittiin vahvistamaan hienovaraisesti jokaista nuorta ja hänen itsetuntoaan sekä tarvittaessa pysähdyttiin nuoren esiin tuomiin asioihin. Tuloksena oli näkyvää muutosta nuorten vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä positiivisempaan suuntaan.

Nuorilta kerätyssä palautteessa 85,7% vastanneista oli sitä mieltä, että kannatti lähteä mukaan vertaisryhmätoimintaan ja sama määrä totesi, että suosittelisi sitä myös muille. Vaikka oppilaitosvierailuja tehtiin useita, nuoret kaipasivat niitä vielä lisää, mikä kertoo käyntien tarpeellisuudesta. Parasta toiminnassa oli nuorten mielestä ollut vierailut eri paikkoihin, ryhmän muut nuoret ja tutustuminen uusiin ihmisiin. Myös yhteiset ruokailut mainittiin palautteessa tärkeänä. Yksi ryhmän nuorista kiteytti vertaisryhmätoiminnan antaneen *”mukavia kokemuksia ja ehkä rohkeutta mennä uusiin tilanteisiin”* ja myös *”uudet tutut”* koettiin ryhmän merkittäväksi anniksi. Paras palaute vertaisryhmätoiminnasta on ollut se, että nuoret haluavat toiminnan jatkuvan ja ryhmää sivusta seuranneet nuoremmat oppilaat toivovat myös pääsevänsä osallistumaan vastaavaan toimintaan. Myös huoltajien palaute vertaisryhmätoiminnasta on ollut pelkästään myönteistä. Tämä on linjassa Kurulan (2016, 52) tutkielman kanssa, jossa selvitettiin oppilaiden ja huoltajien toiveita ohjaukselle. Huoltajat toivoivat vertaisryhmältä ohjausta tulevaisuuden valintoihin, mutta ennen kaikkea vertaisten tukea. *”Mää toivon, että hän sais semmosia, semmosta voimavaraa siitä ryhmästä”*, totesikin eräs huoltaja.

Kokemukset vertaisryhmätoiminnasta osoittavat, että nuoret eivät ole aina valmiita heille asetettuihin odotuksiin ja valmiuksiin, joita sujuva siirtyminen toisen asteen opintoihin edellyttää. Näitä taitoja, kuten arjenhallintaa, omatoimisuutta ja vastuunottoa voidaan vahvistaa luontevasti vertaisryhmässä. Möttönen ja Niemelä ovat todenneet vertaisryhmätoimintaan osallistumisen olevan uuden elämäntavan ja identiteetin etsintää, jonka on todettu edistävän sosiaalisia ja yhteisöllisiä suhteita, vahvistavan positiivista minäkuvaa ja identiteettiä (Lasanen 2015, 57). Lisäksi käydessään tutustumassa erilaisiin ohjaus- ja palvelumuotoihin, nuori saa tietoa ja valmiuksia hakea apua ja tukea omaan tilanteeseensa. Vierailujen kautta nuoret ovat saaneet mahdollisuuden tulla uusiin tilaisiin eri roolissa ja onnistua uusissa tilanteissa, mikä lisää pystyvyyden tunnetta. Vastaavia positiivisia oppimiskokemuksia, toisiin nuoriin ja entuudestaan tuntemattomiin mahdollisuuksiin tutustumista on havaittu myös muissa ryhmissä. Ohjaus on koettu onnistuneeksi silloin, kun *”tuki on ollut nuorta kohti menevää ja arjessa rinnalla kulkevaa”* (Toiviainen 2019, 24).

Pilotointeja on arvioitu yhteisesti aina toiminnan päättymisen jälkeen. Yksi parhaista havainnoista on ollut, että koulujen ovet ovat avautuneet yhteiselle tekemiselle ja nuorisotyö on tullut luontevaksi osaksi opetusta ja ohjausta. Samankaltaisten ryhmien kanssa toimivat opettajat ovat saaneet yhteisestä toiminnasta vertaistukea myös omalle työlleen sekä uusia toimintatapoja.

Pilotoinnin seurauksena on versonut uusia yhteistyömuotoja koulujen ja nuoriso- palveluiden välille. Esimerkiksi Tiernan koulussa käynnistyi koulunuorisotyönä tyttöryhmä tukemaan tyttöjä poikavaltaisessa koulukulttuurissa. Poikien oireillessa usein ulospäin, tyttöjen hätä saattaa jäädä vähemmälle huomiolle. Ulospäin suuntautuneesti oireilevilla oppilailla on koulupolullaan usein paljon koulun tason interventioita, kun taas sisäänpäin oireilevan oppilaan tuki ja interventiot ovat vähäiset tai niitä ei ole lainkaan (Ruutu 2019, 225). Tämän lisäksi yhteistyö lisääntyi eri peruskoulujen välillä sekä toisen asteen oppilaitosten kanssa. Tästä hyvänä esimerkkinä on Oulun Palvelualojen Opiston ja Tiernan koulun yhteistyö vertaisryhmätoiminnan jatkumoksi. Gretschel ja Hästbacka (2016, 6) toteavatkin osuvasti tämän tyyppisen toiminnan tekevän nuorten elämäntilanteet näkyväksi ja pohtivat aiheellisesti, mikseivät arjen peruskäytänteet tarjoa jokaisen huomioimista jo itsessään.

“Älä usko lauluihin”

Miten saada vertaisryhmätoiminta luonnolliseksi osaksi arjen peruskäytänteitä? Usein vertaisryhmätoiminnan aloittamisen esteeksi koetaan resurssien riittämättömyys ja koulutuksen rakenteiden joustamattomuus. Kuten edellä on kuvattu, vertaisryhmäohjausta voidaan kuitenkin tehdä hyvin monenlaisilla toteutuksilla ja upottaa olemassa oleviin rakenteisiin monin eri tavoin. Kyse on ennen kaikkea ajattelutavan ja toimintakulttuurin muutoksesta sekä resurssien uudelleen organisoinnista. Kokemuksemme mukaan muutos antaa enemmän kuin ottaa. Se vähentää joidenkin kohdalla yksilöohjauksen tarvetta ja näin vapauttaa resursseja niiden oppilaiden ohjaamiseen, jotka tarvitsevat enemmän henkilökohtaista tukea. Vertaisryhmäohjausta ei siis tarvitse nähdä lisätyönä, vaan vaihtoehtoisena ohjauksen menetelmänä yksilöohjauksen ja luokkamuotoisen ryhmäohjauksen rinnalle.

Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa ohjauksen järjestämisen joustavin ratkaisuin ja kutsuu myös moniammatillista osaajajoukkoa mukaan yhteiseen työhön. Toimintaan osallistuneet ammattilaiset kokivat yhteistyön hyvin hedelmälliseksi ja halu jatkaa yhteistyötä säilyi toiminnan päättymisen jälkeenkin. Keskeistä vertaisryhmätoiminnan onnistuneelle toteuttamiselle onkin voimien yhdistäminen muiden toimijoiden kanssa. Työtä on helppo jakaa eri toimijoille niin, että jokainen vuorollaan vastaa toiminnan järjestelyistä ja sisällöistä. Näin ohjausmenetelmät monipuolistuvat ja nuoret saavat eri näkökulmia työstettäviin asioihin vetäjän ja toimintaympäristön vaihtuessa.

“Älä usko lauluihin, ne tekee susta haaveilijan.” Kuntien tiukassa taloudellisessa tilanteessa esimerkiksi kuljetusten järjestäminen voi muodostua esteeksi jalkautumiselle oman koulun ulkopuolelle. Tapaamisiin liittyviä siirtymiä voidaan hoitaa yhteistyö-

nä tai harjoittelemalla julkisten kulkuneuvojen käyttöä. Pilottiryhmissä kuljetuksista vastasivat muun muassa Ammattiopisto Luovi sekä logistiikka-alan opiskelijat, jotka harjoittelivat alaan liittyviä taitoja kuljetusta järjestäessään. Ruokailut voidaan hoitaa kumppanikouluilla vastavuoroisesti, jolloin ne eivät lisää kustannuksia kouluille, mutta mahdollistavat nuorille kokemuksen uudessa ympäristössä toimimiselle. Tällaiset konkreettiset asiat voivat toisinaan muodostua esteeksi opintojen aloitukselle toisella asteella, jos taitoja ei olla päästy harjoittelemaan oman tutun kouluympäristön ulkopuolella.

Mahdollisuuksia vertaisryhmätoiminnalle luodaan kehittämällä yhteistyötä muiden kunnan toimijoiden, oppilaitosten ja järjestöjen suuntaan. Kokemuksemme mukaan yhteistyölle on harvoin todellisia esteitä; yleensä vain yhteydenotto riittää. Koska huoli nuorista on yhteisesti jaettu, yhteistyöhönkin lähdetään mukaan innolla. Toiminnallisuus vertaisryhmässä luo nuorelle uusia tilaisuuksia näyttää vahvuuksiaan ja mahdollisuus uudenlaiseen vuorovaikutukseen ryhmässä voi olla se tekijä, joka lisää koulunkäynnin merkityksellisyyttä ja kiinnittää opintoihin. Pilotointien perustella voimme allekirjoittaa Salmivallin toteamuksen, jonka mukaan vertaissuhteissa omakсутaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaaliseen sopeutumiseen ja hyvinvointiin pitkälle heidän tulevaisuuteensa (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 89).

*“Sillä he tiesivät
että aina oli mahdollista
oppia toiselta
toisen paikalta ja kokemuksista
lisää uutta
jotain sellaista
mitä ei ollut vain osannut
aikaisemmin nähdä itse
ja se oli aivan mahtavaa kyllä sekin että
jokainen ruusu oli nostonut esiin
omia erityislaatuisia taitojaan
ja niitä sitten hohti
tuolla taivaankannella
kaikkien iloksi”*

Lehtimäki, S. 2020:
Ruusuna taivaankannella

Lähteet:

Ahola, S., Saikkonen, L. & Valkoja-Lähteenmäki, L. 2015. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman arviointiraportti. Opetushallitus. Viitattu 6.5.2020: http://www.lapaisy.fi/wp-content/uploads/2015/11/Lapaisyutkimus_nettiin.pdf

Goman, J. & al. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkujä. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 16.3.2020: https://karvi.fi/app/uploads/2020/02/KARVI_0620.pdf

Gretschel, A. & Hästbacka, N. 2016. Onnistunut monialainen nuorten kohtaamisen malli. Arviointi Kaikki käy koulua -toiminnan vaikutuksista. Helsinki: Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus ja Nuorisotutkimusverkosto/-seura.

Jahnukainen, M., Kivirauma J., Laaksonen, L. M., Niemi, A-M. & Varjo, J. 2019. Opetunteja ja erityistä tukea - ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa: M. Jahnukainen, M. Karalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa - Maahanmuuttotilaisnuoret ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Kaasinen, T. 2013. "Mä jäin jälki-istuntoon *ekana* päivänä ja se oli huima koulu-uran alku..." Kertomuksia sukupolisisensitiivisiin kasvuryhmiin osallistuneiden nuorten koulukokemuksista. Helsingin yliopisto: proseminarityö.

Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E., & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen - teoriasta käytäntöön. Teoksessa: S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.) Opetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun – ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kurula, J. 2016. Osallistavaan ohjaukseen osallistuminen: Oppilaiden ja huoltajien toiveet ohjaukselle. Jyväskylän yliopisto: pro gradu -tutkielma.

Lasanen, M. 2017. "Ei tarvi pelätä, että ois erilainen". Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaisryhmätoiminnasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lehtimäki, S. 2020. Kimaltava tähtijoukko. Instagram-julkaisu. Viitattu 19.1.2020: <https://www.instagram.com/p/B7fK480gU2P/>

Lehtimäki, S. 2020. Ruusuna taivaankannella. Instagram-julkaisu. Viitattu 19.3.2020: <https://www.instagram.com/p/B95qltKgGjr/>

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto. Viitattu 6.5.2020: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>

Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa: L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, s. 55 - 75. Viitattu 6.5.2020: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47643/978-951-39-4497-1.pdf?sequence=1>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.

Ruutu, P. 2019. Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Helsingin yliopisto. Viitattu 6.5.2020: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305843/Psykiatr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sassi, P. 2015. *"... no se, että sai jakaa asioita, minua kuunneltiin... ja sai olla osana."* Kuinka kasvuryhmät ovat tukeneet ja mahdollistaneet nuorten omien vahvuuksien ja voimavarojen löytymistä. Kaikki käy koulua -hanke. Oulun yliopisto: laaja-alaisen erityisopettajan opinnot, lopputyö.

Stenvall, E., Korkiamäki, R. & Kallio, K. P. 2015. Arjen moninaisuuden tavoittaminen tutustumisen kautta. Teoksessa: J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/-seura. Julkaisuja 171. s. 39 - 64.

Toiviainen, S. 2019. Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa: H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Vammalan Kirjapaino Oy.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. University of Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 562.

Äärelä, T. 2012, "Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla" - Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Vetoapua kouluakäymättömille nuorille

Sari Granroth-Nalkki (KM, erityisopettaja, luokanopettaja) työskentelee Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa ohjaavana opettajana. Sarilla on usean vuoden kokemus työskentelystä yläkouluikäisten nuorten parissa. Hänen erityisosaamistaan ovat kouluakäymättömien oppilaiden oppimisen tukeminen, joustavien tuenmuotojen käytänteet, yhteisopettajuus sekä hyvinvointitaitojen opetus. Sari työskentelee myös Vetovoimala -hankkeessa ja kehittää siinä yhdessä lähikoulun kanssa puuttumisen mallia kouluakäymättömille nuorille. Sari on sijoitettujen lasten VIP teema-ryhmä jäsen.

Sanna Vallenius (KM, erityisopettaja, luokanopettaja ja opinto-ohjaaja) työskentelee Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa ohjaavana opettajana. Sanna on toiminut pitkään työelämässä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa ja omaa kokemusta mm. psyykkisesti oireilevista sekä autismikirjon oppilaista. Sanna on perehtynyt myös tukea tarvitsevan oppilaan toisen asteen nivelvaiheeseen ja on mukana Vetovoimala -hankkeessa. Vaativan erityisen tuen kansallisessa VIP-verkostossa Sanna on muun muassa ollut työstämässä koulunkäyntikyvyn arviointiseulaa sekä perehtynyt sijoitettujen lasten koulunkäynnin tukemiseen.

Vain hetki sitten säännöllinen koulussa käyminen oli itsestäänselvyys, mutta ajat ovat muuttuneet niin meillä Suomessa kuin muuallakin. Tällä hetkellä kouluakäymättömyys koskee 262 miljoonaa nuorta ympäri maailman (UNESCO 2018). Suomessa kartoitus kouluakäymättömien oppilaiden määrästä on vasta käynnissä, mutta alustavien tulosten mukaan Suomessakin on ainakin 4000 oppilasta, tyttöjä ja poikia, pelkästään yläkoulussa, joille koulussa käyminen on haasteellista. Kouluakäymättömyys koskee siis noin 4% yläkoululaisista. Sukupuolten välillä ei ole havaittavissa eroja. (Määttä 2020.) Tuoreimmassa kouluterveyskyselyssä (2019) vajaalla neljällä prosentilla kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista on viikoittain luvattomia poissaoloja koulusta. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2019.) Ympäri Suomea kuuluva moniääninen huoli näistä oppilaista ilmentää koulukäymättömyyden tulleen osaksi arkea lähes jokaisessa koulussamme. Ihmettelemme yhdessä monitahoista ja -tasoista ilmiötä, johon yksinkertaisia ja suoraviivaisia ratkaisuja ei valitettavasti useinkaan ole. Koulujen nykyiset toimintatavat ja rakenteet eivät välttämättä toimi tämän oppilasryhmän kanssa ja siksi onkin tärkeää rohkeasti kokeilla erilaisia interventioita ja lähestymistapoja. Vetoapua -interventio on yritys kohdata oppilaita, joita koulussa käyminen haastaa, sekä etsiä koulun arkeen erilaisia mahdollisuuksia ja rakenteita, joilla tuetaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja hyvinvointitaitojen vahvistumista.

Koululla on lapsen ja nuoren elämässä elämän ja kasvun kannalta valtava merkitys. Niinpä myös sieltä etäntymisellä on vaikutusta oppilaan koko identiteettiin ja hyvinvointiin. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen, koulutehtävien tekemättömyys ja pitkät poissaolot vaikuttavat oppilaan itsetuntoon, kaverisuhteisiin ja oppilas-opettajasuhteeseen. (Friberg, Karlberg, Lax & Palmér 2019.) Useasti poissaolojen seurauksena vähäinen oppiminen ja heikentynyt koulumenestys vaikeuttavat myös jatko-opintoja. Kuulumattomuus luokkaan tai kouluyhteisöön vahvistuu poissaolojen myötä ja tämä eristää oppilasta ikätovereista entisestään. Oppilaan jäädessä pois arjen rytmistä

myös identiteetti koululaisena murenee ja altistuminen psyykkiselle oireilulle kasvaa. Pitkittynyt kouluakäymättömyys voi johtaa paitsi opiskelun keskeytymiseen myös myöhempään syrjäytymiseen (Attwood & Carroll, 2006; Christle, Jolivet & Nelson 2007). Pitkään jatkunut koulupoissaolo horjuttaa oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sen tyypillisiä myöhempiä seurauksia ovatkin päihteiden väärinkäyttö, yksinäisyys, työttömyys sekä psyykinen tai fyysinen sairastuminen. (Friberg, Karlberg, Lax & Palmér 2019.)

Stressi kouluakäymättömän lapsen tai nuoren tilanteesta vaikuttaa koko perheeseen. Kouluakäymättömyys voi heikentää lapsen suhdetta vanhempiinsa pitkään jatkuneiden koulunkäyntiin liittyvien ristiriitojen vuoksi. Tämän seurauksena lapsi saattaa eristäytyä perheen yhteisestä vuorovaikutuksesta. Kouluakäymättömän oppilaan vanhemmat elävät arkea jatkuvan huolen keskellä: soittelevat kesken työpäivän lapselleen tai käyvät kotona, jotta saisivat hänet lähtemään kouluun. Huoltajia mietitettää varsin usein myös kouluakäymättömän lapsensa tulevaisuus. Mielessä pyörivät ajatukset siitä, saako lapsi koulunsa käytyä, löytääkö hän paikkaansa yhteiskunnasta, kykeneekö hän käymään töissä ja elättämään itsensä. Monesti uupuneet huoltajat kokevat epäonnistuneensa kasvattajina. Häpeä ja syyllisyys tilanteesta voi estää avun pyytämistä ja vastaanottamista ulkopuolisilta tahoilta.

Ketkä me hukkaamme?

Koulunkäynnin ongelmat ja kouluakäymättömyys ovat erittäin monimuotoisia ilmiöitä ja näyttäytyvät eri tavoin. Kouluakäymättömät oppilaat voidaan jakaa pääsääntöisesti neljään erilaiseen ryhmään poissaolojen syiden perusteella. (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genity 2019.) Yksi suuri kouluakäymättömien ryhmä ovat *koulusta kieltäytyvät oppilaat* (school refusal). Koulusta kieltäytymiseen voivat johtaa erilaiset psyykkiset ja/tai neuropsykiatriset syyt ja tunne-elämän vaikeudet, esimerkiksi yleistynyt ahdistuneisuus ja pelot, jotka liittyvät usein sosiaalisiin tilanteisiin, kiusaamiseen ja yksinäisyyteen (Heyne & Sauter 2013). Ahdistuneisuutta voi lisätä huoli koulutehtävistä selviämisestä. Lapsen tai nuoren psyykinen oireilu on tutkimusten mukaan yksi suurimpia kouluakäymättömyyden riskitekijöitä. Useimmiten ulospäin suuntautunut oireilu tunnistetaan koulussa, mutta sisäänpäin kääntynyt oireilu jää helposti huomaamatta. Liian usein psyykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen aloitetaan vasta silloin, kun tilanne on jo hyvin vaikea (Ruutu 2019). Pelkojen vuoksi koulusta poisjäävillä oppilailla on usein myös somaattisia oireita, kuten päänsärkyä tai vatsakipua. Näillä oppilailla on kuitenkin yleensä halu suoriutua tehtävistä ja he haluaisivat mennä kouluun, mutta eivät siihen pysty. (Kearney 2008.)

Toinen ryhmä on oppilaat, joilla koulunkäymistä haittaa asenne. Heitä kutsutaan usein lintsareiksi (truancy). Näiden oppilaiden on vaikea löytää merkitystä koulussa käymiseen, motivaatio-ongelmat haittaavat opiskelussa etenemistä ja kouluun kiinnittyminen on heikkoa. (Heyne ym. 2019.) Nämä oppilaat voivat jäädä liian vähäiselle huomiolle, jos tarkastellaan vain poissaoloja. He saattavat tulla kouluun säännöllises-

tikin, mutta yhtä säännöllisesti jäävät käytäville tuntien ajaksi, lähtevät omien intressiensä ohjaamana välillä pois koulusta tai istuvat oppitunnilla tekemättä ja ajattelematta mitään kouluun liittyvää. Kokonaisuutena heidän oleminensa ja tekemisensä koulussa on hyvin omaehtoista. Vetoapua-pilotin nuoret edustivat kaikki lintsareiden ryhmää, vaikka joitakin merkkejä oli havaittavissa myös koulupelkoisten ryhmästä.

Kolmantena kouluakäymättömien oppilaiden ryhmänä ovat *koulusta vieraantuneet ja vetäytyneet oppilaat* (school withdrawal). Näiden oppilaiden poissaolot aiheutuvat usein haastavista perhetilanteista. Joskus vanhempien oma hyvinvointi on heikentynyt niin, että lapsi joutuu ottamaan vastuuta vanhemman hoidosta tai arjen tilanne on niin kuormittava, että lasta tarvitaan kotona esimerkiksi hoitamaan pienempiä sisarusiaan.

Neljäntenä ryhmänä mukaan ovat *koulun syrjäyttämät* (school exclusion) oppilaat. Näissä tapauksissa koulu yksin, tai yhdessä huoltajien kanssa, on päättänyt oppilaan tilanteen olevan sellainen, ettei oppiminen ja oleminen koulussa onnistu. Ratkaisuna nähdään muutaman viikon kotona opiskelun jakso itsenäisesti, minkä jälkeen kouluun palaaminen on usein entistä haastavampaa. Joskus koulun toimintakulttuuri altistaa oppilaita jäämään kotiin. Olennaista olisikin pohtia sitä, miten yhteisö ottaa vastaan kouluun tulijan? Onko ilmapiiri sellainen, missä on jälleennäkemisen iloa jokaiselle oppilaalle jokaisena päivänä? Yksittäisen oppilaan poissaolokäyttäytymisen taustalla saattaa olla viitteitä useamman ryhmän taustasyistä.



KUVA 1: Kouluakäymättömät oppilaat voidaan jakaa neljään ryhmään. (Ingul, Havik & Hayne, 2019)

Keinoja auttaa kouluakäymätöntä oppilasta

Opetuksenjärjestäjän näkökulmasta yhtenä tärkeänä tekijänä koulunkäymisen tukemisessa on huomion kiinnittäminen koulun toimintakulttuuriin. Koulun yhteisöllisyyttä lisäämällä voidaan vaikuttaa osallisuuden tunteeseen ja luoda välittämisen kulttuuria, joka omalta osaltaan vahvistaa kouluun kiinnittymistä (Christle, Jolivet & Nelson, 2007). Opetuksenjärjestäjän tehtävänä on seurata oppilaiden poissaoloja ja reagoida niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Perusopetuslakiin (628/1998) tehty lisäys (477/2003). Jos oppilaalla on epäselviä poissaoloja 5-10%, on poissaolojen määrä sellainen, joka hyvin todennäköisesti aiheuttaa jo ongelmia. Tällöin on aktiivi-

sesti puututtava tilanteeseen esimerkiksi vahvistamalla oppilaan kouluun kiinnittymistä tai tukemalla psyykkistä hyvinvointia. Poissaolojen nähdään kroonistuneen silloin, kun epäselviä tai selvittämättömiä poissaoloja on yli 10% esimerkiksi kuukauden aikana. Kroonisesti kouluakäymättömät oppilaat tarvitsevat hyvin yksilöllisiä vaihtoehtoja koulunkäymiseen, usein vahvaa psyykkistä tukea ja moniammatillisia interventioita. Lisäksi perheiden ja huoltajien tuki tulee myös olla intensiivistä ja monialaista. (Skedgell & Kearney 2018.)

Kouluakäymättömyyden problematiikkaa ratkottaessa, on ensiarvoisen tärkeää ottaa huoltajat aktiivisesti mukaan etsimään yhteistä ymmärrystä ja ratkaisukeinoja. Tiivis yhteistyö ja sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen ilman syyttelyä on välttämätöntä. Koulun aikuisilla on vastuu rakentaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä kodin kanssa. Huoltajien mukaan ottaminen herättää toivon muutoksesta. Erityisen tärkeää on sopia kouluun kiinnittämisen käytänteistä sekä siitä, miten asian etenemistä seurataan ja miten puututaan mahdollisiin notkahduksiin tai palkitaan onnistumisista. Turvaverkoston luominen oppilaan ympärille varmistaa myös sen, että aikuiset jaksavat yhdessä, luovuttamatta.

Yhä enemmän tulisi kiinnittää huomiota paitsi kouluakäymättömyyden ennaltaehkäisemiseen, ja syiden selvittelyyn, myös kullekin sopivan ja tarkoituksenmukaisen intervention mahdollistamiseen. Kouluakäymättömyyden problematiikan ymmärtäminen koko koulun aikuisten ja erityisesti johdon tasolla, on toimintakulttuurin, hyvien käytänteiden ja sopivien interventioiden kehittämisen edellytys. Interventiot ovat niitä konkreettisia toimenpiteitä, joilla oppilaan kouluakäymättömyyteen pyritään vaikuttamaan. Interventioihin voi sisältyä oppimisen ja koulunkäynnin tuen menetelmiä, kuten esimerkiksi opiskelun järjestämistä vuosiluokkaan sitomattomasti (VSOP), lyhennettyä koulupäivää, tuettu verkko-opetusta tai jotain muuta erikoisjärjestelyä.

Vetoapua-interventio

Vetoapua-interventio toteutettiin lukuvuonna 2019-2020. Syksyllä lähestyimme Jyväskylän kouluja ja saimme yhteistyökumppaniksemme Kuokkalan yhtenäiskoulun. Etsimme tiimiimme lähikoulun toimijoita, jotka rakentaisivat omaan kouluunsa sopivan interventiomallin yhteisten kokemustemme perusteella ja jatkaisivat Vetoapua-työskentelyä pilottivaiheen jälkeenkin. Intervention tavoitteena oli tukea sellaisia yhdeksäsluokkalaisia oppilaita, joiden kouluakäymättömyys ei vielä ollut kroonistunut, mutta motivaatio koulussa käymiseen ja oppimiseen huolestutti merkittävästi sekä huoltajia että koulun aikuisia. Kaikki osallistuneet oppilaat olivat olleet koulun monialaisen tuen piirissä useampia vuosia ja heillä oli viikoittainen yhteys erityisopettajaan. Halusimme vahvistaa näiden oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja hyvinvointitaitoja, tukea heitä opintojen etenemisessä ja selvittää syitä heikkoon kouluun kiinnittymiseen. Oppilaat valikoituvat lähikoulun toimijoiden oppilaantuntemuksen perusteella ja lopulta kolme yhdeksännen luokan oppilasta, yksi tyttö ja kaksi poikaa, sitoutuivat Vetoapua -toimintaan.

Interventiomme alkoi lähikoulun tiimin kanssa tutustumisella. Saimme yhteistyöhöme monialaisen näkökulman, sillä erityisopettajan lisäksi Kuokkalan yhtenäiskoulusta toimintaan osallistui kuraattori ja kasvatusohjaaja. Tiimin kanssa suunnittelimme säännöllisesti toimintaa ja reflektioimme työtämme paitsi palaverissa, myös yhteisen sähköisen alustan avulla. Tavoitteenamme oli, että alkuvaiheessa me Vetovoimalla-opettajat mallinsimme toimintaa lähikoulun tiimille, jotta heidän olisi helpompi jatkaa omin voimin. Lähikoulun tiimi vastasi yksittäisistä kerroista sekä oli mahdollisuuksien mukaan mukana muinakin päivinä. Lokakuusta joulukuuhun oppilaat kokoontuivat 1-3 päivänä viikossa yhteensä 17 eri kertaa Vetoapua -päivään. Päivän kesto oli noin 4 tuntia ja toiminta tapahtui pääosin koulun yhteydessä olevassa nuorisotilassa. Oppilaiden kanssa pidimme yhteyttä tapaamisten lisäksi WhatsApp-ryhmän avulla. Vetoapua-päivät koostuivat aina samoista elementeistä, joita olivat *yhteinen aamupala, hyvinvointitaitojen harjoittelu ja oppimisen edistäminen*. Jakson alussa pohdimme tavoitteita oppilaiden kanssa. Heille tärkein tavoite oli opintojen edistäminen niin, että päättötodistuksen saaminen mahdollistuisi. Loppuvuoden intensiivijakson jälkeen, alkuvuonna 2020 Vetovoimalla-opettajat siirtyivät taka-alalle auttamaan ja tukemaan lähikoulutiimin toimintaa. Olemassa olevat rakenteet ja resurssit huomioiden Vetoapua- toiminta oli suunniteltu jatkuvan nuorille kevään ajan kerran viikossa perjantaisin aamupalan, hyvinvointitaitojen ja koulutöiden parissa.



KUVA 2: Vetoapua-intervention eteneminen

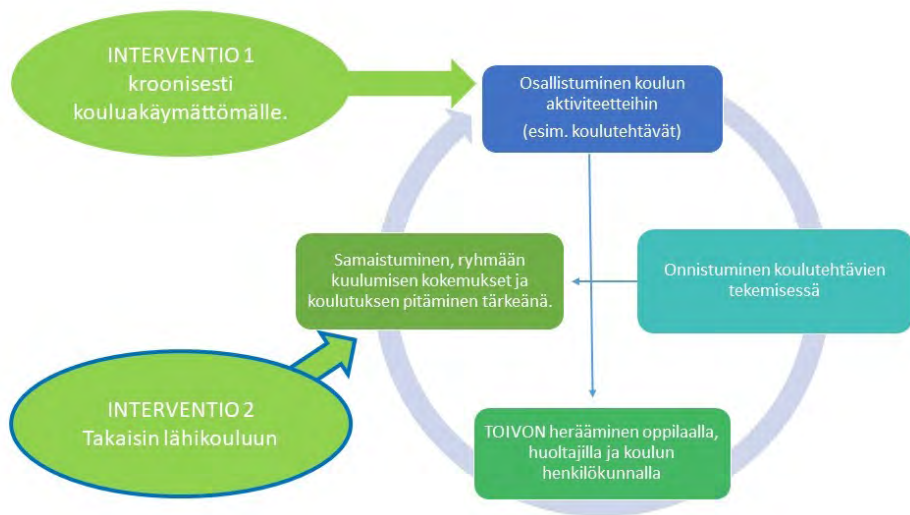
Nuorten toiminnan rinnalla interventioomme kuului myös vanhemmuuden tukeminen vertaisryhmätoiminnan avulla. Vanhemmat kokoontuivat kerran kuussa keskustelemaan sekä jakamaan kokemuksiaan ja huoliaan lapsensa toimintaan ja koulunkäyntiin liittyen. Vanhempainryhmää luotsasivat Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaava opettaja ja Kuokkalan yhtenäiskoulun erityisopettaja. Tarkoituksenamme oli

keväällä ennen koulun päättymistä kokoontua yhdessä huoltajien ja nuorten kanssa juhlistamaan Vetoapua-taivalta ja toivottavasti myös oppilaiden päättötodistuksia. Erityinen kevät valmiustiloihin muuttaa nyt suunnitelmiamme tältä osin.

Vetoapua tutkimusperusteisesti

Pohja, jolta ponnistimme Vetoapuun, muodostui motivaatio- ja hyvinvointiteorioiden yhdistelmäksi. Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria oli kuitenkin ”punaisista langoista” vahvin. Halusimme kaikessa toiminnassamme vahvistaa nuorten pysyvyyttä ja uskoa omiin mahdollisuuksiinsa. Opiskelua ja oppimista eteenpäin vieneet asiat tehtiin näkyviksi päivittäisin kirjauksin oppilaiden omiin vetoapua-vihkoihin. Tämän lisäksi sanallistimme heille jatkuvasti tekemistä ja onnistumisia; askeleita, jotka joskus olivat pieniä, mutta silti kovin arvokkaita. Autonomiasia ja osallisuutta pyrimme huomioimaan siten, että nuoret saivat itse vaikuttaa päivän kulkuun valitsemalla työskentelyjärjestyksen ja tehtäviä. Osallisuutta tuki myös se, että meillä oli aikaa kohdata oppilaita ja keskustella asioista juuri silloin, kuin heille oli oikea hetki. Yhteenguuluvuuden tunne on yksi tärkeistä näkökulmista itsemääräämisteoriassa. Oli-kin alusta lähtien selvää toteuttaa interventio ryhmätoimintana. Yhdessä etenimme, toinen toistamme tukien ja toisiltamme oppien.

Interventiossamme korostui, paitsi edellä mainitut elementit itsemääräämisteoriasta, myös hyvinvoinnin ja kukoistuksen tiede. Hyvinvointitaidot ja niiden opettaminen perustuivat Seligmanin (2011) PERMA- teoriaan. Teoriaa on muotoiltu positiivisen pedagogiikan piirissä paremmin lapsille ja nuorille soveltuvaksi EPOCH-teoriaksi, jolloin PERMA-teorian hyvinvointia vahvistavia elementtejä nimetään seuraavasti: keskittyminen, läsnäolo ja syventyminen (E), päämäärien sinnikäs tavoitleminen haasteista huolimatta (P), luottamus ja usko tulevaisuuteen (O), lämpimät ihmissuhteet ja rakkaus ©, sekä onnellisuus ja myönteiset tunteet (H) (Avola & Pentikäinen, 2019). Toimintamme perustui kokoaikaisesti näiden elementtien ilmentämiseen ja tämän lisäksi jokaisessa tapaamisessa harjoittelimme suunnitellusti erikseen hyvinvointitaitoja, joita olivat vahvuustaidot, onnellisuus- ja tunnetaidot, läsnäolo- ja keskittymistaidot, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä itsensä johtamisen ja ajattelutaidot. Samaan aikaan Vetoapua-intervention kanssa Folkhälsanissa on tehty tutkimusta hyvinvointitaitojen opettamisen merkityksestä lasten ja nuorten hyvinvointiin (Fagerlund. 2020). Alustavien tulosten perusteella yhden viikkotunnin säännöllisellä hyvinvointitaitojen opetuksella kouluvuoden aikana sekä vanhemmille suunnatulla ohjauksella voidaan vaikuttaa myönteisesti kouluikäisten hyvinvointiin.



KUVA 3:

Osallistumisen ja samaistumisen kierto (mukailtu Finn 1989, Finn & Zimmer 2012, Virtanen 2020)

Interventiot:

1. Osallistuminen koulun aktiviteetteihin tukee kiinnittymistä.
2. Kouluun kiinnittäminen alkaa vahvistamalla ryhmään kuulumisen kokemuksia.

Vetoapua –interventiossa pyrimme vahvistamaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä ryhmään kuulumisen kokemusten kautta. Tälle saimme teoriapohjan Jeremy Finnin (1989) partisipaatio-identifikaatioteoriasta (kuva 3, Interventio 2). Malli perustuu kahteen osatekijään: osallistumiseen ja samastumiseen. Samastuminen, kuten ryhmään kuulumisen kokemus, heijastuu takaisin osallistumisena koulun akateemisiin tai ei-akateemisiin aktiviteetteihin. Osallistuminen taas tuo oppilaalle onnistumisen kokemuksia vahvistaen samalla hänen samastumistaan kouluyhteisöön ja sen arvoihin. Näin osallistuminen-samastuminen sykli toistuu vahvistaen oppilaan kouluun kiinnittymistä. Virtanen (2020) on lisännyt malliin toivon näkökulman huomioimisen. Esimerkiksi koulutehtävän tekeminen jo itsessään herättää toivon. Tämän vuoksi pidimme tärkeänä, että jokaisella interventiomme tapaamiskerralla oppilaat myös tekivät koulutehtäviään eteenpäin.

Vetoapu -interventiossa korostui hyvän vuorovaikutussuhteen luominen nuorten kanssa. Vuorovaikutus perustuu hyvin vahvasti luottamukseen, joten emme kiirehti-neet, vaan annoimme aikaa molemminpuoliselle tutustumiselle. Virtanen nostaakin opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen parantamisen yhdeksi peruskoulumme tärkeimmistä kehittämiskohteeksi. Hyvä vuorovaikutus toimii molempiin suuntiin vahvistavana asiana, sillä tutkitusti opettajat, joiden luokkahuonevuorovaikutus toimii, myös jaksavat työssään paremmin. (Virtanen 2016.)

Aivotutkija Minna Huotilainen muistuttaa, että oppilaan näkökulmasta opettajan suurin anti voi olla se, että opettaja hyväksyy hänet ja on valmis kohtaamaan hänen tilanteensa ja kulkemaan rinnalla. Opettajan antama tunnetuki edesauttaa myös koulumotivaation syntymistä. Niinpä katse kääntyykin opettajan omiin tunnetaitoihin. Ne ovat Huotilaisen mukaan opetuksen perusta. Sillä vasta kun olemme turvassa, on oppiminen, kehittyminen ja kukoistaminen mahdollista. (Huotilainen 2019.)

Havaintoja ja pohdintaa Vetoapua -interventiosta

On reflektoinnin aika. Intensiivisen Vetoapua-jakson jälkeen oppilaat toivoivat Vetoavun jatkuvan aiempaa useampana päivänä ja toivat keskusteluissa esiin ajatuksiaan siitä, että Vetoapu oli auttanut opiskelussa etenemisessä. Nuorten myönteiset kokemukset Vetoavusta olivat tärkeää palautetta meille toimijoille - toiminnan rakenne vaikuttaa onnistuneelta. Erityisesti huomiot sitoutumisesta hyvinvointitaitojen harjoitteluun olivat merkityksellisiä ja osin yllättäviäkin. Havaitsimme myös, että jokaisen osallistujan hyvinvointitaidot olivat melko puutteellisia esimerkiksi tunnetaitojen osalta. Läsäolo- ja kiitollisuusharjoitukset olivat sellaisia rutiineja, joista oppilaat halusivat pitää kiinni. Toisaalta lähikoulun toimijoiden huomiot nuorten toimintaan sitoutumisesta poikkesivat osittain omistamme. Heidän mukaansa nuoret toimivat aktiivisemmin silloin, kuin tuttua koulun aikuista ei ollut paikalla.

Huomasimme jakson aikana, että aamupala madalsi kynnystä tulla mukaan toimintaan. Myös tilojen helppo saavutettavuus koulun alueella, mutta erillään jokapäiväisestä opiskeluympäristöstä, oli tärkeää ja mahdollisti sosiaaliset kontaktit koulukavereihin välituntisin. Välituntikontaktit toki toivat mukanaan lisähaastetta sovittujen aikataulujen noudattamiseen, mikä jo lähtökohtaisesti oli kaikille Vetoapua-nuorille vaikeaa. Omaehtoinen toiminta näkyi muun muassa siinä, että päivien aloitukset venyivät, eivätkä sovitut aikataulut pitäneet. Intervention aikana nuoret kuitenkin oppivat ilmoittamaan myöhästymisistään tai poissaoloistaan ja tämä oppittu tapa on jatkunut koko kevään ajan. Kaiken kaikkiaan interventioita suunniteltaessa on tärkeä muistaa yksilölliset toimintatavat. Toisenlaisille kouluikäisille oppilaille voi sopia erinomaisesti se, että heidän fyysinen kouluun kiinnittymisensä aloitetaan eri rakennuksesta kuin oma koulu.

Interventiomme perustui vahvasti vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Rakensimme luottamusta nuorten kanssa keskustelemalla ja kuuntelemalla. Ryhmämuotoinen toiminta ja luottamuksen syntyminen intervention aikuisten kanssa mahdollistivat yksilötyöskentelyn aloittamisen oppilashuoltohenkilökunnan kanssa. Kaikkien nuorten kanssa tämä ei ollut aiemmin onnistunut. Syitä heikkoon kouluun kiinnittymiseen selvittelimme enemmänkin keskusteluiden ja tehtävien kuin mittareiden avulla. Keskusteluissa nuoret ilmaisivat koulunkäyntiin ja opiskeluunsa liittyvän motivaation puutetta, turhautumista ja merkityksettömyyttä. Mikäli toiminta olisi jatkunut suunnitellusti kevään ajan, olisimme voineet kokeilla myös erilaisia mittareita (ISAP, SRAS) selvittämään poissaolokäyttäytymisen taustalla vaikuttavia syitä. Vaihtoehtoinen lähestymistapa olisi voinut olla päinvastainen eli mittareiden tuoman faktan syventäminen keskusteluiden avulla. Tiedon luotettavuuden ja merkityksellisyyden kannalta on tärkeää, että syiden selvittely on hyvin yksilöllisesti suunniteltua.

Työskentely pilotissa vaati aikuisilta joustavaa asennetta. Oleellisinta olikin aikuisen kyky ja halu olla läsnä ja kohdata oppilaat juuri sellaisina kuin he kunakin päivänä olivat. Tähän kannatti pyrkiä huolimatta siitä, olivatko he toimineet, kuten me aikuiset olimme odottaneet. Aikuisten joustavaa asennetta koeteltiin päivittäin oppilaiden omaehtoisuudella. Toiveikkuus oli kaivettava esiin kerta toisensa jälkeen, onnistumiseen uskoen. Aikuisten keskinäinen yhteistyö ja sitoutuneisuus yhteiseen toimintaan luo vahvan perustan pitkäjänteiselle interventiolle. Merkittävää on myös se, että aikuisten tiimissä on erilaisia toimijoita koulusta. Tiimimme moniammatilliset toimijat mahdollistivat erilaisten näkökulmien huomioimisen ja laajan ammattiosaamisen hyödyntämisen oppilaiden tukemisessa.

Jää nähtäväksi, jääkö Vetoapua-interventiosta joitakin käytänteitä elämään lähikoulun arkeen. Intensiivisen kahden kuukauden jakson jälkeen Vetoavun jatkaminen jäi koulun henkilökunnan vastuulle meidän toimiessa heidän taustatukenaan. Ennen valmiustilan alkamista koulun kasvatusohjaaja, kuraattori sekä erityisopettaja jatkoivat omaa versiotaan Vetoavusta. He ehtivät aloitella viikoittaista Vetoapua -hetkeä perjantaisin oppilaiden kanssa. Erittäin tärkeää käytänteiden pysyvyyden ja koulun henkilökunnan sitoutumisen kannalta oli, ettemme vieneet kouluun valmista interventiomallia. Pohdimme yhdessä koulun monialaisen tiimin kanssa heille sopivaa työskentelytapoja ja käytänteitä. Ennen varsinaisen intervention alkua pidimme koko koulun opettajille yhteisen tilaisuuden, jossa kerroimme interventiosta ja sen käytännön toteuttamisesta. Suunnitelmissamme oli keväällä vielä kouluttaa henkilökuntaa kouluakäymättömyydestä. Kokemustemme perusteella henkilökunta kannattaisi kuitenkin kouluttaa aivan ensimmäiseksi, jotta ymmärrys kouluakäymättömyydestä ja sen taustasyistä lisääntyisi koko koulun tasolla. Vasta tämän jälkeen on mahdollista saada laajempaa tukea uusien toimintamallien ja käytänteiden tuomiseen koulun arkeen. Toteuttavalla henkilökunnalla on oltavat koulun johdon tuki ja riittävä resursseja kouluakäymättömien oppilaiden tukemiseen ja ennaltaehkäisevien käytänteiden luomiseen niin koulun, luokan kuin yksittäisen oppilaan tasolla.

Tapasimme pilotin aikana oppilaiden huoltajia muutaman kerran. Tärkeintä huoltajien tapaamisissa oli vertaistuki ja yhteinen pohdinta siitä, kuinka huoltajana voin tukea lapseni hyvinvointia. Vertaisen tuki ja ymmärrys osoitti merkityksellisyytensä jo näiden muutamien tapaamisten aikana. Olemmekin vakuuttuneita siitä, että kouluakäymättömien oppilaiden huoltajat tarvitsevat entistä intensiivisempää ja kohdennetumpaa tukea vanhemmuuteensa, ja vertaisryhmätoiminta näyttäisi olevan hyvinkin vaikuttava toimintamuoto.

Tällä hetkellä näyttää siltä, että kaikki Vetoapua-interventioon osallistuneet nuoret saavuttavat tavoitteensa ja saavat toukokuun lopussa perusopetuksen päättötodistuksen. Pilottimme ei korona -kevään takia päättynyt ihan siten, kuin olisimme toivoneet. Valmiusajan etäopetuksesta voi kuitenkin muodostua mahdollisuus etenkin sellaisille kouluakäymättömille oppilaille, jotka kuormittuvat sosiaalisista tilanteista. Toivomme, että tämän kevään poikkeustilanne lisää ymmärrystä kouluakäymättömyyteen ja rohkaisee kouluja toteuttamaan entistä joustavampia opetuskäytänteitä oppilaiden parhaaksi.

Lähteet:

- Attwood, G., & Carroll, P. 2006. Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Paperies in Education*, 21, 467-484.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvat. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. 2007. School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education* 28 (6), 225-229.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. 2000. The "What and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 200, 11(4), 227-268.
- Fagerlund Å. 2020. *"Kun tuntee omat vahvuutensa, niitä voi oppia käyttämään hyväksi hankalissa tilanteissa"*. Keski-suomalainen 22.3.2020.
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. & Palmér, P. 2019. Kohti koulua. Hemmasittare-malli kouluakäymättömien tukena. Valterin julkaisusarja nro 3. Mikkeli: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2019. Kouluterveyskysely. Viitattu 15.5.2020: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kaikki-tulokset#Perustulokset%202017>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gently-Genitty, C. 2019. Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34.
- Huottilainen, M. 2019. "Opettajan omat tunnetaidot ovat opettamisen perusta." *Tunne&Taida*. 17.9.2019.
- Inglul, J.M., Havik, T & Heyne, D. 2019. Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signals and risk factors. *Cognitive and behavioral Practise*, vol. 26(1), 46-62- DOI:10.1016/j.cbpra.2018.03.005
- Kearney, C. A. 2008. Helping School Refusing Children and Their Parents. A Guide for School-Based Professionals. Oxford University.
- Määttä, S. 2020. Kolikko-seminaari 9.3.2020. Julkaisematon.
- Määttä, S. 2020. Yli 4000 yläkoululaista laiminlyö oppivelvollisuuttaan. Viitattu 11.5.2020: <https://areena.yle.fi/1-50524295>
- Palmu, I. 2020. (toim.) Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille. Valterin julkaisusarja nro 4. Mikkeli: Valteri-koulu
- Ruutu, P. 2019. Psykiatrisessa erikoissairaalahoitossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.
- Ryan, R. M & Deci, E.L. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Seligman, M. 2011. Flourish. A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve Them. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Skedkell, K. K. & Kearney, C. A. 2018. Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 236-245.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T. 2019. Kouluun kiinnittymisen teoriaa. Teoksessa I., Palmu (toim.) Takaisin kouluun - koulua kouluakäymättömille. Valterin julkaisusarja nro 4. Mikkeli: Valteri-koulu.

VETOVOIMALAN VERTAISRYHMÄPILOTTIIN OSALLISTUNEIDEN ROVANIEMELÄISTEN NUORTEN AJATUKSIA TOIMINNASTA:

"Mukavaa ja hauskaa on ollut, on tavannu uusia ihmisiä."

"Odotettiin aina vertaisryhmän tapaamista."

"Oli helppoa tulla mukaan, vähän jännitti."

"Kannatti tulla mukaan, koska sai tutustua uusiin paikkoihin."

"Opiskelupaikan valintaa on pannu miettimään."

"Keilaus oli parasta."

"Luovilla ja Edurolla käynti oli hyvä, näki vanhoja koulukavereita."

"Enemmän vertaisryhmätapaamisia."

Kuva: Pixabay

Toimintakyvyn kuvaaminen oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeen tunnistamisen tukena

Anna-Kaisa Puusaari (KM Kasvatuspsykologia, opinto-ohjaaja) työskentelee Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa oppilaanohjaajana ja projektipäällikkönä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa kehittäen vaativan erityisen tuen ohjauspalveluja. Anna-Kaisan erityisosaamista ovat erityistä tukea tarvitsevien nuorten oppilaanohjaus, vertaisohjauksen menetelmät sekä toimintakyvyn kuvaamisen käytänteet nivelvaiheen ohjauksessa.

Erja Kaakkuriniemi (Fysioterapeutti YAMK, AmO, ICF-kouluttaja) työskentelee ohjaavana kuntouttajana Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa. Hän tuo laaja-alaista kuntoutuksen näkemystä lähikoulujen oppilaiden oppimisen tukemiseen ja on mukana kehittämässä toimintakykyarvio.fi -palvelua.

Koululuokissamme on yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja ohjausta. Syksyllä 2018 peruskoulun oppilaista 18,8 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaiden osuus kasvoi edellisvuodesta (Tilastokeskus 2019). Haasteet ovat monisyisiä ja oppilaiden joukko hyvin heterogeeninen. Tehostetussa tai erityisessä tuessa olevien oppilaiden määrä kertoo, että koulussamme oppilaan koulunkäynnin haasteita tunnistetaan ja oppilaiden koulunkäynnin tueksi järjestetään tukitoimia. Yhteistä näille oppilaille on, se että kaikki tarvitsevat tukea koulunkäyntiin. Haasteiden määrä vaihtelee ja tuen tarpeen kartoittaminen voi toisinaan olla vaikeaa. Mitkä ovat haasteiden juurisyitä ja millaisin tukitoimin oppilaan arkea helpotettaisiin?

Tuen tarpeiden tunnistamiseen ja toimintakyvyn kuvaamiseen ei ole ollut kouluun sopivia työvälineitä. Oppilaiden haasteita kuvataan yleensä eri ammattilaisten lausuntojen kautta. Yhteinen ymmärrys oppilaan tuen tarpeista ja haasteista saattaakin hukkaa erilaisiin asiakirjoihin ja lausuntoihin. Ne on usein kirjoitettu jokaisen ammattilaisten omasta näkökulmasta, heidän omaa ammattikieltään käyttäen. Oppilaan ja huoltajien näkemys jää liian usein vain irrallisiksi lauseiksi asiantuntijoiden kirjauksissa. Tämän vuoksi kehitettiin toimintakykyarvio.fi -palvelu Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Tervareitti-hankkeessa. Kaikille avoimen ja maksuttoman palvelun avulla tavoitteena on selventää niitä asioita, mitkä tukevat oppilaan toimintakykyä ja toisaalta haastavat tai rajoittavat sitä. Toimintakykyä kuvaavien kysymysten avulla saadaan selville oppilaan, huoltajan ja oppilaan arjessa toimivien ammattilaisten yhteinen näkemys oppilaan toimintakyvystä sekä siitä millaista apua, ohjausta tai tukea oppilas tarvitsee koulunkäyntiinsä. Toimintakykyarvion moniääninen kuvaustapa tuo esiin ja tekee näkyväksi oppilaan ja huoltajien äänen. Palvelun avulla vahvistetaan oppilaan osallisuutta ja toimijuutta. Hankkeen päättymisen jälkeen palvelua on kehitetty ja kehitetään Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa.

Taustaa toimintakykyarvio.fi-palvelulle

Oppilaan tuen tarpeen tunnistamisen tausta on kansainvälisessä toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksessa, ICF:ssä (ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO). Oppilas nähdään kokonaisvaltaisesti, vahvuuksineen ja tuen tarpeineen. Oppilaan toimintakyky rakentuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista edellytyksistä selviytyä kaikista elämän toiminnoista omassa arjessaan kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa. Näin ymmärrämme paremmin hänen arkitoimintaansa ja voimme vahvistaa asioita, joita hän osaa ja hallitsee. Saamme myös näkemystä siihen, mikä tukee hänen toimintaansa erilaisissa toimintaympäristössä ja toisaalta, mihin toimintoihin hän tarvitsee mahdollisesti vielä lisätukea. (ICF, 2004.) Yhteisessä keskustelussa esiin nousevat nuoren yksilöllisten edellytysten lisäksi myös mm. ympäristötekijät, kuten oppilaan saaman oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja ympäristön asenteet, jotka kaikki vaikuttavat hänen koulunkäyntikykyynsä. Oppilaan koulunkäyntikyky muodostuu kokonaiskuvasta, siinä ympäristössä, jossa hän koulua käy. Koulunkäyntikyvyn voidaankin ajatella kuvaavan oppilaan koulunkäyntiin liittyvää toimintakykyä.

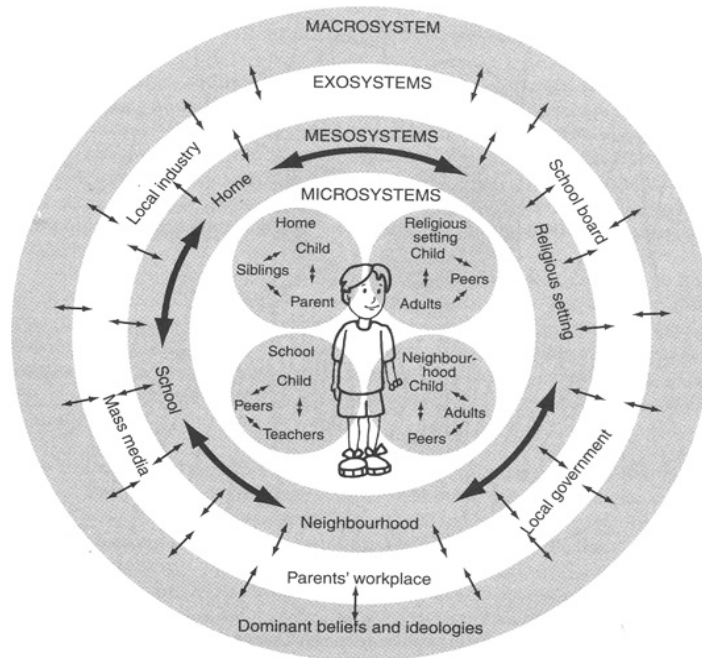
Havainnot arjesta ovat osoittaneet, että tukea tarvitsevat oppilaat osaavat sanoittaa asioita, jotka eivät suju koulussa ja muualla. He saavat palautetta ja tietoa asioista, jotka eivät onnistu esim. HOJKS-palaverien yhteydessä. Oppilaiden on vaikea sanoittaa hyvää ja positiivista itsestään. Toimintakykyarvion pyrkimys onkin kuvata oppilaan osaamista ja onnistumista. Osaamista on löydettävissä jokaisesta oppilaasta. Toimintakyvyn kuvaus nähdään mahdollisuutena laajentaa oppilaan käsitystä ja ymmärrystä itsestään sekä omista taidoistaan niin hänelle itselleen ja kuin hänen lähipiirilleenkin. Oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon vahvistaminen nähdään osallisuutta ja toimijuutta lisäävänä tekijänä, joka vähentää ns. opittua avuttomuutta. Opittu avuttomuus on usein tyyppillistä vahvassa tuessa olevalle oppilaalle, joka on tottunut siihen, että aikuinen kertoo, miten hänen tulee toimia.

Toisena tärkeänä kehittämisen teoreettisena viitekehyksenä on positiivisen psykologian teoria. Positiivisen lähestymistavan myötä kohtaamisessa korostuvat pienten hyvien asioiden huomaaminen ja vahvistaminen. Positiivinen psykologia on tieteenala, joka tutkii ajattelun ja käyttäytymisen ilmiöitä erilaisissa yhteyksissä. Sen avulla pyritään löytämään ihmisen vahvuudet, jotka tukevat hänen hyvinvointiaan eli onnellisuutta ja parantavat samalla yhteisön vointia. Yksilön ja yhteisön hyvinvoinnilla rakennetaan henkistä perustaa kestämaan paremmin kohdalle tulevat vaikeudet. Tilaisuuksia myönteisten tunteiden kokemiseen tulee tietoisesti etsiä ja luoda. Koska myönteiset tunteet ja hetket ovat usein nopeita ja ohimeneviä, tulee opetella tunnistamaan ja tiedostamaan erilaisia positiivisia tuntemuksia, tarttua niihin ja oppia hyödyntämään niitä voimavarana. Hyvinvointi on asia, jota voimme opettaa ja opetella koulun arjessa kuten perinteisiä kouluaineita. Hyvinvointitaitojen opetuksen (positiivinen kasvatus) keskeisenä ajatuksena on opettaa oppilaille erilaisia hyvinvointistrategioita, joiden avulla hän on aktiivinen toimija ja oman hyvinvointinsa edistäjä. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät erilaiset käytännön työvälineet mahdollistavat opettajille positiivisen kasvatuksen tuomisen opetukseen ja oppilaan arkeen. (Leskise-

noja 2019, 23-24; Uusitalo-Malmivaara 2014, 18-20.) Omien vahvuuksien tunnistamisella ja kouluun kiinnittymisellä on yhteys siihen, kuinka oppilas motivoituu koulunkäyntiin ja selviytyy opinnoistaan (Sointu et al. 2017, 111). Vahvuuksien tunnistaminen näkyykin tästä syystä erityisen painokkaasti peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Jokainen tukea tarvitseva oppilas tulee hyvin erilaisista lähtökohdista ja tuen tarpeet ovat yksilölliset. Oppimista ja koulunkäynnin tukea arvioitaessa on otettava huomioon myös nämä ympäristöstä ja kulttuurisista taustoista tulevat tekijät. Kolmas keskeinen viitekehys toimintakykyarvion taustalla onkin ekologinen systeemitheoria (Urie Bronfenbrenner 1979). Teoria kuvaa hyvin ihmisen kehitystä ja sosiaalistumista yhteiskuntaan. Kehitys on lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa eri ympäristöolosuhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen eri tavoin. Useat ympäristötekijät ja henkilöiden vuorovaikutussuhteet vaikuttavat näin ollen lapseen yhtäaikaaisesti. Keskeistä teoriassa on kolme oletusta: yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana tekijänä, toisaalta ympäristö vaatii lasta muokkautumaan sen vaateisiin ja kolmantena, että ympäristö koostuu eri laajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Härkönen 2007, 26.) Toimintakykyarviossa tuodaan esille tätä oppilaan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja huomioidaan kontekstuaalinen kasvunmalli toimintakykyarvion osa-alueissa koko prosessin ajan. Oppilaan toimintakykyä, kuten vuorovaikutusta ja osallistumista sekä näissä tapahtuvia muutoksia arvioidaan koulunkäynnin kannalta merkityksellisimmissä mikrosysteemeissä kuten kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Oppilaan toimintakyky näyttäytyy erilaisena eri mikrosysteemeissä eri toimijoille, minkä vuoksi toimintakyvyn kuvaamiseen on kutsuttu oppilaan lisäksi hänen perheensä ja koulun keskeisimmät toimijat. Tästä systeemisestä näkökulmasta saadaan näkyväksi oppilaan toimintakyvyn kokonaisuus ja tuen tarpeet eri toimintaympäristöissä. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oman elämänsä asiantuntijana. Hän on mukana toimintakykyarvion prosessissa täysivaltaisena toimijana arvioinnista yhteiseen keskusteluun. Motivaatiota ja hyvinvointia vahvistaakin tunne siitä, että oppilas voi itse vaikuttaa autonomisesti omiin asioihinsa (Deci & Ryan 2000, 263).

Tarkastelemalla systeemisesti oppilaan kokonaistilannetta saadaan näkyväksi oppilaan voimavarat, näkyvissä oleva osaaminen, kyvyt, taidot ja kehittymässä oleva potentiaali. Näitä hyödyntämällä oppilas voi menestyä monilla elämän alueilla. (Sointu et al. 2017, 113.) Koulu voi tukea taitojen kehittymistä esimerkiksi muokkaamalla oppimisympäristöä. Nämä suojaavat tekijät voivat toimia puskurina oppilaan riskitekijöitä ja haasteita vastaan. Vahvuuksien tunnistamisella voidaan löytää voimavaroja oppilaan itsensä lisäksi myös kodista ja koulusta (Sointu et al. 2017, 119).



KUVA 1: Toimintakykyarvion taustalle rakentuneet oppilaan kehitykseen vaikuttavat kerrokset ekologisen lähestymistavan mukaisesti. (Penn 2005,45.)

Varhainen puuttuminen ja oikea-aikaisuus toimintakyvyn arvioinnissa

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (OPS 2014). Toimintakykyarvio on oivallinen väline tuen tarpeiden suunnitelmalliseen seulontaan ja tuen suunnitteluun. Se on hyvä ottaa käyttöön heti huolen herätessä, riittävän varhaisessa vaiheessa. Toimintakyvyn kuvausta voi tehdä esikoulusta kymppiin asti. Erityisen hyödyllinen se on nivelvaiheissa, oppilaan vaihtaessa koulua tai kun toimintakyvyssä tapahtuu selkeä muutos. Arviosta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää pedagogisiin selvityksiin, arvioihin sekä tiedonsiirtoon.

Mikäli oppilas oppii arvioimaan ja kuvaamaan omaa toimintakykyään pienestä asti ensin aikuisen tukemana, hänen minäkuvansa muotoutuu realistiseksi. Hän oppii sanoittamaan ja kuvaamaan kykyjään, taitojaan ja harjoiteltavia asioita tarkemmin. Oikea-aikaisuus toimintakyvyn tarkasteluun lisää oppilaan mahdollisuuksia saada tukea varhaisessa vaiheessa koulunkäyntiin ja suoritua siitä mahdollisimman hyvin tuen avulla. Oppilaan ja hänen ympärillään toimivien aikuisten on hyvä ymmärtää, miksi oppilas tarvitsee tukea ja yhdessä miettiä, miten tuki muotoutuu luontevaksi osaksi hänen arkeaan. Parhaimmillaan tuki nivoutuu opetussuunnitelman mukaisesti osaksi oppimisympäristöä eikä ole oppilasta leimaava tekijä.

Esimerkki toimintakykyarvio.fi-palvelun käytöstä

Toimintakykyarvion käyttöä ja hyödyntämistä ohjauksen ja koulunkäynnin tukena kuvataan arjen ja osin kuvitteellisen esimerkin avulla.

Toma on 15 vuotias poika, jonka arkea hankaloittavat toimintarajoitteet käsissä ja jaloissa. Tomalla on CP-vamma ja hänen haasteet näkyvät erityisesti liikunnassa, käsitoissa sekä kotitaloustunneilla. Lisäksi hän näkee huonosti pientä tekstiä. Oppimateriaalia suurennetaan tarpeen mukaan. Toma haluaa olla kaikessa luokan toiminnassa mukana kuten muutkin. Hän ei halua erottua ikätovereistaan, minkä vuoksi hänen on vaikea hyväksyä koulun ehdottamia tukitoimia. Toma on huumorintajuinen ja sinnikäs koululainen. Aikuiset ovat huomanneet, että toisten oppilaiden tahdissa pysyminen on hänelle vaikeaa. Vanhempien huolena kotona on huono käytös muita kohtaan.

Toman kanssa valmistauduttiin lähestyvään yhteishakuun jo syksyllä. Huoltajien kanssa pohdittiin mahdollisia vaihtoehtoja peruskoulun jälkeen. Toma itse toivoi pääsevänsä lukioon, mutta koulussa tavoite koettiin tämän hetkisen koulunkäynnin perusteella epärealistiseksi. Koulussa oli huoli siitä, että Toma ei pysy muiden oppilaiden tahdissa. Toman oli vaikea hyväksyä opettajien havaitsemia oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Toma koki pärjäävänsä koulussa kuten muutkin. Opettajien mielestä haasteita oli omien taitojen ja jaksamisen arvioimisessa. Myös vanhempien esiin nostama huoli Toman muuttuneesta käytöksestä otettiin vakavasti, vaikka se ei näkynyt koulussa. Vanhemmat olivat neuvottomia muuttuneen käytöksen suhteen ja toivoivat koululta apua. Vanhemmat eivät osanneet ottaa kantaa Tomalle sopiviin opiskeluvaihtoehtoihin vaan kokivat, että pojan pitäisi saada tehdä valinta itse. He toivoivat koululta tukea Toman valintoihin. Edellä mainittujen syiden vuoksi päätettiin käyttämään toimintakykyarvio-palvelua, jotta Toman toimintakyvyn kokonaistilanne saataisiin näkyväksi. Opinto-ohjaaja oli saanut koulutusta toimintakyvyn kuvaamisesta ja ehdotti palvelun käyttöä. Vanhemmat ja Toma antoivat suostumuksen toimintakyvyn arviointiin ja tiedonsiirtoon.

Yhteyshenkilönä toiminut opo kirjautui palveluun, loi uuden toimintakykyarvion ja valitsi nuoren ikätasoa vastaavan kysymyspatteriston sekä nuoren toimintakyvyn kannalta merkitykselliset osa-alueet. Kysely lähetettiin sähköpostiin Tomalle, hänen vanhemmilleen, luokanvalvojalle sekä opolle itselleen. Toma vastasi kyselyyn puhelimella, muut sovittuun päivämäärän mennessä tableteilla ja tietokoneilla. Toman toimintakyvyn kuvaamiseen kului keskimäärin aikaa noin 30 minuuttia.

Monimutkaisen tehtävän tekeminen: Tavoitteen asettaminen

Osaan asettaa itselleni realistisia tavoitteita.



☒	0 Suoriudun itsenäisesti	☐ Lisätietoja kysymykseen
☐	1 Tarvitsen vain vähän tukea	
☐	2 Tarvitsen kohtalaisen paljon tukea	
☐	3 Tarvitsen paljon tukea	
☐	4 En kykene tähän	
☐	X En osaa/halua vastata	

KUVA 2: Esimerkki toimintakykyarvio.fi-palvelun kysymyksestä

Toimintakyvyn arvioinnissa käytetään arviointiasteikkoa 0-4, jossa määritellään tuen tarvetta kyseisessä tehtävässä tai toimessa. Kyselyssä vastaajat eivät näe toistensa vastauksia vaan toimintakykyarvio.fi-sivusto laati kaikkien vastauksista yhteenvedon, joka lähetetään yhteyshenkilölle, Toman esimerkissä opolle. Toimintakykyarvio-palvelu kokoaa automaattisesti vastauksista erilaisia näkymiä toimintakyvystä. Toman ja muiden vastaajien arvioista saatiin näin laaja-alainen ja monipuolinen näkemys Toman toimintakyvystä, sen vahvuuksista ja haasteista. Kun merkitykselliset asiat on saatu näkyväksi, luodaan yhdessä keskustellen suuntaviivoja jatkoa varten. Keskustelun tukena käytetään toimintakykyarviosta saatuja erilaisia toimintakykynäkymiä. Keskeisimmät asiat kootaan koosteeseen, jota Toman kohdalla päätettiin hyödyntää myös toiselle asteelle hakeutumisvaiheen tiedonsiirrossa.

Toman itsensä tekemän toimintakykyarvion perusteella selvisi, että koulussa Toma työskentelee asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Kävi kuitenkin ilmi, että Toma käyttää kotona paljon aikaa asioiden kertaamiseen pysyäkseen koulutehtävien vauhdissa. Vanhemmat luulivat, että muillakin oppilailla on yhtä paljon kotiläksyjä. Lukemisen ja koulutehtävien eteen tehtävä työ rasitti Tomaa ja aiheutti päänsärkyä. Toma tunnisti itse, että hänen oli vaikea säädellä tunteitaan erityisesti kotona ollessaan väsynyt koulupäivien jälkeen. Toimintakykyarvion kautta nämä asiat tulivat sekä Tomalle että kaikille muillekin näkyväksi. Keskustelussa kävi ilmi, että koulunkäynti ja kotona tehty koulutyö kuormittivat Toman jaksamista. Toma purki väsymystään kotona sisaruksiin ja muihin, mutta ei ymmärtänyt ärtyneisyyden johtuvan väsymyksestä. Yhteisessä keskustelussa mietittiin, miten Tomaa voitaisiin tässä tilanteessa auttaa. Koulussa pidettiin tärkeänä, että kotona tehtävän työn määrä pysyy kohtuullisena. Tämä tarkoitti koulussa uusia pedagogisia tukitoimia ja erityisopettajan osaamisen hyödyntämistä eri oppiaineiden sisältöjen ja tehtävien määrittelyssä. Keskustelun seurauksena yhteistyö koulun ja kodin välillä tiivistyi. Koti pystyi nyt paremmin seuraamaan läksyjen ja kotona tehtävän työn määrää. Tämä teki näkyväksi myös sen, että lukio-opintoihin tarvittava työmäärä tulisi olemaan Tomalle todennäköisesti liian suuri. Keskustelun avulla tilanne alkoi selkeytyä Tomalle itselleenkin.

Yhteishakuprosessin edetessä palattiin joulun jälkeen keskustelemaan ja arvioimaan yhdessä Toman ja vanhempien kanssa tukitoimien purevuutta. Toma kertoi käyneensä koululääkärillä päänsärkyjensä vuoksi. Vanhemmat kertoivat lääkärin lähettäneen Toman tarkempiin näönkäytöntutkimuksiin. Läksyjen ja kotona tehtävän koulutyön vähetessä, Toma jaksoi kotona paremmin. Vanhemmat kertoivat käyttäytymisen haasteiden vähentyneen kotona selvästi. Toman haaveet tulevaisuuden suhteen olivat tarkentuneet. Hän oli käynyt tutustumassa myös ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoihin. Toma oli valmis harkitsemaan myös muita opiskeluvaihtoja lukion lisäksi. Vierailulla käyty keskustelu ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan johti siihen, että lisävuosi nivelvaiheen opinnoissa voisi selkeyttää Toman tulevaisuuden suuntaa ja näyttää miten opinnot toisella asteella sujuvat.

Toimintakyky, tavoitteet ja tuen järjestäminen

Toimintakyvystä esiin nostetut asiat

Vahvuudet

Vahvuudet	oppilas: - kotitalous - kuvaamataito opettaja: Tekee omat tehtävät luokassa sinnikkäästi ja keskittyneesti, tykkää hassutella ja leikitellä: ymmärtää hyvin huumoria. Ottaa oma-aloitteisesti kontaktia aikuisiin. Pitää toiminnallisista tehtävistä ja tekee niitä innolla. fysioterapeutti: Rauhallisuus, osaa käyttäytyä hyvin, motivoitunut liikkumaan, huumorintajuinen. ohjaaja/avustaja: Huumorintaju, tykkää tehdä pieniä arjen askareita, toiminnalliset oppiaineet kuten kotitalous ja kuvaamataito. puheterapeutti: joustavuus, yhteistyötaidot huoltaja: Huumorintaju, sinnikkyys, positiivisuus.
Hänen työskentelynsä opettajien ja muiden aikuisten kanssa on sujuvaa.	fysioterapeutti: Kannustettava kertomisessa ajoittain. ohjaaja/avustaja: Yhteistyökyky vaihtelee eri aikuisten kanssa.
Hän osaa odottaa omaa vuoroaan ja työskennellä häiritsemättä muita.	
Hän käyttäytyy koulun sääntöjen ja ohjeiden mukaan.	
Hän pystyy työskentelemään rauhallisesti ja ilman ylimääräistä liikehdintää tilanteen niin vaatiessa.	

Tuen tarpeet

0 Suorittuu itsenäisesti	1 Tarvitsee vain vähän tukea	2 Tarvitsee kohtalaisen paljon tukea	3 Tarvitsee paljon tukea	4 Ei kykene tähän
Hän osaa kirjoittaa erilaisia tekstejä.		4		
Hän osaa etsiä tietoa eri tiedonlähteistä.		3		
Hän ymmärtää lukemaansa tekstiä.		3		
Hän osaa laskea yhteen, vähentää, kertoa ja jakaa.		2		
Hän löytää tilanteeseen sopivan tavan oppia.		3		
Hän tuntee kellon ja kalenterin ja huolehtii aikatauluista.		2		

Keskustelussa esiin tulleita asioita

Toma kokee selviytyvänsä koulussa samalla tavalla kuin muut luokkatoverinsa. Aikuisten näkemykset poikkeavat Toman näkemyksestä. Vanhemmat kertovat Toman käyttävän kotona paljon aikaa laksyihin ja asioiden kertaamiseen. Huolimatta Toman koulun eteen tekemästä työstä opettajat ovat huolissaan, koska Toma ei tahdo pysyä muiden oppilaiden oppimisen tahdissa, vaikka laksyjen määrää on jonkin verran helpotettu ja Toma saa tunneilla vahvaa tukea sekä opettajalta ja tarvittaessa luokka-avustajalta.

Keskustelussa mukana olleet henkilöt

Aika ja paikka

Toma
Seppo

05.05.2020

Lataa Excel

Lataa PDF

KUVA 3:

Esimerkki Toman toimintakykyarvion.fi-palvelun tuottamasta koosteesta.

Toimintakykyarvion kooste lähetettiin ennen vierailua ammattioppilaitoksen opinto-ohjaajalle, joka hyödynsi sitä vierailun suunnittelun ja keskustelun pohjana. Yhteis-
haussa Toma haki lukion lisäksi VALMA-koulutukseen. Peruskoulun opinto-ohjaaja
lähetti Toman toimintakyvyn koosteen vastaanottavaan oppilaitokseen syksyllä To-
man aloittaessa opinnot VALMA-koulutuksessa. Koostetta hyödynnettiin jo opinto-
jen alussa tuen suunnittelun pohjana.

Toimintakykyarvio.fi palvelun hyödyntäminen ja kokemukset

Toimintakykyarvion tavoitteena on vahvistaa oppilaan ja huoltajien ääntä sekä lisätä
keskustelua oppilaan toimintakyvyn vahvuuksista ja tuen tarpeista. Alla on sitaatteja
Valterin kevään 2019 ja 2020 palautteista.

*”Oppilas on itse päässyt arvioimaan omaa toimintakykyään ja arviosta on
keskusteltu oppilaiden HOJKS-palaverissa”*

*”Oppilaan osallisuus ja perheen huomioiminen on tärkeä ja tämän kautta
mielestäni hyvä tapa tuoda näkemykset keskusteluun”*

*”Toimintakykyarvion täyttäminen yhdessä oppilaan kanssa on mahdollis-
tanut hyviä keskusteluja.”*

Keskustelun lisäksi on pidetty tärkeänä, että toimintakykytieto välittyy oppilaan kans-
sa toimiville aikuisille. Toimintakykyarvion tuottaman tiedon käyttöä ja hyödyntämis-
tä on harjoiteltu muun muassa Valteri koulujen toiminnassa.

Tärkeäksi on koettu, että toimintakykytieto on helposti kaikkien asianosaisten saata-
villa ja että se tulee osaksi arjen tukitoimien suunnittelua ja toimintaa. Saatavaa tietoa
nostetaan näkyväksi pedagogisissa arvioinneissa ja selvityksissä sekä se kirjataan HO-
JKS asiakirjoihin, kuntoutussuunnitelmiin ja muihin oppilasta koskeviin asiakirjoihin.
Tietoa on hyödynnetty muun muassa oppilaan tavoitteita asetettaessa ja arvioitaessa
sekä avuntarpeen arvioinnissa. Toimintakykyarvio paljastaa esimerkiksi akateemisesti
taitavan oppilaan toimintakyvyssä yllättäviäkin puutteita, jotka eivät välttämättä näy
strukturoidussa kouluympäristössä, mutta näkyvät esim. kotona suurina toiminnan-
ohjauksen pulmina ja jotka saatavat olla nivelvaiheessa yksi syy opintojen keskeyttä-
miselle.

Toimintakykytieto on ohjannut kouluarjen rakentumista, kuten avustajien/ohjaajien
työskentelyä. Toimijoiden huomion on ohjautunut tarkemmin sellaisten asioiden ää-
relle, joissa oppilas tarvitsee apua tai ohjausta. Samalla se vähentää tarpeetonta avus-
tamista eikä lisää oppilaan opittua avuttomuutta. Uusien aikuisten tutustuessa oppi-
laaseen toimintakykytieto on nopeuttanut perehtymistä oppilaan asioihin ja toisaalta
eri aikuiset ovat saaneet yhdenmukaista informaatiota oppilaasta.

"Helppo tarkistaa tietoja lukuvuoden aikana tai perehtyä oppilaaseen, jonka kanssa ei aiemmin ole tehnyt töitä. "Aasinsilta" rakentaviin keskusteluihin vanhempien kanssa."

Toimintakykytietoa on käytetty myös koulussa hallinnollisesti ryhmien muodostuksen tukena sekä avustajamäärän arvioinnin apuvälineenä. Parhaimmillaan saatu tieto voi antaa perusteita tuen oikealle kohdentamiselle ja sosiaali- ja terveystalouden saamiselle, sillä esimerkiksi Kela käyttää myös ICF:ää viitekehysten arvioinnissaan kuntoutuksen tarvetta. Lähtevien tai koulua vaihtavien oppilaiden kohdalla toimintakykytieto on ollut toimiva tiedonsiirron väline.

Valteri-koulussa palautetta palvelusta ja sen käytettävyydestä kerätään vuosittain palvelun kehittämiseksi. Palvelu koetaan helpoksi käyttää ja se on kaikille saatavilla netissä. Myös mahdollisuus vastata erilaisilla mobiilivälineillä koetaan hyväksi. Palvelu sopii usean mielestä parhaiten oppilaan opintopolulla esim. peruskoulun eri nivelvaiheisiin ja uuteen kouluun siirryttäessä. Tällöin on usein tarve tehdä yksityiskohtaisempi selvitys toimintakyvystä ja tuen tarpeista tai tarve arvioida oppimiselle ja kuntoutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista tai asettaa uusia tavoitteita. Hyvänä on myös pidetty, että moniäänisyys tuo näkyväksi oppilaan toimintakyvyn eri toimintaympäristöissä. Osa käyttäjistä kokee kysymykset tulkinnanvaraisiksi ja laajoiksi tai että niitä on liikaa. Lisätietoja hyödyntämällä toimintakyvyn kuvausta voidaan täsmentää.

"Jos vastaajat kirjoittavat sanallisesti vastauksia auki, silloin saa paremman kuvan mitä oppilas oikeasti osaa."

Toimintakykyarvio näyttää toimivan hyvin erilaisten oppilaiden toimintakyvyn tarkasteluun. Alla oleva kuvaus tuo näkyväksi kuinka yhteinen toimintakyvyn tarkastelu avaa oppilaan tilannetta, myös sellaisissa tapauksissa, joissa hyvinvoinnin haasteiden syyt eivät ole ilmeisiä. Esimerkiksi kouluikäisten oppilaiden kohdalla taustalla vaikuttavien syiden selvittäminen on tärkeää ja toimintakykyarvioita voidaan käyttää välineenä oppilaan kokonaistilanteen kartoittamisessa.

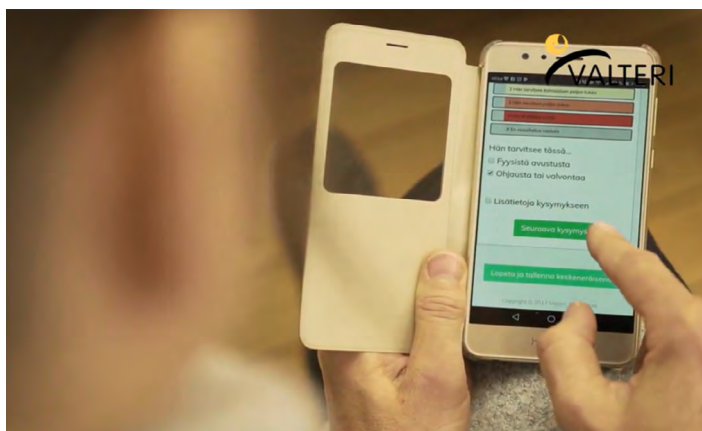
SOS-lapsikylän TUKENA-hankeessa tavoitteena on etsiä, tunnistaa, dokumentoida ja jakaa hyviä käytäntöjä mielekkäämmän ja vaikuttavamman työn tekemiseksi perheryhmäkotitoimintaan. Toimintakykyarvio pääsi mukaan arviointiin ja palvelu todettiin hyväksi käytänteeksi arkeen ammattilaisten käytettäväksi. Kriteereinä he pitivät muun muassa todettua toimivuutta ja tuloksellisuutta, vaikuttavuutta, taloudellisuutta, käytettävyyttä ja hyödynnettävyyttä sekä innovatiivisuutta, siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä.

Toimintakykyarvio todettiin toimintamalliksi, joka antoi paljon tietoa kaikille sen tekemiseen osallistuneille osapuolille. Toimintakykyarvioinnin tekeminen yhdessä nuoren kanssa antoi välittömästi tietoa niistä asioista, mitkä nuori itse koki haastaviksi arjessaan. Se toi näkyväksi asioita, jotka eivät olleet tiedossa perhekodin ohjaajilla aikaisemmin. Toimintakykyarvio antoi kokonaisvaltaisen kuvan tilanteesta. Arvion

käyttötarkoitus oli selkeä, jolloin sen konkreettinen hyöty myös nuorelle itselleen oli helposti ymmärrettävissä. Toimintakykyarvion tekeminen oli helppoa nuorelle selkeiden ja yksiselitteisten kysymysten avulla, joissa on kuvia helpottamassa ymmärtämistä. Vastausvaihtoehtoja selkeyttivät värikoodit. Kysymysten asettelu sekä käytetyt sanamuodot olivat hienotunteisia eivätkä kysymykset olleet leimaavia. Pidemmällä aikavälillä kävi ilmi, että toimintakykyarviointin myötä nuoren kyky sanoittaa hänelle haastavia tilanteita helpottui. Nuori on pystynyt kertomaan ohjaajille selkeämmin, miksi hän koki tilanteet haastaviksi, jolloin hänelle tarjottiin tukea näihin tilanteisiin. Arvio konkretisoi yksityiskohtaisemmin nuoren toimintakykyä kuin vapaamuotoinen haastattelu. Tukena-hanke koki, että jatkossa toimintakykyarviota voisi hyödyntää enemmän esimerkiksi hoito- ja kasvatussuunnitelmassa. (SOS-Lapsikylä, 2020.)

Zoomi - sujuvien siirtymien kansallinen koordinointi -hanke toimi koordinoivana hankkeena opetus- ja kulttuuriministeriön Sujuvat siirtymät -osiossa vuosina 2015-2019. Sen tehtävänä oli mm. arvioida eri hankkeissa kehitettyjä toimintamalleja. Toimintakykyarvio.fi palvelu arvioitiin hyvien käytäntöjen asiantuntija- ja vertaisarvioinnissa. Sen perusteella toimintakykyarvio tukee moniammatillista sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Se pyrkii ratkaisemaan monimuotoisesti esimerkiksi tuen tarpeen ja tiedonsiirtoon liittyviä haasteita. Arvioinnin perusteella se on ”Hyvä työkalu opinto-ohjaajan työhön.” (Opetushallitus, 2019.)

Olemme saaneet paljon palautetta myös muilta käyttäjiltä esim. yksittäisiltä peruskoulun opettajilta, toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opettajilta sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen opinto-ohjaajilta. Palvelu tuntuu toimivan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa. Palvelulla on tällä hetkellä 1658 rekisteröitynyttä käyttäjää. Tässä julkaisussa eri toimijat ovat kokeilleet toimintakykyarviota ja kertovat kokemuksiaan niistä muissa artikkeleissa.



KUVA 4: Kuva vastaamisesta toimintakykyarvioon

Lähteet:

- Deci, E. L. & Ryan, R.M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry* 11 (4), 227-268
- Härkönen, U. 2007. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen Systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Verkkojulkaisu. Viitattu 27.5.2020: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisu/monitiet/pdf/harkonen.pdf>
- ICF - Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. 2004. Helsinki: World Health Organization & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Stakes ohjeita ja luokituksia 2004:4. Jyväskylä: Gummerus.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Keuruu: PS-kustannus.
- Opetushallitus. 2019. Zoomi - Loppuraportti Sujuvat siirtymät -kokonaisuudessa syntyvistä hyvistä käytännöistä. Viitattu 27.5.2020: http://sakury.fi/tiedostopankki/81-Arjen-arkki/Julkaisu%20ja%20raportit/Sujuvat%20siirtymat_loppuraportti.pdf
- Penn, H. 2005. Understanding early childhood education. Issues and controversies. Glasgow: Bell & Bain Ltd. Viitattu 27.5.2020: http://digilib.stiem.ac.id:8080/jspui/bitstream/123456789/271/1/%5BHelen_Penn%5D_Understanding_Early_Childhood_Issues%28BookFi.org%29.pdf
- Sointu, E. Virtanen, T. Lappalainen, K. Hotulainen R. 2017. Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: PS-kustannus.
- SOS-Lapsikylä. 2020. Tukena-hankkeen Hyvät käytännöt - Nuoren toimintakykyarvio yhteistyössä koulun ja perheryhmäkodin kanssa. Viitattu 27.5.2020: <https://www.sos-lapsikyla.fi/tyomme-suomessa/kehittamishankkeet/tukena/hyvät-kaytannot/>
- Tilastokeskus. 2018. Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Viitattu 11.2.2020: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa

Irene Rämä (KT) työskentelee Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa tutkija-tohtorina. Irenen erityisosaaminen kohdistuu vaativan erityisen tuen alueelle, autismikirjoon ja autismiopetuksen tutkimukseen sekä opetussuunnitelmatutkimukseen. Irene on myös avoimen e-Erika-verkkajulkaisun toimituskunnan aktiivinen jäsen.

Johdanto

Vetovoimala-hankkeen yhtenä osana toteutettiin tutkimus, josta saatuja tuloksia esitellään tässä artikkelissa. Tutkimus kohdentui siihen, miten WHO:n luokitusperheeseen kuuluva Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF) (WHO, 2001; THL, 2013) soveltuu käytettäväksi koulu- ja oppilaitosympäristössä ja kuinka ICF-perustaisten toimintakykyarvio.fi- ja RUORI-työkalujen tuottamaa tietoa hakijan toimintakyvystä voidaan hyödyntää erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa, opintopolun suunnittelussa, HOJKS- ja HOKS-laadinnassa ja erityisen tuen palvelujen kohdentamisessa. Tutkimuksen tavoitteena on todentaa toimintakyvyn kuvaamisen mahdolliset hyödyt siirtymävaiheen tukena sekä tarkastella niitä vaativaan erityiseen tukeen liittyviä toimintakyvyn haasteita, jotka auttavat vaativan tuen määrittelyssä perusasteella ja toisella asteella. Tutkimuksen tavoitteena on siten arvioida toimintakykyajatteluun perustuvien arviointimenetelmien luotettavuutta tukevia tekijöitä sekä nostaa esiin kehittämiskohteita ja mahdollistaa toimintakyvyn arviointikäytänteille myös tieteellinen viitekehys.

Vetovoimala-hankkeessa hyödynnetty ICF-luokitus¹ edustaa biopsykososiaalista ja kokonaisvaltaista näkökulmaa toimintakyvyn kuvaamisessa. Biopsykososiaalisessa mallissa toimintarajoitteet nähdään henkilön terveyden ja konkreettisen elämäntilanteen vaatimusten välisenä epäsuhtana. Epäsuhtan minimoimisessa on henkilön terveydentilaan liittyvien tekijöiden lisäksi otettava huomioon myös ympäristö- ja yksilötekijöiden vaikutus. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi saatavilla oleva tuki ja palvelut, apuvälineet, työtilanne, perhe, harrastukset, motivaatio ja uskonto. ICF-luokitusta on toistaiseksi sovellettu kansainvälisesti ja kansallisesti pääasiassa kuntoutuksen saralla mutta vain vähän opetuksen ja koulutuksen yhteydessä (ks. kuitenkin Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen, 2013; Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2018; Rämä ym., 2017), joten luokituksen käyttäminen koulutuksen nivelvaiheessa on uraauurtavaa.

Vetovoimala-hankkeen tutkimusosio käynnistyi tarjouskilpailun tuloksena kesäkuussa 2018, ja tutkimusyhteistyön osapuolet olivat Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Ammattiopisto Luovi, Stadin ammatti- ja aikuisopisto sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA. Tutkimusyhteistyön luonteeseen kuului alusta alkaen tiivis yhteydenpito hanketoimijoiden kesken: esimerkiksi tutkimussuunnitelmaa tarkennettiin tutkimuskysymysten osalta hanketoimijoiden välisissä keskusteluissa

ja aineistonkeruusta ja anonymisoinnista huolehtivat hankekumppanit Valterissa ja Luovissa. Analysoinnista ja raporttikäsikirjoituksesta vastasi Koulutuksen arviointikeskuksen tutkija. Hanketta ja sen alustavia tutkimustuloksia esiteltiin hankkeen kuluessa koulutustilaisuuksissa, Educa-messuilla sekä Valterin nettikahvilassa.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntijan ja hankehenkilöstön tiiviinä yhteistyönä. Tutkimuksen aineistohankinnasta vastasivat Luovin ja Valterin hankehenkilöstö, tutkimuksesta sekä raportoinnista Koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntija. Selvitystyön etenemistä seuraavaan ja kommentoivaan työryhmään kuuluivat Oppimis- ja ohjauskeskus Valterista projektipäällikkö Anna-Kaisa Puusaari ja projektityöntekijä Heidi Alatalo, Ammattiopisto Luovista opiskelija-asiain päällikkö Riina Karvonen, opinto-ohjaaja Jaana Heikkinen ja opintoneuvoja Ella Pelkonen sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksesta tutkijatohtori Irene Rämä. Vastaavaa selvitystä ei ole aikaisemmin tehty Suomessa.

Vetovoimala-hankkeen tutkimusosuuden perustana ovat tutkimuskysymykset, jotka rakennettiin työryhmän sisäisissä keskusteluissa. Tutkimuskysymykset käsitelivät sitä, miten toimintakykyajattelu soveltuu käytettäväksi koulu- ja oppilaitosympäristössä ja millaista toimintakykytietoa toimintakykyajatteluun perustuvat toimintakykyarvio.fi ja RUORI-työkalut tuottavat. Näitä laajempia kysymyksiä tarkennettiin vielä alakysymyksillä, jotka kohdentuivat opiskelijoiden tarvitseman tuen ja ohjauksen arviointiin, suunnitteluun ja järjestämiseen toisen asteen opinnoissa sekä siihen, miten tieto on vaikuttanut moniammatillisen kielen rakentumiseen ja oppilaan/opiskelijan osallisuuteen ja toimijuuteen. Tutkimuksessa käytettiin mainittujen työkalujen ensimmäisiä versioita vuodelta 2017.

Tutkimusaineisto käsittää kuuden Luovissa opiskelevan opiskelijan opintoihin liittyvät dokumentit sekä teemahaastattelut, joihin osallistuivat opiskelijan lisäksi myös hänen huoltajansa sekä Luovin opettaja/luokanvalvoja. Opiskelijoiden valintaan vaikutti se, että mukaan haluttiin tuen tarpeiltaan erityyppisiä, vaativaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, TELMA- tai VALMA-opinnoissa olevia, tutkintoa tai sen osaa suorittavia sekä opiskelijoita, joiden tuen tarpeet painottuisivat toimintakyvyn eri osa-alueille. Opiskelijan diagnoosi ei ollut valintakriteeri.

Selvitykseen valituilla opiskelijoilla toimintakyky vaihteli eri osa-alueilla erittäin paljon, ja toimintakykyyn vaikuttivat eri opiskelijoilla hyvin erilaiset asiat. Esimerkkinä tästä voidaan mainita, että vaikka opiskelijan kognitiivinen toiminta olisikin ollut sujuvaa, saattoi hänellä kuitenkin olla kattavia haasteita esimerkiksi liikkumisessa tai toiminnanohjauksessa, mikä näkyi myös vahvuuksien ja haasteiden painopisteissä. Osallistujiksi valittiin myös opiskelijoita, joilla saattoi olla runsaasti tuen tarvetta mutta joiden toimintakyky (tuen avulla) mahdollisti esimerkiksi kohtuullisen itsenäisen toiminnan opiskelijalle tutuissa tilanteissa ja ympäristöissä mutta uudet tilanteet edel-

lyttivät runsaasti lisätukea. Mukaan saatiin esimerkiksi opiskelijoita, joiden sanallinen ilmaisu oli täysin ymmärrettävää mutta myös opiskelija, jonka haastattelu suoritettiin avustettuna ja kuvia käyttämällä. Opiskelijoista viisi oli suorittanut perusopetuksen Valteri-kouluissa ja yksi omassa lähikoulussaan. Osallistujilta hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut aineiston käyttämiseksi ja heille kerrottiin tutkimusentekemiseen liittyvistä eettisistä ohjeista.

Haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset kuitenkin vastaajan mukaan kevyesti muokattuina. Haastattelukysymyksiin sisältyi aiheita, jotka liittyivät opiskelijan toimintakyvyn eri puoliin, kuten kysymyksiä vahvuuksista ja haasteista, tuen ja ohjauksen tarpeesta (mm. apuvälineiden tarve), opiskelemisesta ja opintojen suunnittelusta,

arjen päivittäisistä toimista, sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutuksesta jne. Lisäksi haastattelussa luodattiin tiedonkulkua ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä sekä haastateltavien käsityksiä opiskelijan tulevaisuudesta. Luovin henkilökunta huolehti haastattelujen (yhteensä 19 haastattelua) läpiviennistä. Haastattelut analysoitiin Helsingin yliopistossa.

Dokumenttiaineisto käsitti osallistuvien opiskelijoiden Valterissa koostetut toimintakykyarvio.fi-kuvaukset perusopetuksen ajalta ja tiedot 9. luokan opintomenestyksestä, siirto-HOJKSit, kuntoutusuunnitelmat, Luovissa laaditut HOKS-asiakirjat ja tiedot ensimmäisen ammattioppilaitosvuoden opintosuorituksista sekä RUORI-lomakkeet.



Toimintakykytiedon hyödyntäminen

Esittelemme seuraavaksi tutkimustuloksia ja niistä vedettyjä johtopäätöksiä yleisellä tasolla. Yleisemmän esittelyn jälkeen kerromme, minkälaisia näkökulmia huoltajat, opettajat ja opiskelijat painottivat toimintakykyä kuvailevissa vastauksissaan. Tämän jälkeen tarkastelemme toimintakykyyn liittyviä havaintoja opiskelijasta ja ammatillisista opinnoista käsin. Seuraavaksi ruoditaan huoltajien näkemyksiä opiskelijan toimintakyvystä ja kerromme, miten huoltajat kokevat tiedon liikkumisen kodin ja oppilaitoksen välillä. Tulosision lopussa avataan tuloksia, jotka liittyvät opiskelijan toimijuuteen ja osallisuuteen. Luvun päättää yhteenveto tutkimuksen perusteella tehdyistä johtopäätöksistä, ja yhteenvedon lopussa esitetään vielä muutamia tutkimuksen perusteella nousseita toimenpide-ehdotuksia suosituksina.

Toimintakykyä kuvailevan kokonaisvaltaisen tiedon kerääminen ja sen siirtyminen koulutusasteelta toiselle näyttäytyy tutkimuksemme mukaan tarpeelliselta. Toimintakykytiedon avulla on mahdollista kartoittaa kokonaisvaltaisesti oppilaan/opiskelijan

vahvuuksia ja haasteita ja siten laajentaa käsitystä hänen toimintaedellytyksistään ja tuen tarpeistaan jatko-opintojen suunnittelemisessa ja sopivaan koulutusvaihtoehtoon ohjautumisessa. Tutkimuksen kohteena olevat toimintakykyä arvioivat työkalut toimintakykyarvio.fi ja RUORI mahdollistavat yleisesti ottaen monipuolisen ja moninaisen tiedonkeruun opiskelijan toimintakyvystä, mikä perustuu ICF-luokituksen hyödyntämiseen näiden työkalujen kehittämistyössä. Toimintakykyä voidaan työkalujen avulla tarkastella monista eri näkökulmista ja monien eri toimijoiden näkemänä. Toimintakyvyn eri puolien painottuminen toimintaympäristön mukaan on mahdollista saada näkyviin vertailemalla näiden työkalujen avulla saatavaa toimintakykytietoa. Perusopetuksen aikana tehtävän toimintakykykuvauksen ja ammatillisessa opilaitoksessa tehtävän vastaavan arvion yhdenmukaisuus/eroavuudet voivat antaa viitteitä paitsi toimintaympäristöön kohdistuvista vaateista, toisaalta myös yksilön luontaiseen kehitykseen kuuluvista prosesseista.

Haastateltavien kuvaukset opiskelijan toimintakyvystä toisella asteella

Opiskelijoiden toimintakykyä toiseen asteen opinnoissa kuvailtiin haastatteluissa eri näkökulmista. Huoltajien kuvauksissa toimintakykyyn liittyvä puhe kohdentui useimmiten arjen päivittäisiin taitoihin, asumiseen, haasteisiin sekä tarvittavaan tukeen ja ohjaukseen. Oman lapsen pärjääminen ja koulunkäynnin sujuminen askarruttivat useimpia. Huoltajat kertoivat toki myös nuorensa vahvuuksista mutta yleisesti ottaen puhe oli huolivoittoista ja toimintakyvyn haasteisiin kohdistuvaa. Erityisesti opintoihin ja opiskelemiseen liittyvät käsitykset opiskelijan toimintakyvystä näyttäytyivät osalle huoltajista hieman hahmottomina tai epäselvinä. Opettajien kuvauksissa esiintyi enemmän vaihtelua, joka osin juontaa opiskelijoiden tarpeista mutta myös opettajien näkemyksistä opiskeluun ja opetukseen yleensä. Opettajan ammatillisella taustalla (VALMA/TELMA/tutkinto-opettaja) ei näin suppeassa osallistujajoukossa näyttänyt olevan merkitystä toimintakyvyn kuvaamisen kannalta. Muutamassa opettajahaastattelussa toimintakykyä lähestyttiin hyvin haastepainotteisesti eli pääasiassa kuvailtiin asioita, jotka rajoittivat opiskelijan toimintakykyä. Opettajan näkökulma toimintakykyyn saattoi toisaalta rakentua pikemminkin tavoitteista ja harjoittelusta käsin eikä niin selkeästi tuen ja ohjauksen näkökulmasta, mikä käytännössä ilmeni toimintakyvyn arvioimisena ammatillisten vaatimusten näkökulmasta. Aineistossa yhden opettajan suhtautuminen opiskelijan toimintakykyyn ja tuen tarjoamiseen poikkesi selvästi muista: opettaja lähestyi toimintakykyä psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajan näkemys perustui pitkälti psykologiseen, opiskelijan omasta kognitiosta ja opiskelijan ymmärtämisestä lähtevän toimintakyvyn mahdollistamiseen kuitenkin haasteet ja rajoitteet tunnistuen.

Opiskelijoiden kuvaukset omasta toimintakyvystään olivat opettajien ja huoltajien kuvauksia niukempia ja usein konkreettisempia, arkeen ja tilanteeseen sidottuja. Käsitys itsestä ja omasta toimintakyvystä oli yleensä myönteinen, vaikka joskus myös ilmeisen epärealistinen verrattuna opettajien ja huoltajien näkemyksiin. Opiskeleminen liittyvää toimintakykyä tai haasteita koskevat vastaukset olivat usein ympäripyöreitä: ”ei mikään silleen kovin hankalaa” tai ”Mennee mulla aina hyvin”.

Opiskelijan toimintakyky yksilöllisestä näkökulmasta

Opiskelijan yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet ovat keskeisessä roolissa haarukoitaessa hänelle sopivia opiskelupaikkoja ja opintoalaa opiskelijan omien mielenkiinnon kohteiden ja taipumusten ohella. Hankkeessa huomattiin, että opiskelijan kognitiivisen toimintakyvyn perusteella ei kuitenkaan voida johtaa opiskelijan opinnoissaan tarvitsemaa toimintakykyä. Opintoihin vaadittava toimintakyky voi opiskelijan kognitiivisista vahvuuksista huolimatta heikentyä muun muassa opiskelijan toiminnan suunnitteluun, fyysiseen terveydentilaan, psyykkiseen epävakauteen, vuorovaikutustaitoihin, apuvälineiden saatavuuteen tai tarvittavaan tukeen liittyvien seikkojen vaikutuksesta, joihin opiskelijalla itsellä ei aina ole vaikuttamisen mahdollisuutta tai kykyä. Toisaalta opiskelijalla diagnosoitu oireilu ei opinnoissa aina näy opiskeluun vaikuttavana toimintakyvyn haasteena, koska haasteeksi saattaakin nousta seikka, joka liittyy esimerkiksi toimintaympäristöön tai varsinaisen diagnoosin ulkopuolella olevaan muuhun terveydelliseen haasteeseen. Opiskelijan käyttäytyminen ja luonteenomainen reagoitintapa vaikuttavat myös käsitykseen toimintakyvystä: opiskelijalle luonteenomainen rauhallisuus ja myönteinen suhtautuminen ohjaukseen voivat myös peittää haasteita, mikä voi vaikuttaa opiskelijan toimintakykyyn pidemmälläkin aikavälillä riittävän tuen jäädessä mahdollisesti saamatta.

Opiskelijan toimintakyky ammatillisten opintojen näkökulmasta

Tuen ja ohjauksen tarve on sidoksissa paitsi yksilöllisiin tekijöihin myös ympäristön tarjoamiin edellytyksiin ja esteisiin. Yksilöllinen toimintakyky ilmenee siten eritasoisena erilaisissa ympäristöissä riippuen siitä, minkälaisia vaikuttavia tekijöitä tilanteessa on tai miten niitä voidaan hyödyntää. Hankkeessa tämä ilmeni tuen ja ohjauksen tarpeiden laadullisina tai määrällisinä muutoksina oppilaitostyyppistä toiseen siirryttäessä. Ammatillisissa opinnoissa edellytettävä toimintakyky, osaaminen ja taidot ovat erilaisia verrattuna perusopintoihin: esimerkiksi itsenäisen toiminnan aste ryhmätyöskentelyssä tai työelämässä oppimisen jaksoilla poikkeaa perusopetuksen puolella harjoiteltavasta yhteistyöstä toisten kanssa. Samoin ammattiopintojen sisällölliset osaamisvaatimukset ja -tavoitteet asettavat omia reunaehtojaan toimintakyvylle: Perusopetuksessa vahvuuksina pidetyt ominaisuudet eivät haastatteluiden mukaan aina kuitenkaan riittäneet vahvuuksiksi asti ammatillisessa koulutuksessa. Vahvuudet saattoivat perusopetuksen puolella näyttäytyä vahvuuksina, jotka toteutuivat vasta runsaalla tuella ja ohjauksella. Tällöin nämä vahvuuksina pidetyt asiat saattoivatkin kääntyä ammatillisessa oppilaitoksessa haasteiksi, jos tukea ei ole tarjolla riittävästi.

Vahvuuksien ja haasteiden korostuminen haastatteluissa kuvastanee omalla tavallaan toimintakykyajattelua mutta toisaalta vahvuuksien ja haasteiden ottaminen lähtökohdaksi antaa ehkä turhan kaksijakoisen (dikotomisen) käsityksen toimintakyvystä. Toimintakyky voi tällöin värittyä toivottavana/ei-toivottavana toimintakykynä, mikä ei useinkaan ole realistista eikä suhteessa todellisuuteen eikä siten myöskään opiskelijan kokonaistilanteen kannalta ihanteellista. ICF-luokituksen käyttötarkoituksissa korostetaan kokonaisvaltaista näkemystä henkilön tilanteesta: tämä näkemys vinou-

tuu käsiteltäessä toimintakykyä kaksinapaisesti. Käytännön työssä toimintakyvyn arvioinnin perustuminen vahvuuksiin ja haasteisiin sekä sitä kautta tuen tarpeeseen ja määrään on kuitenkin toisaalta perusteltu lähtökohta.

Haastatteluissa tukeen ja ohjaukseen liittyvien seikkojen laadulliset ja määrälliset muutokset ammattiopinnoissa askarruttivat erityisesti huoltajia, mikä heijastanee heidän käsityksiään sopivasta ja riittävästä määrästä tukea: käsitykset ovat kuitenkin peräisin perusopetuksen ajan tuesta. Perusopetuksen tukijärjestelmä rakentuu organisatorisesti kuitenkin eri tavalla kuin ammattiopinnoissa samoin kuin tavoitteetkin eri koulutusmuodoissa muovautuvat eri lähtökohdista. Perusopintojen ja ammatillisen erityisopetuksen sujuva linkittyminen ja etenkin toimivan tiedonsiirron varmentaminen edellyttävät ammatillisen koulutuksen yleisten vaatimusten tuntemista jo perusopetuksen puolella ja toisaalta myös ammatillisen puolella käsitystä perusopetuksen tavoitteista ja tukijärjestelmistä. Jatko-opintojen suunnittelemisessa (tapahtui se sitten perusopetuksen tai ammatillisen puolella) on huomioitava paitsi kokonaisvaltainen toimintakyky, myös ammatillisten opintojen vaatimukset, siellä tarvittava tuki ja ohjaus, asumisratkaisut ja tukiverkoston rakentuminen.

Huoltajien käsitykset opiskelijan toimintakyvystä

Huoltajien epätietoisuus ammatillisista opinnoista, siinä edellytettävästä toimintakyvystä sekä tuen ja ohjauksen tarpeista nousi hyvin selvästi esiin huoltajien haastatteluissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja tiedonkulku näyttäytyivät lähes poikkeuksetta ongelmallisena huoltajien näkökulmasta katsottuna. Pulmallisuus ei niinkään kiertynyt opiskelijan toimintakykyä kuvaileviin dokumentteihin tai laadittuihin asiakirjoihin vaan ytimessä oli huoltajien vahva emotionaalinen kokemus siitä, etteivät he saa tarpeeksi tietoa opiskelijan opintojen ja asuntola-asumisen tilasta yleensä. Opettajien suhtautuminen huoltajiin näyttäytyi huoltajille paikoin jopa huoltajien tunnekokemusta vähättelevänä, mikä ei edesauttane yhteistä toimintaa opiskelijan parhaaksi. Käsitys eri toimijoiden rooleista, tehtäväkuvista ja vastuista oli usealle huoltajalle epäselvää, samoin eri dokumentit eivät erottuneet toisistaan. Eri toimijoiden rooleihin ja vastuisiin liittyvä epätietoisuus hidasti ja hankaloitti myös tarvittavan tuen määrittämiseen ja hakemiseen liittyviä prosesseja huoltajan näkökulmasta katsottuna. Tämä epätietoisuus vaikutti myös siihen, miten huoltajat näkivät nuorensa toimintakyvyn: huoltajat pitivät usein nuorta avuttomampana ja enemmän tukea tarvitsevana kuin opettajat. Perusopetuksessa saadun tuen määrä lienee myös heijastunut huoltajien näkemyksiin siitä, kuinka paljon ja minkälaista tukea he olettivat opiskelijan saavan tai tarvitsevan ammatillisessa oppilaitoksessa. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä korostaa sitä, mikä huoltajilla saattaa toisinaan jäädä epäselväksi: tuen määrän (tietoinen) vähentäminen voi myös olla edellytys pidemmän aikavälin tavoitteiden saavuttamiseksi esimerkiksi aktiivisen osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa. Opiskelijoiden lähestyminen täysi-ikäisyyttä asettaa myös kotiin päin välitettävälle tiedolle omia reunaehtojaan, minkä ymmärtäminen tai hyväksyminen ei ehkä aina ole huoltajille selvää. Opiskelijat ja opettajat eivät sen sijaan pääsääntöisesti painottaneet tiedonkulun haasteita.

Toimintakykijajattelu osallisuuden ja toimijuuden vahvistamisessa

Opiskelijoiden tuen tarpeen asteesta ja kohdistumisesta riippumatta osallisuuden ja toimijuuden mahdollistuminen nojaa sekä perusopetus- että ammattioppilaitosvaiheessa oppilaan tai opiskelijan kanssa läheisesti tekemisissä oleviin aikuisiin. Aikuisilla, olivat he sitten ammattilaisia tai kotiväkeä, on siten keskeinen rooli osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa sekä sen vahvistamisessa. Perusopetuksessa annettava tuki on (vaativaa) erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla runsasta, mutta ammatillisissa opinnoissa tuen tarve painottuu eri tavalla ja itsenäisemmän toiminnan vaade on suurempi. Opiskelijan (kuten kenen tahansa) käyttäytyminen on kuitenkin kontekstisidonnaista, mikä tulisi muistaa mietittäessä osallisuuteen ja toimijuuteen liittyviä tukitoimia. Eri toimijoiden poikkeavat käsitykset opiskelijan toimintakyvystä ja sen suhteesta osallistumisen mahdollistamiseen olivat haastatteluissa suhteessa toimintakontekstiin. Huoltajan käsitys nuoren selviämisestä kotona saattoi tämän tutkimuksen mukaan siten erota suuresti asuntolan ohjaajan käsityksestä. Näkemysten välille tulisi kuitenkin löytää sellainen tasapaino, mikä palvelee opiskelijan etua.

Osallisuuden ja toimijuuden vahvistuminen kietoutuu myös itsenäistymisen haasteisiin, mikä tässä tutkimuksessa näkyi eri osapuolien ristiriitaisina tulkintoina esimerkiksi käsityksissä tuen määrässä. Osallisuuden ja toimijuuden kannalta huoltajien haastatteluissa korostuva huolipuhe ja tuen painottaminen sujuvan arjen mahdollistajana saattavat haitata aktiivisen roolin kehittymistä opiskelijalla: huolipuheessa korostuvat haasteet ja tuen tarve eivätkä suinkaan itsenäiseen toimijuuteen suuntaaminen. Korostuneella vahvuusajattelulla saattaa tosin olla vastaavanlainen, itsenäisyttä heikentävä vaikutus, koska ylimitoitettut (epärealistiset) käsitykset opiskelijan toimintakyvystä ja osaamistasosta vinouttavat suhdetta opintoihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Aidon osallisuuden ja toimijuuden voi olettaa edellyttävät realistista minäkäsitystä, joka puolestaan mahdollistaa oman itsen ja yhteisön välisen toimivan vuorovaikutuksen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorilla huoltajan ja nuoren välinen, usein hyvinkin kiinteä ja pitkäaikainen side sekä huoltajan käsitys nuorestaan muovasivat osaltaan nuoren käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan oman elämänsä toimijana. Aineistossa oli toisinaan myös vaikea erottaa opiskelijan omaa ääntä siitä, mitä mieltä esimerkiksi huoltajat tai opettajat hänen toimintakyvystään tai tuen tarpeistaan olivat. Vahvaa tukea tarvitsevien nuorten itsenäistymisen, mukaan lukien osallisuuden ja toimijuuden tukeminen edellyttää kaikkien tahojen sujuvaa yhteistyötä.

Yhteenveto

Toimintakyky edellyttää vaativaa erityistä tukea tarvitsevilta opiskelijoilta eri ympäristöissä erilaisia valmiuksia ja toisaalta myös tilanteeseen sopivia tukitoimia. Niinpä toimintakyvyn kuvaaminen ICF-perustaisesti ja kokonaisvaltaisesti toimintakyvyn kaikilla osa-alueilla on olennaista. Toimintakykyluokituksen (ICF) biopsykososiaalinen näkemys yhdistää toimintakyvyn eri puolet eli konkreettisen fyysisen puolen, psyyk-

kisen ja sosiaalisen näkökulman. Kokonaisvaltaisen näkemyksen tarpeellisuus todentui selvästi tässä tutkimuksessa: Esimerkiksi ei riitä, että opiskelija osaa 'tekniisesti' syödä (ts. viedä ruokaa suuhunsa), hänen on myös syötävä (toiminnanohjaus, motivaatio). Samoin, vaikka peruslaskutoimitukset ovat hallussa, ei siitä ole hyötyä, jos rahoja ei tunnista eikä laskutaitoa kykene hyödyntämään.

Toimintakyvyn mieltäminen kokonaisvaltaisesti sekä sen operationalisointi ICF-perustaisten toimintakykytyökalujen avulla tuottaa toimintakykyajattelua, jonka omaksuminen mahdollistaa yhteisen ja samalla tavoin ymmärretyn viitekehyksen. Hankkeen tutkimusosiossa tämä näkyi haastatteluissa parhaiten siinä, että työkaluissa toimintakyvyn lähestyminen arvioimalla tuen tarvetta tai vahvuuksia ja haasteita oli kaikille haastatelluille luontevaa. Vahvuudet ja haasteet -termistöä käytettiin läpäisevästi kautta kaikkien haastattelujen. Lisäksi toimintakykyarvio.fi-työkalun lisätietoihin kirjatut sanalliset huomiot tarkensivat ja laajensivat yksilöllisestä toimintakyvystä saatua tietoa.

Kattavaan biopsykososiaaliseen toimintakykyajatteluun perustuvat kokonaisvaltaiset arvioinnit oppilaan tai opiskelijan tilanteesta voivat tuoda lisäarvoa vain, jos ne on laadittu siten, että oppilaan tai opiskelijan toimintakyvystä, ympäristöstä, tuen tarpeesta ja verkostoista saadaan riittävästi tietoa. Verkostoon tulee kuulua kaikkien niiden henkilöiden, joiden toimilla on vaikutusta oppilaan tai opiskelijan elämään, mikä merkitsee toisaalta sitä, että toimijat vaihtuvat eri elämäntilanteissa. Kerätyn tiedon tulee siten liikkua sujuvasti ja olla kaikkien verkostoon kuuluvien saatavilla. Toimintakykytietoa tulee myös päivittää soveltuvien osien aina tarvittaessa. Toimintakykykuvauksissa esitettyjen toimijakohtaisten näkemysten avaaminen muille toimijoille on olennaista, jotta eri toimijat voisivat laajentaa ja värittää omaa näkemystään myös muiden toimijoiden katsantokannoilla. Tämä olisi sitä tärkeämpää, mitä läheisemmin verkostossa työskennellään. Esimerkiksi opettajan ymmärrys ohjaajan työstä oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa ja oman pedagogisen toiminnan mahdollistamisessa voisi kiinteyttää yhteistyötä, kohdentaa voimavaroja tarkoituksenmukaisemmin, kehittää yhteisön toimintaa yhdessä luoduilla uusilla oivalluksilla, mikä kaikki tukisi oppilaan tai opiskelijan edun toteutumista. Toimintakykytyökalut voisivat siten olla tällaisia yhteisen mutta abstraktin toimintakykyajattelun ja ohjauksen välineitä, joilla tuotetaan lisää jaettua ymmärrystä käytännön toimintaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että toimintakykytyökalujen kokonaisvaltaisella hyödyntämisellä on mahdollista laajentaa opiskelijan toimintakyvystä saatavaa systemaattista kuvausta, ja tämä kuvaus on tietyin reunaehdoin käyttökelpoinen nivelvaiheen tiedonsiirrossa, opintojen suunnittelussa ja tuen tarpeen arvioinnissa. Toimintakyvyn arvioiminen ICF-perustaisilla työkaluilla antaa luonteensa mukaisesti kuvan vain tiettyyn hetkeen sidotusta toimintakyvystä, mikä on hyvä pitää mielessä. Työkaluja on kuitenkin mahdollista käyttää missä tahansa vaiheessa opintoja, mikäli tulee tarvetta arvioida uudelleen toimintakykyä: näitä toimintakyvyn kuvauspisteitä voi siten olla useampiakin. Olennaista on kuitenkin varmistaa opiskelijan toimintakykyä koskevan tiedon siirtyminen paitsi järjestelmätasolla perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen myös oppilaan/opiskelijan koko

verkoston käyttöön niiltä osin kuin se on tarpeellista. Toimintakykyajattelun lisäksi tarvitaan verkostoajattelua, jossa tiedon siirtyminen ja hyödyntäminen on yksittäisistä, nimetyistä toimijoista riippumatonta. Toimintakykytiedon tulee olla verkoston ominaisuus, ei yksittäisten toimijoiden omaamaa. Verkostoajattelulla on mahdollista loiventaa moniammatillisessa yhteistyössä näkemyksellistä yksipuolisuutta tai vain omaan ammatilliseen osaamiseen keskittyvää toimijuutta. Verkostoajattelu edellyttää siten selkeää asenteellista muutosta suhtautumisessa yhteistyöhön. Verkostoajattelun päätavoite on mahdollistaa oppilaan/opiskelijan kokonaisvaltaisen potentiaalin kehittyminen ja hänen tulevaisuutensa rakentaminen vahvalle pohjalle.

Tutkimustulosten perusteella esitetään seuraavat toimenpide-ehdotukset suosituksina, jotka ovat luonteeltaan yleisiä.

Suosituksat:

1. Nykyisiä toimintakykytyökaluja tulisi kehittää siten, että ne palvelisivat sekä perusopetusta että ammatillisia opintoja. Toimintakykytyökaluissa voisi siten olla yhteisiä osioita, joiden sisällöt perustuisivat opinnoissa tarvittaviin keskeisiin toimintakykyvaatimuksiin. Keskeisten toimintakykytekijöiden näkyväksi tekeminen tukee nivelvaiheen tiedonkulkua.
2. Toimintakykyarvio.fi-kyselyyn voisi myös lisätä jatko-opintoihin ja opiskelijan tulevaisuuteen tähtääviä tarkempia väittämiä (jopa kokonaisen osion), joiden kohdistuminen selkeämmin ammatillisiin opintoihin ja niiden vaatimuksiin tai työtoimintaan voisi hyödyntää paremmin nivelvaiheen tiedonkulkua.
3. Oppilaan/opiskelijan elämään ja opintoihin vaikuttava verkosto tulisi tehdä näkyväksi verkostokartaksi. Lisäksi verkoston eri alueilla toimivat henkilöt/tahot tulisi nimetä ja vastuuttaa opintopolun jokaisessa vaiheessa. On erityisen tärkeää, että toimijoiden vaihtuessa verkostokartta päivitetään välittömästi ja saatetaan jokaisen verkostotoimijan tietoon.
4. Koulutusasteiden välistä tiedonkulkua tulisi vahvistaa lisäämällä kehittävää yhteistyötä koulutusasteiden kesken, mikä pohjustaisi yhteistä verkostoajattelua.
5. Verkostoajattelua tulisi kehittää siten, että verkoston toimijoiden ymmärrys muiden toimijoiden tulokulmista, työnkuvasta ja asemasta suhteessa opiskelijaan laajenisi. Kehittäminen edellyttää jatkuvaa yhteydenpitoa, huomion kiinnittämistä tiedonkulun sujuvuuteen sekä yhteisestä tavoitteesta eli oppilaan/opiskelijan edun sopimisesta. Verkostoajattelun tiedonkulkua palvelee yhteinen viitekehys eli esimerkiksi ICF-pohjaiset toimintakykyarvio.fi- ja RUORI-työkalut.
6. Oppilaan/opiskelijan opintopolun suunnittelun tulisi lähteä elämänkaarajattelusta: mitä pitkän aikavälin tavoitteita opintopolun eri osat palvelevat oppilaan/opiskelijan elämänkulussa. Toimintakyvyn ja sen vahvistamisen tulisi olla olennainen osa vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan/opiskelijan opintopolun jokaisessa vaiheessa.

Lähteet:

Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2018. The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. *Journal of International Special Education Needs*. Saatavilla osoitteessa <https://jisne.org/doi/abs/10.9782/16-00027>

Rämä, I., Rouste, M., Tiainen, R., Jokitalo-Trebs, M., Airaksinen, L., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2017. Ruskeasuon koulun kehittämishanke II: ICF-pohjaiset toimintakykykuvaukset, HOJKS-tavoitteet ja oppilaiden itsearvioinnit toiminta-alueittaisessa opetuksessa. *NMI Bulletin*, 27(1), 28–44.

Rämä, I., Teinilä, S., Airaksinen, L. & Tiainen, R. (2013). Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehyksessä. *NMI Bulletin*, 3, 32–47.

THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). 2013. ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, 6. painos. Verkkoversio. (Ilmestyi alun perin Stakesin julkaisemana 2001.) Helsinki: THL. Saatavilla osoitteessa <https://www.julkari.fi/handle/10024/77744>

WHO (World Health Organization). 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF*. Geneve: WHO. Saatavilla osoitteessa <https://www.who.int/classifications/icf/en/>

Tiedonsiirto vaativan erityisen tuen ohjauksessa: Toimintakykyarvio ja muita toimivia käytänteitä

Heidi Grönros (KM, luokanopettaja, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja) työskentelee Uudenkaupungin kaupungilla perusopetuksen erityisopettajana. Hänen kiinnostuksensa kohteena on erityisoppilaiden ohjaus jatko-opintoihin ja nivelvaiheyhteistyön kehittäminen. Hänen mielenkiintonsa kohdistuu tapoihin, joilla voidaan kuvata oppilaan edellytyksiä suoriutua jatko-opinnoista ja lisätä oppilaan osallisuutta siirtymässä.

Arja Huusko (KM, erityisluokanopettaja ja opinto-ohjauksen opiskelija) työskentelee Vieremän kunnan Kirkonkylän koulussa erityisluokanopettajana. Hän on työuransa ja opintojensa myötä perehtynyt vaativan erityisen tuen ohjauksen kysymyksiin peruskoulussa sekä tutkinut hakevan toiminnan toteuttamista aikuiskoulutuksen kentällä. Vaativan erityisen tuen ohjauksessa hänen mielenkiintonsa on erityisesti nivelvaiheen tiedonsiirron kehittämisessä ja oppilaitosyhteistyössä.

Vaativan erityisen tuen oppilaiden siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle pitää sisällään monenlaisia kysymyksiä ja huomioon otettavia seikkoja. Oppilaan ja hänen perheensä toiveet, oppilaan toimintakyky, mahdolliset opiskelupaikat sekä tuen jatkumon suunnittelu edellyttävät monivaiheista prosessia. Artikkelimme pohjaa Itä-Suomen yliopiston erillisiin opinto-ohjaajan opintoihin tekemäämme kehittämishankkeeseen, jossa keskityimme tarkastelemaan nivelvaiheen tiedonsiirtoa oppilaitosyhteistyön näkökulmasta. Tarkastelun keskiössä ovat seuraavat kysymykset: Millaisena nivelvaiheen tiedonsiirto näyttäytyy oppilaitostoimijoiden näkökulmasta? Millaista tietoa ja millä tavoin olisi hyödyllistä siirtää oppilaitoksesta toiseen? Millainen väline Toimintakykyarvio.fi-palvelu on nivelvaiheen tiedonsiirrossa?

Kehittämishankkeessa kartoitimme nivelvaiheen tiedonsiirtoon liittyviä käytänteitä oppilaitostoimijoille suunnatun kyselyn avulla sekä kokeilimme toimintakykyarviota yhtenä menetelmänä saada tarvittavaa tietoa opiskelijan tuen tarpeista. Kehittämishankkeen konteksti muodostui Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Mäntykankaan koulusta, Ammattiopisto Luovin Kuopion yksiköstä sekä Vetovoimala-hankkeesta. Kysely toteutettiin edellä mainituille toimijoille joulukuussa 2019 sähköpostin välityksellä. Vastauksia saimme kahdeksan kappaletta. Aineiston analyysi toteutettiin sisälönanalyysinä, jota tuki aiheeseen liittyvä kirjallisuus. Toimintakykyarvio.fi-palvelua kokeiltiin joulukuussa 2019. Kokeiluun osallistuneen koulun erityisluokanopettaja valitsi luokaltaan arvioon osallistuvan oppilaan. Oppilas oli vaativan erityisen tuen piirin kuuluva yhdeksäsluokkalainen. Toimintakykyarvioon pyrittiin valitsemaan kyseisen oppilaan ikätasoa ja toimintakykyä vastaava kysymyspatteristo sekä oppilaan toimintakyvyn kannalta merkitykselliset osa-alueet. Toimintakykyarvion täyttivät oppilas itse, oppilaan erityisluokanopettaja sekä huoltaja. Tähän artikkeliin olemme koonneet kehittämishankkeemme keskeisimmät tulokset.

Ammatillista tulevaisuutta koskevien päätösten tekeminen on yleisesti ottaen nuorille haastava ja tukea kaipaava prosessi. Erityisen haastavaa se on vaativan erityisen tuen nuorille, joilla on mittavia haasteita oppimisen, tarkkaavuuden tai toiminnanohjauksen alueilla, kielellisen kehityksen ongelmia, sosiaalisemotionaalisia pulmia tai laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Haasteista huolimatta kaikilla perusopetuksen oppilailla on subjektiivinen oikeus saada oppilaanohjaajilta ohjausta ja tukea koulutus- ja ammatinvalintapäätöksen tekemiseen. Perusopetuksen oppilaanohjauksen tehtävä on tukea jokaisen oppilaan kasvua ja kehitystä sekä auttaa häntä opiskelua ja oppimista sekä koulutusta ja ammatinvalintaa koskevissa kysymyksissä. Tavoitteena ohjaustyössä on ehkäistä ongelmien syntymistä ja syrjäytymistä sekä edistää tasa-arvoa. (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen 2017, 201-202.)

Yksilöllisyys ohjauksen toimintaperiaatteena

Opinto-ohjauksen ytimessä on ihmisen kohtaaminen ja luottamuksen ilmapiiriin aikaansaaminen. Tukea tarvitsevan nuoren kohdalla ohjauksessa korostuu henkilökohtainen huomioon ottaminen sekä herkkyys kohdata yksilö ja tunnistaa hänen kehityksensä tarpeet (Puukari, Lappalainen & Kuorelahti 2017, 9). Ohjaukseen kytkeytyviä keskusteluja on hyvä käydä oppilaan kanssa osana kouluarkea, koulun ulkopuolelle vieraillen sekä erilaisissa tapaamisissa oppilaan, hänen perheensä ja ammattilaisten kanssa. Keskusteluissa korostuu moniammatillinen yhteistyö. Ohjauksen tavoitteena löytää nuoren osaaminen ja voimavarat sekä vahvistaa niitä tekijöitä, joiden varaan kasvu ja kehitys voi nojata. Myös kyselyvastauksissa ohjausprosessin todetaan rakentuvan onnistuneen kohtaamisen pohjalta.

"Onnistuneen ohjaustyön keskiössä on kohtaaminen ja yhteinen tahtotila viedä asioita eteenpäin. Kohtaaminen tuo kiinnittymistä ja siksi äärimmäisen tärkeää!" (opinto-ohjaaja/projektihenkilö)

Peruskoulun päättymisen siirtymävaiheessa on tärkeää, että kaikilla nuorilla on mahdollisuus tunnistaa omat erityistaitonsa ja kiinnostuksen kohteensa, joiden varaan ammatillinen koulutus ja tulevaisuuden työllistyminen voi rakentua. Vaativan erityisen tuen ohjauksen erityispiirteenä korostuu oppilaiden suuri yksilöllisyys: jokainen oppilas on kohdattava ainutkertaisena yksilönä, jonka vahvuudet ja haasteet osaltaan määrittävät sitä, mitkä vaihtoehdot ovat hänelle mahdollisia. Oppilaan potentiaalinn tunnistaminen koetaan kyselyvastauksissa tärkeäksi, mutta myös haasteelliseksi tehtäväksi. Yksilöllisyyttä korostavissa vastauksissa toistuu oppilaan kokonaistilanteen ymmärtäminen sekä toimintakyvyn kartoittaminen ja huomioon ottaminen. Lisäksi kyselyvastauksissa korostetaan tiedottamisen näkökulmaa: ohjausta tekevän henkilön tulee olla tietoinen erilaisista oppilaalle soveltuvista vaihtoehdoista, jotta hän osaa esitellä niitä perustellen oppilaalle ja hänen lähipiirilleen.

"Nuorelle on tärkeää antaa tietoa eri mahdollisuuksista hänen vahvuutensa ja haasteensa huomioiden jatko-opintopaikoissa mm. ohjauksen suhteen." (ohjaaja 1, neuropsykiatrinen valmentaja)

Vaativan erityisen tuen oppilaiden jatkokolut ovat yksilöllisiä, ja ne räätälöidään jokaiselle oppilaalle erikseen. Yksilöllisen jatko-opintopaikan löytäminen nähdään vastauksissa haastavaksi. Opintopolun pohdinnassa on otettava huomioon oppilaan toimintakyvyn vaikutus jatko-opiskeluissa. Oppilaiden toimintakyvyn kerrotaan vaihtelevan paljon, ja osan kohdalla joudutaan pohtimaan koulukuntoisuuden toteutumista. Vastauksissa todetaan myös, että oppilaiden ja/tai vanhempien toiveet saattavat olla etäällä siitä, mitkä ovat oppilaan realistiset mahdollisuudet selviytyä jatko-opinnoista. Toisinaan odotukset tulevista opintopoluista voivat olla myös alimitoitettuja, eikä vaihtoehtoja osata ajatella todellisina mahdollisuuksina. Opinto-ohjausta toteuttavan ammattilaisen tulee olla tietoinen vaihtoehtoista ja erilaisista tukimuodoista sekä osata kuunnella nuoren ja perheen ajatuksia. Opinto-ohjaajan ammattitaitoa on myös tarvittaessa pyrkä laajentamaan nuoren ja hänen perheensä kokemaa mahdollisuushorisonttia.

Haasteeksi ohjauksessa nähdään vaativan erityisen tuen oppilaiden passiivisuus heitä koskeissa asioissa. Tämä näkyy myös tulevaisuuden pohdinnassa: oppilailla on harvoin selkeää kuvaa omasta tulevaisuudestaan ja toiveistaan. Oppilaat kaipaavat runsaasti yksilöllistä apua ja tukea motivoivan ja sopivan reitin löytämisessä jatko-opintoihin. Autti-Rämö, Mikkelsen, Lappalainen ja Leino (2016, 60) toteavat, että erityisen tuen oppilaiden ohjauksessa tulee tehdä verkostoyhteistyötä ennakkoluulottomasti sekä käyttää monipuolisesti ohjaavia ja etsiviä työotteita. Myös kyselyvastauksissa mainitaan stereotyyppiset ohjaustavat yhtenä ohjaustyön haasteena. Alihyödynnettyä toimintamallina tuodaan esille vertaisryhmätoiminta ja vertaisuuden hyödyntäminen nivelvaiheen ohjausmenetelmänä. Myös vastaanottavan oppilaitoksen näkökulmasta perusopetuksen ohjaukseen toivotaan sisältyvän yksilöllistä tukea, jotta siirtymävaihe ei muodostu toisella asteella pulmalliseksi. Haasteena tässä nähdään yksilöllisen ohjauksen puute, kiire, henkilökunnan vaihtuvuus sekä sitä myötä oppilaalle syntyvä turvattomuuden tunne.

Ohjauksen kontekstiin liittyen vastauksissa tuodaan esille suuret alueelliset erot koulutusvaihtoehtoissa ja mahdollisuuksissa. Jokainen oppilas ohjataan opinpolulla eteenpäin, mutta vaativan erityisen tuen oppilailla mahdollisuuksia on hyvin rajallisesti. Erityisoppilaitokset ovat sijoittuneet tietyille isommille paikkakunnille, mikä tarkoittaa monille erityistä tukea tarvitseville oppilaille muuttoa pois kotoa ja kauas kotipaikkakunnalta. Tähän eivät nuori, eikä hänen huoltajansa, ole aina ymmärrettävästi valmiita. Luovin vastauksessa tuodaan esille, että erityisoppilaitoksiin liitetään myös ennakkoluuloja, jotka voivat vaikuttaa nuoren päätökseen tai lähipiiriin käsityksiin. Tavallisten ammattikoulujen isot ryhmäkoot ja rajatut tukimahdollisuudet puolestaan nähdään tekijöinä, jotka saattavat tuoda nivelvaiheeseen monimuotoisia haasteita. Siirtymässä on huomioitava myös asumiseen ja avustukseen liittyviä seikkoja. Erityisen haastavaksi kyselyvastauksissa nähdään sopivan asumis- ja opiskelumuodon yhdistelmän löytyminen. Vastauksissa esitetäänkin kysymys siitä, miten koulutustakuu toteutuu tällä kohderyhmällä.

Ohjaus on yhteistä työtä: yhteydenpidon ja keskustelujen merkitys

Kyselyn aineistosta nousee esille kysymys siitä, kenen työtä vaativan erityisen tuen opinto-ohjaus on. Aineiston perusteella erityisluokanopettajien ja opinto-ohjaajien työnkuissa ja vastuunjaossa on epäselvyyttä. Tämä asia herättää keskustelua opetuskentällä laajemminkin. Erityisluokanopettajan osallisuutta oppilaanohjauksessa tukee se, että hänellä on luultavasti paras oppilaantuntemus. Osana koulutyöskentelyä syntyy myös luonnollisia ja hedelmällisiä tilanteita käydä keskustelua tulevaisuudesta sekä eri ammasteista ja opinnoista. Opinto-ohjaajalla puolestaan on vahvuutena ohjausasiantuntemus sekä tieto erilaisista koulutusmahdollisuuksista. Voidaan myös ajatella, että kaikilla oppilailla on oikeus saada opinto-ohjausta koulutetun ammattilaisen antamana. Yhteistyötä tehden nämä asiantuntijuudet voidaan yhdistää oppilaan hyödyksi. Tärkeää on myös, ettei ohjauksesta vastuussa oleva henkilö tunne jäävänsä vaativan ohjaustyön kanssa yksin.

"Koordinointi on ollut yhden erityisluokanopettajan vastuulla. Tukea saa esim. talon sosiaalityöntekijältä [...] Kiinnostus ja ehkä vähän myös arvostus tehtävää kohtaan on ollut vuosien saatossa vähän heikkoa." (erityisluokanopettaja 1)

Yhteistyön merkitys koulun sisällä korostuu työskenneltäessä vaativan erityisen tuen oppilaiden parissa. Ohjaukseen kiinnittyvät tärkeällä panoksellaan myös koulunkäynninohjaajat: he kulkevat tiiviisti oppilaan rinnalla ja käyvät arjessa monia keskusteluja oppilaan kanssa tulevaisuudesta, toiveista ja haaveista. Sinkkonen, Puhakka ja Meriläinen (2017, 202) huomauttavat, että oppilaanohjaus on koko koulun yhteinen tehtävä. Sama ajatus esiintyy kyselyaineistossa.

"Toisaalta tarvitaan toimintakulttuurin muutosta ja uudenlaista työtapaa = ohjaava opettajuus; koko koulun henkilöstö ohjaamassa yhteistyössä oppilaanohjaajan kanssa." (opinto-ohjaaja/projektihenkilö)

Vaativan erityisen tuen ohjauksessa yhteistyö ja keskustelut oppilaan perheen tai muun lähipiirin kanssa nähdään ensiarvoisen tärkeänä. Toisaalta tähän yhteistyöhön liittyy myös haasteita koskien mm. eriäviä käsityksiä nuoren osaamisesta ja oppilaitokseen liittyviä ennakkokäsityksiä. Erityisen hankalana nähdään tilanteet, joissa tiedonsiirtoa hankaloittaa oppilaan tai hänen huoltajiensa haluttomuus välittää tietoa tulevaan oppilaitokseen.

"Täysi-ikäisen hakijan tai alaikäisen hakijan huoltajien haluttomuus kertoa asioista tai hakijan lähipiirin tulehtuneet välit ohjaavaan tahoon/peruskouluun voivat vaikuttaa paljon tiedonsiirtoon. Tällöin hakija/lähipiiri toimittaa haluamansa/valikoidut liitteet ja jotkin asiat voivat käydä ilmi vasta opiskelijaksi valituksi tulemisen jälkeen." (opintoneuvoja, Luovi)

Vastauksissa korostetaan tuen jatkumon varmistamista toiselle asteelle siirryttäessä. Tämä edellyttää vahvaa nivelvaiheen yhteistyötä opinto-ohjaajien välillä sekä moniammatillisen verkoston yhteistyötä. Ohjauksen onnistumisen kannalta on tärkeää toimia yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten terveydenhuollon, terapeuttien ja sosiaalityön. Opinto-ohjauksen yhdeksi haasteeksi nähdään laajan verkoston ylläpitäminen sujuvan siirtymän takaamiseksi. Kyselyvastauksissa todetaan, että tieto ei siirry verkostossa toivotulla tavalla, vaikka monialaiseen yhteistyöhön on kiinnitetty huomiota. Koulutuksen järjestämisen kannalta merkityksellistä tietoa kaivataan nykyistä enemmän sosiaali- ja terveystieteiltä. Verkostoon toivotaankin lisää yhteistyötä ja avoimuutta.

Tiedonsiirtoa hankaloittavina seikkoina tuodaan esille tietosuojatietosuojat ja niihin liittyvä epätransparenssi. Pohdintaa herättää, mikä on opetuksen kannalta sellaista välttämätöntä tietoa, joka kuuluu siirtää seuraavaan oppilaitokseen. Opinto-ohjaajat ja opettajat ovat arkoja tietoa välittäessään: oppilaan tietoturva ei haluta rikkoa. Toisaalta ali-informaation antaminen on oppilaan oikeusturvan vastaista, ja se haittaa merkittävästi tukitoimien suunnittelua toisella asteella. Vastauksissa huomautetaan myös, että joskus oppilaasta saattaa siirtyä liikaa tietoa uuteen oppilaitokseen. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus tulla kohdatuksi ilman niin sanottua painolastia.

Yhteydenpito perusopetuksen ja toisen asteen toimijoiden välillä nähdään olennaiseksi tekijäksi vaativan erityisen tuen ohjauksen kehittämisessä. Yhteydenpidossa keskeisessä roolissa ovat palaverit, jotka tuodaan esille toimivina käytänteinä myös vastauksissa. Nivelvaiheen palaveri oppilaan, kodin ja oppilaitosten kesken kerrotaan järjestettävän siinä vaiheessa, kun oppilas ottaa opiskelupaikan vastaan. Yhteyttä toivotaan kuitenkin pidettävän läpi ohjausprosessin, jotta oppilaan siirtymää voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteydenpitoa helpottaa, jos toimijoita tunnetaan entuudestaan: tuttuun ihmiseen on helpompi ottaa yhteyttä ja kysyä asioita. Tutustumisessa kasvokkain tapaaminen koetaan kaikista hedelmällisimmäksi tavaksi. Kasvat ja nimet tulevat tutuksi esimerkiksi opinto-ohjaajien ja opettajien vierailukäynneillä toisen asteen oppilaitoksissa. Yhteydenpito kattaa opinto-ohjaajien ja opettajien lisäksi myös muuta verkostoa.

”Henkilöstön tunteminen puolin ja toisin helpottaa ohjaamista. [...] Lisäksi kehittämistä on aina yhteistyössä eri yhteistyökumppaneiden kanssa ja tähän todella tarvitaan säännöllistä tapaamista kasvokkain. Tärkeää olisi tietää tarkalleen mitä ohjaavat tahot kaipaavat meiltä toiselta asteelta.”
(opintoneuvoja, Luovi)

Lisäksi ohjauksen käytännön haasteina tuodaan esille työmäärään ja aikaresursseihin liittyviä kysymyksiä: vaikka jatko-opintoihin ohjattavia erityisen tuen oppilaita ei olisikaan paljon, tehtävää työtä on suhteessa runsaasti. Luovin opintoneuvoja kantaa huolta siitä, että Kuopiossa kaikki peruskoulujen opinto-ohjaajat/opettajat eivät pääse tutustumaan oppilaiden kanssa alueen toisen asteen oppilaitoksiin osittain säästösyistä. Lisäksi kyselyaineistossa toivotaan NOPO-mallin (nivelvaiheen opinto-ohjaus) rantautuvan myös Kuopion seudulle. NOPO:n nähtäisiin rikastuttavan työpanoksellaan alueen ohjaustyön kenttää ja olevan tärkeä tuki opinto-ohjaajien työlle. NO-

PO-mallissa toisen asteen opinto-ohjaaja jalkautuu perusopetuksen tueksi ja kulkee nivelvaiheen läpi niiden opiskelijoiden rinnalla, jotka tarvitsevat enemmän tukea.

Paikan päällä tapahtuva tutustuminen ja saattaenvaihtaminen

Paikan päällä tapahtuva koulutukseen tutustuminen nousee kyselyvastauksissa esille toimivana ja hyödyllisenä käytänteenä. Tutustumiskäynti antaa kuvaa potentiaalisesta oppilaitoksesta oppilaalle, hänen lähipiirilleen sekä ohjausta antavalle peruskoulun henkilöstölle. Kyselyvastauksissa painottuu erityisesti koulutuskokeilujen merkitys. Kokeilujaksolla oppilas pääsee kokeilemaan konkreettisesti opiskelua oppilaitoksessa ja koulutusohjelmassa. Tällöin hän voi muodostaa omien havaintojensa perusteella kuvaa siitä, tuntuuko koulutus kiinnostavalta ja soveltuvalta. Samalla toisen asteen opetushenkilöstö voi tehdä havaintoja siitä, miten kyseinen nuori pystyy toimimaan aidossa opiskeluympäristössä. Vaativan erityisen tuen oppilaat tarvitsevat aikaa ja henkilökohtaista kokemusta opiskeluvaihtoehtoista, jotta heidän osallisuutensa siirtymävaiheessa voidaan varmistaa. Myös Luovilta todetaan, että tukea tarvitsevalla oppilaalla siirtymävaiheen työstäminen voi tarvita enemmän aikaa ja useampia tutustumisia mahdolliseen tulevaan oppilaitokseen.

"Meillä on todella kattava mahdollisuus tutustua jatko-opintopaikkoihin yläkoulussa ollessaan. En ole varma, miten tämä kaikki on järjestetty muissa kouluissa." (ohjaaja 1, neuropsykiatrinen valmentaja)

Paikan päällä toiseen asteen oppilaitoksessa käydyt keskustelut nähdään tärkeinä myös tiedonsiirron näkökulmasta: käyntien yhteydessä voidaan siirtää kasvokkain tietoa oppilaan konkreettisesta toimintakyvystä ja osaamisesta. Tiedonsiirron varmistamiseksi oppilaan mukana vierailulla on hyvä olla joku perusopetuksen henkilöstöstä. Yleensä tämä henkilö on koulunkäynninohjaaja, mitä pidetään toimivana käytänteenä. Myös neuropsykiatristen valmentajien ja muiden tukihenkilöiden rooli nähdään saattaenvaihtamisessa hyödyllisenä.

Toimintakyvyn kuvaamisen tärkeys

Tietoa siirretään vastaanottavaan oppilaitokseen ensisijaisesti kirjallisessa muodossa. Kyselyaineistossa siirto-HOJKS nousee esille yleisimpänä tiedonsiirron välineenä. Sen lisäksi vastaanottavaan oppilaitokseen toimitetaan kuntoutussuunnitelma tai muu kuntoutuksen-/lääkärinlausunto (esim. B-lausunto tai psykologin lausunto). Lisäksi vastauksissa mainitaan viimeisin HOJKS ja päättötodistus. Myös toimintakykyarvio ja arvion kooste todetaan osassa vastauksista, samoin kuin erityisluokanopettajan erillinen palaute.

Siirto-HOJKS nähdään vastauksissa potentiaalisesti informatiivisena tiedonsiirron välineenä. Sen katsotaan antavan perustietoa opiskelijasta. Toisaalta HOJKSin täyttämisen tavat ovat hyvin opettajasidonnaisia. Mikäli siirto-HOJKS on tehty hyvin yleisellä tasolla, suppeasti tai oppiainekeskeisesti, sen hyötyarvo toisen asteen tukitoimien

suunnittelussa jää herkästi vähäiseksi. Käytännönläheisesti täytettynä Siirto-HOJKS nähdään toimivaksi välineeksi. Asiakirjaan toivotaan kuvausta oppilaan kokonaistilanteesta, yksilöityä ja eriteltyä tietoa toimintakyvystä sekä kuvausta yksilöllisistä vahvuuksista ja rajoitteista siten, että tekstistä selviää oppilaan tuen tarpeet toisella asteella. Kyselyvastauksissa nähdään riski siihen, että yksinomaan siirto-HOJKSin avulla siirtyvä tieto jää liian yleiselle tasolle tai yksipuoliseksi.

"HOJKSista ei välttämättä välity oppilaan kokonaisvaltainen tuentarve. Usein toisella asteella tuen tarve kohdentuu erilaisiin asioihin kuin oppiainesisältöihin (esim. sosiaaliset taidot, liikkuminen). [...] Tiedon oppilaan toimintakyvystä tulisi olla riittävän yksilöityä, jotta tarvittavan tuen määrä ja laatu kävisivät ilmi konkreettisesti. Toimintakykytiedon sanallistamisessa ja hyödyntämisessä on vielä opittavaa." (opinto-ohjaaja/projektihenkilö)

Oppilaan toimintakykyyn liittyen kaivataan yksilöllistä ja arkeen kytkeytyvää tietoa. Yhtenäinen ja selkeä arviointimenetelmä sekä sovitut tiedonsiirron käytänteet helpottaisivat erityisen tuen oppilaiden siirtymää jatko-opintoihin. Toimintakykyä koskevaa tietoa voitaisiin käyttää ohjauksessa hyödyksi jo perusopetuksen opintoja suunniteltaessa, alaa ja koulutuspaikkaa valittaessa sekä nivelvaiheessa tuen tarpeen mietinnässä. Toimintakykyä koskevaan tiedonsiirtoon tuodaan kyselyssä yhtenä vastauksena Toimintakykyarvio.fi-palvelu. Toimintakykyarvio.fi-palvelu esiintyy vastaauksissa hallinnon ja Vetovoimala-hankkeeseen kytkeytyvien vastaajien kirjoituksissa. Palvelu on vielä uusi, ja sen siirtyminen osaksi Valteri-koulujen ohjausta on vielä eteenpäin.

"Toimintakykykuvauksen ajattelen olevan hyvä väline tiedonsiirtoon. [...] Koen [sen] avaavan hyvin opiskelijan kokonaistilannetta." (apulaisrehtori)

Yhteenvetona voidaan todeta, että vaativan erityisen tuen ohjauksen tiedonsiirrossa on edelleen kehitettävää. Kyselyvastauksissa tuodaan esille, ettei siirrettävän tiedon määrää ole syytä paisuttaa. Olennaisinta ei ole toimitettavien asiakirjojen määrä, vaan tiedon hyödynnettävyys ja yksilöllisyys. Tiedonsiirto on paljon muutakin kuin papeiden siirtämistä oppilaitoksesta toiseen: se on mm. keskustelua, palaveria, vierailuja, kokeiluja, asiantuntijayhteistyötä, kokonaiskuvan välittämistä ja yhteydenpitoa. Vastausten perusteella voidaan todeta, että tietoa siirretään nivelvaiheessa aktiivisesti, mutta tiedonsiirron kehittämisen keskiöön tulisi asettaa tiedon hyödynnettävyys toisella asteella.

Huomioita Toimintakykyarvio.fi-palvelusta työkaluna

Peruskouluaan päättävän nuoren ohjauksellisia tarpeita voidaan lähestyä toimintakykyä tarkastelemalla. Yhtenä ohjauksen tehtävänä on vahvistaa nuoren sosiaalisia ja käytännöllisiä taitoja sekä tukea minäpystyvyyden muodostumista. Myös osallisuuden vahvistaminen ja osallistumiseen ohjaaminen on keskeistä nuorten tukemisessa. Tuen tarpeen arviointi, tuen suunnittelu ja toteutus sekä näiden tekijöiden vaikutus yksilölliseen toimintakykyyn ovat merkityksellisiä tekijöitä, kun kyse on henkilön laaja-alaisesta tukemisesta erityisesti ohjauksellisessa kontekstissa. Tällöin kiinnitetään erityisesti huomio yhteisöön ja ympäristöön, jossa ihminen toimii vahvuuksineen ja tuen tarpeineen. Laaja-alaista tukea tarvitsevan opiskelijan yksilölliset piirteet, tuen tarpeet sekä mahdollisuudet toimia erilaisissa ympäristöissä ovat tekijöitä, jotka tulee huomioida ohjauksen kaikissa vaiheissa. (Vellonen & Äikäs 2017, 189-193.)

Toimintakykyarvio.fi on Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa kehitetty palvelu toimintakyvyn kuvaamiseen. Sen tavoitteena on saada selville oppilaan, huoltajan ja oppilaan arjessa toimivien ammattihenkilöiden yhteinen näkemys oppilaan toimintakyvystä. Toimintakykyarviosta saatavaa tietoa voidaan sitten käyttää oppimisen ja siihen liittyvän tuen järjestämisen, oppilaanohjauksen sekä esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen laatimisen tukena. Toimintakykyarvio antaa kuvan oppimiseen, koulunkäyntiin, vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin liittyvästä toimintakyvystä. (Toimintakykyarvio.fi.)

Toteuttamassamme toimintakykyarviossa teimme seuraavia huomioita palvelun toimivuudesta. Toimintakykyarvio on selkeä ja yksinkertainen käyttää. Saatavilla olevat ohjeet ja videot auttavat ensikertalaista käytössä. Oppilaskohtaisen toimintakykyarvion luominen on helppoa, mutta edellyttää hyvää oppilaantuntemusta. Laatijan on osattava valita arvioon oppilaan toimintakyvyn kannalta olennaiset osa-alueet: sellaiset, joiden ajattelee kertovan parhaiten juuri kyseisen oppilaan toimintakyvystä. Arvioon ei kannata ottaa liian montaa osa-aluetta/kysymystä, silloin vastaaminen voi olla oppilaalle liian työlästä. Oppilaan kyvyistä ja taidoista riippuen, toimintakykyarvion tekeminen vaatii aikuisen tukea ja ohjausta. Tekemässämme arviotilanteessa oppilas tarvitsi useammassa kohdassa tukea kysymysten tai käsitteiden ymmärtämisessä. On kuitenkin muistettava, että aikuinen ei saa johdatella tai ohjata oppilasta vastaamisessa. Toimintakykyarvio on annetusta tuesta huolimatta oppilaan henkilökohtainen itsearviointi. Kokeilussamme oppilaalla meni vastaamiseen kokonaisuudessaan aikaa noin 50 minuuttia.

Aikuisen tuki voi olla toimintakykyarviota tekeväälle oppilaalle tarpeen monellakin tapaa. Käsitteiden avaamisen lisäksi oppilas voi tarvita teknistä apua, tukea keskittymiseen ja toiminnanohjaukseen tai omien vahvuuksien pohtimiseen. Itsearviointi ei ollut kokeilumme oppilaalle kovin helppoa, sitä olisi pitänyt harjoitella aikaisemmin. Minäkäsityksen epärealistisuus vaikutti vastaamiseen. Vaativan erityisen tuen oppilaiden kanssa tuleekin tietoisesti harjoitella itsearviointia ja reflektointia, jotta heidän minäpystyvyytensä (ks. esim. Vellonen & Äikäs 2017) voi kehittyä. Vaativan erityisen tuen oppilaat, mahdollisesti laaja-alaisine tuen tarpeineen, voidaan ottaa monin tavoin mukaan päätöksentekoon sekä opintojen ja tuen suunnitteluun koulutuksen ni-

velvaiheissa. Osallisuus edellyttää toimivaa keinoa ja mahdollisuutta kommunikoida, tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. (Vellonen & Äikäs 2017, 195-197.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että tukea tarvitsevan oppilaan jatko-opintoihin liittyvä ohjaus on aloitettava riittävän varhain. Opintojen suunnittelu tapahtuu yhteistyössä oppilaan, hänen huoltajansa, sekä tarvittaessa peruskoulun ja vastaanottavan oppilaitoksen kesken. Toimintakykyarvio toimii tässä erinomaisena välineenä. Siinä oppilaan itsearviointi on kaiken keskiössä. Oppilas ei jää häntä koskevan arvioinnin ulkopuolelle, vaan itsearvioinnin laatiminen ja sen vaikutus hänen toimintakyvystään käytävään keskusteluun on merkittävä. Keskeistä on myös huoltajan osallistaminen. Lisäksi kaikki oppilaan kanssa toimivat ammattilaiset voivat osallistua arviointiin. Toimintakykyarvio.fi toimii siis hyvänä välineenä, kun tarvitaan moniammatillista näkemystä oppilaan toimintakyvystä. Arvioinnin tekeminen ei myöskään ole sidottu aikaan tai paikkaan. Olennaista on, että arvioinnin tuloksista keskustellaan ja kooste käsitellään yhdessä. Tehdystä arviosta on varmasti hyötyä myös silloin, kun käydään keskustelua jatko-opintopaikasta tai pidetään siirtopalaveri.

Toimintakykyarvion tulokset olivat helposti hahmotettavissa ja visuaalisesti esitetty. Palvelu tuo hyvin esille ristiriidat arvioissa. Voit tulostaa tai tallentaa toimintakyvyn kuvauksen eri näkymiä tarpeen mukaan esim. HOJKS-keskustelun pohjaksi. Kooste on muokattavissa yksilöllisesti. Koostetta voi täydentää ja muokata keskustelun lomassa. Tehty toimintakykyarvio selkiyttää kokonaiskuvaa oppilaasta ja hänen valmiuksistaan. Parhaimmillaan toimintakyvyn arviointi auttaa opiskelijaa itseään hahmottamaan ja sanoittamaan omaa elämäntilannettaan. Opiskelijan ja ammattilaisten näkemyserot toimintakyvyn arvioinnissa voivat myös avata hyödyllisen keskustelun tavoitteiden määrittämiseksi. (Valkeinen ja Anttila 2014, 5-10; Karvonen 2018, 29.) Toimintakykyarvion avulla saadaan tietoa niistä tekijöistä, jotka edistävät tai rajoittavat nuoren etenemistä omalla opintopolullaan. Nuoren tuen tarpeet ovat usein myös koulun ulkopuolella: toverisuhteissa, vapaa-ajalla, perheen parissa tai fyysisissä rajoitteissa. Nämä seikat tulevat toimintakykyarviossa paremmin esille kuin HOJKSissa. Siksi se sopii kaikkien erityisoppilaiden kanssa käytettäväksi.

Lopuksi

Erityistä tukea tarvitsevan nuoren haaveet eivät poikkea muiden ikätovereiden unelmista, mutta erityistä tukea tarvitsevilla on selkeästi enemmän esteitä niiden toteuttamisessa (Kiviranta, Munck, Koskinen & Tuulio-Henriksson 2016). Toiselle asteelle tapahtuvan siirtymän suunnittelussa tulee yhdistyä erityisopetuksen ja ohjauksen tietämys ja osaaminen. Erityisopetuksesta saadaan tietoa oppilaan edellytyksistä ja mahdollisuuksista. Ohjauksen osaaminen taas tuo tiedon koulutusvaihtoehdoista ja erilaisten valintojen luonteesta sekä näkemyksen opiskelupaikan saamisen todennäköisyydestä ja potentiaalisesta työllistymisestä. Siirtymävaiheessa on tärkeää tuoda erityisopetuksen ja ohjauksen lähestymistavat yhteen siten, että oppilasta voidaan tukea opinpolulla mahdollisimman toimivalla tavalla. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 56-57.)

Vaativan erityisen tuen oppilaan siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle tulee tehdä suunnitellusti ja yksilöllisyyttä painottaen. Ohjauksen ja tuen suunnitelmallisen jatkumon rakentaminen edellyttää opiskelijan toimintakyvyn osa-alueiden sekä opiskelijan urapolulla etenemistä edistävien ja rajoittavien tekijöiden tarkastelua ja yhteenkokoamista. Tämän perusteella voidaan arvioida opiskelijan tuen tarvetta toisen asteen opinnoissa sekä laatia suunnitelma tukitoimien toteuttamisesta. Vaativan erityisen tuen oppilaiden ohjauksessa on tärkeää moniammatillisen verkoston panos, mikä tarkoittaa yhteistyön tiivistämistä eri alojen välillä. Oikein mitoitettujen ja suunnattujen tukitoimien avulla opiskelija voi saavuttaa sellaisen toimintakyvyn, joka mahdollistaa opintojen suorittamisen. Tällä on merkittävä vaikutus opiskelijan opintopolkuun ja elämään.

Lähteet

Autti-Rämö, I., Mikkelsen, M., Lappalainen, T. & Leino, E. 2016. Toimintakyvyn arviointi ja kuntoutustarpeen tunnistaminen. Teoksessa I. Autti-Rämö, A. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.) Kuntoutuminen. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Björn, P., Savolainen, H. ja Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karvonen, R. 2018. ICF luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin ammatillisessa koulutuksessa - Tartu Ruoriin. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtamisen tutkinto-ohjelma, Ylempi AMK. Oulun ammattikorkeakoulu.

Kiviranta, T., Munck, P., Koskinen, S. ja Tuulio-Henriksson, A. 2016. Aikuistumisprosessin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa I. Autti-Rämö, A. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.) Kuntoutuminen. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print.

Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. 2017. Johdanto. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sinkkonen, H-M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. 2017. Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toimintakykyarvio.fi 2020. Tervetuloa toimintakykyarvio.fi-palveluun! Viitattu 5.1.2020: <https://toimintakykyarvio.fi/>

Valkeinen, H. & Anttila, H. 2014. ICF-luokitus ja toimintakykymittarit: mitä, miten ja miksi? Viitattu 5.11.2019: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116875/Valkeinen%20%20Anttila%20Fysioterapia%204_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vellonen, V. & Äikäs, A. 2017. Osallisuuden ja minäpysyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

”He nyt tarttee enemmän tukea, muttei se tarkoita, etteikö vois omassa elämässä suoriutua” – toimintakyvyn näkökulmia vaativan erityisen tuen oppilaanohjaukseen

Tarja Niemeläinen (KM) toimii opinto-ohjaajana Kouvolan seudun ammattiopistossa. Hän on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan vaativan erityisen tuen oppilaiden oppilaanohjausta ja toimintakyvyn merkitystä perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Tarjan erityisosaamisena on vaativaa ja erityistä tukea tarvitsevien kuntoutus-, koulutus- ja uraohjaus sekä autismin kirjon ja kuurosokeusalan toimintaympäristön tuntemus.

Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjaus

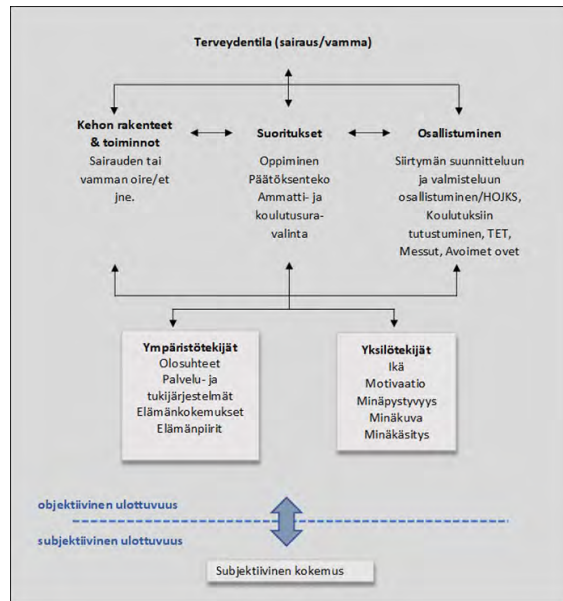
Nivelvaiheen oppilaanohjaus on oppilaan siirtymän valmistelua toiselle asteelle. Tuolloin oppilaat kokevat monia biologisia, normatiivisia ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. Jotkut oppilaat tarvitsevat erityisen vahvaa ohjausta koulutukseen hakeutumisessa ja jatko-opinnoista selviytymisessä. Paljon tukea tarvitsevien oppilaiden voi olla esimerkiksi vaikea kertoa, mitä he haluavat tai tarvitsevat, sillä heillä ei ole riittävää itsetuntemusta tai kykyä toteuttaa itseään (Schreiner 2007, 300) eikä riittäviä mahdollisuuksia harjaannuttaa niitä (Test, Fowler, Wood, Brewer & Eddy 2005, 43).

Kuntouttavassa kouluarjessa koulutusuralle ohjaaminen, koulutuslavalinta ja vahvuuksien tunnistaminen edellyttävät ohjaustoimijoilta kokonais käsitystä oppilaan toimintakyvystä ja tavoitteellisesta ohjauksesta. Ohjauksessa on pohdittava, miten ja millaisella opinto-ohjauksella oppilasta tuetaan nivelvaiheessa niin, että oppilaalle muodostuisi itsestään ja mahdollisuuksistaan realistinen ja positiivinen kuva (Harjunpää, Ågren & Laiho 2017, 22). Tässä artikkelissa tarkastellaan vaativan erityisen tuen oppilaanohjausta oppilaan toimintakyvyn näkökulmasta. Aineiston muodostaa seitsemän vaativan erityisen tuen oppilaan ja kahdeksan oppilaanohjaajan teemahaastattelut, joissa pääteemoina ovat oppilaanohjaus ja toimintakyky.

Toimintakyky viitekehyksenä ohjaukselle

Yksilön toimintakyky muodostuu lääketieteellisen terveydentilan sekä ympäristö- ja yksilötekijöiden välisessä dynaamisessa vuorovaikutussuhteessa (WHO 2004, 18). Yksilötasolla se tarkoittaa psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia edellytyksiä suoriutua päivittäisissä toiminnoissa ja eteen tulevista haasteista. Toimintakyvyllä on lisäksi taipumus vaihdella eri aikoina ja eri paikoissa. Hyvinvoivina voimme kokea suuretkin vastoin käymiset pieninä ja tutussa kouluympäristössä oppilaan suoriutuminen on useimmiten helpompaa kuin vieraassa. Inhimilliset ja ympäristöön liittyvät tekijät muodostavat yhdessä yksilön senhetkisellem toimintakyvylle *kontekstuaalisen* kehyyksen. Siihen

sisältyvät yksilön välitön toimintaympäristö ja laajemmin ulkopuoliset yhteiskunnalliset järjestelmät (emt 2004, 16–17.) Ohjaus on yksi noista järjestelmistä.



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

Palvelujärjestelmissä yksilön toimintakykyä on totuttu tarkastelemaan varsin objektiivisesti. Kouluympäristössä keskeistä on oppilaan oma kokemus toimintakyvystään, joka voi olla niin positiivinen kuin negatiivinen (Ueda & Okawa 2003, 599). ICF-luokitusjärjestelmä nivelvaiheen oppilaanohjauksen kontekstissa tuokin *näkyväksi oppilaan ja hänen ohjausympäristönsä välisen vuorovaikutuksen jatko-opintojen ja tulevaisuuden suunnittelussa (kuvio 1). Ohjauksen ja toimintakyvyn näkökulmasta* mallissa korostuu oppilaan osallisuus, omaäänisyys ja aktiivinen toimijuus oman tulevaisuutensa suunnittelijana ja rakentajana. Kontekstuaaliset tekijät muodostavat puitteet omakohtaiselle kokemukselle itsestä ja minäpystävyyydestä. Ohjauksessa näitä tekijöitä voidaan luonnollisesti ennakoida ja huomioida muutostilanteiden varalta.

Kokemuksia vaativan erityisen tuen oppilaiden ohjauksesta

Pro gradu -tutkimuksessani käsitteelin vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja heitä ohjaavien oppilaanohjaajien nivelvaiheen ohjaukokemuksia toimintakyvyn näkökulmasta. Fenomenologishermeneuttisen lähestymistavan tavoitteena oli vangita haastattelututkimukseen osallistuneiden omakohtaisen kokemuksen kuvaus sekä samalla auttaa heitä ymmärtämään omaa elämänsä maailmaansa (Tracy 2012, 5).

Tutkimusaineistona käytettiin kuuden eri puolella Suomea erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa toimivien oppilaanohjaajien ja heidän 8. – 10. luokan oppilaittensa antamia haastatteluja. Teemahaastattelut nauhoitettiin asianosaisten omissa kouluissa koulupäivän aikana ja kommunikaation tukena käytettiin selkokieltä. Oppilaiden terveystiedot perustuivat tutkimuksen ja haastattelun aikana esitettyihin tullessiin terveystietoihin, joita olivat aktiivisuus ja tarkkaavuudenhäiriö ADHD, CP-vamma ja muut monimuotoiset kehityshäiriöt, kehityksellinen kielihäiriö, keskivaikea kehitysvamma, liikuntavamma ja epilepsia sekä harvinainen perussairaus ja autismin kirjoon kuuluva Aspergerin oireyhtymän vahvistamaton epäily.

Teemahaastattelulla keväällä 2019 kerätty aineisto analysoitiin samana syksynä teemaattisesti (Braun & Clarke 2006, 81–87) tutkimustehtävän mukaisesti käyttäen avointa koodausta (Maguire & Delahunt 2017, 3355). Tutkimusaiheen läheisyyden vuoksi ja ylitulkinnan minimoimiseksi teemoja tulkittiin semanttisesti. Vastauksina tutkimuskysymyksiin analyysi tuotti tulokseksi kaksi oppilaanohjausta ja kaksi toimintakyvyn merkitystä kuvaavaa teemakarttaa.

Toimintakyvyn kuvaus oppilaan itsetuntemuksen selkeyttäjänä

Oppilaanohjaajien kuvauksissa oppilaanohjaus oli käytännöllistä, kokemuksia tuottavaa ja parempaan itsetuntemukseen tähtäävää yksilöllistä ohjaustyötä. Vaikeasti vammaisilla opetuksen järjestämistavan tiedetään perustuvan konkreettisia onnistumisen kokemuksia ja merkityksiä tarjoavaan kasvatukseen (Ikonen 1999, 9; Timonen 2001, 285–286). Työelämäjaksoilta saadut kokemukset, yksilöohjaus sekä vertaisten tarjoamat toimintamallit auttoivat oppilaita tekemään jatko-opintoja koskevia päätöksiä ja tunnistamaan omia vahvuuksia sekä tuen tarpeita. Erityisesti onnistumisen kokemukset kohottivat oppilaan itsetuntoa ja vahvistivat minäpystyvyyttä.

Oppilaanohjaajien kuvauksista ilmeni, että toimintakyvyn kuvaamisella pyrittiin enakoimaan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tuen tarpeita sekä auttamaan tunnistamaan omia vahvuuksia. Ohjauksen ja tuen kohdentaminen oli aukottomampaa ja moniammatillinen työ helpompaa, jos tieto oppilaan toimintakyvystä ja tuen tarpeista oli selkeän yksiselitteistä ja yhteen koottua. Opetuksen järjestämisen näkökulmasta relevantti tieto tuki oppilaan tavoitteellista opiskelua ja tarjosi hänelle paremmin riittävän tuen.

Ohjaajat kokivat tärkeäksi keskinäisen moniammatillisen toiminnan sekä pitkäaikaisen luottamuksellisen suhteen rakentamisen kodin kanssa. Vanhempien osallisuudella ja hyvin toimivilla terapeuttisilla suhteilla on todettu olevan merkitystä vammaisen lapsen koulutukseen ja kuntoutukseen liittyvissä asioissa (Bachner, Carmel, Lubetzky, Heiman & Galil 2006, 227; Hebel & Persitz 2014, 65). Vanhempien osallisuudella on todettu olevan myös yhteys lapsen sosioemotionaaliseen ja akateemiseen kasvuun sekä perusopetuksen jälkeisiin koulutusodotuksiin (Roy & Giraldo-Garcia 2018, 40–42; Jeynes 2007, 99; Wagner, Newman & Javitz 2014, 14).

Toimintakykyarvio.fi-palvelun kvantitatiivinen tiedonkeruutapa herätti joissakin ohjaajissa epäilyksiä. Toimintakyky ei voinut olla yksittäinen numero. Toimintakykyarvio.

fi-palvelun arviointiasteikon tarkoitus on kuvata oppilaan tuen tarpeen määrää kyseisessä toimintakyvyn asiassa, ja siksi onkin tärkeää oppilaantuntemukseen perustuen täydentää saatua toimintakyvyn kuvausta sanallisella kuvauksella. Erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota kysymyspatteristojen valintaan, jotta kysymykset olisivat relevantteja oppilaan toimintakykyyn nähden. Toimintakykyarvio.fi-palvelu tarjosi kuitenkin ohjaajille konkreettisen välineen oppilaan toimintakyvyn arviointiin. Lisäksi se tarjosi tietoa oppilaan vahvuuksista ja kehittämisalueista omaan ikätasoon, oppimiseen ja oppimisen tavoitteisiin suhteutettuna.

Tutkimuksellisesti mielenkiintoista oli se, että oppilaat osasivat arvioida omia tuen tarpeitaan paremmin kuin vahvuuksiaan. Tulokset viittaisivat siihen, että itsetuntemukseltaan heikot oppilaat eivät vielä yläkoulussa riittävästi tunnista toimintakykynsä vahvuuksia ja sitä, mihin he pystyvät. On myös oletettavaa, että oppilaan kokonaisvaltaisella toimintakyvyllä on merkitystä sille, miten ja mihin koulutukseen häntä ohjataan. Käsitys siitä, että vaativan erityisen tuen oppilaan jatkokoulutuspaikan tulisi olla vaativana erityisenä tukena järjestettävä ammatillinen oppilaitos ilmentää koulun asenteita, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden jatkokoulutuspaikan valintaan. Sairaus tai vammaisuus voi merkitä oppilaan koulutusuran etukäteen, sillä heidän potentiaalejaan ei aina osata tunnistaa (Adkison-Bradley ym. 2007, 5).

Riippuvuus tuesta ja nuoren tarpeiden lisääntyminen aikuisuuden kynnyksellä koulupolun lopussa ennustavat segregoivia opetus- ja koulutusratkaisuja (Hyytiäinen 2012, 133). Myös ylisuojelevat käytännöt saattavat estää oppilasta harjaannuttamasta minäpystyvyyttä ja itsetuntemusta. Nuorta saatetaan pitää toimintakyvyltään ja kehityksellisesti lapsen asemassa, sillä tuen tarpeet luovat riippuvuussuhteita auttaviin tahoihin (Chubon 1985, 49). Mikäli ympäristöstä saatu ohjaus ja tuki koetaan ylimi-toitetuksi, jäävät osallisuuskokemukset ja vaatimukset vähäisiksi. Pitkittäistutkimuksessaan Shogren ja Plotner (2012, 25) ovat todenneet erityisesti autistisilla ja kehitysvammaisilla olevan vaikeuksia olla osallinen siirtymävaiheensa suunnitteluun ja ottaa johtajuutta omissa asioissa.

Oppilaat olivat tietoisia rajoitteistaan arjen tasolla, mutta niiden merkitys työtehtävissä suoriutumiseen ei ollut selvää. Ohjauksessa olikin tärkeää saada konkreettisia kokemuksia oman toimintakykynsä mahdollisuuksista ja rajoista. Epäselvyys toimintarajoitteen ja vamman vaikutuksesta työuraan on havaittu myös muissa vammaisia ja oppimisvaikeuksia koskeissa tutkimuksissa (PoCock ym. 2002, 211; Punch, Creed & Hyde 2006, 234). Vammaisilla opiskelijoilla on vammattomiin verrattuna enemmän epäselvyyttä siitä, miten heidän vahvuutensa ja heikkoutensa vaikuttavat sosiaalisesti, koulutuksellisesti ja ammatillisesti (Mazurek & Shoemaker 1997, 9; Cheong & Yahya 2013, 105) sekä urakehityksen suhteen (Aune & Kröger 1997, 344).

Tutkimustuloksissa on viitteitä ohjauspuolesta ja koulunegaatiosta. Niemen (2016, 136) tutkimuksessa peruskoulun oppilaan kokemuksissa koulumenestys ja kouluun suhtautuminen liittyivät ohjauksen saatavuuteen. Tuen puute ja ulkopuolisuuden tunne voivat estää tuntemasta voimaantumista, itseluottamuksen vahvistumista ja yhteenkuuluvuutta. Yhteenkuuluvuutta kouluympäristössä tutkinut Pesonen (2016, 53) onkin nostanut esiin lämpimien suhteiden ylläpitämisen merkityksen oppilaan kouluyh-

teisöön kiinnittymisessä. Oppilaanohjaaja voi vaikuttaa merkittävästi koulun yleiseen asenneilmapiiriin ja auttaa kouluhenkilökunnan kanssa yhdessä luomaan käytäntöjä, jotka ovat oikeudenmukaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita arvostavia (Millsom 2006, 70–71).

Aineisto osoittaa vaikeammin vammaisten oppilaiden koulutuksellisten vaihtoehtojen olevan selkeitä, mutta kapeita. Vaikka varhainen ja realistinen käsitys omista oppimisen ja tuen tarpeista voi auttaa vaikeasti vammaista tekemään koulutusvalintoja, se voi myös rajoittaa valintoja ja haastaa oppilaanohjausta eri tavoin kuin muilla. Vaikeammin vammaisten kohdalla elämänpolku, osallistuminen ja koulutus saattavat määräytyä pikemminkin institutionaalisten järjestelmien tarjoamien palveluiden kuin oppilaan omilla ehdoilla (Ahponen 2008, 200; Möller 2008, 69–73; Brookman-Frazee ym. 2009, 207).

Toimintakyvyn näkökulmia jatko-opintojen ohjaukseen

Vaativan erityisen tuen oppilaat suuntaavat tulevaisuuteen positiivisissa tunnelmissa, mutta tarvitsevat ohjausta ja tukea itseensä tutustumiseen, vahvuuksien ja tuen tarpeittensa tunnistamiseen. Oppilaan toimintakyvyn kuvaaminen ja varhainen potentiaalien tunnistaminen voi auttaa orientoitumaan tavoitteellisemmin koulutukseen ja työelämään. Vaativan erityisen tuen oppilaan nivelvaiheen ohjaus on haastavaa, sillä opetuksen ja ohjauksen yksilölliset järjestelyt, kuntoutukselliset tukitarpeet sekä monet koulutusjärjestelmän rakenteelliset tekijät voivat estää oppilaanohjaajia asettautumasta rauhassa dialogiseen suhteeseen oppilaiden kanssa.

Sekä oppilaat että ohjaajat kokivat tarvetta tuen jatkumiselle toisen asteen koulutuksessa. Rungas avun ja tuen saatavuus herkisti kuitenkin yliauttamiselle ja jopa vallankäytölle pedagogisissa suhteissa. Jatko-opintoihin siirtyminen voi olla selvempää ja helpompaa niille oppilaille, jotka tuntevat itsensä, pystyvät kertomaan toiveensa, kokevat olevansa pystyviä valintoihin ja päätöksentekoon. Tämän tutkimuksen nuoret olivat kiinnostuneita koulutuksesta ja työelämästä, minkä on havainnut myös Hultko-Haavisto (2004, 94) yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvia koskeneessa tutkimuksessaan.

Rungas tuen tarpeen voidaan todeta ennakoivan nivelvaiheessa yhtä lailla selkeitä kuin kapeneviakin koulutusuravaihtoehtoja. Tuen suuren painoarvon vuoksi oppilaan yksilölliset vahvuudet ja akateemiset valmiudet saattavat jäädä hyödyntämättä. Nuoren ratkaisu on harvoin eläköityminen, eikä tässäkään aineistossa ollut viitteitä tarpeista jäädä eläkkeelle. Rungas tukea tarvitseville nuorille koulutuksellisen tasan arvon toteutuminen on läheisten ihmisten varassa. He ovat riippuvaisempia vammaisille tarkoitetuista koulutus- ja tukijärjestelmistä, joiden varassa ja ohjaamina he tekevät tulevaisuuden suunnitelmia. Ei siis ole yhdentekevää, miten ja millaista nivelvaiheen koulutus- ja uraohjausta perusopetuksessa nuorille tarjotaan.

Toimintakyvyn tunnistamiseen ja arviointiin liittyy eettisiä kysymyksiä. Tarpeisiin perustuvana toimintakyvyn arviointi voi tuottaa oppilaista kategorisoivia kuvauksia.

Täten ohjaustoimijoiden on hyvä tiedostaa oma vastuunsa oppilaan toimintakyvyn arvioijina. Tutkimus on paljastanut, kuinka tärkeää on, että vaativan erityisen tuen opettajat ja ohjaajat ovat tietoisia ja ymmärtävät, miten heidän omat tavoitteensa ja asenteensa vaikuttavat vaativaa erityistä tukea tarvitsevien ohjaustyössä.

Toimintakykyarvio-palvelu voisi olla käyttökelpoinen interventiomuoto myös yleisopetuksessa, kun tiedetään erityistä tukea tarvitsevien määrän kasvaneen perusopetuksessa (SVT 2018) ja erityistä tukea tarvitsevien keskeyttävän muita herkemmin toisen asteen koulutuksen (Pensonen & Ågren 2018, 41–42). Toimintakyvyn kuvaamisen menetelmillä on omat kehittämistarpeensa, ja ne kehittyvätkin käytön ja palautteen myötä. Käytettiin ohjauksessa toimintakyvyn arviointiin millaisia keinoja tahansa, on vaativan erityisen tuen oppilaan ohjaajilla haasteellinen tehtävä auttaa oppilaita löytämään sellaisia koulutuksellisia ratkaisuja, joilla turvataan tasapuolinen, oikeudenmukainen ja yksilöllinen kohtelu.

Lähteet:

Adkison-Bradley, C. R., Kohler, P. D., Bradshaw, E., Applegate, E. B., Cai, X. & Steele, J. 2007. Career planning with students with and without disabilities: A study of Illinois school counselors. *Journal of School Counseling* 5 (11), 1–2.

Ahponen, H. 2008. Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämäntie. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94. Helsinki: Kelan Tutkimusosasto.

Aune, B. P. & Kroeger, S. A. 1997. Career development of students with disabilities: an interactional approach to defining the issues. *Journal of College Student Development* 38 (4), 344–355.

Bachner, Y. A., Carmel, S., Lubetzky, H., Heiman, N. & Galil, A. 2006. Parent-therapist communication and satisfaction with the services of a child development center: A comparison between Israeli parents – Jews and Bedouins. *Health Communication* 19 (3), 221–229.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *University of Auckland and University of the West of England. Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.

Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzen, M., Stahmer, A., Mandell, D., Haine, R. A. & Hough, R. L. 2009. Involvement of youths with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in multiple public service systems. *Journal of Mental Health Research Intellectual Disabilities* 2 (3), 201–219.

Cheong, L. S. & Yahya, S. Z. S. 2013. Effective transitional plan from secondary education to employment for individuals with learning disabilities: A case study. *Journal of Education and Learning* 2 (1), 104–117.

Chubon, R. A. 1985. Career-related needs of schoolchildren with severe physical disabilities. *Journal of Counseling and Development* 64 (1), 47–51.

Harjunpää, K., Ågren, S. & Laiho, S. 2017. Sujuvuutta siirtymiin: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Raportit ja selvitykset 2017:1. Helsinki: Opetushallitus.

Hebel, O. & Persitz, S. 2014. Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education* 29 (3), 58–68.

Hulkko-Haavisto, T. 2004. Erityisluokalta eteenpäin: Erityisluokalla opiskelevien erilaisia oppimääriä suorittavien yhdeksäsluokkalaisten tulevaisuudenkuvat. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.

Ikonen, O. 1999. Koulun oppimiskäsitteet ovat muuttumassa. Teoksessa O. Ikonen Kehitysvammaisten opetus – mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto, 76–84.

Jeynes, W. H. 2007. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education* 42 (1), 82–110.

Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 8 (3), 3351–33514.

Mazurek, N. & Shoemaker, A. 1997. Career self-efficacy in college students with disabilities: Implications for secondary and postsecondary service providers. *Research Report* 143, 1–15.

Milsom, A. 2006. Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling* 10 (1), 66–72.

Möller, K. 2008. Impact on participation and service for persons with deafblindness. Örebro University. Studies from The Swedish Institute for Disability Research No 26.

Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opettajainkoulutuslaitos. Väitöskirja.

Penonen, S. & Ågren, S. 2018. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016–2017. Raportit ja selvitykset 2018:2. Helsinki: Opetushallitus.

Pesonen, H. 2016. Sense of belonging for students with intensive special education needs. An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajainkoulutuslaitos. Tutkimusraportti 380.

PoCock, A., Lambros, S., Karvonen, M., Test, D. W., Algozzine, B., Wood, W. & Martin, J. E. 2002. Successful strategies for promoting self-advocacy among students with LD: The LEAD group. *Intervention and School Clinic* 37 (4), 209–216.

Punch, R., Creed, P. A. & Hyde, M. B. 2006. Career barriers perceived by hard of hearing adolescents: Implications for practice from a mixed-methods study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (2), 224–237.

Roy, M. & Giraldo-Garcia, R. 2018. The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal* 28 (2), 29–46.

Schreiner, M. B. 2007. Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic* 42 (5), 300–304.

Shogren, K. A. & Plotner, A. J. 2012. Transition planning for students with intellectual disability, autism or other disabilities: Data from the national longitudinal transition study- 2. *Intellectual and Developmental Disabilities* 50 (1) 16–30.

Suomen virallinen tilasto (SVT) 2018. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 6.2.2020: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M. & Eddy, S. 2005. A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education* 26 (1), 43–45.

Timonen, T. 2001. Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen *Autismikuntoutus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 202–324.

Tracy, S.J. 2012. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Ueda, S. & Okawa, Y. 2003. Subjective dimension of functioning and disability: What is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation* 25 (11–12), 596–601.

Wagner, M. M., Newman, L. A. & Javitz, H. S. 2014. The influence of family socioeconomic status on the post-high school outcomes of youth with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 37 (1), 5–17.

World Health Organisation 2004. *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus: ICF*. Helsinki: Stakes.

*Ohjausyhteistyö
siltana
nivelpaiheessa*



Toisen asteen opintoneuvoja peruskoulujen ohjauksen tukena

Ninni Sormunen työskentelee opintoneuvojana Ammattiopisto Luovissa Kuopion toimipisteessä. Hän on koulutukseltaan yhteisöpedagogi (AMK) ja takana lastensuojelutyön moninainen työkenttä sekä viisi vuotta erityisammattioppilaitoksen ohjaajana ja opintoneuvojana. Ninni on mukana Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa Luovin ja ammattillisen koulutuksen edustajana. ”Vikkellää vetovoimaisuutta” kuvaa hyvin Ninnin roolia, joka on hankkeessa ollut moninainen – nivelvaiheen ja vaativan erityisen tuen yhteistyön kehittäminen alueellisesti, hankkeen viestinnän toteutus sekä uusien käytäntöjen ja pilotointien luominen sekä toteutus.

Jukka Vetoniemi (KM) työskentelee ohjaavana opettaja Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri Mäntykankaalla Kuopiossa. Hän on koulutukseltaan erityisluokanopettaja ja valmistelee väitöskirjaa oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Jukka on mukana Valterin ja peruskoulun edustajana. Jukka määritteli itsensä uteliaaksi vetovoimailijaksi ja se kuvaa hyvin hänen rooliansa hankkeessa. Haluamme löytää tehokkaita yhteistyön muotoja Kuopion toimijoiden kesken, jotka toteutuvat keskusteluiden kautta.

Tässä artikkelissa äänessä on kaksi Vetovoimalan toimijaa Kuopiosta. Vetovoimaista meininkiä on toteutettu yhteistyössä alueen toimijoiden kanssa. Päätimme hankkeen alussa, että lähdemme tapaamaan alan ammattilaisia kentälle. Tapasimme nuorten kanssa työskenteleviä Kuopion alueen toimijoita, joiden kanssa keskusteltiin yleisesti nivelvaiheesta ja mihin ohjaavat tahot kaipaavat apua tai tukea toiselta asteelta. Vierailimme työpajoilla, sairaalakoululla, kuntouttavassa asumisyksikössä sekä järjestöissä. Keskustelimme yhteistyötahojen kanssa vaativan erityisen tuen ja nivelvaiheen tematiikasta sekä hankkeesta. Lisäksi Kuopiossa toimii noin puolivuositain VAL-MA-verkosto, johon kuuluu toimijoita perusasteelta, toiselta asteelta sekä järjestöistä ja hankkeista. Keskustelujen ja yhteistyön pohjalta löysimme neljä ydinkysymystä, joihin Vetovoimala-hanke voisi vastata:

1. Kuopiossa toimijat kaipasivat yleistä tietoa erityisammattioppilaitoksista ja tuesta alueen toisen asteen oppilaitoksissa. Lisäksi mietitytti, kuinka yksittäisten tutkinnon osien suorittaminen on mahdollista.
2. Toivottiin yhteisiä tapaamisia nuorten kanssa työskenteleville ja keskusteluja alueellisista ajankohtaisista aiheista. Tärkeänä nähtiin alueen toimijoiden tunteminen paitsi nimeltä, myös kasvoilta moniammatillisen yhteistyön helpottamiseksi.
3. Peruskoulujen opinto-ohjaajat kertoivat huoltajien huolesta, mitä vaihtoehtoja nuorella on, mikäli hän jää ilman koulupaikkaa tai ei ole motivoitunut opintoihin. Miten tietoa muista vaihtoehtoista saataisiin huoltajille ja nuorille itselleen?

4. Kuopiossa toisen asteen oppilaitosten edustajat olivat huolissaan opintojen keskeyttäjiä määrästä ensimmäisen syyslukukauden aikana. Tähän yhtyivät myös peruskoulun edustajat. Etenkin peruskoulun jälkeen ammatillisten opintojen ensimmäinen syyslukukausi on melko vaihtelevaa ja nuoret kokevat jäävänsä ilman tukea tässä isossa muutoksessa. Kuinka nivelvaiheessa voitaisiin auttaa ja tukea nuorta paremmin, jotta keskeytykset vähenisivät?

Opintoihin kiinnittyminen, heikoimmassa asemassa ja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tavoittaminen, yhteistyö ja tiedon saaminen ovat olleet Kuopion alueella ydinasioita, joihin on pyritty paneutumaan Vetovoimalla-hankkeessa. Yhteistyössä todellakin on voimaa, sillä ehdimme tehdä yhdessä monenlaista hankkeen aikana!

Road show ja konsultointi peruskouluissa

Kuopiossa toimijat kaipasivat yleistä tietoa toisella asteella opiskelusta. Suunnittelimme Kuopion alueen toisen asteen oppilaitosten vierailun toteuttamista peruskouluihin, jotta tietoa opiskelusta sekä tuesta saadaan jakoon henkilöstölle sekä nuorille. Suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneet oppilaitokset olivat Ammattiopisto Luovi, Ingmanedu (kulttuurialan ammattiopisto), Palvelualan Opisto Kuopio (PAOK) ja Pohjois-Savon Opisto (PSKO).

Lukuvuonna 2019-2020 toteutettiin Savon alueella road show. Vierailimme yli 30 peruskoulussa ja lukiossa. Kerroimme toisen asteen opiskelusta oppilaille sekä henkilökunnalle. Road show saapui kouluille esittelemään pääsääntöisesti noin 45-60minuutin esityksen neljästä eri Kuopion alueen oppilaitoksesta. Lopussa pelattiin Kahoot-tietovisaa sekä jaettiin esitteitä halukkaille. Erityisammattioppilaitoksessa opiskelusta kerrottiin rinnakkain suurten oppilaitosten rinnalla.



Kuva: Ninni Sormunen

"Esittely oli hyvä ja napakka. Hyvää oli myös se, että samalla tuli useampi oppilaitos tutuksi."

"Moni opiskelija, joka oli tullut lukioon, pohti syys-marraskuussa vaihtamista ammattikouluun, joten esittelyynne oli hyvin ajankohtainen lukiossamme. Parilla varmistui ajatus ammattikoulusta lukion sijaan. Kiitos, kun pääsitte esittelemään koulutuksianne! Tämä oli erittäin toimiva ja sujuva idea!"

"Kaseillekin voisi heittää saman setin!"

Road shown aikana jalkauduimme moneen Pohjois-Savon peruskouluun ja lukioon. Keskustelimme opettajien, ohjaajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa esimerkiksi toiselle asteelle hakemisesta, valintakriteereistä ja tuesta toisella asteella. Konsultointia pidettiin tärkeänä peruskoulujen nivelvaiheen ja oikeiden opintopolkujen suunnittelun kannalta. Ajankohtainen tieto oppilaitoksista nähtiin tärkeänä ja monesti myös henkilöstön silmiä avaavana asiana. Henkilökunnan toiveesta jätimme Power Point -esityksen kouluille uudelleen läpikäytäväksi ja henkilökunnan tueksi, mikäli esittelevät koulutuksia myös huoltajille. Keskusteluissa ilmeni, että nivelvaiheen ohjaus kuormittaa henkilöstöä etenkin tilanteissa, joissa huoltajat ja nuori eivät tiedä tai ymmärrä mitä jatko-opinnoissa edistyminen edellyttää. Haaveita ei haluaisi lytätä vaan mieluummin kannustaa kohti omia väyliä. Tällaisissa tilanteissa nähtiin, että paras tapa tutustua jatko-opintoihin on tulla käymään paikan päällä kiinnostuneiden oppilaiden kanssa. Tutustumisille ja vierailuille kannustettiin kovasti ottamaan mukaan myös halukkaiden huoltajia. Konsultointi johti ammattiopisto Luovin Kuopion toimipisteessä selkeästi lisääntyneisiin tutustumisiin.

Keskusteluissa huomattiin, että jokaisessa oppilaitoksessa Kuopion alueella on tällä hetkellä hieman erilaiset käytännöt yksittäisten tutkinnon osien suorittamisessa. Näitä tapoja ollaan kehittämässä. Yksittäisten tutkinnon osien suorittaminen on mahdollista, mutta toteutus vaihtelee oppilaitoksittain. Yhteisesti suositeltiin yksittäisten tutkinnon osien suorittamista, mikäli koko tutkinto ei tunnu sopivalta vaihtoehdolta syystä tai toisesta tai koko tutkinnon suorittaminen on liian haasteellista. Osaamista voi lisätä hyvin yksittäisten tutkinnon osien suorittamisen keinoin, mikä on hyvä tuoda ilmi jo kouluun hakiessa.

Opintoneuvojana jalkautuminen peruskouluihin vei paljon työaika, mutta oli juuri sitä missä meitä toisen asteen toimijoita myös tarvitaan ja kaivataan: varmistusta kysymyksiin ja keskusteluita yksittäisten nuorten tilanteista. Peruskoulun opinto-ohjaajat ja erityisopettajat selvästi tarvitsevat monenlaisia näkökulmia ohjaamisen polulla sopivien opintovaihtoehtojen löytämiseksi yksittäisille nuorille.

Yhteistyöfoorumit Kuopiossa

Kuopiossa nähtiin tarpeellisena alueen toimijoiden tunteminen paitsi nimeltä myös kasvoilta – moniammatillisen yhteistyön helpottamiseksi. Kolmen hankevuoden aikana järjestettiin kolme yhteistyöfoorumia, joissa nuorten kanssa toimivat alan ammatillaiset pääsivät keskustelemaan alueen ajankohtaisista ilmiöistä. Yhteistyöfoorumeihin osallistui yhteensä noin 100 henkilöä ja aiheet tulivat osallistujilta itseltään.

Yhteistyöfoorumit olivat luonteeltaan keskustelevia. Tärkeimpänä antina osallistujat pitivät alan ammattilaisten kanssa käytyä keskustelua sekä tutustumista kasvatusten muihin alan toimijoihin. Erilaisia yhteistyömuotoja toteutui hankkeen kautta ja ne toivottavasti jatkuvat vielä hankkeen päätyttyäkin.

Yhteistyöfoorumeiden lisäksi järjestettiin nuorten kanssa työskenteleville kahvitukset

loppuvuonna 2018 ja 2019. Kahvituksiin osallistui yhteensä noin sata henkilöä ja ne toteutettiin ammattiopisto Luovilla Kuopion toimipisteessä. Tavoitteena oli yhtenäistää alueen toimijoiden ymmärrystä erityisammattioppilaitoksista ja suurissa ammattioppilaitoksissa opiskelusta sekä niiden eroista. Ammatillinen erityisoppilaitos ja opiskelu olivat toisille tuttua, mutta suurimmalle osalle osallistujista tuntemattomampi osa-alue. Vaativan erityisen tuen hakijapalveluista tiedotettiin myös. Osallistujat kertoivat toistuvasti, että silmät avautuivat käynnin jälkeen uudelleen. Harmittelivat etteivät aiemmin olleet tulleet käymään, sillä mieleen oli noussut monta nuorta, joiden kohdalla ohjaamispolku olisi voinut edetä toisin, mikäli olisi itse osannut ohjata paremmin alueen palveluihin. Yhteisesti nähtiin tärkeänä myös, että isommat oppilaitokset näkevät pienet oppilaitokset ja erityisoppilaitosten tuen myös heitä hyödyttävänä voimana eikä kilpailijana.



Kuva: Ninni Sormunen



Kuva: Jukka Vetoniemi

Mitäs sitten? -opas

Kuopion alueen opinto-ohjaajat huomasivat, että myös huoltajat ovat huolissaan ja miettivät, mitäs sitten, jos nuori suostuu hakemaan vain yhteen vaihtoehtoon, eikä pääse haluamaansa opiskelupaikkaan. Huolta voi herättää myös motivaation puute opiskelua kohtaan tai se, että nuori ei halua hakea lainkaan toisen asteen oppilaitokseen. Opinto-ohjaajat toivoivat konkreettista tietoa vaihtoehtoista Kuopion alueella, jota voitaisiin jakaa myös vanhemmille. Suunnittelimme kaikille peruskoulun päättävälle toiminnallista päivää tai vanhemmille sähköistä opasta, joka lähtisi Wilman kautta kaikille Kuopion alueen peruskoulun päättävien nuorten vanhemmille. Todettiin, että vanhempainillan järjestäminen vanhemmille ei välttämättä toimi.

Oppaasta voi olla apua myös nuoren osallisuuden lisäämisessä. Erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien nuorten koulutuspolkuja tutkinut Anna-Maija Niemi (2015) nosti esille opiskelijoiden osattomuuden omissa uravalinnoissa. Erityisen tuen opiskelijoiden opinto-ohjauksessa tasapainoillaan hatarien koulutustoioiden ja asiantuntijoiden tarjoamien vaihtoehtojen välillä jopa niin, että nuorten omat toiveet ja näkemykset ohitetaan kokonaan asiantuntijalausuntojen rinnalla. Tutkimuksen valossa näyttääkin, että erityistä tukea tarvitseville tarjotaan yleisesti sopivina pidettyjä tutkintoja, kun samalla osa nähdään lähtökohtaisesti poissuljettuina. Esimerkiksi lukio-opinnot nähdään usein mahdottomina, vaikka lukioissakin oppimisen tukeen on kiinnitetty jo lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa huomiota.

Vetovoimala-hanke toteutti 2019 sekä 2020 Kuopion alueen toimijoiden kanssa yhteistyössä Mitäs sitten –oppaan. Oppaaseen koottiin mihin tahoon tai keneen henkilöön Kuopiossa nuoren, huoltajien tai nuoren kanssa työskentelevän henkilön kannattaa ottaa yhteyttä. Tärkeänä pidettiin, että oppaassa on mahdollisimman moni alueen toimijoista. Lisäksi oppaassa haluttiin tuoda esille mahdollisia hankkeita tai palveluita, jotka hyödyttävät juuri peruskoulun päättäviä nuoria.



Opas on toteutettu sähköisenä versiona ja internet-linkkiä jakamalla oppaan saa helposti käyttöön. Lisäksi oppaan voi tarvittaessa tulostaa nuorelle tai huoltajalle mukaan. Opas lähti alkuvuonna 2019 jakoon Kuopion peruskoulujen opinto-ohjaajille, jotka jakoivat opasta eteenpäin. Alkuvuonna 2020 opasta levitettiin laajemmalle. Opas lähti peruskoulujen opinto-ohjaajille ja erityisopettajille sähköpostitse, huoltajille ja nuorille Wilman kautta. Lisäksi toisen asteen toimijat (opettajat,

erityisopettajat, sosiaaliohjaajat, kuraattorit ja psykologit) kiinnostuivat oppaasta. Kevään 2020 oppaassa ovat esiteltyinä Ammattiopisto Luovi, Kuopion kaupungin nuorisopalvelut, Kuopion lisäopetus/kymppiluokat, Nuotti valmennus (Kela), Savon ammattiopisto, Tukeva säätiö ja VAMOS Kuopio. Oppaan toteuttajat jakavat opasta omille asiakkailleen tai opiskelijoilleen oman suunnitelmansa mukaisesti. Ammattiopisto Luovissa Kuopiossa opas lähtee jokaiselle kevään haussa haastateltavalle sekä jatkuvan haun hakijalle paperisena versiona tai sähköpostilla lähetettynä. Opasta päivitetään lukuvuosittain ja sen sisältö tulee muuttumaan Kuopion palveluiden ja mahdollisten hankkeiden muuttuessa.

NOPO-pilotointi

Kuopiossa peruskoulun ja toisen asteen oppilaitosten edustajat ovat huolissaan opintonsa ensimmäisen syyslukukauden aikana keskeyttäneiden määrästä. Nuori tarvitsee tukea elämänsä nivelvaiheisiin, joista yksi isoin on siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle. Oppivelvollisuusikä nostaminen lisää entisestään nivelvaiheen ohjauksen merkityksellisyyttä. Hallitusohjelmassa (2019) onkin nostettu esille ohjauksen tärkeys ja uusien toimintatapojen kokeilu opintoihin kiinnittymiseksi. Tähän tarpeeseen on reagoitu Kuopion kaupungin toimesta TEPPO-hankkeen muodossa sekä Vetovoimala-hankkeessa NOPO-pilotoinnin myötä. Tavoite on ollut sama: nuorten toiselle asteelle siirtymisen tukeminen.

Vetovoimala -hankkeen NOPO-pilotoinnissa on kyse nivelvaiheen ohjauksesta. Taustalla on NOPO-opo-toiminnan periaatteet. Nivelvaiheen opinto-ohjaaja eli NOPO toimii perusopetuksen opinto-ohjaajan toisena kätenä ja lisäresurssina. NOPO kulkee

peruskoulun opinto-ohjaajan kanssa oppilaiden mukana peruskoulussa ja tuki jatkuu nivelvaiheen yli toiselle asteelle. NOPO auttaa tavoitteiden löytymisessä ja yksilöllisellä ohjauksella tuetaan esimerkiksi motivoitumista peruskoulun loppuun suorittamisessa ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Yhtenä NOPO:n työvälineenä mahdollisuus lähteä tutustumaan toisen asteen opintojen koulutustarjontaan yhdessä nuoren kanssa. Leskisen (2017) pro gradu -tutkielmassa on todettu, että perusopetuksen aikana tulleksi tulleen nivelvaiheen opinto-ohjaajan henkilökohtainen tuki auttoi nuoria kiinnittämään toisen asteen opintoihin.

Vetovoimala-hankkeen kautta toimintaa on pilotoitu lukuvuosina 2018-2019 ja 2019-2020. Opintoneuvoja Ninni Sormunen on tavannut yksittäisiä nuoria ja tukenut heitä nivelvaiheessa toiselle asteelle. Lukuvuonna 2019-2020 toiminnassa on ollut mukana kolme nuorta peruskoulunsa päättävää nuorta. Nuoret ovat ohjautuneet NOPO-pilottiin erityisopettajan, opinto-ohjaajan tai muun ohjaavan tahon kautta. Nuorten kanssa on tavattu esimerkiksi nuoren kotona, peruskoululla tai vierailuilla mahdollisissa jatko-opintopaikoissa. Ninnin tuki on jatkunut toiselle asteelle siihen saakka kuin nuori itse on kokenut toiminnan tarpeelliseksi ja hän on kiinnittynyt opintoihin.

Kuopiossa samaan tarpeeseen liittyen on toiminut TEPPO-hanke Kuopion kaupungin toteuttamana. Lukuvuonna 2019-2020 TEPPO-hankkeen piirissä ovat neljä Kuopion yläkoulua (Hatsala, Pyörö, Minna Canth ja Jynkänlahti). Teppo on joustavaa työelämäpainotteista perusopetusta - opiskelu on käytännönläheistä ja yksilöllisen opiskelupolun mahdollistava, vaihtoehtoinen tapa suorittaa peruskoulua. Hankkeen tavoitteena on lisätä peruskoulun yhteistyötä ammatillisen koulutuksen toimijoiden ja työelämäedustajien, alueen työnantajien kanssa. Teppo-hankkeessa pyritään vahvistamaan oppilaiden työelämätaitoja ja lisäämään työelämäntuntemusta luomalla joustavia opiskelupolkuja ja kehittämällä osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Toiminnalla tuetaan oppilaiden vahvuuksia ja itsetuntemusta sekä luodaan mahdollisuuksia tutustua työelämään ja eri koulutusaloihin. Tepossa oppilaan kiinnittymistä peruskoulusta toisen asteen opintoihin tuetaan vahvasti. Teppo -toiminnassa vuorottelevat työssäoppimisjaksot työpaikoilla (TET ja TOP), opiskelu eri ammattialoilla (ATO) sekä opetus koululla.



Nivelvaihe perusopetuksen ja toisen asteen välillä tulee olla kunnan peruspalveluihin kytkettyä, nuorten tarpeista lähtevää, pitkäjänteistä, monialaista sekä suunniteltua yhteistyötä, jossa tavoitteena on kaikkien nuorten onnistunut siirtyminen toiselle asteelle (Leskinen 2017). NOPO-opo on konkreettinen malli, joilla pystytään vastaamaan koulutuksen järjestäjille heitettyyn haasteeseen. Olemme Kuopiossa koonneet ydintiimin perusopetuksen ja toisen asteen toimijoista, jotta NOPO-toiminta saadaan pitkäjä-

teiseksi yhteistyömuodoksi alueellemme. Nivelvaiheiden onnistumiseksi osa nuorista tarvitsee yksilöllistä, pitkäjänteistä tukea ja kohdennettua ohjausta sekä saattamista toiselle asteelle.

Kuopion NOPO-ydintiimiin kuuluu Vetovoimala-hanke, Kuopion kaupungin perusopetus ja työllisyyspalvelut (Ohjaamo), ammattiopisto Luovi sekä Savon ammattiopisto. Lisäksi asiantuntijajoukkoon kuuluu useita opinto-ohjaajia, erityisopettajia sekä TEPPPO-hankkeen työntekijät. Pyrimme yhteistyössä keksimään ratkaisuja, jotta saisimme NOPO-toiminnan rahoituksen mahdollistumaan ja toiminnan vakiintuneeksi työmuodoksi Kuopioon. Onneksemme nykyinen hallitusohjelma tukee tätä tavoitettamme!

Lopuksi

Tässä artikkelissa avasimme, kuinka vaativan erityisen tuen hakupalvelut ovat kehittyneet Kuopion alueella. Road show ja Mitäs sitten –opas ovat käytännön esimerkkejä vaativan erityisen tuen hakijapalveluista, jotka jatkuvat toistaiseksi hankkeen jälkeinkin. Kuopiossa Vetovoimala ja sen mukanaan tuoma yhteistyö on vahvistanut paljon vaativan erityisen tuen ymmärrystä puolin ja toisin. Nuorten tilanteet ja haasteet ovat samoja, olimme sitten isossa ammatillisessa oppilaitoksessa tai erityisammattioppilaitoksessa. Meidän täytyy nähdä keinot niiden yli ja kehittää omaa toimintaamme. Nämä keskustelut ovat antaneet omaan työhömmä näkökulmia siitä, miten voisimme tehdä asioita toisin, onko koulun pakko olla vain koulu ja toimia omassa turvallisessa ympäristössä. Olemme joka tapauksessa paljon enemmän! Jäämme edelleen työstämään ja odottamaan saammeko NOPO-opon Kuopioon kaikkien peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten tueksi ja nivelvaihetta helpottavaksi palveluksi.

Haluamme edelleen löytää uusia ja tehokkaita yhteistyön muotoja Kuopion toimijoiden kesken. Uudet asiat syntyvät keskusteluiden ja uuden puheen kautta. Asiat saavat uusia merkityksiä ja ymmärrys kokonaisuudesta ja sen kompleksisuudesta lisääntyy ohjauksen toimijoiden kesken. Tästä uudesta puheesta meidän on tarkoitus synnyttää konkreettisia toimintatapoja Kuopioon. Olemme hyvällä tiellä.

Lähteet:

Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisu 2019:31.

Leskinen, Anne 2017. Tehostettu nivelvaiheen opinto-ohjaus nuorten toisen asteen koulutussiirtymän tukena: Nuorten käsityksiä yksilöllisistä koulutus- ja tuen tarpeista toisen asteen siirtymässä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspoltuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttätymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264.

Nivelvaihe onnistuneessa urapolussa kasilta toiselle asteelle

Anne Hyvönen (HTM, opinto-ohjaaja, ratkaisukeskeinen työnohjaaja, nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja) työskentelee Oulun kaupungilla nivelvaiheen opinto-ohjaajana. Hän innostu kehittävästä työstään ja vahvuuksien hyödyntämisestä. Annen erityisosaamista ovat ohjauksen laadullinen kehittäminen ja nuoren kohtaaminen.

*Älä korjaa sitä, mikä ei ole rikki.
Tee lisää sitä, mikä toimii.
Jos jokin ei toimi, tee jotain toisin.*

(Ratkes 2020)

Tässä artikkelissa kuvaan nivelvaiheen opinto-ohjaustoimintaa Oulun kaupungissa eli tuttavallisemmin NOPO-mallia. Aloitan teoreettisesta viitekehyksestä, joka pääosin rakentuu ratkaisukeskeisen ohjausteorian ja aktiivisen ohjauksen periaatteiden pohjalle. Kuvaan mallin jokaiselle vaiheelle jonkin tyyppillisen ja toimivan ohjausmenetelmän, jotka ovat syntyneet tukemaan henkilökohtaista ohjausta siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle. Tämä artikkeli pyrkii olemaan kaikella tavoin mahdollisimman subjektiivinen ollakseen mahdollisimman objektiivinen. Sen lähtökohta on hyvin itsekeskeinen: kirjoittajan halu ymmärtää oman työnsä teoreettisia lähtökotia ja käytännön toteutusta eräänä ammatillisen kehityksen vaiheena. Pyrkimyksenäni ei ole universaalisien, nivelvaiheen toiminnan kaikenkattava kuvaus, vaan pikemminkin käytännöllinen, tarvesuuntautunut etsintä.

Koko tarina alkaa Oulussa Nuorisotakuusta toimeen –hankkeesta vuosina 2016 – 2017. Hankkeesta saadut hyvät tulokset kannustivat toiminnan jatkamiseen. Nykymuotoinen nivelvaiheen opinto-ohjaustoiminta alkoi syksyllä 2018 Oulun kaupungin ja Oulun seudun ammattiopiston yhteisellä päätöksellä. Toiminnan tavoitteena on perusopetuksen päättävän nuoren kiinnittyminen lisäopinto-ohjauksen avulla toisen asteen opintoihin. Alueellisen tarkastelun ja tuentarpeiden perusteella toimintaan valikoitui mukaan kuusi perusopetuksen koulua. Alkoi muotoutua NOPO-toiminta. Rinteen hallitusohjelma 2019 käyttää tämän tyyppisestä työstä tukiopinto-ohjaus termiä. Yhteistä on nivelvaiheen merkityksen korostaminen onnistuneen opintopolun suunnittelussa ja toteuttamisessa. Isona erillisenä ryhmänä näyttäytyvät maahan muuttaneet nuoret ja heidän opinto-ohjaukselliset tarpeensa nivelvaiheessa.

Tärkeä osa nivelvaiheen opinto-ohjaajan työtä on toimia omakoulun opinto-ohjaajan työparina. Arjessa nuoret puhuttelevat Nopona tai varaopona. Nuorten kanssa tehtävää nivelvaiheen opinto-ohjausta voisi kuvata valmentavaksi opinto-ohjaukseksi, joka on pitkäkestoista, oppilaitosrajat ylittävää ja pohtivaa ohjausta. Ohjaus sisältää ohjauskeskustelujen lisäksi toiminnallisia interventioita, joiden vaikuttavuutta toi-

minnassa mitataan. Nykymuotoinen työskentely tapahtuu yhteistyössä Oulun kaupungin, OSAOn ja Luovin kanssa, joista jokaisella oppilaitoksella on nimettyä nivelvaiheen opinto-ohjaaja, NOPO.

Kohti aktiivista ja ratkaisukeskeistä ohjausta

Toimintaympäristön ollessa perusopetuksessa on luonnollista hahmottaa ohjausta kognitiivisen teorian pohjalle. Ohjaus nähdään rationaalisena ja kognitiivisia toimintoja hyödyntävänä. Se on kuin reseptistä leipoisi. Kognitiiviseen ajatteluun perustuvan ohjauksen CIP-mallin (Cognitive Information Processing) esittelivät Gary Peterson, James Sampson ja Robert Readon ensimmäistä kertaa Career Development and Services: A Cognitive Approach -teoksessa. Se on työkalu erityisesti uravalinnan ohjaukseen. Ajatuksena on, että hyvän urapäätöksen tai -valinnan voi tehdä, jos on tietoinen päätöksentekoon liittyvistä sisällöistä ja päätöksentekoprosessista. Ohjaajan tehtävä on saattaa ohjattava tiedonlähteille ja ymmärtämään omaa päätöksentekoprosessiaan. Tämän ajattelu sai kehittämään ja kokeilemaan nivelvaiheen opinto-ohjauksessa CTI-mittariin (Career Thoughts Inventory) pohjautuvaa urapohdintamittaria. Rationaalisesti etenevä kysymyspatteristo antaa tuloksen vastaajan ohjaustarpeesta. Heti alkuvaiheessa kävi selväksi, että alkuperäinen urapohdintamittari on liian pitkä ja monisanainen yläasteikäisen nuoren täytettäväksi. Syntyi kevyempi versio, jonka tehtävä on enemmänkin toimia ohjauskeskusteluprosessin käynnistäjänä, kuin ohjaustarpeen numeraalisena määrittäjänä. (Niemi 2016, 63, 68, 148.)

Tämän jälkeen henkilökohtaista ohjausta tarjotaan nuoren tarpeet huomioiden. Tarpeen määrittelyssä käytetään Sampsonin ja Readonin jaottelua kolmenlaisiin päätöksentekijöihin, jotka ovat päätöksentekijä, päättämätön ja neuvoton. Päätöksentekijät ovat nuoria, jotka pystyvät tekemään uravalintaa koskevan päätöksen varsin itsenäisesti. Heille riittää usein yksi henkilökohtainen ohjauskeskustelu tai muu vastaavan tyyppinen ohjaus. Päättämättömät kaipaavat selvennystä tai lisätietoa valintansa tueksi. Heidän kanssaan työskennellään pitkäkestoisemmin. Neuvottomien elämää hallitsee niin voimakas emotionaalinen kriisi, ettei uraa koskeva päätöksenteko ole ajankohtainen. He kokevat hyötyvänsä enemmän muusta tuesta kuin opinto-ohjauksesta. (Niemi 2016, 67.)

Arkisen työn keskellä Amundsonin (2005) aktiivisen ohjauksen sanat alkoivat herättää toiveikkuutta, sillä NOPO-toimintaan mukaan tulevien nuorten ongelmat eivät olleet jaoteltavissa yksinkertaisesti uraongelmiin ja henkilökohtaisen elämän ongelmiin. Elämää ei ole mahdollista lokeroida. Oli tarve löytää ohjauksen menetelmiä, joissa ohjattavassa vahvistetaan sitä, mikä toimii ja on hänelle helppoa ja positiivista. Sen jälkeen voidaan työskennellä myös urahaasteiden kanssa. Samalla ohjaukseen liittyy voimakkaasti tekeminen. Näin ollen, kouluttajani ratkaisukeskeinen psykoterapeutti Hilikka Keistisen ajatukset ja sanat muodostuivat tekemisessäni yhä tärkeämmiksi. Ohjausta alkoi hallita ratkaisukeskeinen ajattelu ja Norman E. Amundsonin aktiivinen ohjaus -ajattelu. Tuntui tärkeältä löytää työmenetelmiä, jossa nuorten kanssa käytävissä keskusteluissa ei keskitytä ongelmiin, kuten huonoihin arvosanoihin vaan

nuoren toiveiden ja tavoitteiden huolelliseen selvittämiseen, olemassa olevien voimavarojen kartoittamiseen sekä jo näkyvissä olevan myönteisen kehityksen vahvistamiseen. (Furman ja Ahola 2002, 13.)

Ratkaisukeskeisen ohjausteorian keskeinen sisältö liittyy tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Ohjausteoria on muodostunut ratkaisukeskeisestä psykoterapiasta, jonka ovat kehittäneet Insoo Kim Berg ja Steve DeShazer työtovereineen 70- ja 80-luvulla. Haasteelliset ja pulmalliset tilanteet voidaan kohdata myönteisellä tavalla. Ohjattavalle on luotava käsitys nykyisestä tilanteesta, tavoitteista ja tavoitteisiin pääsemiseksi luodaan toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmaa seurataan edistyksen avulla. Työskentelytapa muotoilee nivelvaiheen henkilökohtaisesta ohjauksesta nuorikeskeisen, tavoitelähtöisen, tulevaisuuteen suuntaavan, voimavarakeskeisen sekä poikkeuksia ja edistystä huomioivan. (Furman ja Ahola 2002, 13.)

Selkiytymätön ammatinvalinta tai sijoittumisen epävarmuus

NOPO-toiminta on kohdennettu niille perusopetuksen 8. ja 9.-luokkalaisille sekä toisen asteen opiskelijoille, joiden ammatinvalinta on selkiytymätön tai jatko-opintoihin sijoittuminen on epävarmaa. Yhteistyö nuoren kanssa aloitetaan 8.-luokalla. Ammatinvalinnan ollessa selkiytymätön nuorella on ristiriitaisuuksia tulevaisuuden urasuhteen, epäselvyyttä tai mahdollisia vaihtoehtoja on liikaa. Toisaalta voi olla epävarmuutta jatko-opintoihin sijoittumisessa. Nuoren erilaiset terveydelliset rajoitteet rajaavat uravalintaa tai oppimiseen ja motivaatioon liittyvät tekijät tekevät uravalinnasta haasteellisen tai suomen kielen taito koetaan rajoitteena ammatinvalinnassa.

Kaikilla nuorilla paitsi toisen asteen koulutukseen hakeutuminen, myös siihen pääsy, siellä pysyminen ja sieltä valmistuminen ovat sidoksissa nuoren perhetaustaan sekä koulumenestykseen ja koulunkäynnin sujuvuuteen. Maahanmuuttotilaisilla nuorilla siirtymään vaikuttavat usein paitsi perheiden koulutusodotukset, myös suomen kielen taito. Omassa työssäni käytän termiä monikulttuurinen opinto-ohjaus, koska opinto-ohjauksen näkökulmasta on lähes merkityksetöntä, onko kantasuomalainen vai maahanmuuttaja. Ajatteluni (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 21 – 22) perustuu moninaisuuden käsitteeseen, joka sisältää kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden, perheiden erilaisten arvojen, tapojen ja tottumusten huomioimisen, sukupuolirikisymykset, sosiaali- ja ammattiryhmät tai maaseutu- ja kaupunkikulttuurin. Ennen kaikkea nämäkin nuoret ovat nuoria, jotka tarvitsevat tietoa, neuvontaa ja ohjausta. Monikulttuurista opinto-ohjausta on edistänyt, kun on ohjaajana pysähtynyt kysymään nuoren kanssa ”Tiedätkö mitä opinto-ohjaaja tekee? Millaisia ammatteja Suomesta löytyy? Tai voiko nainen olla poliisi?” Irrrottautuminen omasta kulttuurisidonnaisuudesta, kuten vaikka voimakkaasta yksilökeskeisyydestä, on herättänyt ajatuksen siitä, että yksilökeskeisyys ei ole myöskään kantaväestölle tarjottavan opinto-ohjauksen näkökulmasta täysin ongelmaton ja kaiken ratkaisevaa. Mikä on esimerkiksi yksilökeskeisyyden ja vertaisryhmän osuus ohjauksessa? Tulisiko yksilökeskeisyyttä korostavan opinto-ohjauksen rinnalle nostaa voimakkaammin vertaisryhmäohjaus? (Kalalahti, Zacheus, Laaksonen ja Jahnukainen 2019, 72.)

Niemen (2016, 110 – 111) mukaan oppilaat, jotka ovat tehneet jatkokoulutuspäättöksensä päättöluokkaa aikaisemmin tai menestyvät hyvin koulussa, ovat sitoutuneempia yhteishakuvalintoihin. Hän osoittaa omassa tutkimuksessaan, että kouluun suhtautumisen, päätöksenteon ajankohdan ja keskiarvon vaikutus yhteishaun koulutusvalintoihin sitoutumiseen on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tutkimus osoitti, että mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilas oli tehnyt jatkokoulutuspäättöksensä, sitä parempaa hänen urapohdintansa oli kaikilla mitatuilla osa-alueilla. Suunnitelmalliset ohjausinterventiot ja ratkaisuprosessin hahmottaminen edesauttavat heikompien oppilaiden ongelmanratkaisua. (Niemi 2016, 141, 148.)

Nuoren tehdessä toisen asteen koulutusvalintaa, on se siitä erityinen päätös, että se on yksinkertaisin lukioon valikoituvilla. Nuorilla, jotka ovat keksimääräistä paremmin menestyviä. Valinta voi olla hyvinkin haasteellinen niille nuorille, jotka ovat saaneet perhepiiristä vain vähän tukea tai monelle erityistä tukea tarvitsevalle. Valtavirrasta poikkeaviin koulutusvalintoihin tarttumista vaaditaan juuri heiltä, joilla on vähiten yksilöllisiä ja sosiaalisia voimavaroja päätösten tekemiseen. Toisen asteen koulutukseen liittyy nuorelle myös eräänlainen pakko tai ulkoapäin asetettu tavoite, johon hänen on sovittava muu elämänsänsä. (Saarinen ja Kalalahti 2019, 204.)

On hyvin helppoa olla tutkimustiedon kanssa samaa mieltä siitä, että nivelvaiheen opinto-ohjausta tulee siirtää varhaisempaan vaiheeseen, kuin perusopetuksen yhdeksännelle luokalle. Onnismaan (2007) sanoin nuoret tarvitsevat aikaa, huomiota ja kunnioitusta riippumatta kulttuuritaustasta. NOPO-mallissa sitä kohdennetaan niihin nuoriin, joiden ammatinvalinta on selkiytymätön tai sijoittuminen jatko-opintoihin on epävarmaa.

Nivelvaiheen henkilökohtainen opinto-ohjaus – NOPO-malli

NOPO-toiminnan ydin on henkilökohtaisessa ohjauksessa perusopetuksen kahdeksannelta luokalta toisen asteen ensimmäiselle vuodelle. Ohjaus rakentuu ohjauskeskusteluista ja niistä tukevista interventioista. Ohjaustilanteissa on merkityksellistä poimia nuoren puheesta tärkeitä asiat ja ihmiset, koska niillä on merkitystä asiakkaan rakentaessa omaa tulevaisuuden kuvaansa. Toiminnan tavoitteena on perusopetuksen oppilaiden kiinnittyminen toiselle asteelle. Oulun alueella oppilaat sijoittuvat erittäin hyvin toiselle asteelle. Ongelmallisempaa on opintoihin kiinnittyminen ja liian moni keskeyttää toisen asteen opinnot jo ensimmäisen syksyn aikana. NOPO-toiminnassa henkilökohtainen ohjaus jakautuu neljään vaiheeseen, jotka ovat **liittyminen, pystyvyysuskon vahvistaminen, tavoitteen kirkastaminen ja ammatillisen polunkonkretisointi**. Nivelvaiheen opinto-ohjaukseen nuoret ohjautuvat koulun oman opinto-ohjaajan, luokanvalvojan tai erityisopettajan kautta. Muutama ottaa myös itse yhteyttä, kun kokee hyötyvänsä lisäopinto-ohjauksesta. (De Jong & Berg 2013, 29.)





Liittyminen ja ohjaussuhteen luominen

Liittymisen ydintaitoja ovat muun muassa luottamuksen rakentaminen, myötätunnon osoittaminen sekä läsnäoleva vuorovaikutus. Amundson (2005, 20) puhuu ohjaussuhteen luomisesta, jossa hän pitää tärkeänä aitoutta, asiakkaan ehdotonta arvostamista ja empaattista ymmärtämistä. Aitous ohjaussuhteessa tarkoittaa, että ohjaaja työntää syrjään ammatilliset roolinsa ja kohtaa toisen ihmisen läpinäkyvästi ja rehellisesti. Asiakkaan ehdoton arvostaminen tarkoittaa, että asiakas hyväksytään ainutlaatuisena ja arvokkaana hänen toiminnastaan riippumatta. Ohjaaja voi hyväksyä asiakkaansa ja samanaikaisesti olla hyväksymättä hänen käyttäytymistään. Empaattinen ymmärtäminen tarkoittaa, että ohjaaja pyrkii havainnoimaan asiakkaiden kokemusmaailmaa tarkasti. Nuoren kanssa syntyy yhteinen näkemys siitä, miten ohjausprosessissa edetään. Jotkut nuorista, kuten ihmisistä yleensä, ovat epäluuloisia ja varovaisia luomaan luottamuksellista suhdetta. Liittyminen vaatii selkeästi aikaa. (Amundson 2005, 25 – 26.)

Liittyminen ja ohjaussuhteen luominen on tässä toiminnassa tapahtunut kohtaamalla nuoria erilaisissa tilanteissa, kuten olemalla mukana tunneilla ja tapahtumissa. Siitä luonteva seuraus ovat olleet ohjauskeskustelut. Yhtenä käytettynä menetelmänä on syntynyt Reaktiotyyli ammatinvalinnassa -harjoitus. Harjoituksen suunnittelu lähti liikkeelle Tony Dunderfeltin (2010) menetelmästä, joka on psykologian tutkimuksiin perustuva, käytännönläheinen ja helposti sovellettava menetelmä. Tämän pohjalta muotoutui harjoitus, jonka tavoitteena on ammatinvalinnan pohtiminen oman reaktiotyylin näkökulmasta häivyttäen todistusperusteisuutta.

Harjoitus alkaa alkukeskustelulla, jossa käsitellään persoonallisuuden eri ulottuvuuksia. Herätellään ajatuksia reaktiotyylistä eli temperamentista. Tämän jälkeen osallistujat saavat täytettäväkseen temperamenttia mittaavan testin. Tässä kohden lomakkeen ei ole tarkoituskaan vastata kysymykseen, millainen on sinun temperamenttisi?

Testin tavoitteena on enemmänkin kannustaa miettimään omaa reaktiotyyliä. Tämän jälkeen alkaa harjoituksen ryhmätyövaihe. Luokkaan jaetaan alueet: punainen, sininen, keltainen ja vihreä. Alueille on asetettu kuvaus värin mukaisesta reaktiotyylistä. Osallistujat valitsevat omaa väriään kuvaavia ammatteja ja hakevat pinosta korteille kirjoitettuja ammatteja ja vievät ne omaan ryhmään. Mitkä ammatit voisivat sopia juuri tämän reaktiotyylin henkilöille? Vaihe sisältää keskustelua ja perusteluja. Lopuksi ryhmät esittelevät vuorollaan valitsemansa ammatit ja perustelevat valintansa. Varsinainen harjoitus loppuu tähän, mutta saatuja jaotteluja ja ammattikoosteita on mahdollista käyttää myöhemmin yksilö- tai ryhmäohjauksessa.

Kohti tavoitteen kirkastamista

Tavoitteen kirkastamista kuvaavampi käsite voisi olla tulevaisuuden kirkastaminen, joka syntyi yhteisenä pohdintana moniammatillisessa yhteistyöverkostossa. Kyse on kuitenkin tulevaisuuden ajattelemisesta. Helander (2000, 74) pitää tärkeänä, että ohjauksessa ongelma on riittävän konkreettisesti määrittely ja myös tavoite on muotoiltu niin käytännölliseksi, että sen saavuttamista voidaan ohjausistunnoissa tutkia. Nuoren itsensä määrittelemiä riittävän konkreettisia tavoitteita voidaan paremmin saavuttaa. Luonteva tapa saada ihmiset kertomaan tulevaisuuden toiveistaan on viedä heidät tulevaisuuteen ja pyytää heitä kuvittelemaan miltä heidän elämänsä näyttää sanokaamme vuoden kuluttua. Toinen hyväksi osoittautunut keino on pyytää heitä kuvaamaan myönteinen tulevaisuus jonkun ulkopuolisen henkilön silmin. (Furman ja Ahola 2007, 31.)

Opi tulevaisuudesta -vertaistyökalussa yhdistetään ratkaisukeskeinen ohjausteoria ja kokonaisvaltainen opinto- ja uraohjaus. Sovelletaan tulevaisuudenohjauksen ja positiivisen psykologian menetelmiä. Valmiiden ratkaisujen tarjoamisen sijaan tuetaan opiskelijaa omannäköisen tulevaisuuden löytämisessä ja tekemisessä. Menetelmän tavoite kiteytyi ajatukseen, jossa kahdeksasluokkalainen hiljainen, ujo tyttö hengailee tutustumiskäynneillä muiden perässä kysymättä koskaan mitään. Tämän ongelman ratkaisemiseksi rakentui opi tulevaisuudesta -vertaistyökalu. Nuori voi jutella ja osallistua tehtäviin itselle tutussa ympäristössä (omalla koululla) muiden nuorten kanssa. Opi tulevaisuudesta -vertaistyökalu menetelmä rakentuu kahdesta isosta kokonaisuudesta: ammattimessuista ja luokkakokouksesta. Ammattimessuilla ammatillisen

oppilaitoksen opiskelijat esittelevät toiminnallisilla ”ständigeillä” opiskeluaan ja tulevaa ammattiaan. Messuille perusopetuksen nuori saa tulevaisuus-kortin täytettäväkseen, johon hän hahmottelee elämänsä vuonna 2029. (Haapala 2019.)

Toisessa osassa kokoonnutaan oman ryhmän kanssa luokkakokoukseen. Siihen osallistutaan ammattimessuilla täytetyn roolin mukaisessa hahmossa. Ohjaajan tehtävä on rakentaa uskottavan tuntuinen tilaisuus, jossa aikuistuneet nuoret kokoontuvat



KUVA: Anne Hyvönen

luokkakokoukseen. Tilaisuudessa kaikki pääsevät kertomaan mitä heille kuuluu nyt ja mitä vuosien saatossa on tapahtunut. Lopulta luokkakokouksen päätteeksi nuoret saavat kirjoittaa viestin itselleen menneisyyteen sinne peruskoulun ajoille. Ja antaa itselleen ohjeen. Interaktiivinen älyseinä välittää viestit menneeseen.

Pystyvyysuskon vahvistaminen

Henkilökohtaisen ohjauksen tukena tuetut tutustumiskäynnit toiselle asteelle ja AmisTET ovat keskeisiä menetelmiä pystyvyysuskon ja motivaation vahvistamisessa. Tuetuilla tutustumiskäynneillä ja AmisTETillä tavoitellaan reteaming-menetelmän mukaista motivaatiota, joka syntyy siitä, että nuori kokee asettamansa tavoitteen omakseen sekä tärkeäksi ja arvokkaaksi. Hän uskoo siihen, että tavoite on saavutettavissa. Hän kokee edistytävänsä ja valmistautuu myös mahdollisiin takaiskuihin ja niistä selviämiseen. (Furman & Ahola 2007, 13.)

AmisTET on Luovin ja Oulun kaupungin ohjausalan asiantuntijoiden kehittämä malli, jossa perusopetuksen työelämään tutustumisen opintoja tehdään ammatillisessa opilaitoksessa. AmisTETissä nuori voi pohtia ammatillisia tavoitteitaan tekemällä käytännön työtehtäviä ohjatusti ja kokeillen. Jakso toimii matalan kynnyksen tutustumisena Luovin opetusmenetelmiin ja -ympäristöön. Jakso sijoittuu 8.-luokan oppilaan TET-jaksolle ja on hyvä pohja luoden jatkumon 9.-luokan koulutuskokeiluille.

Vähän saman tyyppistä toimintaa on toteutettu Tampereella, jossa Tandem-opinnoissa on opiskeltu peruskoulun valinnaisaineita, fysiikan, äidinkielen ja oppilaanohjauksen opintoja. Sisällöt tulevat peruskoulun opetussuunnitelmasta – opiskeluympäristö vain on toinen. Tandem-opinnot ovat yksi 7.-luokkalaisille tarjotuista valinnaisaineista. Niissä on aloittanut vuosittain 12–16 oppilasta. (Gerdt 2018.)

Oulussa 8-luokkaiset tutustuvat ammattinetin kautta omatoimisesti Luovin tarjonnassa oleviin eri koulutusaloihin. Oppilas valitsee Luovin Muhoksen ja Oulun yksikön opintotarjonnasta useamman itseään kiinnostavan koulutusalan. Hän täyttää hakemuksen AmisTET-jaksolle Luovin koulutuskalenterista. Oppilaan omalta koululta on mukana opettaja tai muu ohjaava henkilö. Jokainen pääsee tutustumaan valitsemilleen aloille sekä saa yleisesittelyn Luovin muusta koulutuksesta. Jakso sisältää Ruori-itsearviointin, mahdollisesti alakohtaisia yrityskäyntejä sekä muita uraohjauksellisia tehtäviä. Jakson tavoitteet tulevat peruskoulun opetussuunnitelmasta ja vastaavat työelämään tutustumisjaksoa.

Tässä tarinassa pääsimme niin pitkälle, että nuoret lähettivät hakemukset. Sitten kolme viikkoa ennen AmisTET-viikon toteutusta koulurakennukset koko Suomessa tyhjennettiin ja siirryttiin etäopetukseen. Pettymys oli valtava. Suunnittelutyö moniammatillisessa verkostossa oli ollut pitkä, laaja, monisäikeinen ja antoisa. Ja kuitenkin jaksot jouduttiin perumaan. Kaikki on kuitenkin valmiina, jos vaikka ensi syksynä voidaan toteuttaa valmiiksi suunniteltu AmisTET-jakso.

Ammatillisen polun konkretisointi

Ammatillinen polku alkaa konkretisoitua yhdeksännen luokan keväällä, kun nuoret täyttävät hakulomakkeitaan. Yhdessä heidän kanssaan kerätään liitteitä hakemuksiin ja käydään kotiväen kanssa keskusteluja tulevasta koulupaikasta. Kesäkuussa tulevat tiedot valinnasta, jonka jälkeen on uusia hakuja tai opiskelupaikan vastaanottaminen. Syksyllä sitten alkavat opinnot toisella asteella.

Kirjoittaessani tätä on vappuaatto 2020 ja syksyn opintojen alkamisvaihetta 9.-luokkalaisten kanssa ei ole vielä eletty, vaan se on edessä ensi syksynä. Tälle keväälle oli suunniteltuna tuetut tutustumiskäynnit siihen oppilaitokseen, johon nuori tulee valituksi. Elämme kuitenkin parhaillaan hyvin poikkeuksellista aikaa. Koulut ovat etäopetuksessa ja työelämässä on otettu valtava digiloikka, kun covid-19 virusta torjutaan rajoittamalla sosiaalisia kontakteja. Tämän ajan seurauksena NOPO-toimintaan on syntynyt kaksi uutta toimintaa: WhatsApp call-in -aika ja ohjausaikojen varaaminen verkkokalenterin kautta, johon liittyy myös digitaalinen urapohdintaharjoitus sekä ohjauksen toteuttaminen videopuhelulla. Kokemukset tästä toiminnasta ovat olleet erittäin kannustavat, sillä nuoret ovat ottaneet kummatkin toiminnot erinomaisesti käyttöön. Nämä tulevat varmasti jäämään osaksi toimintaa myös jatkossa. Kumpikin ohjausmenetelmä toimii hyvin nuoren tsemppaamisessa hänen aloittaessaan uudessa koulussa toisella asteella.

"Ehkä pääsisimme monista koettelemuksista, jos käyttäisimme vähän aikaa siihen, että ihmiset kokisivat, että välitämme heistä, että heillä on merkitystä."

Norman E. Amundson

Yhteenveto

NOPO-malli on Oulun kaupungin ja Oulun seudun ammattiopiston välille kehitettyä ja kehittyvää nivelvaiheen opinto-ohjausta, jossa myös Luovi on mukana. Nivelvaiheen opinto-ohjauksen tavoitteena on tukea nuoren kiinnittymistä toisen asteen opintoihin.

Työmenetelmät ovat saaneet eniten vaikutteita ratkaisukeskeisestä ohjausteoriasta ja aktiivisen ohjauksen periaatteista. Henkilökohtainen ohjaus muodostuu liittymisen, tavoitteen kirkastamisen, pystyvyysuskon vahvistamisen ja ammatillisen polun konkretisoinnin vaiheista. Henkilökohtaisen ohjauksen tukemiseksi on syntynyt joukko nivelvaiheessa vaikuttavia ohjausmenetelmiä, kuten Reaktiotyyli ammatinvalinnassa, AmisTET ja Opi tulevaisuudesta -vertaistyykalu.

Tämän tyyppisellä tukiopinto-ohjauksella on merkittävä hyöty, kun sitä käytetään nivelvaiheessa onnistuneen urapolun suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Eniten siitä hyötyvät he, joiden edellytetään tarttuvan valtavirrasta poikkeaviin koulutusreitteihin. Heillä on usein vähiten yksilöllisiä tai sosiaalisia voimavaroja urapäätösten tekemiseen. Nivelvaiheen opinto-ohjauksella parannetaan nuorten kiinnittymistä toisen asteen opintoihin.

Lähteet:

- Amundson E. N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: Psykologien kustannus.
- De Jong, P. & Berg, Insoo, K. 2013. Ratkaisukeskeisen terapian oppikirja. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti Oy.
- De Jong, P. & Berg, Insoo, K. 1997. Interviewing for solution. Wadsworth Pub Co, 1997.
- Dunderfelt, T. 2012. Tunnista temperamentit – väriä elämään ja itsetuntemukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Furman, B. & Ahola, T. 2002. Tuplatähti. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi.
- Furman, B. & Ahola, T. 2007. Onnistuminen on joukkuelaji. Reteaming valmentajan käsikirja. Miten motivoit ihmisiä saavuttamaan sen minkä he haluavat saavuttaa. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.
- Gerdt, M. 2018. Polkua peruskoulusta ammattiopintoihin pitäisi tasoittaa. Viitattu 30.4.2020: <https://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/2018/12/19/mia-gerdt-polkua-peruskoulusta-ammattiopintoihin-pitaisi-tasoittaa/>
- Haapala, A. Mikä minusta tulee isona? Rantapohja 2019. Viitattu 24.4.2020: https://www.rantapohja.fi/tiedotteet/mika-minusta-tulee-isona/?fbclid=IwAR3cEhJX_HtlSxXueuU35OnPS0VFUxQJz2k1RdzcmjbFpCTGgUh-eHoLazs
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
- Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L. M. & Jahnukainen, M. 2019. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Gaudeamus.
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjänä. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 423.
- Onnismaa, J. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus.
- Ratkes 2020. Ratkaisu- ja voimavarasuuntautuneiden menetelmien edistämisyhdistys ry. Viitattu 30.4.2020: <https://ratkes.fi/yhdistys/>
- Rinteen hallitusohjelma 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Viitattu 24.4.2020: <https://valtioneuvosto.fi/rinteen-hallitus/hallitusohjelma>
- Ruutu, S. & Salmimies, R. 2015. Työnohjaajan opas. Valmentava ja ratkaisukeskeinen opas. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitut tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2018:6. Viitattu 30.4.2020: https://www.oph.fi/download/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf
- Saarin, M. & Kalalahti, M. 2019. Itsenäisesti vai kavereiden perässä? Vertaissuhteet ja maahanmuuttotatausta koulutusvalinnoissa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Gaudeamus.

Nivelvaiheen ohjausyhteistyö

Jaana Heikkinen (Opinto-ohjaaja, Ammatillinen opettaja, Sosionomi YAMK) toimii Ammattiopisto Luovin valtakunnallisen hakutoimiston opinto-ohjaajana ja on työskennellyt erityispedagogiikan kentällä monenlaisissa tehtävissä jo toistakymmentä vuotta. Jaanalla on pitkä työkokemus erilaisten kuntoutujaryhmien kanssa työskentelystä ja hanketyöstä, jossa hän on ollut mukana kehittämässä erityispedagogiikan ja kuntoutuksen menetelmiä, uraohjausta ja ohjausyhteistyötä.

Maritta Sauvola (Ammatillinen opettaja, Sosionomi AMK, Ratkaisukeskeinen työnohjaaja – coach) toimii Ammattiopisto Luovissa nivelvaiheen opintoneuvojana koordinoiden Ammattiopisto Luovin Oulun yksikön koulutuskokeilu-, tutustumis- ja vierailutoimintaa. Maritan osaamisalueena on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, asiakkaiden kohtaaminen ja ohjausosaaminen nivelvaiheessa.

Nivelvaihe terminä on vakiintunut kuvaamaan siirtymävaihetta perusasteelta toiselle asteelle, toisen asteen oppilaitoksesta toiseen, koulutuksen järjestämismuodosta toiseen, työpajalta tai vaikkapa kuntoutuksesta opiskelijaksi. Nivelvaiheen ohjauksen ilmenemismuodot vaihtelevat sitä toteuttavien eri sektorien mukaan. Nivelvaiheen ohjauksesta puhutaan termeillä ohjaus, neuvonta ja valmennus, opinto-ohjaus, tutorointi, uraohjaus sekä ammatinvalinnanohjaus.

Nivelvaiheeseen liittyy usein epävarmuutta, jännitystä ja monenlaisia odotuksia. Epävarmuuden hetkellä myös ohjauksen tarve kasvaa. Tämä ilmenee ”Kun koulu loppuu”-tutkimuksen tuloksissa, joiden mukaan yläasteen oppilaista vain 26% koki saaneensa riittävästi ohjausta omiin uravalintoihinsa (TAT 2018). Anna-Maija Niemi (2015) on tutkimuksessaan tuonut lisäksi esiin, kuinka oman tulevaisuuden suunnittelu ja omiin jatkokouluihin liittyvät valinnat ovat melkoisia haasteita nuoren tai aikuisen elämässä etenkin silloin, kun elämäntilanteeseen, oppimiseen, terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyy haasteita.

Myös Karvin (2020) selvityksen mukaan perusopetuksessa koetaan, ettei tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jatko-opintoihin ja uraohjaukseen liittyvä henkilökohtainen ohjaus toteudu nykyisellään riittävällä tasolla. Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä ilmeni, että nuorilla, joilla oli ollut paljon tai erittäin paljon oppimiseen liittyviä vaikeuksia peruskoulussa, oli myös useammin negatiivisia kokemuksia ohjauksen saatavuudesta ja tuen puutteesta urasuunnittelutaitojen kehittymiseen. Samassa selvityksessä tuotiin esiin nuorten tarve useampiin mahdollisuuksiin keskustella yksilöllisistä tarpeistaan jonkun nivelvaiheen toimijan kanssa. Selvityksessä esiin nousi myös nuorten tarve saada enemmän tukea jatko-opintoihin kiinnittymiseen.

Alueelliseen nivelvaiheen verkostoyhteistyöhön tarvitaankin lisää toimijoita ja nuorten siirtymiä entistä paremmin tukevia toimintamalleja. Tähän ohjausyhteistyöhön tarvitaan moniammatillisia ja -alaisia osaajia, mutta ennen kaikkea yhteistä tahtotilaa ja oikeaa asennetta. Kyse ei ole pelkästään ammatinvalinnasta vaan paljon monita-

hoisemmasta ja -tasoisemmasta ohjaus- ja kasvatustyöstä, johon liittyy monia ennakkoon selvitettäviä ja arvioitavia asioita.

Ammattiopisto Luovissa ja Vetovoimala-hankkeessa (2018-2020) on vastattu tähän tarpeeseen vahvistamalla hakeutumisvaiheen ohjauspalveluita. Luoviin on perustettu aikaisempien hakeutumisvaiheen palveluiden lisäksi erillinen valtakunnallinen Hakutoimisto. Uuden valtakunnallisen Hakutoimiston palvelut ovat monipuolistaneet Luovin paikallisia nivelvaiheen ohjauspalveluja ja palveluja kehitetään ja monipuolistetaan edelleen. Vetovoimala-hankkeen aikana on myös toteutettu ja kehitetty nivelvaiheen uraohjaustyötä eri paikkakunnilla järjestetyissä yhteistyöfoorumeissa, joissa eri alan asiantuntijat ovat keskustelleet ja kehittäneet nivelvaiheen ohjauksen asioita. Hankkeen aikana on kohdattu nivelvaiheen ammattilaisia eri kouluasteilta ja muilta sektoreilta, esimerkiksi Ohjaamoista, työpajoilta, etsivästä nuorisotyöstä, TE-palveluista ja järjestöistä. Toimijajoukkoon on tullut uusia työtehtäviä ja nimikkeitä tekemään arvokasta, monitoimijaista ohjausyhteistyötä erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten rinnalle ja tietoa toimijoista ja palveluista on jaettu laajasti. Olemme saaneetkin palautetta, kuinka tärkeää on oppia tuntemaan eri alueen yhteistyöverkostot ja toimijat.

"Kun tietää, keneen voi eri asioissa ottaa yhteyttä. Tätä työtä ei voi tehdä yksin."

Perusopetukseen on tullut työskentelemään esimerkiksi nivelvaiheen ohjaajia. He ovat tukemassa ja ohjaamassa nuoria yläkoulun luokilta toiselle asteelle hyvin yksilöllisin tuen keinoin vahvistaen ohjaustyötä, jota ovat tehneet myös muut ammattilaiset. Esimerkiksi Oulun kaupungissa nivelvaiheen ohjaustyöhön on resursoitu myös erillisiä nivelvaiheen opinto-ohjaajia peruskoulujen omien opinto-ohjaajien ja erityisopettajien työn tueksi. Toimijajoukon laajetessa yksilöllisen ohjauksen tarpeisiin voidaan vastata paremmin.

Ammattioppilaitoksiin on vahvistettu ammatillisen erityisopetuksen ja muun muassa neuropsykiatrisen ohjaamisen osaamista. Tämä on lisännyt heidän mahdollisuuttansa tukea ja ohjata opiskelijoita eri nivelvaiheissa ja opiskelussa kunkin opiskelijan yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet huomioiden. Eräs Vetovoimalan yhteistyöfoorumiin osallistunut ammattioppilaitoksen työntekijä kertoi, että tarve osaamisen vahvistamiseksi heidän oppilaitoksessaan tuli työelämältä saaduista palautteista. Tämän työntekijän työssä keskeistä on tavoittaa mahdollisimman varhain juuri ne nuoret, jotka tarvitsevat oman opiskelusuunnitelman eteenpäinviemisessä yksilöllistä tukea ja ohjausta.

”Työnkuva lähti liikkeelle ammatillisen koulutuksen reformin myötä, kun työpaikalla tapahtuva oppiminen lisääntyi ja tuli esiin haasteita joidenkin opiskelijoiden kohdalla mennä työpaikalla. Nuorilla on usein haasteita pystyvyyden tunteessa ja tulee tunne, ettei osaa valmiiksi riittävästi ja osalla on vääriä käsityksiä siitä, mitä työpaikalla pitäisi osata. Olemmeko luoneet sellaisen käsityksen nuorille, että pitää olla huippuosaaja jo valmiiksi, emmekä muista painottaa sitä, että taitoja ollaan oppimassa, apua saa ja pitää pyytää ja ohjausta tulee järjestää opiskelijoille tarpeen mukaan. Osaa nuorista pelottaa mennä kohtaamaan myös uusia ihmisiä ja tilanteita ja myös ammatin osaamisvaatimukset jo opiskeluvaiheessa saattavat yllättää; paljonko ja kuinka lähellä ollaan toisia ihmisiä, minkä-kokoisten koneiden kanssa ollaan tekemissä (mittasuhteet) ja millaisissa olosuhteissa konkreettisesti työskennellään. Yllätykset ovat johtaneet keskeytyksiin ja epäonnistumisiin ja monivaiheisiin siirtymisiin, jotka ovat välillä onnistuneet ja välillä eivät. Kontaktoidun itse opiskelijoihin ja haluan tehdä itseni helpoksi lähestyttäväksi. Ammatillisessa koulutuksessa sujuvia siirtymiä on harjoiteltu, ja ne alkavat jo sujua pikkuhiljaa, mutta ohjausta tarvitaan enenevässä määrin ohjaamaan opinnoissa, koutsaamaan eteenpäin, vähentämään keskeytyksiä ja toteuttamaan onnistuneita siirtymiä eri oppilaitosten ja koulutusten välillä.”

Nivelvaiheen ohjaukseen on viime vuosina kehitetty myös uusia työkaluja aiemmin kehitettyjen menetelmien lisäksi. Teddy-hankkeessa (2016–2019) kehitettiin esimerkiksi toimintakyvyn kuvaamisen avuksi RUORI-peli tukemaan ohjattavan omien voimavarojen, opiskelu- ja työskentelyvalmiuksien, yhteistyövalmiuksien ja arjentaitojen arviointia motivoivassa, pelillisessä verkkoympäristössä. Tämä elämä –hankkeessa (2017–2020) on kehitetty mobiilipeli omien luonteenvahvuuksien pohdintaan sekä erilliset harjoitukset ja työpajamateriaali uraohjauksen tueksi. Vetovoimala-hankkeessa (2018–2020) on kehitetty esimerkiksi EIKKA – erityisen tuen tunnistamisen työkalupakki, sekä VETOVOIMALA-kortit toimintakyvystä keskustelun, tuen muotojen ja ohjauksen suunnittelun välineiksi.

Ohjaussuhteen luominen monitoimijaisessa verkostossa

Urasuunnitelmaa pohditaan usein yhdessä. Olipa kyseessä nuori tai aikuinen, keskeisimpänä näkökulmana nostetaan esiin hänen omat kokemuksensa ja asiantuntemus omasta elämäntilanteesta; millaisena näkee omat voimavaransa, oppimis- ja työskentelytaitonsa, yhteistyötaitonsa sekä asumisen ja arkielämän taidot? Millaisissa asioissa hän kokee olevansa vahvimmillaan ja mihin kaipaavansa lisää harjoittelua tai ohjausta? On hyvä muistaa, että jokaisella nuorella tai aikuisella on erilaiset lähtökohdat omien suunnitelmien laatimiseen. Elämäntilanteet ja kokemukset ovat jokaisella erilaisia, kuten myös tuen ja ohjauksen tarpeet opiskeluun ja oppimiseen. Jokaisella on myös erilaisia vahvuuksia ja osaamista ja myös ne vaikuttavat merkittävästi urapolun suunnitteluun. Usein etenkin vaativan erityisen tuen nuori tai aikuinen tarvitsee urasuunnittelunsa tueksi muita. Kenen kanssa, miten ja missä? Sitä tulee kysyä häneltä itseltään. Keskeinen avainhenkilö nivelvaiheen ohjauksessa voi olla esimerkiksi oman koulun opinto-ohjaaja, nivelvaiheen opinto-ohjaaja, erityisopettaja, luokanvalvoja, kuraattori, koulusosionomi, toisen asteen opintoneuvoja tai joku muu työntekijä ohjausverkostosta läheisiä unohtamatta.

Onnistuneessa ohjauksessa ohjattava voi ohjausverkostoa hyödyntäen vahvistaa omia uraohjaustaitojaan, kykyjään tehdä päätöksiä ja valintoja omasta elämästään ja urastaan, joihin taitoihin myös Karvin (2020) selvityksellä toivottiin lisää henkilökoh- taista ohjausta. Ohjausta voidaan toteuttaa yhden tai useamman henkilön kanssa. Sopivat toimijat löytyvät keskustelun kautta ja yhteistyöverkostoa voidaan vahvistaa tarpeen mukaan. Olipa kyseessä nuori tai aikuinen, on hän aina itse suunnitelmiansa laatija ja toteuttamisen päähenkilö. Hänen tulee saada tietää, mitä palveluita hänellä on käytettävissään ja kenen puoleen hän voi eri asioissa kääntyä. Jos ohjausverkos- toon kuuluu useampia toimijoita, on toimivuuden kannalta tärkeää sopia, kenellä on kokonaisvastuu ohjattavan tilanteesta, asioiden eteenpäin viemisestä ja ohjausver- koston rakentamisesta.

Osalle nuorista ja aikuisista kasvokkain toteutettava ohjaus toimii paremmin, kun taas toisille etäyhteydellä toteutettava ohjaus antaa paremmat mahdollisuudet osallistumi- seen. Luovissa on Vetovoimala-hankkeen aikana vahvistettu hakeutumisvaiheeseen uusia ohjauspalveluja myös verkossa tapahtuvaan ohjaukseen ja niitä kehitetään edelleen. Nivelvaiheen ohjaukseen on näin saatu uusia mahdollisuuksia ja ohjauk- sella on tavoitettu kohderyhmää ja ohjausverkostoja laajemmin eri paikkakunnilta. Kohdataanpa ohjattava henkilökohtaisesti samassa tilassa tai verkon välityksellä, ko- kemukset ovat opettaneet, että ohjattavan pitää pystyä luottamaan ohjauksen toimi- vuuteen. On tärkeää olla aidosti kiinnostunut ohjattavasta ja hänen asioistaan, kyetä kysymään ja kuuntelemaan, millaista apua, neuvoja tai rohkaisua hän tilanteessaan tarvitsee, miten hän itse näkee oman tilanteensa ja pystyy viemään suunnitelmaansa eteenpäin.

Onnistuneessa ohjauksessa oleellista on kyetä kohtaamaan toinen ihminen varauk- settomasti, ilman ennakkoasenteita, niin että jokainen saa tunteen siitä, että häntä ar- vostetaan juuri sellaisena kuin hän on. Keskustelussa tulee luoda positiivinen, hyväk- syvä ja kiireetön ilmapiiri, jolloin jokaisen on helppo olla osallisena ja kertoa omasta tilanteestaan, tarpeistaan ja haasteistaan. Tällaisessa kohtaavassa ja läsnä olevassa ilmapiirissä rakentuu myös luottamus. Kun luottamus on saavutettu, on mahdollista tutkia ja keskustella erilaisista vaihtoehdoista, tehdä tarkentavia kysymyksiä ja luoda yhteistä ymmärrystä ohjattavan rinnalla. Hankkeen aikana, peruskoulun opinto-oh- jaajien kanssa käydyissä keskusteluissa on todettu, että osalle nivelvaihe on jännittävä ja mielenkiintoinen asia, kun taas toiselle uuteen sopeutuminen ja luottamuksen ra- kentaminen uusiin ihmisiin vaatii aikaa ja useampia kohtaamisia.

”Nivelvaiheen ohjauksessa ollaan usein tilanteessa, kun pitää luopua tu- tusta ja turvallisesta oppimisympäristöstä ja aikuiskontakteista sekä ryh- mästä, jossa nuori on saattanut olla pitkäänkin mukana.”

Ohjausyhteistyössä tarvitaan myös keskinäisen luottamuksen vahvistamista ja kaik- kien osallisten arvostavaa kohtaamista. Ohjausyhteistyön tavoite on löytää yhteinen näkemys ja tavoite ohjaukselle. Joskus suunnitelman löytyminen vaatii useitakin koh- taamisia asioiden äärellä, jotta ohjattava pystyy hyödyntämään suunnittelussa jaettua asiantuntijuutta parhaiten ja etenemään kohti urasuunnitelmiaan. Eri nivelvaiheen toimijoiden kanssa yhdessä suunniteltu ohjaus ja jatkopolku selkeyttävät rooleja ja

vastuita ohjausyhteistyössä. Peruskoulun ja toisen asteen opinto-ohjaajat ovat kiittäneet kasvatuskumppanuudesta nivelvaiheen lähestyessä ja konsultoivaa yhteistyötä on vahvistettu yli kouluasteiden. Eräs opinto-ohjaaja toi esiin, kuinka samoista asioista on voitu puhua ja realisoida, mutta vasta kun ulkopuolinen ja toisen organisaation asiantuntija tuo saman esille, asia otetaan tosissaan. Monitoimijuudessa yhdessä suunnitteleminen ja asiantuntijuuden jakaminen on voimavara. Yhteistyössä keskeistä on yhteinen tahtotila ja näkymä, mihin yhdessä toimien ollaan menossa sekä jokaisen osallisen halu tuoda oma asiantuntemuksensa ohjaukseen.

”Ollaan yhdessä nuoren asioissa, kasvatuskumppaneina, ei oppiainekeskeisesti vaan nuoren kokonaishyvinvointiin panostaen ja katsomalla vähän pidemmälle tulevaisuuteen. Myös huoltajilla on tässä tärkeä rooli.”

Huoltajat mukana nivelvaiheen ohjauksessa

Nuoren kanssa tehtävässä ohjausyhteistyössä on yleensä luontevasti mukana myös hänen perheenjäseniään. Nuoren kohdalla huoltajien rooli suunnitelman tekoon osallistumisessa on hyvin keskeinen erityisesti vaativan erityisen tuen hakijoilla. Nuorella ja hänen tukiverkostollaan voi olla ohjauksen nivelvaiheissa mielessä monia asioita, jotka vaikuttavat urasuunnitelman laadintaan ja ammatinvalintaan. Pitää ratkaista, mihin hakeutua jatko-opintoihin ja uuden edessä monenlaiset tunteet voivat nousta pintaan – myös perheissä. Nivelvaiheen toimijat kohtaavat usein huoltajia, jotka saattavat miettiä huolestuneina, miten heidän nuorensa tulee pärjäämään uudessa koulussa ja saadaanko siellä asiat järjestymään heidän toivomallaan tavalla. Huoltajan näkemys urasuunnitelmasta ja ammatinvalinnasta saattaa myös joskus poiketa nuoren omista suunnitelmista. Samoin opinto-ohjaajan tai erityisopettajan näkemykset voivat poiketa nuoren tai huoltajan ammatinvalinnan realistisuudesta.

Vetovoimala-hankkeen yhteistyöfoorumeissa on kuultu kokemuspuheenvuoroja vaativan erityisen tuen nuorten huoltajilta. Eräs äiti halusi muistuttaa meitä siitä, miten tärkeää on, että vanhempi tulee kuulluksi ja ymmärretyksi iloineen ja suruineen ja ettei vanhempia syyllistettäisi, vaan nähtäisiin ne nuoren pienetkin onnistumiset ja muistettaisiin kertoa niitä ääneen etenkin nuorelle, mutta myös huoltajille. Uusien taitojen oppiminen vie aikaa ja opettamisessa arvostava kohtaaminen on keskeistä. Eräs huoltaja puolestaan kertoi, kuinka tärkeää on saada positiivista palautetta, miten opettajan kiireetön läsnäolo, hymyilevät kasvot ja silmät viestivät heidän nuorelleen, että hänestä ollaan kiinnostuneita ja hänessä on hyvää, jota kannattaa nostaa esiin ja vahvistaa. Kokemuspuheenvuoroissa nousi esiin myös tärkeitä näkökulmia ohjausyhteistyön onnistumiselle.

”Älä tulkitse ja oletta - vaan kysy. Ole aidosti kiinnostunut, miten joku asia on toiminut aikaisemmin, miksi se on toiminut ja miten voisimme edetä tästä eteenpäin. Löydä keinoja vaikeiden tunteiden käsittelymiseen, niiden ylittämiseen sekä vahvista innostuneisuutta ja toiveikkuutta tulevaan.”

Vetovoimala-hankkeessa saimme eri toimijoilta palautetta, kuinka tärkeää on kehittää matalan kynnyksen kohtaamisia ja ohjaustilanteita sekä vahvistaa luontevia tapoja ja tilanteita ohjausyhteistyön käynnistämiseen. Hankkeen aikana toisen asteen opinto-neuvoja ja opinto-ohjaajia on jalkautunut uudella tavalla työotteella peruskoulujen ja työpaikkojen arkeen. Heitä on pyydetty esimerkiksi opinto-ohjauksen tunneille, huoltajille suunnattuihin kotiväki-iltoihin tai yhdessä sopien myös oppilaan HOJKS-palaveriin. Tutussa ja jo ennestään turvallisessa ympäristössä, nuorelle ja huoltajille tuttuun ohjaavien tahojen kanssa oli helpompaa puhua herkeästäkin asiasta. Keskusteluissa käsiteltiin myös mahdollisia esiin nousseita ennako-odotuksia ja -asenteita, joihin voitiin hyvällä yhteistyöllä vaikuttaa. Hankkeeseen kysymyksiä tai tunteita, joita muutostilanteeseen liittyi, ei pelätty tai väistetty, vaan kohdattiin ja keskusteltiin niistä asianmukaisesti.

Huoltajien palautteiden mukaan jatko-opintosuunnitelmien teko on tärkeää aloittaa riittävän varhain. Erityistä tukea tarvitsevalle ihmiselle muutoksiin tottuminen voi viedä pidemmän aikaa. Jos kotipaikkakunnalta ei löydy jatko-opiskelumahdollisuuksia, joudutaan miettimään sopivia vaihtoehtoja toiselta paikkakunnalta. Pitää ryhtyä selvittämään, mistä löytyvät sopiva opiskelualue, koulu ja asuminen, mistä saa tukea ja apua arkeen koulussa ja vapaa-ajalla. Jo nuoren kotoa pois muuttaminen voi olla valtava muutos niin nuoren kuin huoltajankin elämässä.

"Huolta vähentää, kun he saa kertoa omista huolista ja saa tietoa ja apua suunnitelmien tekemiseen, sellaisen toimivan kokonaispaketin laadintaan".

Hyvien ratkaisujen löytämiseksi ja toimivan opiskelu- ja asumisen ja vapaa-ajan suunnittelemiseksi monitoimijainen palveluverkosto on tärkeää kutsua yhteiseen keskusteluun ja kasvatuskumppanuuteen. Yhdessä suunnitellen löytyvät parhaat ratkaisut kunkin nuoren koulunkäynnin ja oppimisen tueksi. Hankkeen aikana on todettu useammassakin yhteydessä, että usein ohjauksen ja tuen tarpeet muuttuvat koulun vaihtuessa, jolloin tuen keinot ja menetelmät tulee suunnitella sopiviksi juuri siihen toimintaan ja toimintaympäristöön, johon nuori tai aikuinen on siirtymässä ja niitä tulee tarkentaa opintojen edetessä.

Mutkia ja oikomisja nivelvaiheen siirtymissä

Aina siirtyminen toiselle asteelle ei ole suoraviivaista ja katkeamatonta. Vetovoimala-hankkeen aikana nivelvaiheohjauksessa on kohdattu useita nuoria ja aikuisia, joiden peruskoulun jälkeinen ohjauspolku on sisältänyt joskus useitakin erilaisia siirtymä- ja nivelvaiheita, yrityksiä, keskeytyksiä ja epäonnistumisia. Peruskoulun päättymisen ei kaikilla etene joustavasti toiselle asteelle. Osa nuorista ei vielä peruskoulun päättyessä välttämättä tiedä, mille koulutuslalle haluaisi hakeutua, siirtää alavalintapäätöstään myöhemmäksi ja ohjautuu esimerkiksi muiden ohjauspalveluiden piiriin. Tai he voivat hakeutua alalle, joka ei heille sovellu tai motivoi opiskelemaan ja keskeyttävät hetken alalla opiskeltuaan. Osa ohjautuu opiskelemaan oppilaitokseen, jossa ei voida käytännössä tarjota riittävää tukea ja ohjausta opiskeluun ja opinnot

keskeytyvät siitä syystä. Toisille alavalinta voi olla selkeä jo hyvin nuorena, mutta harkija jää yhteishaussa ilman jatko-opiskelupaikkaa. Suoraan peruskoulusta toiselle asteelle siirtymisen haasteina on kokemuksemme mukaan myös elämänhallintaan, perhetilanteeseen tai esimerkiksi terveydentilaan liittyviä tekijöitä. Nämä ihmiset ohjautuvat uraohjaukseen myöhemmin tavoitteenaan hakeutuminen opiskelemaan jatkuvan haun väylien kautta.

Niemen (2015) tutkimuksen mukaan nuoren koulutustoiveiden ja peruskoulun opinto-ohjauksessa esitettyjen vaihtoehtojen kohtaamattomuus voikin mutkistaa ja pidentää nuoren koulutuspolusta. Tämän toi esiin Vetovoimala-hankkeessa tapaamamme henkilö. Hän kertoi oman urahaaveen olleen selkeä jo peruskoulussa, mutta tie sinne muodostui kimurantiksi.

”Mulla oli aika lailla, että niihin aikoihin, kun mää olin lukiossa ja mulla oli hankaluuksia ja sit vähä puhuttiin siitä, et onks se sit mun paikka loppujen lopuksi ja sit vähä kerrottiin, et on tämmönen Luovi, perhetuttujen ja koulun kautta”.

Opiskelija ennätti opiskella ja keskeyttää opinnot toisessa koulutusorganisaatiossa ja koki, ettei ollut saanut riittävää tukea opiskeluun ja urasuunnitelmien pohdintaan. Opiskelupaikka omalle haavealalle avautui vasta toimintakyvyn vahvistuttua nuorten työpajalla työskentelyn ja VALMA -koulutuksen myötä. Valma-koulutuksen aikana hän kävi koulutuskokeilujaksolla tutustumassa haavealaansa, saaden arvokasta palautetta osaamisestaan. Se vahvisti hänen uskoaan jo peruskouluajana syntyneellä haavealalla opiskelun onnistumisesta. Jatko-opintoihin siirtymisen tukena toimi opiskelijan monitoimijainen ohjausverkosto varmistaen, että hän kiinnittyi jatko-opintoihin ja sai siellä tarvitsemansa tuen ja ohjauksen opiskeluun. Nivelvaihe onnistui nuoren toivomalla tavalla ja hänellä on nyt selkeä suunnitelma tulevaisuuteen.

Erilaiset tutustumisen mahdollisuudet jatko-opintovaihtoehtoihin ovatkin tärkeitä mahdollisuuksia tiedonsaantiin ja kokemuksiin opiskelusta niin nuorten, kuin aikuisten kohdalla. Ne madaltavat kynnystä hakeutua eri koulutuksiin ja oppilaitoksiin. Luovissa tähän tarpeeseen vastataan erilaisilla ohjauspalveluilla esimerkiksi koulutuskokeilu-, tutustumis- ja vierailutoiminnalla. Niillä on nähty olevan vaikutusta myös asennoitumisessa ammatillista erityisopetusta kohtaan. Niin nuoret kuin aikuisetkin tarvitsevat rohkaisua kohdata uusia tilanteita ja ihmisiä. Nivelvaiheessa saattaen vaihtaminen ja toimijajoukon vahvistaminen on merkityksellistä. Haastavissa uraohjaustilanteissa on todella tärkeää pysähtyä monitoimijaisesti tarkastelemaan ohjattavan elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti. Ohjauksen onnistumisen kannalta on oleellista selvittää ja kuvata hänen toimintakykyä, tunnistaa vahvuuksia ja suunnitella kohdallisia tuki- ja ohjauspalveluja ja -toimia jatko-opintoihin. Vetovoimala-hankkeen aikana olemme käyttäneet ohjausyhteistyössä toimintakyvyn kuvaamisen ja tukitoimien ja -menetelmien suunnitteluun Toimintakykyarvio.fi -palvelua ja RUORI – erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmää (Vetovoimala 2018-2020). Olemme myös kouluttaneet laajasti monitoimijaista nivelvaiheessa toimivaa opetus- ja ohjaushenkilöstöä menetelmien käyttöön. Niiden avulla saadaan kattava kuva

ohjattavan voimavaroista, opiskelu- ja työskentelyvalmiuksista, yhteistyötaidoista ja asumisen ja arjen taidoista, jotka vaikuttavat merkittävästi jatkosuunnitelmien laadintaan ja yhteisen kielen asioista keskustelemiseen nuoren tai aikuisen kanssa.

Luovin Hakutoimistoon ohjautuu myös muita erilaisia koulupolkuja läpikäyneitä nuoria ja aikuisia, jotka tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea ja ohjausta oman urasuunnitelman laadintaan. Heille on tärkeää tulla kohdatuksi ja kuulluksi huolineen ja toiveineen. Taustalla voi olla monia keskeytyneitä opiskeluyrityksiä monistakin eri syistä ja aiemmista opinnoista voi olla kymmeniä vuosia aikaa. Ohjattavilla ja heidän huoltajillaan ei ole välttämättä ajantasaista tietoa tämänhetkisestä opiskeluvaihtoehtoista ja mahdollisuuksista hankkia osaamista ja rakentaa ammatillista jatkopolkuaan. Kohtaamisissa on tärkeää luoda uskoa tulevaisuuteen ja tarkastella jokaisen elämäntilannetta laaja-alaisesti. Vetovoimala-hankkeen eräessä yhteistyöfoorumissa yhden jo aikuisen opiskelijan huoltaja kertoi, miten heidän lapsellaan oli ollut koulupolullaan monia keskeytyneitä yrityksiä ja miten vasta aikuisiällä hän oli saanut uuden mahdollisuuden. Heidän lapsensa oli saanut opettajakseen ihmisen, joka oli aidosti läsnä kaikissa kohtaamisissa, osoitti toisia ihmisiä kohtaan kunnioittavaa asennetta, toimi positiivisesti erilaisissa tilanteissa ja hänellä oli kyky nähdä hyvää heidän lapsessaan. Noiden opettajan ominaisuuksien huoltaja näki kantavan heidän aikuista lastaan eteenpäin kohti tulevaisuutta. Huoltaja koki ohjausyhteistyön erittäin mielekkäänä myös heidän ja muun tukiverkoston kanssa.

"Yksikin hyvä ihminen voi kantaa elämässä eteenpäin ja kohtaaminen voi olla merkittävä monessakin asiassa."

Joskus uuden mahdollisuuden äärellä päädymme yhdessä ohjattavan ja hänen lähiverkostonsa kanssa siihen, ettei koulutukseen hakeutuminen olekaan se ensisijainen suunnitelma siinä elämäntilanteessa. Tällöin pohditaan yhdessä muita jatkosuunnitelmavaihtoehtoja ja siirtymistä muiden palveluiden piiriin. Osa nuorista ja aikuisista ohjautuu esimerkiksi ammatilliseen kuntoutusselvitykseen, jossa ammatillista jatkosuunnitelmaa pohditaan moniammatillisesti kokonaishyvinvoinnin ja elämäntilanteen eri näkökulmista. Selvityksen tuloksena voi syntyä toimivampi jatkosuunnitelma myös ammatillisten tavoitteiden eteenpäin viemiseksi. Prosessin käynnistyminen vaatii onnistuakseen moniammatillista ohjausyhteistyötä ja toimijan, joka auttaa ohjattavaa prosessin eteenpäin viemisessä. Tässä uudessa tilanteessa ketään ei saa jättää yksin hoitamaan asioita. Sekä ohjattava että hänen huoltajansa tarvitsevat uraohjauksellista tukea ja välittävää kohtaamista, jossa ohjattavan kokonaiselämäntilanne, voimavarat ja toimintakyky, kuin myös aiempi osaaminen ja oppimiseen ja koulunkäymiseen liittyvät haasteet huomioidaan.

Peruskoulun jälkeisissä siirtymissä monitoimijaisen, sektorirajat ylittävän yhteistyön merkityksellisyys ja tarkeys korostuvat entisestään ja toimijajoukko vahvistuu nuoren tai aikuisen tarpeiden mukaan. Ohjauksen avainhenkilö voi olla joku nivelvaiheen toimija, ohjattavan lähiverkoston ihminen. Aina ohjattava ei välttämättä alkuun edes itse tunnista, kuka voisi olla avainhenkilö nivelvaiheessa etenemiseen. Avainhenkilök-

si valikoituu usein sellainen henkilö, jonka kanssa hän kokee ohjausyhteistyön sujuvan ja sitä on luontevaa jatkaa. Ohjauksessa on oleellista, että tulevia siirtymävaiheita ennakoidaan ja valmistellaan, tunnistetaan vahvuuksia, tuen tarpeita ja onnistumisen avaimia sekä löydetään saavutettavia tavoitteita ratkaisukeskeisellä ja voimavaralähtöisellä ohjauksella.

Loppusanat

Olemme kuvanneet artikkelissa erilaisia ohjaustilanteita, ohjauksessa mukana olevia nuoria ja aikuisia sekä sitä laaja-alaista työtä, jota nivelvaiheen ohjauksessa tehdään hyödyntäen käytännön kokemuksia ja saamaamme palautetta. Vetovoimala-hankkeessa on kehitetty malli erityisen ja vaativan erityisen tuen hakeutujien nivelvaiheen ohjaukseen. Mallissa on kuvattu nivelvaiheen ohjauspalveluita ja toiselle asteelle tai muihin palveluihin hakeutumisen väyliä. Lisäksi mallissa on kuvattu hyviä käytäntöjä ohjausyhteistyölle. Mallista nivelvaiheen monitoimijainen toimijajoukko saa riittävän käytännönläheisen tuen, ohjeet ja raamituksen niin omalle ohjaustyölleen kuin ohjausyhteistyölle. Ohjausmallissa keskeistä, että jokaisen ohjattavan tilanteeseen paneudutaan kattavalla alkuvaiheen kartoituksella, jossa suunnitellaan hänen tarpeisiinsa vastaavia ohjauspalveluita ja -menetelmiä. Tavoitteena on myös, että jokaisen ohjattavan oma osallisuus toteutuu ja aktiivisuus oman suunnitelman laatijana ja toteuttajana vahvistuu. Vaikka toimijoita voi ohjausprosessin aikana olla useita ja ne voivat vaihtua, on arvostava ja aitoon kiinnostukseen perustuva kohtaaminen usein ratkaisevin tekijä puolin ja toisin. Jokainen ihminen tulisi kohdata omana itsenään ja kohtaamisissa tulee välittyä tunne, että jokaisesta nuoresta tai aikuisesta pidetään huolta – nyt ja jatkossakin ja että suunnitelmat kantavat eteenpäin. Onnistuneessa ohjauksessa löydetään yhdessä ratkaisuja, jotka edistävät niin nuoren kuin aikuisen polkua kohti omia tavoitteita ja päämääriä hyvinvointia vahvistaen.

”Tätä työtä ei voi tehdä yksin – siihen tarvitaan osaava joukko, joilla on asenne, sydän ja osaaminen kohdillaan.”

Lähteet:

Ammattiopisto Luovi 2020. Teddy – työllistymisen edistäminen yhdessä (2016-2019). Viitattu 4.5.2020: <https://luovi.fi/luovi/projektit/teddy-tyollistymisen-edistaminen-yhdessa/>

Ammattiopisto Luovi 2020. Vetovoimalla – erityisen ja vaativan erityisen tuen hakeutumisvaiheen palvelujen kehittäminen (2018-2020). Viitattu 5.5.2020: <https://luovi.fi/luovi/projektit/vetovoimalla-erityisen-ja-vaativan-erityisen-tuen-hakeutumisvaiheen-palvelujen-kehittaminen/>

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkua – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Viitattu 4.5.2020: https://karvi.fi/app/uploads/2020/04/KARVI_T0420.pdf

Metropolia Ammattikorkeakoulu 2020. Tämä elämä –hanke. Osallisuutta ja välineitä nuorten ohjaukseen (2017-2020). Viitattu 29.4.2020: <https://www.metropolia.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hankkeet/tama-elama-hanke>

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Viitattu 27.4.2020: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158436/Erityisi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taloudellinen Tiedotustoimisto (TAT) 2018. Kun koulu loppuu. Nuorten tulevaisuusraportti 2018. Luettu 28.4.2020: https://www.kunkoululoppuu.fi/assets/uploads/2018/05/KKL-2018_Nuorten_tulevaisuusraportti_tiivistelm%C3%A4-1.pdf

Uusia avauksia ja malleja ohjaukseen: tutustumiset, koulutuskokeilut, AmisTET, avoimet opinnot, osaamisen tunnistaminen

Ami Toikka (BA in educational leadership, BA in consumer communication, ammatillinen opettaja, opinto-ohjaaja) toimii Stadin ammatti- ja aikuisopiston avointen opintojen tiimissä kehittäjäopettajana ja koordinoivana tiimimestarina sekä Stadin AO:n projektipäällikkönä Vetovoi-mala-hankkeessa. Amin vahvinta osaamista on nivelvaiheen pedagogisten ja ohjausmallien kehittäminen yhdessä verkostojen kanssa.

Maritta Sauvola (Ammatillinen opettaja, Sosionomi AMK, Ratkaisukeskeinen työnohjaaja – coach) toimii Ammattiopisto Luovissa nivelvaiheen opintoneuvojana koordinoiden Ammattiopisto Luovin Oulun yksikön koulutuskokeilu-, tutustus- ja vierailutoimintaa. Marittan osaamisalueena on ratkaisukeskeinen lähestymistapa, asiakkaiden kohtaaminen ja ohjaus-osaaminen nivelvaiheessa.

Maarit Mäntynen (KM, opinto-ohjaaja, ammatillinen opettaja) on Ammattiopisto Luovin Oulun yksikön opinto-ohjaaja. Maarit työskentelee vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten parissa. Hänen osaamisalueitaan ovat yksilöllisten opiskelusuunnitelmien laatiminen, ohjaus-osaaminen nivelvaiheissa ja dialoginen ohjausote.

Avoimet ammatilliset opinnot

Avoimia ammatillisia opintoja tarjotaan kootusti valtakunnallisella avoimetammattilisetopinnot.fi-verkkosivustolla. Avoimet ammatilliset opinnot –palvelu tarjoaa vaihtoehtoisen ja joustavan tavan hankkia osaamista eri oppilaitosten avointen opintojen tarjontaa hyödyntäen. Opiskelu tapahtuu verkossa itsenäisesti tai opettajan johdolla. Avoimet opinnot on saanut alkunsa avoin ammattiopisto –hankkeesta vuonna 2013, 16-29-vuotiaiden nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi, koulutus- ja työmahdollisuuksien turvaamiseksi sekä ammatillisen koulutuksen läpäisyasteen nostamiseksi ja keskeyttämisen vähentämiseksi.

Avoimet opinnot ovat aina sivutoimisia, alle 25 tuntia viikossa, eikä oppijalla ole mahdollisuutta saada niihin opintososiaalisia etuja. Toisaalta opiskelu ja osaamisen hankkiminen esimerkiksi työttömyysetuudella on mahdollista juuri sivutoimisuuden vuoksi. Jokainen avoimien opintojen kautta osaamista hankkinut saa suorittamistaan opinnoista todistuksen, jonka avulla ne voidaan myöhemmin tunnistaa osaksi vastaavia opintoja.

Stadin ammatti- ja aikuisopiston nykyiset avoimet opinnot ovat saaneet alkunsa Avoin ammattiopisto –hankkeesta ja toimintaa jatkettiin vuonna 2014 Helsingin 200-vuotisjuhlarahastosta saadun määrärahan turvin, tavoitteena toiminnan vakiinnuttaminen. Vuosien varrella avoimista opinnoista on kehittynyt toimintamalli, jossa nuori

voi matalalla kynnyksellä valita itselleen soveltuvia opintoja tai kerryttää osaamistaan erilaisissa toimintaympäristöissä omien tavoitteiden mukaan.

Avointen ammatillisten opintojen tarjontaa

Avoimissa opinnoissa osaamista voi hankkia työtä tehden, nuorten työpajajaksolla, verkko-opintoina sekä saattaa kesken jääneitä opintoja valmiiksi. Pääsääntönä on, että avoimet opinnot tarjoavat joustavan, yksilöllisen ja tuetun mahdollisuuden hankkia osaamista oppijan oman toimintakyvyn mukaan. Opintotarjontaan ovat alusta asti kuuluneet erilaiset S2-opintojaksot, kahden viikon opinto- ja uraohjausjakso Treenaamo sekä lyhyet, muutaman päivän mittaiset tutustumisjaksot Stadin ammatti- ja aikuisopiston eri ammattialoille. Erilaisia ammatillisia opintoja on mahdollista suorittaa ihan pienestä osaamisen hankkimisesta aina tutkinnon osaan saakka. Yhteistyötä tehdään laajasti niin nuorten työpajojen, Ohjaamon, eri järjestöjen kuin yritystenkin kanssa. Osaamisen hankkiminen ja oppiminen tapahtuu pääasiassa opilaitoksen ulkopuolella.

Uusia pedagogisia malleja

Uusia, avoimissa opinnoissa kehitettyjä pedagogisia malleja ovat esimerkiksi Pelaamalla Paremmaksi –opintojaksot, joissa työelämässä tapahtuva osaamisen hankkiminen yhdistetään pelilliseen teoriaoppimiseen. Pelaamalla paremmaksi –opintojaksolla oppija on työkokeilussa joko nuorten työpajalla tai työpaikalla, ja suorittaa samanaikaisesti omaan alaansa liittyviä teoriatehtäviä verkossa Seppo.io-oppimisympäristössä. Oppija saa opetusta ja ohjausta sekä palautetta osaamisensa kehittymisestä sekä työpaikalla, työpajalla että verkossa. Kun oppijalla on riittävät tiedot ja taidot, on hänen mahdollista osoittaa osaamisensa näytön avulla.

Oppijapalautetta Pelaamalla Paremmaksi-opintojaksoilta:

”Opintojen helppous madaltaa kynnystä aloittaa opinnot.”

”Oppiminen työn ohessa on tehokasta, toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen tuntuvat luontevalta.”

”Joustavuus ja oma aikataulu antavat mahdollisuuden omannäköiseen oppimispolkuun.”

”Oppimistehtävien tekemiselle osoitettu tietty aika ja ohjaustapaamiset luovat struktuuria prosessiin.”

Treenaamo on kahden viikon uraohjausjakso alle 30-vuotiaille, jotka tarvitsevat tukea koulutusalan valinnassa, kuten Ohjaamon asiakkaille, opintojen keskeyttämistä harkitseville, alan vaihtajille, koulutuksen ulkopuolella oleville, VALMA-opiskelijoille sekä tietyin edellytyksin myös peruskoululaisille. Treenaamossa keskeisenä sisältönä ovat soveltuvan koulutuksen sekä sen suorittamistavan ja -paikan löytäminen sekä

yksilöllisen koulutussuunnitelman laatiminen. Treenaamo järjestetään useita kertoja lukuvuodessa joko verkossa tai paikan päällä Stadin AO:ssa.

Oppijan palaute Treenaamosta:

“Olen kokenut saaneeni treenaamosta juuri sitä, mitä hain. Asiat loksahdi paikoilleen, opin paljon uutta, suunta selkeytyi ja löydettiin tutkinto, johon haen seuraavassa haussa.”

Ohjelmoinnista kiinnostuneille on kehitetty opintojaksoja, joissa oppimista ja osaamista hankitaan pääasiassa kotoa käsin tietokoneella, ja kerrytetyn osaamisen avulla on mahdollista edetä vaikkapa nuorten työpajoille tai muuhun työkokeiluun. Myös erilaiset palvelualoille suuntautuvat, työllistymiseen tähtäävät tutustumiskoulutukset ovat jatkuvasti avoimien opintojen tarjonnassa.

Hakeutumisvaiheen palveluita Ammattiopisto Luovissa

Koulutuskokeilujaksot ja tutustumispäivät

Ammattiopisto Luovissa ja muissa ammatillisissa erityisoppilaitoksissa järjestetään koulutuskokeilutoimintaa vakiintuneena nivel- ja hakeutumisvaiheen palveluna. Luovin Oulun yksikössä, silloisessa Merikosken ammatillisessa koulutuskeskuksessa, koulutuskokeilutoiminnan ensiaskelaita otettiin vuosituhannen alussa. Tuolloin lähdettiin toteuttamaan Oulun kaupungin erityiskoulujen yhteistyönä erityiskoulujen 9.-luokan oppilaille räätälöityjä 2,5 päivän mittaisia toimintapainotteisia oppilaitokseen tutustumisjaksoja. Jaksot päättyivät oppilaiden vanhemmille suunnattuihin kotiväki-iltoihin, joissa tutustumisjakson kokemuksia sekä jakson aikana kerättyä arviointia käytiin läpi myös huoltajien kanssa.

Ensiaskelien jälkeen koulutuskokeilutoimintaa on uudistettu koskettamaan kaikkia niitä asiakkaita, jotka tarvitsevat opinnoissaan vaativaa erityistä tukea. Koulutuskokeilutoiminnan merkityksellisyys on huomioitu myös valtiovallan taholta, sillä se luokitellaan osaksi Kelan tukemaa ammatillista kuntoutusta. Kelan palveluna se on suunnattu asiakkaille, joilla on sairauden, vamman tai heikentyneen toimintakyvyn vuoksi erityisiä vaikeuksia koulutusalan valinnassa ja jotka haluavat varmistaa, että heitä kiinnostava koulutus sopii heille. Kelan ammatillisen kuntoutuksen tavoitteena on auttaa asiakasta suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan ja löytämään uutta suuntaa opiskelu- ja työelämään esim. tilanteissa, joissa asiakas ei ole löytänyt sopivaa opiskelualaa, työpaikkaa tai opiskelu on keskeytynyt tai vaarassa keskeytyä.

Luovissa koulutuskokeilutoimintaa toteutetaan ammatillisessa tutkintokoulutuksessa. Koulutuskokeilut on tarkoitettu sekä hakeutumisvaiheen asiakkaille että Luovissa jo opiskeleville valmentavan koulutuksen opiskelijoille osana urasuunnittelua. Koulutuskokeilujakso voidaan toteuttaa myös tutkinnosta toiseen siirtyvän opiskelijan opiskeluvaihtoehtojen selvittämiseksi.

Koulutuskokeilujakson kesto on yleensä viisi päivää ja se suunnitellaan yhdessä koulutuskokeilijan kanssa. Jakson aikana koulutuskokeilija tutustuu Luoviin ja valitsemaansa tutkintoon sekä saa tietoa erilaisista opiskelumahdollisuuksista Luovissa. Lisäksi hän saa tietoa omista opiskeluvalmiuksistaan, tuen ja ohjauksen tarpeesta opiskelussa sekä tutkinnon sopivuudesta itselle. Koulutuskokeilujakson aikana koulutuskokeilija tekee itsearviointin, jossa hän pohtii omia vahvuuksia, opiskelussa tarvittavia voimavaroja, oppimis- ja työskentelyvalmiuksia, yhteistyötaitoja sekä arjen ja asumisen taitoja.

Jakson päätteeksi pidetään ohjauskeskustelu, johon osallistuu opettajan lisäksi opintoneuvoja, koulutuskokeilijan huoltaja ja mahdollisia muita verkoston jäseniä. Ohjauskeskustelu on monitoimijaista uraohjausta, jossa tutustujan omat ajatukset ja näkemykset ovat keskiössä. Ohjauskeskustelussa koulutuskokeilija kertoo omin sanoin koulutuskokeilujakson sisällöstä, miltä jakso on koulutuskokeilijasta tuntunut ja miten se on vastannut hänen ennakkokäsityksiään tutkinnosta ja opiskelusta. Koulutuskokeilujakson toteutukseen osallistuneiden asiantuntijoiden tekemän RUORI-arvioinnin ja koulutuskokeilijan oman itsearviointin pohjalta ohjauskeskustelussa keskustellaan monitoimijaisesti koulutuskokeilijan vahvuuksista ja tuen tarpeista sekä laaditaan jatkosuunnitelma.

Koulutuskokeilutoiminnan rinnalla Luovin eri yksiköissä järjestetään myös 1-2 päivän mittaisia tutustumispäiviä, jotka suuntautuvat pääasiassa valmentavaan koulutukseen. Tutustumispäivillä tutustuja saa tietoa opiskelumahdollisuuksista Luovissa sekä siitä, millaista opiskelu on valmentavassa koulutuksessa. Päivien aikana tutustuja tekee itsearviointin, jota hyödynnetään tutustumisen lopussa pidettävässä ohjauskeskustelussa.

AmisTET -päivät

Anna-Maija Niemen (2015) tutkimuksessa nousi esiin ohjauksellisen tasapainoilun haaste erityistä tukea tarvitsevien nuoren koulutusvalintojen äärellä. Nuoret haluavat pitää kiinni ammatillisista haaveistaan ja suunnata kohti toivealaansa, vaikka kiertoiteitä pitkin. Tämä luo opinto-ohjaukselle omat haasteensa; ohjatako nuorta hänen toivealalleen, josta voi jo valmiiksi aavistaa, ettei nuori tule pääsemään sisään vai ohjatako edes johonkin koulutukseen? Peruskoululaisten ammatillisen suuntautumisen selkiyttäminen ja uravalintojen ohjaus on pitkäkestoinen prosessi ja alavalinnan realisointiin tarvitaan riittävästi aikaa. Urapolun selkiyttäminen tulisikin aloittaa riittävän varhain etenkin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla. Lisäksi ammatillisen koulutuksen kentälle tarvitaan uudenlaisia käytäntöjä mahdollistamaan erityistä tukea tarvitseville nuorille mahdollisten alavaihtoehtojen monipuolistaminen. Pidempi siirtymävaihe perusasteelta toiselle asteelle auttaisi oppilasta selkiyttämään omaa urapolkuaan ja elämän valintojaan. Näihin haasteisiin lähdettiin etsimään vastuksia Vetovoimalan kehittämistyöryhmässä, johon kuului nivelvaiheen toimijoita sekä peruskoulusta että toiselta asteelta. Kehittämistyöryhmässä päätettiin lähteä pilotoimaan nivelvaiheen yhteistyönä AmisTET-jaksoja 8.-luokkalaisille.

AmisTET-toiminnan pienimuotoiset pilotoinnit käynnistyivät keväällä 2019, jolloin 8.-luokan pienryhmän oppilaita ohjattiin AmisTET-jaksolle Luovin Oulun ja Muhoksen yksiköihin. Jaksojen aikana Amis-TETtiläiset saivat vahvistusta uraohjaukseen. Oppilaiden huoltajat antoivat päivien toteutuksesta hyvää palautetta ja kokivat ne merkityksellisiksi nuorilleen. Pilotointikokemusten pohjalta päätettiin järjestää Oulun alueen Nopo-opojen kohdekoulujen opinto-ohjaajille ja erityisopettajille oma yhteistyöfoorumi syyskaudella 2019. Nähtiin tärkeäksi, että kohdekoulujen toimijat saavat yhdessä keskustella omista hyviksi kokemistaan nivelvaiheen ohjauksen menetelmistä ja siitä, mitä TET-jakson tulee sisältää ja millaisilla tavoitteilla se vastaa 8.-luokan opetussuunnitelman Työelämäjaksoilla asetettuja sisältöjä. Tehtävänä oli myös pohtia, kenelle AmisTET-jaksot kohdennetaan, miten oppilasta tuetaan jakson aikana ja millaista taustatietoa oppilaasta tulee jakson onnistumiseksi siirtää toiselle asteelle. Yhteistyöfoorumin pohjalta AmisTET- suunnitelma tarkentui:

AmisTET-suunnitelma:

- vko 49 ja 50: Valterin ja Tiernan koulujen 8-luokkalaisille
- vko 16 ja 17: Oulun kaupungin Nopo-opojen kohdekoulut
- Jakson kesto 5 päivää, opiskelupäivien pituus 6 tuntia
- Yhden koulun ryhmät ovat kaksi päivää Muhoksella ja kaksi päivää Oulussa + yhden päivän siinä yksikössä, jossa ovat ke-to
- Jaksolla mukana myös oppilaiden omista kouluista opettajat ja mahdollisia muita ohjaavia henkilöitä
- Ennen jakson toteutusta 8-luokkaiset tutustuvat ammattinetin kautta omatoimisesti Luovin tarjonnassa oleviin eri koulutusaloihin. Tämän jälkeen jokainen valitsee kolme toivetta Muhokselta ja kolme toivetta Oulusta, joista molemmista kaksi toteutetaan käytännönläheisesti alan työtehtävissä.
- AmisTET-jaksolainen pääsee kokeilemaan neljää eri toiveidensa mukaista koulutusalaa; viidentenä päivänä saadaan tietoa Luovin muista koulutusaloista, tehdään Ruori-itsearviointi ja uraohjauksellisia tehtäviä sekä suunnitellaan 9.-luokalle ajoittuva koulutuskokeilu- ja/tai tutustumisjakso
- Jakson aikana Luovin opiskelijat ovat aktiivisessa roolissa, toimien mestari-kisälli-periaatteella
- AmisTET-jakson aikana oppilaat saavat realistista tietoa alan työtehtävistä ja työllistymismahdollisuuksista

AmisTET-jaksoista saatiin hyvää palautetta:

"Kyllä tänne voi tulla toistekin. Jatkosuunnitelma selkiytyi. Haen Luoville jatko-opintoihin."

"Tosi hauskaa. Hyvää ruokaa. Hyviä työkavereita. Sai tehdä kaikkia hyviä juttuja. Hommia oli kovasti."

"Tuttu ohjaaja oli paikan päällä, en olisi ilman aikuista pärjännyt."

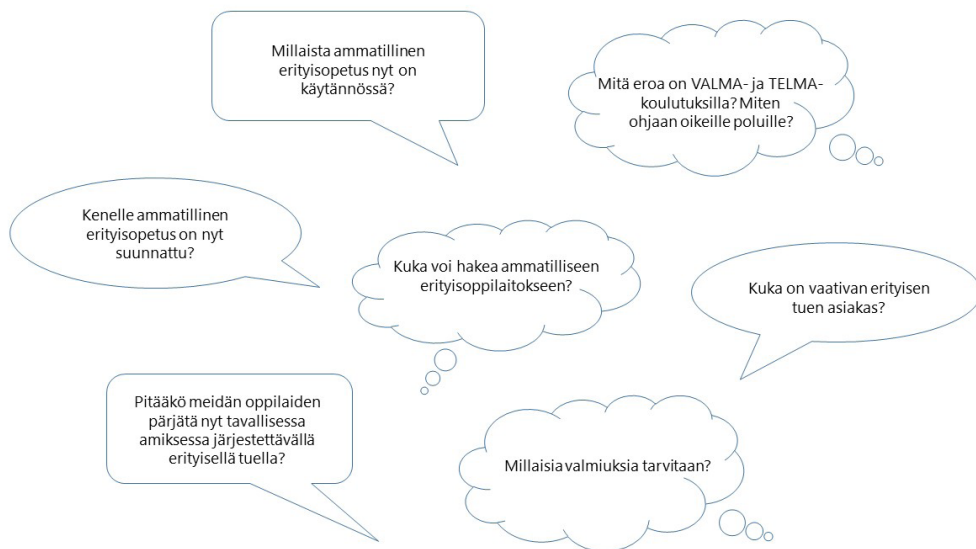
Lukuvuoden 2019-2020 aikana kohderyhmä tarkentui ja jaksot kohdennettiin tutkintotavoitteiseen koulutukseen palvelemaan peruskoulun niitä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän aikaa oman jatkopolon löytämiseen. AmisTET-jakson arveltiin palvelevan heidän yksilöllisiä tarpeitaan paremmin kuin perinteisen TET-jakson työpaikalla.

Vierailut

Luovissa on muodostunut vakiintuneet käytännöt vierailujen toteutukselle. Yleiset, noin kerran kuukaudessa järjestettävät vierailukäynnit on suunnattu erityisesti opiskelijaksi hakeutuville ja opiskelusta kiinnostuneille. Niihin voi tulla yksin, ryhmässä tai yhdessä huoltajan tai jonkun muun oman verkoston toimijan kanssa. Vierailukäynneillä annetaan tietoa Luovista oppilaitoksena, opiskelusta ja hakeutumisesta Luoviin sekä tutustutaan kunkin yksikön koulutustarjontaan eri koulutusalojen oppimisympäristöissä. Koulutusalojen esittelyissä alan opetushenkilöstö kertoo yleisesti alan opinnoista ja alan opiskelijat siitä, millaista opiskelu on käytännössä. Yleisen vierailukäynnin kesto on noin kaksi tuntia. Suurimmissa yksiköissä vierailuja varten on varattu omat vierailupäivät, joihin ilmoittaudutaan etukäteen. Vierailukäynnin sisältö suunnitellaan jokaisen ilmoittautujan kanssa yksilöllisesti hänen tarpeitaan ja toiveitaan vastaavaksi.

Yleisten vierailupäivien lisäksi Luovissa järjestetään yksilöllisiä vierailukäyntejä, jotka palvelevat etenkin niitä hakijoita ja opiskelusta kiinnostuneita, joille ryhmämuotoiset vierailukäynnit ovat haastavia tai joilla on erityisiä sisällöllisiä toiveita vierailun toteuttamiselle. Vetovoimala-hankkeen aikana yksilöllisten vierailujen määrä on lisääntynyt. Yksilöllisillä vierailukäynneillä pääpaino on henkilökohtaisessa ohjauksellisessa tuessa asiakkaiden tarpeiden mukaisesti. Niiden aikana voidaan esimerkiksi tunnustaa hakijan vahvuuksia ja senhetkisiä voimavaroja, hankittua osaamista sekä tuen tarpeita opiskeluun ja oppimiseen. Niiden aikana saatetaan selvittää erilaisia uraohjauksellisia reittejä ja mahdollisuuksia opiskelun aloittamiseen ja oikea-aikaisuuteen. Vierailukäynneillä voidaan myös avustaa hakeutumisessa koulutuskokeilujaksoille, tutustumispäiville tai opiskelijaksi. Toisinaan vierailukäynnillä käydään vain näkemässä ja kuulemassa, millainen paikka ammatillinen erityisoppilaitos on ja minkälaisia opiskelijoita siellä opiskelee. Yksilöllisten vierailukäyntien kesto räätälöidään asiakkaan tarpeiden mukaisesti ja ne kestävät puolesta tunnista kolmeen tuntiin.

Ammatillisen koulutuksen reformi toi suuria muutoksia ja uudistuksia ammatillisen koulutuksen toteutukseen koskettaen niin ammatillisen koulutuksen opiskelijoita, opettajia, työnantajia, koulutuksen järjestäjiä kuin myös ammatilliseen koulutukseen ohjaavia tahoja. Lisäksi kevään 2018 Ammatillisen erityisopetuksen Opintopolkuhaku toteutettiin ensikertaa ”Haku vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen”-nimikkeen alla. Reformin mukanaan tuomat uudistukset ja uusi Opintopolun hakunimike aiheuttivat hämmennystä muun muassa peruskoulujen opinto-ohjaajien ja erityisopettajien keskuudessa:



Kevään 2019 aikana Vetovoimalasta vastattiin peruskouluista nousseisiin kysymyksiin järjestämällä yläluokkien opinto-ohjaajille ja erityisopettajille suunnattuja OpeTET-jaksoja ja niitä markkinoitiin Oulun ja lähikuntien opetushenkilöstölle: *”Järjestämme Opetushenkilöstölle suunnattuja TET-jaksoja, joiden aikana sinun on mahdollista saada ajantasaista tietoa, millaista ammatillinen erityisopetus on käytännössä tai esimerkiksi siitä, millaisia valmiuksia ammatillisessa koulutuksessa odotetaan ja millaisilla taustoilla ammatilliseen erityisopetukseen voi hakeutua. Olet tervetullut meille 1-5 päiväksi tutustumaan ammatilliseen erityisopetukseen. Halutessasi voit tutustua joko johonkin yksittäiseen koulutusalaan yhden päivän ajan mahdollisuuksiesi mukaan tai voit olla kanssamme useampia päiviä. Räättelöimme sinulle jakson, jonka aikana voit tutustua useampaankin koulutusalaan, esim. TELMAan, VALMAan ja johonkin tutkintotavoitteiseen koulutukseen kiinnostuksesi mukaisesti. Voit myös tulla mukaan yhteisten aineiden oppitunneille. Mikäli kiinnostuit ja TET-jakso on sinulle mahdollista oman työsi puitteissa, ole yhteyksissä ja lähdetään järjestelemään juuri sinulle sopivan mittaista jaksoa”.*

OpeTET-jaksot saivat myönteisen vastaanoton. Kevään 2019 aikana useita opinto-ohjaajia ja erityisopettajia eri peruskoulusta kävi tutustumassa ammatillisen koulutuk-

sen arkeen. Päivien sisältö räätälöitiin kunkin osallistujan tarpeiden mukaisesti, tavallisimmin niin, että ”tettiläinen” osallistui aina päivän valitsemaansa koulutusallalla osallistuen päivän käytännönläheiseen toteutukseen samalla havainnoiden ja opetushenkilöstöltä tarkennuksia kysyen muodostaen samalla kuvaa kunkin koulutusalan sisällöistä ja vaateista. Osallistujat antoivat päivistä hyvää palautetta. Myös OpeTETläisten ohjaukseen osallistuneet Luovin opettajat kokivat päivät merkityksellisiksi ja hyviksi oikean tiedon välittämisessä ammatillisesta koulutuksesta.

OpeTET-jaksojen tarpeellisuus nousi esiin myös syksyllä 2019 peruskoulun erityisopettajille suunnatussa Vetovoimalan järjestämässä yhteistyöfoorumissa, jossa toivottiin erityisesti lisätietoa VALMA- ja TELMA-koulutuksien sisällöistä, koulutusten eroista ja koulutuksiin ohjaamisesta. Yhteistyöfoorumiin osallistuneille erityisopettajille toteutettiin oma ryhmämuotoinen ja toiminnallinen OpeTET-päivä keväällä 2020. Päivän toteutuksen pääroolissa olivat etenkin TELMA-opiskelijat, jotka ohjasivat erityisopettajat valmistamaan itselleen maukkaan aamupalan sekä tutustuttivat heidät TELMA-koulutuksen arkeen. Päivän aikana esiteltiin TELMA-opiskelijoiden yksilöllisiä opiskelu- ja jatkopolkuja sekä kuultiin VALMA-opiskelijoiden kokemuksellisia puheenvuoroja samasta aiheesta. Päivän sisältö ja toteutus sai erittäin paljon kiitosta.

”Mielestäni päivä oli kokonaisuutena erittäin onnistunut. Vastavalmistuneena yläkoulun erityisluokanopettajana oli hienoa päästä konkreettisesti näkemään, mihin olen tänä keväänä muutamaa omaa oppilasta suuntaamassa ja millainen Luovin toimintaympäristö opiskelijoille on. Päivän aikana minulle selveni erityisesti se, mitä eroa VALMA- ja TELMA-koulutuksilla on. Nyt osaan paremmin hahmottaa, kenelle kyseiset koulutukset erityisesti sopivat. Minua ilahdutti myös paljon teidän luovilaisten positiivinen ja lämmin tapa kohdata meitä vieraita. Heti paikalle tultani tuli tunne, että meidät erityisopettajat otettiin avoimen lämpimästi vastaan! Kiitos siitä! En oikeastaan osaa edes sanoa, mitä jäin kaipaamaan. Päivän loppuksi järjestetty kyselyhetki poisti mielestäni viimeisetkin epäselkeydet.”

OpeTET-päivien toteutusta tullaan jatkamaan edelleen sekä yksilötoteutuksina että ryhmämuotoisina toteutuksina ja toiminta on laajentumassa muihin Luovin yksiköihin.

Yhteistä oppilaitoksessa toteutettaville hakeutumisvaiheen palveluille

Kaikki Ammattiopisto Luovin hakeutumisvaiheen palvelut ovat maksuttomia hakuohjauspalvelun muotoja. Niille hakeudutaan sähköisellä hakulomakkeella Luovin koulutuskalenterin kautta ja heidät kaikki on tapaturmavakuutettu jaksojensa ajan. Hakeutumisvaiheen palveluita toteutetaan suunnitellusti ja jaksot sijoitetaan opetuksen kannalta sopiviin toteutusjaksoihin. Kaikkien hakuohjauspalvelumuotojen toteutus vaatii moniammatillista asiantuntijuutta ja huolellisia järjestelyjä, jotta jaksojen aikana kerättyä tietoa voidaan hyödyntää uraohjauksellisesti niin jakson aikana kuin myös mahdollisessa opiskelijavalinnassa ja opiskelijan opiskelusuunnitelmassa.

Hakuohjauspalvelujen jalkautuva työ

Vetovoimalan mahdollistamana Luovissa on jalkauduttu yhä enemmän nivelvaiheen ohjaustyöhön eri ympäristöihin, esimerkiksi peruskoulujen arkeen ja työpajoille. Jalkautuvalla työllä on mahdollista kohdata asiakkaita ja heidän lähitukiverkostoaan heille tutussa ja turvallisessa ympäristössä ja samalla madaltaa kynnystä keskustella heitä askarruttavista asioista. Jalkautuvaa ja samalla konsultoivaa työtä toteuttavat opinto-ohjaajat ja nivelvaiheen opintoneuvojat.

Peruskouluihin jalkautuva työ

Jalkautuvan työn muotoina ovat olleet opinto-ohjaajan tai opintoneuvojan osallistuminen peruskoulun arkeen koulun oman opinto-ohjaajan ja nivelvaiheen opinto-ohjaajan rinnalle ja tueksi esimerkiksi opinto-ohjauksen tunneille, välitunneille ja huoltajille suunnattuihin kotiväki-iltoihin. Yhdessä sopien on myös osallistuttu oppilaan HOJKS-palavereihin taikka tukikeskusteluihin yksittäisen oppilaan uraohjauksellisissa asioissa. Keskusteluissa keskiössä ovat ammatinvalintaan liittyvät asiat, mutta niissä voidaan käsitellä myös mahdollisia esiin nousevia ennakko-odotuksia ja -asenteita sekä muutostilanteeseen liittyviä tunteita. Keskusteluissa on mahdollista antaa oikeaa tietoa eri vaihtoehtoista ja mahdollisuuksia sekä erilaisista tukimuodoista ja keinoista, joita uudessa oppilaitoksessa voidaan tarjota oppimisen ja koulunkäynnin helpottamiseksi.

Positiiviset kohtaamiset ovat mahdollistaneet vaikuttamisen myös yleisiin ennakoasenteisiin ja suhtautumiseen erilaisiin oppijoihin, kun tietoa ammatillisesta erityisopetuksesta on jaettu myös laajemmin kuin ainoastaan vaativan erityisen tuen hakijoille ja heidän lähiverkostolleen. Opinto-ohjaajilta on tullut palautetta, että esimerkiksi Luovista on alettu nuorten keskuudessa puhua myönteisempään sävyyn ja kiinnostus Luovissa opiskelua kohtaan on lisääntynyt. Kokemusten perusteella jalkautuvaa työtä oppilaitoksen arkeen kohtaamaan nuoria heille luonteissa tilanteissa on hyvä lisätä ja näihin kohtaamisiin toivotaan mukaan myös enemmän toisen asteen opiskelijoita kertomaan omasta opiskelustaan – niin nuorille, kuin henkilöstöllekin. Kokemuspuheenvuorot ovat saaneet hankkeen aikana paljon positiivista palautetta ja niiden koetaan avartavan erilaisia näkökulmia nivelvaiheen ohjaukseen. Kokemukset jalkautuvasta työstä ovat olleet hyviä ja peruskouluissa jalkautuva työ on koettu tärkeäksi työmuodoksi erityisopettajien ja opinto-ohjaajien ohjaus- ja kasvatustyön tukena. Konsultointi on lisääntynyt ja jalkautuvan työn kautta tutuksi tullessiin toimijoihin on helppo ottaa yhteyttä ja selvittää asioita. Myös eri oppilaitosten kanssa tehty jalkautuva ohjausyhteistyö on vahvistunut ja vahvistanut ohjausverkostojamme lisäten tietoa toistemme toiminnasta. Jalkautuvan työn lisääntymisen myötä tieto ammatillisesta erityisopetuksesta saavuttaa kohderyhmiä yhä paremmin. Näin, jalkautuvan nivelvaiheen työn tavoitteen mukaisesti onnistumme ohjaamaan erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaita oikeille jatkopoluille.

Työpajayhteistyötä vahvistamassa

Oulun kaupungin nuorten työpajat ovat suunnattu 17–29-vuotiaille työttömille oululaisille nuorille. 13 eri työpajalla nuoret hankkivat työelämävalmiuksia ja ammatti-osaamista erilaisten työprojektien parissa. Työpajalla nuori saa kiireettömästi työskennellen tutustua esimerkiksi autoalan erilaisiin tehtäviin autopajalla.

Työpajoilla nuorta tuetaan moniammatillisesti työ-, yksilö- ja ryhmävalmennuksessa (Oulun nuorten työpajojen laatukäsikirja 2017). Tukea on tarjolla kunkin oman tarpeen mukaisesti. Yksilövalmennus on kokonaisvaltaista arjenhallinnan ja toimintakyvyn vahvistamista sekä jatkopolun löytämiseen tähtäävää valmennusta. Valmennuksen muotoja ovat työllistymistä tukeva työelämävalmennus, luontovalmennus, neuropsykiatrinen valmennus, taideterapia ja liikunta. Uusimpana mukaan tulleet työmuotona on luontovalmennus ja luonnonhoitotyöt yhteistyössä Metsähallituksen ja Oulun kaupungin retkeilypaikoista vastaavien kanssa. (Puhakka 2020.) Toiminta perustuu sosiaalipedagogiseen ajattelumalliin. Tällöin mielenkiinnon kohteena on yksilö yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä sekä hänen osallisuutensa ja hyvinvoinnin vahvistaminen. Nuori on itse aktiivinen toimija. (Emt.)

Työpajaohjauksessa nuorten kanssa käydyissä keskusteluissa on toisinaan häivähdys näköalattomuutta. Vaihtoehtoja on lukuisia – mikä niistä on itselle sopivin, mitä tehdä seuraavaksi? Mihin minusta on? Onko voimavaroja? Onko uskallusta? Pajalla ollaan keräämässä voimia ja pohtimassa, mihin ryhtyä. Ohjauksessa keskiössä on luottamuksellinen ja kiireeton ohjaussuhde. Toiminnan ja tekemisen keskellä on luontevaa kuulostella, miten menee, tukea ja tsemrata. Nuoret otetaan huomioon suunniteltaessa työkohteita. Heitä kannustetaan ottamaan vastuuta ja näkemään omaa onnistumistaan. Dialoginen ohjausote näkyy ohjaajan kysymisen taidoissa – taidosta antaa aika ohjattavan tilanteelle, tarpeille, ongelmien ja erilaisten vaihtoehtojen yhteiselle pohdinnalle.

Oulussa Ammattiopisto Luovi ja nuorten työpajat toimivat tiiviissä yhteistyössä. Yhteistyön tiivistymistä edesauttoi yhden valmentavan koulutuksen ryhmän siirtyminen toimimaan työpajan tiloihin. Tämän yhteistyön kehittäminen on mahdollistunut Vetovoimala-hankkeessa, jossa nivelvaiheen ohjauksen kehittäminen on keskiössä.

Ohjausyhteistyön joustavoittamiseksi pohdittiin, miten työpajalla olevien nuorten kanssa voidaan tunnistaa heidän aiemmin hankittua osaamista. Työpajalla olevilla nuorilla on useimmilla kokemusta peruskoulun jälkeisistä opinnoista toiselta asteelta ja osalla myös korkea-asteen opinnoista. Ohjauksessa lähtökohtana on todentaa aiemmin hankittu osaaminen ja sen kautta yksilöllinen opintoihin hakeutumisen polun suunnitteleminen. Yhtä lailla pohditaan myös sitä, millaista osaamista työpajalla hankitaan, voisiko sillä olla merkitystä opintoihin hakeutumisessa ja siinä vaiheessa, kun opintoihin laaditaan yksilöllistä opiskelusuunnitelmaa.

Ohjauskeskusteluissa pääpainona on ollut osaamisen sanoittaminen. Millaisia asioita tehdään nyt, jotka tuntuvat mielekkäiltä ja joista on virinnyt mielenkiinto? Mitkä

asiat ja tekijät ovat niitä, miksi nuori tulee aamuisin työpajalle päivä toisensa jälkeen. Pohditaan, mitkä asiat voivat olla opintoihin hakeutumisen esteinä ja millaista tukea tarvitaan, että opinnot lähtisivät onnistumaan.

Nuorten kanssa tehtävän henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi työtä on kehitetty työpajalla toimivien yksilö- ja työvalmentajien kanssa pajalla hankittavan osaamisen tunnistamisessa ammatillisten perustutkinnon tutkinnon osiin peilaten. Työpajan työtehtävät, käytettävät materiaalit ja laitteet on tarkasteltu siten, että voidaan todeta, minkä kaikkien tutkinnon osien osaamista nuoret hankkivat. Nuorten kanssa laaditaan heidän aloittaessaan työskentelyä työpajalla suunnitelma siitä, missä pajoilla he työskentelevät. Jatkokeskusteluissa suunnitelmaa tarkennetaan, mitä tapahtuu sen jälkeen, kun työpajajakso päättyy. Aukipuhuminen siitä, millaista osaamista nuorella on ja millaista osaamista hänelle työpajajaksolla kertyy, on yksilövalmentajien mukaan sitouttanut nuoria työskentelyyn ja madaltanut kynnystä opiskelijaksi hakeutumiselle.

Työpajaohjauksessa nuoren kanssa pohditaan hakeutumisen ajankohtaa nuoren omat voimavarat huomioiden. Osaamisen hankkimiselle laaditaan myös suunnitelmaa siitä, missä kaikkialla osaamista tullaan hankkimaan. Osa ammatillisten perustutkinnon tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksen mukaisesta osaamisesta saavutetaan työpajalla, osa työpaikoilla.

Aina ryhtyminen päätoimiseksi opiskelijaksi ei välttämättä ole nuorelle tavoitteena. On hyvä pilkkoa osatavoitteiksi se, mikä on mahdollista saavuttaa. Osaaminen voidaan hankkia työpajalla ja osoittaa saavutettu osaaminen ammattiopistossa. Nuori hakeutuu ammattiopistoon suorittamaan ammatillisen perustutkinnon tutkinnon osan siten, että hän osoittaa osaamisensa näytössä. Valmentautuminen työpajalla on tapahtunut työpajan työvalmentajan ja yksilövalmentajan tukemina.

Oppilaitoksessa hänelle laaditaan HOKS, jossa suunnitellaan, missä ja milloin näyttö annetaan ja ketkä näytön ammatillisen opettajan lisäksi arvioivat. Kokemus osaamisesta ja siitä, että osaamista voidaan kerryttää vaihe vaiheelta, madaltavat kynnystä hakeutumisesta oppilaitokseen päätoimiseksi opiskelijaksi. Uudeksi ulottuvuudeksi tässä on muotoutunut ennen opintoja laadittava suunnitelma osaamisen hankkimiseksi. Työpajoilla nuorille annettavan osaamistodistuksen uudistaminen on ollut tänä keväänä yhteistyötä kuntouttavan työtoiminnan, oppilaitosten ja työpajan toimijoiden kesken.

Yhteenveto

Toimintamallit mahdollistavat uudenlaisia, joustavia ja vaihtoehtoisia tapoja opiskella, hankkia osaamista ja saada tukea oppimiseen. Toimintamallit ovat syntyneet käytännön tarpeista saada madallettua kynnystä opintoihin siirtymisessä. Tietoa on saatavilla, mutta miten saada se siirrettyä kokemukselliseksi tiedoksi. Nuorilla on runsaasti vaihtoehtoja valintojen tekemiseen. Siirtymätilanteet saattavat olla haastavia ja tästä syystä yksilölliselle, tuetummalle ohjaukselle on syytä pohtia tapoja toimia. Nivelvaiheessa syrjäytymisen riski on suuri, jollei ole verkostoa omaa takaa auttamassa valinnoissa tai oma toimintakyky on hetkellisesti rajallisempi. Uusien, joustavien ja matalan kynnyksen toimintamallien avulla voidaan tarjota yksilöllistä, vahvaa ohjauksellista tukea. Tämä rinnalla kulkeminen auttaa nuorta kokemaan, että hänestä välitetään, huolehditaan ja autetaan uuteen alkuun. Jokainen nuori saa oman, yksilöllisen suunnitelman kuinka edetä osaamisen hankkimisen polulla, oman toimintakykynsä mukaan. Näillä toimenpiteillä voi olla ratkaisevia vaikutuksia syrjäytymisen ehkäisyssä.

Lähteet:

Kela. Ammatillinen kuntoutus. Viitattu 29.4.2020: <https://www.kela.fi/amatillinen-kuntoutus>

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264.

Oulun nuorten työpajojen työpajapalveluiden laatukäsikirja 15.3.2017. Oulun kaupunki. Viitattu 29.4.2020: https://www.ouka.fi/documents/78453/17047827/Laatuk%C3%A4sikirja_versio_150317.pdf/23e160b8-91c3-4507-b7e7-a61d8b1a34b7

Puhakka, A. 2020. Keskustelu työpaja-asiantuntija Anu Puhakan kanssa 29.4.2020.

Lukio-opinnot joustavana vaihtoehtona nuoren opinto- ja urapolulla

Sanna Komu (KT, kasvatustiede, erityisluokanopettaja, työnohjaaja STOrY) työskentelee Opimis- ja ohjauskeskus Valterissa ohjaavana opettajana ja on mukana asiantuntijahanketoimijana Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimalla-hankkeessa kehittäen vaativan erityisen tuen ohjauspalveluja. Sannan erityisosaamista on erityistä tukea tarvitsevien nuorten opetuksen ja tuen järjestämisen ratkaisut sekä opetushenkilöstön ohjauksellinen ja konsultoiva tuki perusopetuksessa ja nivelvaiheessa.

Lukion opetussuunnitelmien perusteet (LOPS-2019) antaa ohjeet erityisopetuksen järjestämiseen lukiossa. Erityisopetusta on alettava järjestää kaikissa lukioissa vuodesta 2021 alkaen. Aiemmin toteutuneet ylioppilastutkintoon liittyvät erityiset järjestelyt saavat nyt rinnalleen vankempia tukimuotoja jo lukio-opintojen aikana. Erityisopetus ja muu oppimisen tuki yksilöllisten tarpeiden mukaisesti voi olla merkittävä seikka arvioitaessa vaativan erityisen tuen opiskelijan mahdollisuuksia selviytyä lukio-opinnoista osana opiskelu- ja urapolkua toisella asteella. Ajan, toiston, soveltamisen ja eriyttämisen mahdollisuudet luovat monelle vaativan erityisen tuen opiskelijalle edellytyksiä opiskella lukio-opintoja.

Vaativan erityisen tuen opiskelijoiden näkökulmasta lukion opettajien tarjoama ohjaus henkilökohtaisena, pienryhmämuotoisena tai opintojaksomuotoisena lisäävät osallisuutta, toimijuutta ja luottamusta omaan osaamiseen. Oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus sekä oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen ovat oppimisen tukimuotoja myös lukiossa. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja asiantuntijoiden hyödyntäminen auttavat tukimuotojen suunnittelussa ja tuen toteutuksessa käytännössä. Kun lukion toimintakulttuurin tulee tukea opiskelijan omaa aktiivisuutta ja yhteisöllistä toimintaa, on lukion opetussuunnitelman perusteissa annettu hyvät raamit erityisopetuksen järjestämiselle lukiossa.

Lukion ohjaus ja erityinen tuki vaativan erityisen tuen opiskelijoille

Lukiolain (2019) 28§:n mukaan erityisopetus on oikeus ja oppimista on tuettava yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Lain mukaan tuen antaminen ja järjestäminen ei tule jäädä yhden henkilön vastuulle, vaan opiskelijan tukena on opetushenkilöstö yhdessä. ”Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä.” Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) luku 4 pitää sisällään opiskelijan ohjauksen ja tukemisen. Tällaisia tukimuotoja on paljon. Tuki toteutuu lukiossa eri tukimuotojen kautta. Huomioitavaa on, että vaativan eri-

tyisen tuen opiskelijoiden statuksella opiskellaan erittäin moninaisista syistä. Tuki-
muotoja vaativan erityisen tuen opiskelijoiden osalta nostan mahdollisuuksina esille
seuraavissa laatikoissa.

Luvussa 4.1. Ohjaus:

- opiskelijan tarpeiden mukainen henkilökohtainen ohjaus
- osallisuuden, osaamiseen luottamisen, toimijuuden kehittäminen ja ylläpitäminen
- opiskelun ja hyvinvoinnin seuraaminen ja tukeminen
- aineenopettajan ohjaus opiskelutaitoihin ja oppimaan oppimisen taitoihin
- aineenopettaja sitoo oppiaineen jatko-opintoihin ja työelämään
- ohjausta eriytetään huomioimalla mm. opiskelijan yksilölliset tarpeet, kiinnostuksen kohteet, osaamisalueet ja elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät
- asiantuntijoiden yhteistyö tehostaa opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimista
- opiskelijan informoiminen eri toimijoista ja heidän tukimahdollisuuksistaan
- korkea-asteella kehitetään mahdollisuuksia orientoiviin opintoihin
- korkea-asteella kehitetään vaihtoehtoisia väyliä hakeutua jatko-opintoihin
- ohjaussuunnitelmassa on kuvaus toimenpiteistä, joiden avulla varmistetaan esteetön opintopolku ja oppimisympäristö
- henkilökohtaisen opintosuunnitelman opiskelusuunnitelma sisältää aiemman osaamisen tunnistamisen, opiskeluolosuhteet, opintojen suorittamistavat, erityiset opetusjärjestelyt sekä opiskeluvalmiudet ja mahdollisen tuen tarpeen
- opiskelijalla on oikeus saada ohjausta muihin opintoihin hakeutumisessa

Luvussa 4.2. Erityisopetus ja muu oppimisen tuki:

- oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus
- oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisy
- oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen
- tuen tarpeen arviointi opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä
- tarvetta arvioidaan opiskelijan, huoltajan ja asiantuntijoiden kanssa
- määrittely voi perustua välttämättömään tietoon tai henkilöstön havaintoihin
- tuen tarpeen arvioinnissa voidaan käyttää seulontoja
- opettajat suunnittelevat tukitoimet opiskelijan ja asiantuntijoiden kanssa
- tukitoimien kirjaus henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan
- tukitoimien toteutumista ja vaikuttavuutta seurataan ja arvioidaan
- eriyttäminen, tukiopetus ja muut pedagogiset ratkaisut oppimisen tukena
- yksilöllisesti suunniteltu, monipuolinen opinto-ohjaus, ryhmäohjaajan tuki sekä opintojen valintamahdollisuuksia
- oppimista ja hyvinvointia lisääviä opintoja, jotka tukevat opiskelutaitoja, elämänhallintaa tai matematiikkaa ja muita oppiaineita
- erityisopetus tukee aineenopetusta
- erityisopetus yhteisopettajuutena, ryhmämuotoisena tai yksilötukena
- erityisopetus voi olla opiskelutaitojen opetusta tai opiskelija ohjaimista käyttämään omia vahvuuksiaan opiskelussa
- erityisopettaja tekee työtään yhteistyössä muiden opettajien kanssa
- opiskeluun voidaan tehdä poikkeavat järjestelyt ja ne kirjataan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan
- opiskelijaa ohjataan hakemaan avustajapalveluita, erityisiä apuvälineitä tai muita palveluja
- opiskelijalla on oikeus saada yksilökohtaista opiskeluhuoltoa
- osaamisen osoittaminen eri tavoin
- arvioinnin yksilölliset ja erityisjärjestelyt
- ohjataan ylioppilaskokeen erityisjärjestelyihin ja niitä kokeillaan lukioaikana

Lukioon hakeutumisen monipuoliset väylät

Aikuislukioihin on hakeuduttu erilaisilla taustoilla ja monenlaisten vaiheiden kautta. Työpajat, VALMA-koulutus, tutkintotavoitteinen koulutus ja eri ohjaavat tahot ovat esimerkiksi olleet aikuislukioon saapuvien opiskelijoiden edeltäviä tahoja. Myös perusopetuksesta toiselle asteelle ohjaamisessa ovat hakeutumisperusteina voineet olla aikuislukion suuremmat joustamisen ja tuen mahdollisuudet. Kevennetty ohjelma on mahdollistanut opintojen etenemiseen tarvittavaa aikaa. Kaikkia oppiaineita ei tarvitse hallita vahvasti lukio-opinnoissakaan.

Ammattilukio on Marjatta Rautiaisen (2013) mukaan kolmas tie tavallisen lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välissä. Ammattilukiossa opiskelija kokoaa ammatillisten ja lukio-opintojen opetussuunnitelmista joko kaksois- tai kolmoistutkinnon. Moni 16-vuotias ei vielä osaa päättää tulevaisuutensa suuntaa. Ammattilukio tarjoaa kin hyvän väylän jatko-opintokelpoisuuksiin ja samalla valmistumisen ammattiin.

Opintopolku-ohjauspalvelu on pitänyt sisällään harkinnanvaraisen valinnan lukioon. Peruskoulun keskeyttäminen tai ulkomaisen tutkinnon suorittaminen voivat olla harkinnanvaraisen lukioon valinnan perusteena. Oppilaitos on tehnyt harkinnanvaraisen valinnan opiskelijoista, jotka ovat hakeneet ennen hakuajan päättymistä.

Syrjäseutualueiden opinto-ohjaajat ovat kertoneet lukioon hakeutuvan nuoria, joilla olisi lähtökohtaisesti paremmat edellytykset aloittaa ammatilliset opinnot. Lukio-opinnot ovat syrjäseutujen nuorten yksi varteenotettava opintoväylä siitä syystä, etteivät vanhemmat halua päästää 16-vuotiasta vielä itsenäisesti isoon kaupunkiin asumaan. Lukio-opintojen valinnoissa kannattaa kuitenkin jo miettiä mahdollista ammattialaa, jolle on suuntautumassa. Tällä tavoin lukio-opintojen valinnat sekä tukevat tulevan ammattiopintojen sisältöjä että ovat myös mahdollisesti huomioituna ammatillisen koulutuksen arvosanavaatimuksissa.

Ohjaustyön merkitys lukio-opintojen keskeytyessä

Raetsaari, Suorsa ja Muukkonen (2020) ovat tutkineet ohjaustyön haasteita lukio-opintojen keskeytymisen yhteydessä. Opiskelijoiden huoliin puuttuminen on ohjaustyössä keskeistä. Ohjaustyöhön liittyvät rakenteet voivat muodostaa toiminnallisia esteitä ja hidasteita tarkoituksenmukaiselle ohjaustyölle. Siksi ohjaustyön tavoitteita ja käytänteitä on syytä kehittää. Ohjaustyö kohdentuu lukion keskeyttämistilanteessa usein oppimisvaikeuksien selvittelyyn ja muiden vaihtoehtojen pohtimiseen lukio-opintojen sijaan. (Raetsaari ym. 2020, 38-40.)

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että lukio on ollut ja entistä enemmän tulee olemaan yksi harkinnanarvoinen opiskelupaikka toisella asteella myös vaativan erityisen tuen opiskelijoiden keskuudessa. Yleissivistävän koulutuksen jatkumoa ajatellessa varmasti opiskelijan oma motivaatio on keskeisellä sijalla. Huoltajien ja opiskelijan ymmärrys ja

näkemyksistä opiskelutaidoista, opiskelijan kyvykkyydestä ja voimavaroista muodostavat pohjan lukiovalinnan realistisuudelle. Lukio-opinnoista voi siirtyä vaikka ammatillisiin opintoihin, jos alun kokeilun jälkeen ne eivät tukitoimista huolimatta ota luonnistua tai eivät kerta kaikkiaan tunnu omilta. Tehdyt suoritukset hyödynnetään toisessa oppilaitoksessa osana osaamisperusteisia opintojen kertymistä. Muutoinkin opintojen ajattelu ennemminkin osaamista kerryttävänä asioina mahdollistaa myös paluun jo kerran aloitettujen ja välillä keskeytyneiden opintojen pariin. Yhtä ainoaa lineaarisesti etenevää tai oikeaksi luultua opinto- ja urapolkua ei enää ole, vaan ohjaustyötä tehdään vaihtoehtojen ja joustavien valintojen suuntaan.

Lähteet:

Lukiolaki. 2019. Finlex.

Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019. Opetushallitus.

Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2020. Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisten tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus* 51 (1), 38-50.

Rautiainen, M. 2013. "Onko teillä ammattia? Meilläpä on!" Rovaniemen ammattilukion kehitys vuosina 1996-2008. Akateeminen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 119.

Yhteistyöfoorumit ohjausyhteistyön tukena

Havaintoja Helsingistä

Helsingissä kaikkiaan neljään yhteistyöfoorumiin osallistui runsas joukko ohjauksen ja erityisen tuen parissa työskenteleviä ammattilaisia sekä koulutuksen kuin muiden tukitoimien piiristä. Ensimmäiset yhteistyöfoorumit kulkivat aiheella ”Unelmatyöpaja”. Moniammatillista kokoonpanoa mietitytti, kuinka löytää juuri se oikea opiskelupaikka? Unelmatilanteessa Helsingin alueen tukea tarvitsevat nuoret ja maahanmuuttajat saadaan ohjattua sujuvasti oikeaan paikkaan ilman turhaa odottelua ja välikäsiä. Kovasti toivottiin myös työelämäyhteistyötä ja erilaisten ammattiin johtavien oppimispolkujen esiin tuomista. Vastatakseen kehittämissporukan kysymyksiin ja toiveisiin, myöhemmissä yhteistyöfoorumeissa aiheina olivat kohtaamiset sekä nivelvaiheen koulutukset.

Syksyllä 2019 järjestettiin niin hakijoille kuin ammattilaisille suunnatut Erilaisia polkuja ammattiin- messut, jotka kokosivat laajan joukon eri esittelijöitä sekä runsaan määrän messuvieraita. Vetovoimala on esitellyt erityisen ja vaativan erityisen tuen eroja ja määritelmiä ammatillisella toisella asteella, sillä yhteistyöfoorumeissakin kävi



ilmi, kuinka tärkeää on huomioida opiskelijan tuen tarve ja toimintakyky jatko-opintoihin liittyen. Vielä alkuvuodesta 2020 järjestetty chat-palvelu osoitti, että matalan kynnyksen tukea ja infoa ohjaaville tahoille on hyvä olla olemassa, jotta ohjauksen tavoitteet saadaan täytettyä laadukkaasti.

Mietteitä Mikkelistä, ideointia Imatralla

Mikkelin seudulla kokoonnuttiin kolme kertaa, kahdesti Mikkelistä ja kerran Imatralla. Yhteistyöfoorumien teemat kulkivat opintojen keskeyttämisen riskitekijöistä mielenterveyden- ja päihdeongelmiin sekä palveluihin, joita Mikkelin alueella tilanteessa on mahdollisuus saada. Hyviä käytänteitä toivottiin muualta Suomesta. Imatralla perehdyttiin toisen asteen opintoihin erityisessä ja vaativassa erityisessä tuessa, toimintakykyajatteluun sekä etsivään nuorisotyöhön. Toimijat toivoivat alueelle enemmän koulutuskokeilumahdollisuuksia ja verkoston yhteistyön tiivistämistä.

Mikkelin alueella yhteistyötä on tehty Anttolan ja Rantakylän yhtenäiskoulun kanssa. Alueelle muodostettiin vertaisryhmä oppilaiden koulunkäynnin tueksi ja elämässä tärkeiden taitojen, kuten sosiaalisten taitojen, vahvistamiseksi. Ryhmä pääsi hyvin vauhtiin, mutta korona esti myöhemmät tapaamiset. Alueelle toivotaan vastaavia matalan kynnyksen ryhmiä, joissa toisella asteella tarvittavia taitoja päästään harjaantuttamaan.

Tiedonkulkua perusopetuksen ja toisen asteen välillä tulee kehittää. Tiedon siirtyminen tulee varmistaa myös eri ammattiryhmien sisällä ja toisella asteella opiskelijaa opettavalle koko opetushenkilöstölle. Nuorten oireiluun ei aina saada oikea-aikaista apua, eikä palveluun ohjautuminen ole nuorten kohdalla aina sujuvaa. Mikkelin aluetta värittävät ennen kaikkea harvaanasutun seudun haasteet: toisen asteen erityisammattiopilaitoksia ei ole ja opiskelu kulkemisineen vaatii opiskelijoilta vahvaa motivaatiota ja kodin tukea. Avaimet Mikkelin haasteisiin löytyvät verkostomaisesta työtavasta sekä osaavasta toimijajoukosta, jotka aidosti ohjaavat nuoria elämässä eteenpäin.



Oivalluksia Oulusta

Oulun alueella järjestettiin hankkeen aikana seitsemän yhteistyöfoorumia erilaisin alueelta nousevin teemoin. Keskeiseksi lähestymistavaksi nousi nuoren aito kohtaaminen, jonka kautta nuorella muodostuu käsitys omista vahvuuksista ja osaamisesta sekä tapahtuu kiinnittymistä sellaiseen, mikä kantaa. Yhteistyöfoorumeissa kuultiin nuorten omia kokemuksia ohjauksesta ja opiskelusta ja ammatillisten oppilaitosten edustajien kuvauksia erityisen ja vaativan erityisen tuen palveluista sekä hyvistä ohjauskäytänteistä.

Muita teemoja olivat koulunkäyntikyky sekä koulun kuntoisuus vastaanottaa erilaisia oppijoita. mitä opiskelu vaatii nuorelta ja miten ympäristöä voidaan muokata koulunkäyntikykyä tukevaksi? Miten ohjauksessa huomioidaan erilaiset oppijat, esimerkiksi maahanmuuttotilaisista tukea tarvitsevat nuoret? Kokemuksia jaettiin mm. Vetovoimalan vertaisryhmätoiminnan pilotista, AmisTET-jaksosta, opettajien Amis-

TET-päivästä ja nivelvaiheen opinto-ohjaajien yhteistyöstä. Yhteistyöfoorumeissa kartoitettiin, mitä palveluja ja malleja Oulun alueella on tarjolla niille eri ikäisille asiakkaille, jotka ovat vaarassa keskeyttää tai keskeyttäneet opiskelun tai jotka odottavat opiskelupaikan saamista.



Kummastelua Kuopiosta

Kolmen hankevuoden aikana kaikkiaan kolmeen yhteistyöfoorumiin osallistui Kuopiossa yhteensä noin sata ohjausalan toimijaa keskustelemaan alueen ajankohtaisista ilmiöistä. Kuopion yhteistyöfoorumien kuvauksen löydät tämän julkaisun artikkelista *Toisen asteen opintoneuvoja peruskoulujen ohjauksen tukena*.

Jutustelua Jyväskylästä

Jyväskylän yhteistyöfoorumi kokosivat yhteen laajan nivelvaiheen ohjauksen osaa-javerkoston pohtimaan vaativan erityisen tuen määrittelyä sekä ohjauspalveluiden toimivuutta ja kehittämistarpeita Jyväskylän alueella. Yhteistyöfoorumien kokoon-tumisissa verkostoiduttiin alueen nivelvaiheen toimijoihin ja työstettiin nivelvaiheen palvelukartta kooten yhteen alueella saatavilla olevia tukipalveluja. Opintonsa kes-keyttäjiensä tai syrjäytymisvaarassa olevien toisen asteen opiskelijoiden tukemisen mahdollisuuksia tehtiin tutuiksi yhteisellä vierailulla toisen asteen pajoihin (Kasvun maisema ja Otva).

Jyväskylän alueen yläkoulujen tilannekartoituksessa haasteina nousivat esiin erityi-sesti koulupudokkuus ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukeminen. Tähän tarpee-seen Vetovoimala vastasi nostamalla esiin elementtejä näiden oppilaiden tukemi-seksi sekä Vetoapua-pilotilla, jonka kuvaus löytyy käsillä olevan julkaisun artikkelista *Vetoapua kouluakäymättömille nuorille*. Yhteistyötä pilotin toteuttamiseksi tehtiin Kuokkalan yhtenäiskoulun kanssa. Pilotin tiimoilta järjestettiin myös kaksi virtuaalis-ta reksifoorumia, jotta kouluakäymättömyys ilmiönä tulisi tutuksi ja kannustettaisiin kouluja rakentamaan toimintamalleja näiden oppilaiden tukemiseksi.

Rupatteluja Rovaniemeltä

Rovaniemen yhteistyöfoorumi kokoontui kahdesti rakentamaan onnistuneita oh-jauspolkuja Pohjois-Suomen alueelle. Tietoa jaettiin alueen ohjauspalveluista ja kes-kustelua käytiin mm. tuen tarpeen tunnistamisesta sekä siitä, mitkä ovat erityisen tuen mahdollisuudet yleisessä ammattioppilaitoksessa ja miten opiskelukuntoisuutta arvioidaan. Keskiöön nousi elämänhallinnallisten taitojen saaminen riittävälle tasolle opiskelun mahdollistumiseksi. Kehittämissideana käynnistyi koulutuskentän toimijoil-le kohdennetun palvelukartan laadinta, jota on työstetty hanketoimijoiden ja Ro-va-niemen ohjausverkoston yhteistyönä. Karttaan on koottu opiskelua mahdollistavia palveluja ja tukitoimia Rovaniemen alueelta.

Lisäksi yhteistyötä on Rovaniemellä tehty vertaisryhmäpilotoinnin muodossa. Yh-teistyökumppaniksi pilotin toteuttamiseen saatiin Nivavaaran ja Rantavitikan perus-koulut, Lapin koulutuskeskus Redu ja Ammattiopisto Luovi. Vertaisryhmätoiminnan tavoitteena oli kynnyksen madaltaminen peruskoulun ja toisen asteen siirtymävai-heessa sekä mielekkään itsenäisen elämän rakentaminen. Pilotoinnin myötä ohjautu-vuus alueen erityisammattioppilaitokseen kohdentui paremmin ja pilotin aikana tehty yhteistyö korvasi osin hakeutumisvaiheen haastatteluja. Vertaisryhmätoiminnalle on suunnitteilla jatkoa Rovaniemellä ja toiveis-sa on sen vakiintuminen osaksi nivelvai-heen ohjausvalikoimaa.



*Tuen ja ohjauksen
käytännöt
ammattillisen
koulutuksen
hakeutumisvaiheessa*



TARTU RUORIIN!

ICF-luokitus ammatillisen koulutuksen erityisen ja vaativan erityisen tuen viitekehyksenä

Riina Karvonen (Master of Social Services and Health Care, sairaanhoitaja YAMK, erikoissairaanhoitaja, diakonissa, hypnoterapeutti) työskentelee Ammattiopisto Luovissa opiskelija-asiain päällikkönä ja projektipäällikkönä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa kehittäen vaativan erityisen tuen ohjauspalveluja. Riinan erityisosaamista on ammatillisen koulutuksen, vaativan erityisen tuen sekä opiskeluhuollon palvelujen ja rakenteiden vahva tuntemus. Hän on kiinnostunut palveluprosessien ja toimintamallien asiakaslähtöisestä kehittämisestä. Ratkaisukeskeinen ja innovatiivinen lähestymistapa ovat hänen vahvuuksiaan sekä kehittämistyössä että erilaisissa kohtaamisissa asiakkaiden ja asiantuntijoiden kanssa.

Ammatillisissa opinnoissa erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tukitoimien suunnitteluun ja arviointiin on toivottu yhtenäisiä arviointikäytänteitä ja valtakunnallista viitekehystä pitkään. Yhteisten arviointikäytänteiden ja mittareiden puutuessa opiskelukykyä ja opiskelijan ohjauksen ja tuen tarvetta on arvioitu vaihtelevilla menetelmillä, jotka eivät aina ole perustuneet näyttöön niiden pätevyydestä tai soveltuvuudesta kyseisessä tarkoituksessa. Vaihtelevat menetelmät tuottavat kirjavuutta käytettyyn käsitteistöön ja aiheuttavat runsaasti tulkintaa sekä opiskelijoiden että heidän kanssaan työskentelevien palveluverkostojen keskuudessa. Vetovoimala-hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut kehittää ja käyttöönottaa toimintakykyajatteluun perustuva erityisen tuen tarpeen kuvaamis- ja arviointimenetelmä, joka edistää erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden opintojen aikaisen tuen tarpeen tunnistamista ja opintopolun suunnittelua. Kehittämistyössä on pidetty tärkeänä myös arviointitiedon läpinäkyvyyttä sekä tiedon siirtoa ja käytännön sovellettavuutta esimerkiksi oppilaitosten ja muiden opiskelijan verkostojen kanssa.

Tässä artikkelissa perehdytään ammatilliseen koulutuksen erityiseen ja vaativan erityiseen tukeen sekä tuen tarpeen tunnistamisen käytänteisiin. Lisäksi artikkelissa esitellään Vetovoimala-hankkeessa käyttöön otettu RUORI - erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä. WHO:n Kansainväliseen toimintakykyluokituksen (ICF) perustuva menetelmä avaa uudenlaisen näkymän opiskelijan biopsykososiaaliseen toimintakykyyn ja haastaa myös opiskelijan tutkimaan omia vahvuuksiaan ja tuen tarpeitaan opinnoissa.

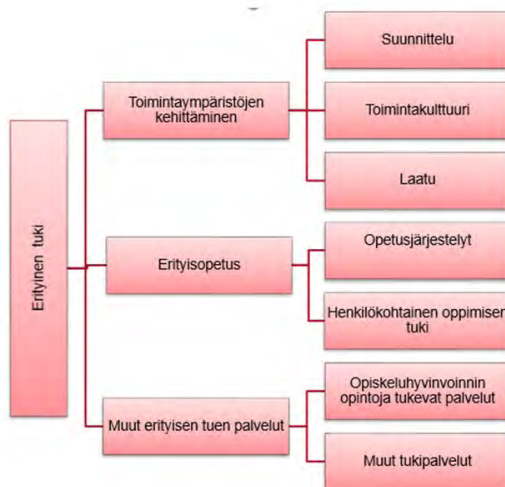
Erityinen ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillista koulutusta on pidetty sen alkuajoista lähtien keskeisenä kanavana yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja kansalaisuuteen kasvattamisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Tilastojen mukaan suurin osa peruskoulussa erityistä tukea saaneista oppilaista jatkaa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa (esim. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen 2013) ja vastaavasti erityisen tuen päätöksellä opiskelevien nuorten määrä ammatillisessa koulutuksessa on peruskoulussa tapahtunutta kehityskulkua myötäillen kasvanut vuodesta toiseen (Tilastokeskus 2016).

Laki ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017) määrittelee opiskelijan erityisen tuen tarpeen johtuvan oppimisvaikeuksista, sairaudesta tai vammasta johtuvista toimintakyvyn rajoitteista, keskittymisen- ja käyttäytymisen haasteista tai muista syistä, kuten sosiaaliset syyt. Erityinen tuki perustuu opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin. Opiskelijan saaman tuen tulee olla suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. Erityisen tuen antamisen tavoitteena on lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa (L531/ 2017, 64§). Opiskelun tukemisella tähdätään ennen kaikkea siihen, että tukea tarvitseva opiskelija pystyisi suoriutumaan opinnoistaan ja työllistymään koulutuksen jälkeen (Niemi 2015).

Keskeisiä erityisen ja vaativan erityisen tuen toteuttajia ovat oppilaitoksen opettajat ja ohjaajat. Yhteistyötahoina ja taustavaikuttajina toimivat usein myös opiskelijan läheiset sekä muut palveluntuottajat, kuten opiskelijoiden kotikuntien ja opiskelupaikkakuntien terveys- ja sosiaaliviranomaiset, erilaiset kuntouttavat tahot, kolmannen sektorin toimijat ja hanketoimijat. Erityisen ja vaativan erityisen tuen antamisen peruslängökohtana on, että opetus ja oppiminen on rakennettu tietoiselle pedagogiselle pohjalle opiskelijan tavoitteet ja opiskelukyky huomioiden. Tämä tarkoittaa myös sitä, että erityisen ja vaativan erityisen tuen opetushenkilöstön pedagoginen ja erityispedagoginen tieto ja osaaminen ovat välttämättömiä, jotta he kykenevät suunnittelemaan ja säätämään opiskelijakohtaisesti omaa toimintaansa, opintojen sisältöjä, opetus- ja oppimismenetelmiä, oppimisympäristöjä ja opiskelijan kokonaiskuntoutuksellisia palveluja. (Miettinen 2016.)

Erityinen tuki muodostuu oppimis- ja toimintaympäristöjen kehittämisestä, erityisopetuksen menetelmistä ja muista tukipalveluista sekä opiskeluhuollon lakisääteisistä palveluista. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja yksilöllistä opiskelijan tukemista sekä tavoitteellista yhteistyötä opiskelijan tarvitsemien tukipalveluiden kuten opiskeluhuollon toimijoiden kanssa. Erityisen tuen sisältämät oppimisen ja opiskelun tukipalvelut kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) ja erityisen tuen toteutumista seurataan säännöllisesti (L 531/2017).



Erityisen tuen osa-alueet (Karvonen 2018).

Vaativa erityinen tuki –käsite otettiin käyttöön ammatillisen koulutuksen 1.1.2018 voimaan tullessa laissa. Vaativan erityisen tuen tavoitteet ovat lähtökohtaisesti samat kuin erityisessä tuessa, mutta opiskelijoiden laaja-alaiset tuen tarpeet huomioiden palveluissa korostuvat myös opiskelijoiden kokonaiskuntoutukselliset tavoitteet sekä tiivis yhteistyö kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Ammatillisen koulutuksen lain mukaan vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjän tehtävänä on järjestää koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia taikka vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja moni-puolista erityistä tukea (L531/2017). Kyseessä on siis erityistä tukea laaja-alaisempi ja monipuolisempi opiskelun tuen ja kokonaiskuntoutuksen palvelukokonaisuus, jossa oppimisen ja opiskelun tuen lisäksi korostuvat myös kokonaiskuntoutukselliset tavoitteet ja palvelut.

Erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeen arviointikäytännöt

Suurin osa ammatillisen koulutuksen erityisen tai vaativan erityisen tuen opiskelijoista on saanut tehostettua tai erityistä tukea jo perusopetuksen aikana ja hakeutumisvaiheessa on käytössä runsaasti tietoa siitä, millaisilla pedagogisen tuen menetelmillä oppimista on peruskoulussa tuettu. Ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä perusopetuksen tukimuotojen tarve ja tuen jatkaminen arvioidaan kunkin opiskelijan kohdalla yksilöllisesti.

Ammatillinen koulutus on käytäntöläheinen ja opiskelijan itseohjautuvuuteen sekä yksilöllisiin valintoihin perustuva oppimisympäristö, jossa opiskelijan tuen tarpeet ja pedagogiset ratkaisut voivat poiketa runsaastikin perusopetuksessa totuttuihin käytänteisiin. Tämän takia osalla opiskelijoista erityisen tai vaativan erityisen tuen tarve voi muuttua tai tulla esille vasta ammatillisessa koulutuksessa. Opintojen alkuvai-

heessa erilaiset haastattelut, alkukartoitukset ja testit ovat keskeisiä tuen tarpeen arviointimenetelmiä: Erityisesti luki- ja matematiikan alkukartoitukset ja -seulat ovat laajalti käytössä. Kaikkein yleisimpänä erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmänä pidetään Jauhola ja Miettisen vuonna 2012 tekemässä selvityksessä kuitenkin havainnointia, kuten opettajan pedagogiset havainnot opetustilanteissa tai ryhmäytymisharjoituksissa (Jauhola & Miettinen 2012).

Jauhola ja Miettisen selvitystyössä kuvattiin myös erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja määrittelemisen ongelmia. Etenkin oppimisvaikeuksien tunnistaminen, niiden ymmärtäminen ja niihin suhtautuminen koettiin vaikeaksi ja pelättiin, että arviointi muuttuu helposti liian subjektiiviseksi ja vaikeasti vertailtavaksi. Arviointimenetelmiin ja käytänteisiin toivottiin yhdenmukaisuutta, luotettavuutta ja opiskelijan omaa, entistä aktiivisempaa osallisuutta. (Jauhola & Miettinen 2012.)

Opiskelijan erityisen tuen tarpeen arviointi ICF-viitekehyksessä

Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen taustalla on Suomessa vallinnut vuosikymmenten ajan lääketieteellinen tausta-ajattelu, joka lähtee koulutukseen hakijan tai opiskelijan sairauksien, vikojen ja vammojen määrittelystä ja niiden aiheuttamasta haitoista ja rajoitteista opinnoissa. Ihmisten toiminta- ja opiskelukykyyn vaikuttavat kuitenkin monenlaiset asiat, eivät pelkästään vammaan tai sairauteen liittyvät tekijät. Pelkästään opiskelijan diagnosoituun sairauteen perustuva erityisen tuen tarpeen määrittely voi helposti johtaa väärin tai väärin mitoitettuihin palveluihin, sillä saman diagnoosin omaavilla henkilöillä tuen tarve opinnoissa voi olla varsin erilainen, eikä pelkkä diagnoosi näin ollen kerro koko kuvaa opiskelukykyä. Huomioitavaa on myös se, ettei osalla opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista ei ole lainkaan lääketieteellistä diagnoosia, jolloin opintoja rajoittavia tekijöitä voi jäädä tunnistamatta ja huomioimatta. Näitä ns. harmaalle alueelle jääviä erityisen tuen tarpeen perusteita olivat muun muassa kognitiivisen toimintakyvyn heikkoudet, syrjäytyminen, elämänkokemuksiin liittyvä epävarmuus, erilaiset riippuvuudet tai vaikeat perhesuhteet.

Toimintakyvyllä tarkoitetaan ihmisen valmiuksia selviytyä jokapäiväisen elämän tehtävistä kotona, työssä ja vapaa-ajalla (Härkäpää & Järvikoski 2011, 92). Toimintakyky on siis tärkeä osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja se on vahvasti yhteydessä myös ympäristöön, jossa ihminen elää. Henkilö, jolla on toimintakykyä tukeva ympäristö sekä kaikki toimintakyvyn osa-alueet tasapainossa, voi hyvin ja selviytyy arjestaan itsenäisesti (THL 2016). Useat yhteiskunnan palvelu-, etuisuus- ja kuntoutuspäätökset tehdään asiakkaan toimintakyvyn perusteella. Tämän vuoksi toimintakyvyn mittaaminen ja arviointi tulee tapahtua luotettavilla ja pätevillä menetelmillä. Yhtä merkittävää on, että mittauksen ja arvioinnin käytännöt ovat yhtenäiset (Valkeinen & Anttila 2014).

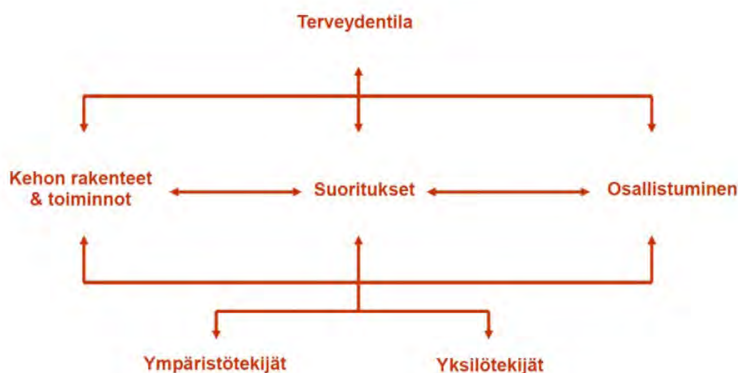
International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) on toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, joka tarjoaa yhtenäisen, kansainvälisesti sovitun kielen ja viitekehyksen kuvata, tutkia ja vertailla tervey-

teen liittyvää toimintakykyä ja sen rajoitteita (WHO 2001; Stakes 2004). ICF-luokitus on osa Maailman terveysjärjestön (WHO) kansainvälistä luokitusperhettä ja se täydentää kansainvälistä ICD-tautiluokitusta (International Classification of Diseases).

ICF julkaistiin jo vuonna 2001 ja käännettiin suomeksi vuonna 2004. Suunnitelmallisesta levittämistyöstä huolimatta sen käyttöönotto on kuitenkin edennyt Suomessa hitaasti, eikä sitä ole toistaiseksi juurikaan hyödynnetty erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelukyvyyn kuvaamisessa tai tukitoimien suunnittelussa. ICF lähestyy erityistä ja vaativaa erityistä tukea biopsykososiaalisesta tulkinnasta käsin ja kuvaa, miten sairauden ja vamman vaikutukset näkyvät yksilön elämässä. Vetovoimalla-hankkeen yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut edistää toimintakykyajattelun jalkautumista ammatilliseen koulutukseen sekä erityisen ja vaativan erityisen tuen viitekehykseksi ja kuvaajaksi.

ICF-luokituksen osa-alueet ja vuorovaikutussuhteet

ICF-luokitus on biopsykososiaalinen malli, joka koostuu kahdesta osasta, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Toimintakyvyn osa-alueita ei voida siis mitata tai arvioida erillisinä kokonaisuuksina, koska ne vaikuttavat ja kytkeytyvät toinen toisiinsa niin vahvasti (Malm, Matero, Repo & Talvela 2012). ICF-luokituksen ensimmäinen osa käsittelee toimintakykyä ja toimintarajoitteita ja sisältää osa-alueet: ruumiin/kehon toiminnot ja -rakenteet sekä suoritukset ja osallistuminen. Toinen osa käsittelee kontekstuaalisia tekijöitä ja sisältää kaksi osa-aluetta: ympäristötekijät ja yksilötekijät, jota ei toistaiseksi ole koodattu ICF-luokitukseen (THL 2016).



ICF-luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet
(Stakes 2004)

ICF-pohjaisia työkaluja käytettäessä arvioinnin lähtökohtana on eri ammattiryhmien asiantuntijoiden tietämys siitä, mitä ominaisuuksia ja missä kontekstissa asiakkaan toimintakykyä halutaan mitata ja arvioida. Arviointitietoa voidaan koota erilaisista lähteistä, kuten asiakkaan aikaisemmista dokumenteista, itsearvioinneista, käyttä-

mällä toimintakyvyn mittaria tai vaikkapa kliinisellä tutkimuksella. ICF-luokituksen koodit mahdollistavat erilaisten arviointimenetelmien tulosten yhdistämisen ja tiedon siirtämisen sekä toisaalta myös sen, että käytetyt menetelmät kattavat tarvittavat ja oleelliset rakenteelliset osat toimintakyvyn kokonaisvaltaiseksi arvioimiseksi. (Valkeinen & Anttila 2014; Anttila & Paltamaa 2015.)

ICF-luokituksen avulla saadaan kattava kuva henkilön toimintakykyyn vaikuttavista tekijöistä, mikä toisaalta antaa myös välineitä kuntoutuksen ja palvelujen suunnittelulle (Sandberg 2016). ICF toimii hyvänä työvälineenä myös silloin, kun tavoitellaan asiakkaan ja asiantuntijan yhteistä ymmärrystä asiakkaan toimintakyvystä sekä hoidon ja kuntoutuksen tavoitteiden asettelusta. Parhaimmillaan toimintakyvyn arviointi auttaa asiakasta hahmottamaan ja sanoittamaan omaa elämäntilannettaan. Asiakkaan ja ammattilaisten näkemyserot toimintakyvyn arvioinnissa voivat myös avata hyödyllisen keskustelun tavoitteiden määrittämiseksi. (Valkeinen & Anttila 2014, 5-10.)

ICF-viitekehykseen perustuvassa opiskelu- ja toimintakyvyn kuvaamisessa ja arvioinnissa näkökulma erityisen tuen tarpeeseen on kokonaisvaltainen; sen sijaan että arvioinnissa keskityttäisiin opiskelijassa oleviin erityisen tuen tarpeen syihin, tarkistellaan opiskelijan opiskelu- ja toimintakykyä suhteessa opiskeluympäristöön ja käytettävissä oleviin menetelmiin ja palveluihin. Näkökulman muutos saa aikaan sen, että arvioinnissa saadaan esille ja keskusteltavaksi toimintakykyä rajoittavat tekijät, mutta samalla tulee näkyväksi myös opintojen järjestämisen kannalta erittäin merkittävää tietoa asiakkaan toimintakyvyn vahvuuksista ja voimavaroista.

ICF-luokituksen biopsykososiaalista mallia on sovellettu Suomessa oppilaitosympäristöissä toistaiseksi hyvin rajoitetusti, mistä johtuen myös aihepiiriin liittyvät suomalaiset tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet olemassa olevan erityistä tuen tarvetta koskevan dokumentaation tutkimiseen ICF-viitekehyksessä, eivät niinkään toimintakykyajatteluun pohjautuvien arviointien, arviointi-tiedon ja ohjausmenetelmien käyttöön ja vaikuttavuuteen opintojen siirtymävaiheissa tai henkilökohtaistamisessa. Suomessa Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri sekä Ammattiopisto Luovi ovat ottaneet ICF-luokituksen viitekehykseksi opiskelukyvyn ja toimintarajoitteiden kuvaamisessa ja henkilökohtaistamisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tätä tienraivausta on toteutettu myös Vetovoimala-hankkeessa, jossa Valteri, Luovi ja Stadin ammatti- ja aikuisopisto ovat yhteistyössä levittäneet toimintakykyajattelun pohjautuvia ohjauksen menetelmiä ja arviointityökaluja eri koulutustilaisuuksissa ja yhteistyöverkostoissa.

RUORI - erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä

Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä RUORIn (myöh. RUORI) kehittämisessä lähdettiin liikkeelle käytännön tarpeista. Ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto asetti tavoitteeksi yhteisen arviointimenetelmän kehittämisen koulutuskokeilujen sekä ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheen asiakkaiden

erityisen tuen tarpeen arvioimiseksi ja palvelujen suunnittelun käynnistämiseksi. Kehittämisessä pidettiin tärkeänä arviointimenetelmän helppokäyttöisyyttä sekä arviointikohteiden määrittelyä siten, että arviointia voidaan toteuttaa oppilaitoksen arjessa havainnoiden ja asiakkaan tai opiskelijan kanssa yhdessä toimien. RUORIn ensimmäiset pilotoinnit ajoittuvat vuosiin 2014-15, jonka jälkeen päävastuun kehittämistyöstä otti Ammattiopisto Luovi, jossa RUORI useiden kehittämisvaiheiden myötä on saanut nykyisen muotonsa. Kehittäjäryhmän muodostivat Ammattiopisto Luovin koulutuskokeilutoimintaan osallistuvat asiantuntijat. Tämän lisäksi RUORIn arviointisisältöihin toivat merkittävän osuuden erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevat opiskelijat ja koulutuskokeilijat, jotka olivat mukana sekä kehittämistyöpajoissa että palautteen antajina kehittämistyön eri vaiheissa.

RUORIn siltaaminen kansainväliseen ICF-luokitukseen toteutettiin vuonna 2016, minkä jälkeen toimintakykyajatteluun perustuva viitekehys on vähitellen muuttanut näkökulmaa erityiseen ja vaativaan erityiseen tukeen yhä kokonaisvaltaisemmaksi sekä Luovissa että sen yhteistyökumppaneiden taholla. Samalla keskustelu hakijan tai opiskelijan tuen tarpeesta on saanut rinnalleen myös kysymyksen koulutuksen järjestäjän taidoista ja resursseista tuottaa menetelmiä ja hyödyntää oppimisympäristöjä, jotka ovat saavutettavia toimintakyvyltään erilaisille opiskelijoille.

RUORI-arviointi voidaan toteuttaa Webropol-palveluun liitettyllä sähköisellä kyselylomakkeella, josta on oma arviointilomakeversio sekä arviointiin osallistuville asiantuntijoille että asiakkaalle. Webropol-kyselynä toteutettu arviointi on helppo jakaa sähköisenä linkkinä kaikille arviointiin osallistuville sekä koota tulostulokseksi, jossa toimintakyvyn osa-alueet vahvuuksineen ja tuen tarpeineen ovat helposti nähtävissä myös visuaalisessa muodossa.

2 c. Uusien asioiden oppiminen

- Ohjeiden ymmärtäminen
- Tiedon soveltaminen käytäntöön
- Ohjeiden ja uusien asioiden muistiin tallentuminen ja mieleen palauttaminen



Opin uusia asioita helposti



Uusien asioiden oppiminen on joskus vaikeaa



Tarvitsen paljon ohjausta ja harjoittelua oppiakseni uusia asioita ja pystyväkseni palauttamaan niitä muistiin



Minun on vaikea oppia uusia asioita ja palauttaa niitä muistiin

Esimerkki Webropol-palveluun liitetystä Ruori-arvioinnin kysymyksestä

RUORI-arvioinnissa valmiiksi laadituista vaihtoehdoista valitaan asiakkaan tai opiskelijan toimintakykyä opiskelussa parhaiten kuvaava vaihtoehto. RUORI- itsearvioinnista on saatavilla myös Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa TEDDY-hankkeessa

toteutettu peliversio, jossa asiakas tai opiskelija voi arvioida omaa opiskelukykyään ja erityisen tuen tarvettaan motivoivassa ja innostavassa pelillisessä ympäristössä tietokonetta, tablettia tai kännykkää käyttäen. Pelillinen ääniohjattu versio soveltuu etenkin sellaisille vastaajille, joilla on puutteellinen luku- ja kirjoitustaito. Pelaten saatua arviointitietoa voidaan yhdistää asiantuntija-arviointiin samalla tavalla kuin kyselylomakkeella koottua tietoa ja siten saada monipuolinen näkemys yhteiseen ohjauskusteluun asiakkaan tai opiskelijan senhetkisistä opiskelukykyä edistävästä tekijöistä sekä niistä erityisen tuen tarpeista, jotka tulee huomioida jatko-opintoja tai työllistymistä ajatellen. RUORI-peli on pelattavissa osoitteesta www.luovi.fi/ruoripeli.

☆ RUORI-itsearviointi ☆

Kuinka sinä pystyt toimimaan ja tekemään hommia ryhmässä?



Ryhmässä toimiminen on minulle helppoa ja työskentelen mielelläni ryhmässä.



Pystyn yleensä toimimaan ryhmätilanteissa ilman ohjausta.



Työskentelen mielummin yksin. Tarvitsen ohjausta ryhmässä toimimiseen.



En pysty toimimaan ryhmässä.

KERRO LISÄÄ 

JATKA 

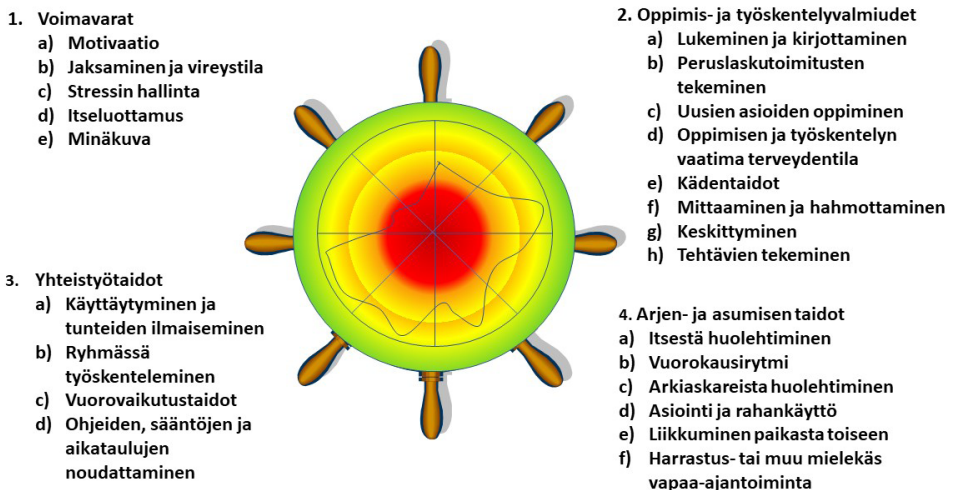


Näkymiä Ruori-pelistä (TEDDY-projekti 2017)

RUORI muodostuu neljästä osa-alueesta:

1. Voimavarat
2. Opiskelu- ja työskentelyvalmiuden
3. Yhteistyötaidot
4. Arkielämän ja asumisen taidot

Jokainen RUORIn arviointialue sisältää 1-8 arviointikohdetta, jotka on avattu nelipor-taiseksi asteikoksi sekä sanallisin kriteerein että tuen tarpeen määrää selventävin vä-rikoodein. Arviointikohteita on yhteensä 23. Kun tuen tarve arviointikohteessa vastaa punaista kriteeristöä (mittariasteikolla arvo 4), asiakas ei kykene suoriutumaan kysei-sestä tehtävästä tai tilanteesta. Tämä tarkoittaa arviointihetkellä ehdotonta toiminta-rajoitetta. Oranssin vaihtoehdon (3) kohdalla toimintarajoite on merkittävä ja asiakas tarvitsee runsaasti avustamista ja ohjausta selviytyäkseen arviointia koskevasta toi-minnasta tai tehtävästä. Keltaisella alueella (2) asiakkaalla on jonkin verran rajoitteita, mutta hän selviytyy tehtävästä tai arviointikohteena olevasta toiminnasta sanallisella ohjauksella. Vihreälle vyöhykkeelle (1-0) sijoittuva arviointitulos kertoo asiakkaan hal-litsevan arviointikohteen lähes tai kokonaan itsenäisesti.



Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointialueet ja arviointikohteet.

Arviointikysymyksiin vastaaminen kestää keskimäärin 20-40 minuuttia riippuen siitä, kuinka paljon vastaaja kirjaa tarkennuksia vastaukseensa kutakin arviointikohtaa selventävään lisätietojen kenttään. Itsearviointilomakkeen täyttäminen voi tapahtua itsenäisesti tai ohjattuna, joko yksilö- tai ryhmätoteutuksena vastaajien ohjauksen tarpeesta riippuen.

RUORI-arvioinnilla on mahdollista kartoittaa nopeasti ja laaja-alaisesti henkilön erityisen tai vaativan erityisen tuen tarvetta opinnoissa. Kyselyllä saa nopeasti kokonais kuvan tuen tarpeen määrästä, vaikeusasteesta ja sisällöstä. Arvioinnin tulokset

ovat helposti hahmotettavissa ja niitä voidaan käyttää opiskelijan kanssa käytävien ohjauskeskustelujen runkona. RUORI-arvioinnin todettiin palautteiden perusteella soveltuvan sekä kerta-arvioksi että henkilön opintojen aikaiseen tuen tarpeen seurantaan ja palvelujen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

ICF-luokitukseen liitetyn RUORI-arviointimenetelmän tuottamaa tietoa voidaan siirtää ja hyödyntää tiedon tuottajan (peruskoulu, oppilaitos, kuntoutusyksikkö, työpaja tms.) ja tiedon muun käyttäjän (toinen oppilaitos, viranomaistahot, moniammatillinen työryhmä) välillä. Näin ollen arviointitieto on yhdistettävissä muualla tehdyn toimintakykyä kuvaavien tutkimustietojen kanssa, esimerkiksi Kelan.

RUORI-arvioinnin toteuttaminen käytännössä

RUORI-arvioinnissa asiakas tai opiskelija on keskeinen asiantuntija oman erityisen tuen tarpeensa arvioinnissa. Ennen arvioinnin toteutusta sovitaan, ketkä asiakkaan tai opiskelijan lisäksi osallistuvat arviointiin. Yleensä arvioinnissa ovat mukana asiakkaan tai opiskelijan kanssa työskentelevät opetus- ja ohjaushenkilöstön toimijat sekä opiskeluhuvinvoinnin asiantuntijat, kuten opintoneuvoja, opinto-ohjaaja tai kuraattori. Moniammatillisuus lisää palautteen luotettavuutta, koska arvioijat ovat asiakkaan tai opiskelijan kanssa yhteistoiminnassa erilaisissa konteksteissa ja arvioivat toimintakykyä omasta asiantuntijasubstanssistaan käsin.

Asiakkaan tai opiskelijan kanssa perehdytään arvioinnin tekemiseen ennen varsinaista lomakkeen täyttämistä. Olennaista on käydä keskustelu siitä, ettei arviointi ole arvostelua vaan tutkimista ja pohdintaa omista vahvuusalueista sekä mahdollisista kehittämiskohteista ja tuen tarpeesta opintojen aikana. Ennen arviointitapahtumaa valitaan arvioinnissa käytettävät työkalut: tietokoneella tai mobiilisti täytettävät Webropol-lomakkeet (<https://luovi.fi/hakijalle/ruori-arviointi/ruori-kyselylinkit/>), netissä pelattava RUORI-peli (www.luovi.fi/ruoripeli) tai ohjaajan kanssa keskustellen ja kuvakortteja hyödyntäen toteutettava arviointi.

Asiakkaan tai opiskelijan toimintakykyä ja erityisen tuen tarvetta kuvaava tieto saadaan:

1. Asiakkaan tekemästä itsearvioinnista suoriutumisestaan siinä toimintaympäristössä (esim. työpajalla, koulutuskokeilussa, valmentavan koulutuksen aikana tai tutkinto-opinnoissa) jossa toimintakykyä halutaan kuvata
2. Asiantuntijoiden tekemistä havainnoista ja arvioinnista kyseisessä toimintaympäristössä.

Arviointitapahtumassa opiskelussa tarvittavaa toimintakykyä tutkitaan kunkin arviointiin osallistuvan henkilön omasta havainto-, kokemus- ja asiantuntijanäkökulmasta ja siinä toiminta- tai opiskeluympäristössä, jossa koulutuskokeilu tai opiskelu tapahtuu. Itsearviointin tavoitteena on saada tietoa asiakkaan subjektiivisesta käsi-

tyksestä omasta suoriutumistasostaan opiskelijana. Asiantuntijoiden kirjaamat havainnot antavat kuvan siitä, kuinka asiakas suoriutuu suhteessa henkilöön, jolla ei ole kyseisellä arviointialueella rajoitteita.

Arviointitieto ei yksin anna kokonaiskuvaa tuen tarpeesta, vaan arvioinnin tavoitteena on paremminkin tuottaa pohjaa ja ymmärrystä asiakkaan kanssa käytävään ohjauskeskusteluun tai opiskelijan HOKS-neuvotteluun. RUORIn pilotointien aikana kootuissa palautteissa korostui ohjauskeskustelujen merkitys ja niiden sisällöllinen vahvistuminen RUORI-arviointilomakkeen täyttämisen jälkeen.

Ohjauskeskustelussa tai HOKS-neuvottelussa asiakaslähtöinen, voimavarakeskeinen ja motivoiva työskentelyote ovat perusta käydylle keskustelulle. Ohjauskeskustelussa lähdetään aina liikkeelle asiakkaan tai opiskelijan toimintakyvystä ja vahvuuksista. Keskustelun edetessä käydään yhteisesti läpi myös opiskelijan opiskelu- ja toimintaympäristöön liittyvä ympäristö ja yksilötekijöitä. Näin arviointitieto täydentyy ja kokonaiskuva toimintakyvystä laajenee.

Erityisessä tuessa on lähtökohtaisesti kyse opiskelijan toimintarajoitteiden, opiskeluvaatimusten ja opiskeluympäristön yhteensovittamisesta. On tärkeää huomata, ettei opiskelijan toimintakyvyn ja terveydentilan suhde opiskeluvalmiuksiin ja -tavoitteisiin ole koskaan suoraviivainen, vaan sitä on tutkittava ja ymmärrettävä eri oppimisympäristöissä opiskelijakohtaisesti, jolloin ohjauksessa tulisi aina lähteä liikkeelle henkilökohtaisesta kohtaamisesta ja hakijan tai opiskelijan kanssa tehtävästä yhteisestä tuen tarpeen määrittelystä ja tavoitteenasettelusta.

ICF:n perustana oleva biopsykososiaalinen malli tunnistaa toimintarajoitteet opiskelussa, mutta sen avulla tulevat esille myös ne toimintakyvyn osa-alueet, joiden kohdalla opiskelijalla on vahvuuksia ja joiden kautta voidaan rakentaa yksilöllistä opiskelusuunnitelmaa ja tavoitteistoa. Tätä voimavarakeskeistä ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa tulisikin korostaa ICF-viitekehyksen käyttöönotossa aikaisempaa enemmän, jotta tuen tarpeen arvioinnista ei muodostuisi opiskelijan puutteita, rajoitteita ja kyvyttömyyttä kuvaava kokonaisuus, vaan yhteinen arvioinnin työkalu, jonka avulla löydetään opiskelijan valmiuksia, innostusta ja toimintakykyä parhaiten vastaava yksilöllinen opintopolku. Näkökulman muutos saa aikaan sen, että arvioinnissa saadaan esille ja keskusteltavaksi toimintakykyä rajoittavat tekijät mutta samalla tulee näkyväksi myös opintojen järjestämisen kannalta erittäin merkittävää tietoa asiakkaan toimintakyvyn vahvuuksista ja voimavaroista; sen sijaan, että arvioinnissa keskityttäisiin opiskelijassa oleviin erityisen tuen tarpeen syihin, tarkastellaan opiskelijan opiskelu- ja toimintakykyä suhteessa opiskeluympäristöön ja käytettävissä oleviin menetelmiin ja palveluihin.

Kokemuksia RUORIn käytöstä tuen tarpeen tunnistamisessa

RUORI-arvioinnin avulla eri toimintakyvyn osa-alueiden kuvaaminen helpottaa erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja esimerkiksi opiskelijavalinnassa hakijakohtaisen tiedon vertailtavuutta. Menetelmä luo tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja määrittelemään rajapintoja yleisen, erityisen tuen sekä vaativan erityisen tuen välillä. Se helpottaa myös yksilöllisten tavoitteiden määrittelyssä, henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisessa ja urasuunnittelussa. RUORI-arviointia voidaan hyödyntää myös kuvatessa opiskelijan toimintakykyä eri oppimisympäristöissä, kuten työssäoppimispaikoilla. Tällöin huomioidaan erityisesti apuvälineiden, opetusmenetelmien ja oppilaitoksen tarjoamien erityisen tuen palvelujen vaikutus opiskelijan toimintakykyyn ja tuen tarpeeseen kussakin oppimisympäristössä. Erityisen tuen menetelmien ja palvelujen suunnittelu on siten myös vahvasti ympäristösidonnaista. Luokahuoneessa opiskelijan erityisen tuen tarve on erilainen kuin esimerkiksi alan käytännön työtehtävissä joko oppilaitoksessa tai työpaikoilla. Ei siis riitä, että erityisen tuen tarvetta arvioidaan yleisellä tasolla, vaan arviointia tulisi toteuttaa kussakin ympäristössä, jossa opiskelija kartuttaa osaamistaan. Tähän tarkoitukseen RUORI tarjoaa helpokäyttöisen arviointimenetelmän, joka on sekä opiskelijan että opetus- ja ohjaushenkilöstön käytettävissä.

Vetovoimala-hankkeen aikana toteutetut RUORI-arviointimenetelmän esittely- ja koulutustilaisuudet ovat herättäneet runsaasti mielenkiintoa niin ammatillisen koulutuksen toimijoiden kuin peruskoulujen ohjaavien tahojen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen parissa. Vaikka eri asiantuntijatahoilla ja sidosryhmillä on erilaisia näkökulmia ja painopisteitä erityisen tuen asiakkaiden palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa, on tiedonsiirron tehostamiseen ja palvelukokonaisuuden yhtenäistämiseen vahva yhteinen tahtotila, koska erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaat käyttävät laaja-alaisesti kokonaiskuntoutusta ja toimintakykyä edistäviä palveluja mukaan lukien ammatillinen koulutus. Toimintakyvyn mittaamisen ja arvioinnin yhtenäistäminen ja tiedonsiirron kehittäminen ovat mahdollisia vain laajaan yhteistyöhön nojaavana toimintana, sillä toimintakyvyn ulottuvuudet ja siihen liittyvät muut tekijät tekevät aihealueesta huomattavan laajan ja moniulotteisen kokonaisuuden, jossa opiskeluun ja ammatilliseen koulutukseen liittyvät toimintakyvyn osa-alueet ovat vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. RUORIn käyttökokemusten pohjalta voidaan kuitenkin esittää, että ICF-luokituksen antama viitekehys tukee sellaisten välineiden ja menettelytapojen kehittämistä, jotka helpottavat viestintää ja koordinointia eri hallintokuntien välillä ja edistävät asiakkaan kokonaiskuntoutuksellisia tavoitteita.

Lähteet:

- AMEO-Pedagogiset periaatteet 2015. Ammatilliset erityisoppilaitokset AMEO-verkosto. Viitattu 4.5.2020: <https://luovi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Opetussuunnitelma-AMEO-pedagogiset-periaatteet.pdf>
- Anttila, H. & Paltamaa, J. 2015. ICF tulee osaksi tietojärjestelmiä. *Fysioterapia*. 62, 5-10.
- ICF-luokituksen rakenne, THL, N.d. Viitattu 14.5.2017: <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-luokituksen-rakenne>.
- Jauhola, L. & Miettinen, K. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:7. Vaasa: Oy Fram Ab.
- Järvikoski, A., Hokkanen, L. & Härkäpää, K. 2009. Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009. Viitattu 2.3.2018: www.kuntoutussaatio.fi/files/161/Asiakkaan_aanella.pdf
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2008. Kuntoutuskäsityksen muutos ja asiakkuuden muotoutuminen. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Duodecim 2008: 53–54.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, Eränta & Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot –vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84.
- Karvonen, R. 2018. ICF-luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin ammatillisessa koulutuksessa. Opinnäytetyö, Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen. Oulun Ammattikorkeakoulu.
- Kerätär, R., Taanila, A., Härkäpää, K. & Ala-Mursula, L. 2014. Sairauslähtöisestä työ- ja toimintakyvyn arvioinnista monialaiseen arviointimalliin. *Duodecim* 130, 495–502.
- Mårtensson, A. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi: Ammatillinen erityisopettaja mukana muutoksessa. Luentomuistiinpanot ammatillisilta erityisopettajapäiviltä 3–4.11.2017.
- Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. OKM julkaisuja 34/2017.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Viitattu 4.5.2020: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillinen-koulutus-uudistuu-vuoden-alusta
- Paltamaa, J. & Perttinen, P. 2015. Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön. Viitattu 4.5.2020: <https://www.kela.fi/documents/10180/751941/Tutkimuksia137.pdf>
- Sandberg E. 2016. ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsingin yliopisto. Viitattu 4.5.2020: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161374>
- Stakes. 2004. ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sulander J. & Romppanen V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Helsinki: Työterveyslaitos, Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. ICF-luokitus. Viitattu 4.5.2020: <http://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Mitä toimintakyky on? Viitattu 4.5.2020: <http://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. ICF:n käyttötarkoitukset. Viitattu 4.5.2020: <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-n-kayttotarkoitukset>
- Valkeinen, H. & Anttila, H. 2014. ICF-luokitus ja toimintakykymittarit: mitä, miten ja miksi? *Fysioterapia* 61, 5-10.
- Valkeinen, H., Anttila, H. & Paltamaa, J. 2014. Opas toimintakyvyn mittarin arviointiin TOIMIA-verkostossa (1.0). TOIMIA.
- WHO 2001. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: World Health Organization.
- WHO 2013. How to use the ICF. A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO. <http://www.who.int>

Maahanmuuttajien erityisen tuen tarpeen tunnistaminen jatkuvassa haussa

Ami Toikka (BA in educational leadership, BA in consumer communication, ammatillinen opettaja, opinto-ohjaaja) toimii Stadin ammatti- ja aikuisopiston avointen opintojen tiimissä kehittäjäopettajana sekä Stadin AO:n projektipäällikkönä Vetovoimala-hankkeessa. Vahvinta osaamista on nivelvaiheen pedagogisten ja ohjausmallien kehittäminen yhdessä verkostojen kanssa.

Stadin ammatti- ja aikuisopiston jatkuva haku

Ammatillisen koulutuksen reformin uudistukset vuonna 2018 toivat mukanaan keskeisen uuden käytännön liittyen ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen, jatkuvan haun. Tämä tarkoittaa, että ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan pääasiassa jatkuvan haun kautta ympäri vuoden. Jatkuvassa haussa voi hakea kuka tahansa, kevään valtakunnallinen yhteishaku on tarkoitettu peruskoulunsa päättävälle hakijoille. Koulutuksen järjestäjän on itse mahdollista päättää tarkemmista jatkuvan haun käytännöistä, kuten hakuajoista, hakukäytännöistä, valintaperusteista ja tarjottavista koulutuksista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

Stadin ammatti- ja aikuisopistossa jatkuvaa hakua oli ennen reformia toteutettu jo VALMA-koulutuksessa. Reformin myötä jatkuva haku laajassa mittakaavassa otettiin käyttöön kesällä 2018. Jatkuvan haun prosessi on alusta saakka noudattanut samaa kaavaa: Stadin AO:n koulutuksiin haetaan hakupäivien aikana, jotka järjestetään kahtena peräkkäisenä päivänä kuukausittain. Jatkuvaa hakua on toteuttamassa moniammatillinen yhteistyöverkosto, joka koostuu jatkuvan haun opinto-ohjaajista ja hakutoimiston henkilökunnasta, S2-opettajista, ammatillisista opettajista, Stadin Osaamiskeskuksen TE-virkailijoista sekä Vetovoimala-hankkeen myötä prosessiin mukaan tulleesta erityisopettajasta. Hakupäivien aikana jokainen hakija kohdataan henkilökohtaisesti ja haastattelun aikana hakijalle täytetään Wilman ESI-HOKS. Jatkuvan haun myötä ilman opiskelupaikkaa jääneille on järjestetty myös jälkiohjauspäiviä. Mikäli hakija ei saa opiskelupaikkaa, lähetetään hänelle sähköpostiviesti, jossa tarjotaan mahdollisuutta henkilökohtaiseen ohjaukseen joko puhelimesta tai henkilökohtaisesti. Jälkiohjausta on tehty yhteistyössä niin Stadin ammatti- ja aikuisopiston avoimien opintojen kuin pääkaupunkiseudulla toimivien ammatillisten erityisoppilaitosten kanssa.

Jatkuvan haun päivien aikana on havaittavissa vieraskielisten hakijoiden suuri määrä. Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä sivuston (2020) mukaan vuonna 2018 noin kolmannes ammatillisista perustutkintoa suorittaneista oli vieraskielisiä. Stadin ammatti- ja aikuisopiston hakijatilastojen mukaan vieraskielisten osuus on kasvanut koko ajan ja hakupäivien aikana suuri osa hakijoista on vieraskielisiä. Tämän vuoksi suuressa roolissa jatkuvassa haussa ovat S2-opettajat. Mikäli hakijalla ei ole peruskoulu- tai tut-

kintotodistusta Suomesta, tekee hän suomen kielen osaamista kartoittavan tehtävän ennen henkilökohtaista haastattelua. Myös haastattelun aikana S2-opettaja arvioi hakijan suomen kielen osaamista.

Kielitaidon kartoittamisen lisäksi hakupäivien aikana on alusta saakka noussut tarve hakijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle ennen opiskelun aloittamista. Tunnistamalla ennakoidusti erityisen tuen tarvetta, hakijaa on mahdollista ohjata paremmin tuen piiriin opintojen alkaessa tai mahdollisesti laajemman tuen tarpeessa ammatilliseen erityisoppilaitokseen jo ennen ESI-HOKS:n täyttämistä. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen jatkuvassa haussa erityisesti maahanmuuttajataustaisten osalta on yksi olennaisista Stadin ammatti- ja aikuisopiston Vetovoimala-hankkeen kehittämiskohteista.

Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen jatkuvassa haussa

Sopivaa ratkaisua erityisesti maahanmuuttajataustaisten tuen tarpeen tunnistamiseen jatkuvassa haussa ei heti löytynyt, eikä tähän tuntunut olevan sopivaa asiantuntijaa mukana jatkuvan haun päivissä. Prosessiin otettiin mukaan erityisopettaja, joka on mukana jokaisessa jatkuvan haun päivässä. Hän on konsultoitavissa aina, kun haastattelijalle tulee tunne, että erityisopettajan konsultaatiosta voisi olla apua. Haastattelijoilla on pöydillään pienet tsekkilistat asioista, jolloin erityisopettajaa olisi syytä konsultoida. Vieraskielisten hakijoiden tapauksessa näitä ovat mm. vähäinen koulutustausta, useat oppilaitosten vaihdot, muistiongelmien tai se, että hakija on ollut monta vuotta Suomessa, mutta kielitaito ei ole siihen nähden kehittynyt.

Erityisopettajan mukaan tullessa huomattiin, että olemassa olevat menetelmät erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja toimintakyvyn arvioimiseen olivat pääasiassa suunnattu suomen kielisille hakijoille. Näin ollen valmiin sabluunan puuttessa aloitettiin hankkeessa ratkaisun kehittäminen yhdessä asiantuntijatyöryhmän kanssa vuonna 2018. Työryhmässä oli mukana Stadin AO:n koordinoivia ja vastavia erityisopettajia, hanketyöntekijöitä sekä erillisenä asiantuntijapapuna toiminut Oppimistaidon psykologi Anne Nurminen, jonka erityisalaa on maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen.

Lähtökohtana suunnittelussa oli menetelmä tai työkalu, joka olisi helppo käyttää ja nopeasti käyttöön otettavissa. Paperinpyörittelyn välttämiseksi työryhmä päätti koostaa erilaisista erityisen tuen tarpeen tunnistamisen menetelmistä koostuvan sähköisen työkalun, joka pohjautuu kansainväliseen ICF-toimintakykyluokitukseen sekä RUORI – erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmään. Sähköisen alustan kehittäessä työryhmä konsultoi Stadin ammatti- ja aikuisopiston nuorten työpajojen Digitalents Academya, joka on työpaja verkkosivustojen suunnittelusta kiinnostuneille nuorille. Kaksi työpajanuorta lähti mukaan prosessiin kehittäen Google Sites-sivuston, johon koottiin toimintakykyajattelun pohjalta erityisen tuen tarpeen tunnistamisen menetelmiä. Näin syntyi työkalupakki nimeltä EIKKA.

EIKKA- erityisen tuen tarpeen tunnistamisen työkalupakki



EIKKAan on koottu toimintakykyajattelun pohjalta kategorioita, jotka näkyvät ylläolevassa kuvassa vasemmalla. Jokaiseen kategoriaan on koottu kysymyksiä, joita hakijalta voi haastattelun aikana kysyä, havainnoitavia asioita, joihin haastattelijan olisi hyvä kiinnittää huomiota haastattelun aikana sekä tehtäviä, joita voidaan teettää hakijalla. Näitä kaikkia voidaan hyödyntää arvioitaessa erityisen tai vaativan erityisen tuen tarvetta. Haastattelija, esimerkiksi jatkuvan haun erityisopettaja, itse arvioi, mikä kategoria voisi auttaa tuen tarvetta arvioitaessa, ja valitsee siihen sopivat kysymykset tai tehtävät.

Työkalu ei anna vastausta, onko kyseessä erityinen vai vaativa erityinen tuki, vaan auttaa kuvaamaan ja selkiyttämään tuen tarvetta yleisesti opintojen aikana. Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarvetta arvioitaessa tulee lisäksi huomioida yksilölliset vahvuudet sekä muut oppimista edistävät asiat, kuten apuvälineet ja ympäristön tuki. Erityisen ja vaativan erityisen tuen tunnistamisessa yhteinen keskustelu ja toimintakyvyn kuvaaminen, vahvuudet ja muut resurssit huomioiden, on tärkeää. Eikkaa voidaan hyödyntää ohjauksen työkaluna myös muissa kuin jatkuvan haun tilanteissa, kuten esimerkiksi opiskelijan tuen tarpeiden tunnistamisessa opintojen aikana, TE-palveluissa tai työpajoilla.

Eikan löydät osoitteesta bit.ly/stadineikka
tai <https://sites.google.com/edu.hel.fi/eikka-erityisientuentunnistus/etusivu>

Lähteet:

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haku ja valinta ammatilliseen koulutukseen. Viitattu 8.4.2020: <https://minedu.fi/koulutukseen-hakeutuminen-ja-opiskelijavainnatt>

Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. Vieraskielisiä paljon etenkin ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 8.4.2020: <https://ulkomaalaistaustaiset.helsingissa.fi/fi/content/vieraskielisi%c3%a4-paljon-etenkin-ammattillisessa-koulutuksessa>

VÖLJYSSÄ

– opiskelijälähtöisesti opintojen tukena

Henna Ijäs (KM, erityisopettaja, VÖLJYSSÄ-projektipäällikkö) työskentelee Ammattiopisto Luovissa projektipäällikkönä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa VÖLJYSSÄ- hankkeessa kehittämien uudenlaista toimintamallia, jolla vastataan keskeyttämisvaarassa olevien, erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin saada tukea opintoihinsa kokonaisvaltaisesti ja oikea-aikaisesti.

Haaveesta hankkeeksi

Olla VÖLJYSSÄ on urbaanisanakirjan mukaan puhekielen ilmaisu jossakin fyysisesti ja/tai henkisesti mukana olemiselle.

VÖLJYSSÄ-hankkeen ideointi lähti vanhasta viisaudesta, jossa todetaan lapsen kasvattamiseen tarvittavan koko kyläyhteisö. Miten siirtää tuo ajatus oppilaitosmaailmaan siten, että ammatillisessa koulutuksessa oleva erityistä ja vaativaa erityistä tukea opinnoissaan tarvitseva nuori kokee saavansa opintoihinsa kokonaisvaltaista ja oikea-aikaista, henkilökohtaista tukea ja ohjausta? Miten varmistamme sen, että samalla kun me ammatillaiset mahdollistamme kokonaisvaltaisen tuen ja ohjauksen, rakennamme opiskelijallemme myös polkuja aitoon osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja aktiiviseen toimijuuteen?

Pitkän prosessoinnin tuloksena VÖLJYSSÄ-hanke kiteytyi tarpeeksi kehittää opetuksen ja ohjauksen toimintaa siten, että erityistä ja vaativaa erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien asiakkaiden opintojen keskeyttämisuhka kyetään ennakoimaan riittävän varhaisessa vaiheessa ja tarjoamaan asiakkaalle oikea-aikaisia palveluja, jotka auttavat häntä läpäisemään opintonsa. Tästä tarpeesta kertovat myös useat tutkimustulokset, kuten ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelman arviointiraportti (Ahola, Saikkonen & Valkoja-Lähteenmäki 2015), jossa todetaan, että erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien henkilöiden opintojen keskeyttämisriski ja syrjäytymisvaara ovat selvästi kohonneet suhteessa muihin opiskelijoihin. Syynä opintojen keskeyttämiselle ovat muun muassa väärä alavalinta, motivaation puute sekä jaksamiseen tai terveydentilaan liittyvät haasteet.

OPH:n raportissa ”Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen” (Aho & Mäkiäho 2014) todetaan myös mielenkiintoinen keskeyttämiseen liittyvä ilmiö: jos ammatillista koulutusta ei aloitettu heti peruskoulun jälkeen, opintojen keskeyttämisriski kasvoi merkittävästi. Keskeyttämisriski oli pienempi niillä, jotka oli yhteishaussa hyväksytty ensisijaisen hakutoiveensa mukaiseen tutkintoon. Keskeyttämisen jälkeisen tilanteen seuranta tuotti raportin mukaan tärkeän tuloksen. Karkeasti puolet niistä keskeyttäneistä, jotka seurannan lopussa (viisi vuotta) eivät olleet töissä, olivat työvoiman ulkopuolella ilman, että rekisterissä oli tietoa heidän tosiasiallisesta tilanteestaan. Tällä tavoin ”kadoksissa” olevia oli keskeyttäneistä selvästi enemmän kuin

rekisteröityneitä työttömiä. Huomionarvoista kyseisessä raportissa on myös se, että keskeyttäneiden tilanne viiden vuoden kuluttua opintojen aloittamisesta ennusti varsin hyvin tilannetta kymmenen vuoden kuluttua.

Yleisissä ammattioppilaitoksissa tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista viimeisimmän Tilastokeskuksen koulutustilastoinnin mukaan 5,1 % keskeyttää opintonsa eikä jatka missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Edelleen ammattiopinnot yleisissä ammattioppilaitoksissa keskeyttää huomattavasti suurempi osa kuin lukion: Lukuvuonna 2016–2017 opintonsa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa keskeytti 7,4 % opiskelijoista, kun vastaava luku lukioissa oli 3,1 %.

Ammattiopisto Luovissa on viime vuosien aikana toteutettu järjestelmällisesti erilaisia toimenpiteitä ja käytänteitä keskeyttämisen vähentämiseksi. Maaliskuussa 2020 käynnistynyt VÖLJYSSÄ-hanke vastaa omalta osaltaan vaativan erityisen tuen opiskelijan tarpeisiin, jotta hänen kiinnittymisensä sekä opintoihin että oppilaitokseen mahdollistuisi ja opintojen läpäisy varmistuisi. Opiskeluarjessa erityisen ja vaativan erityisen tuen opiskelijan tukena ja tsempparina toimii VÖLJYSSÄ-valmentaja, joka tukee opiskelijaa paitsi opintoihin liittyvien haasteiden äärellä, myös kokonaisvaltaisen opiskeluhyvinvoinnin vahvistamisessa. Ensimmäiset opiskelijat lähtevät toiminnan pilotointiin mukaan elokuussa 2020, mutta jo nyt me VÖLJYSSÄ-valmentajat toivotamme kaikki kohderyhmäämme kuuluvat opiskelijat lämpimästi tervetulleeksi: "Tuu vaan VÖLJYYN mukkaan, niin et jouvu hukkaan!"



Kuva: Nuutti Valkamo

Teoriasta toimintaan

Vetovoimala-hankkeessa pääsin perehtymään RUORI – erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän perusteisiin ja käyttöön. Työskentelin Vetovoimalassa Ammattiopisto Luovin VALMA-pajan luokanvalvojana Oulun Nuorten Pajakeskuksessa ja huomasin käytännössä, miten RUORI-menetelmän voimavara-

keskeinen lähestymistapa erityisen ja vaativan erityisen tuen opiskelijan tuen tarpeen kartoittamiseen mahdollisti aidon kohtaamisen ja välittömän tiedonsiirron opiskelijan, hänen verkostonsa sekä oppilaitoksen toimijoiden välillä. Yhteinen toimintamalli loi vahvan pohjan asiakkaan ammatillisen koulutuksen ammatinvalinnan ohjaukseen sekä opiskeluhyvinvointia tukevien palvelujenkin toteuttamiseen. Koin, että meillä on olemassa toimiva menetelmä, jonka tarjoaman informaation perusteella pystymme toteuttamaan oikea-aikaisen ja yksilöllisten tarpeiden mukaisen ohjauksen myös niille opiskelijoille, jotka ovat kertaalleen jo kiinnittyneet oppilaitokseen tutkintavoitteisena opiskelijana, mutta jostakin syystä ovat nyt keskeyttämiskaarassa. Samalla heräsi ajatus siitä, miten voisimme ennakoida keskeyttämisen riskiä ja tukea opiskelijaa

silloinkin, kun RUORIn tarjoamaa taustainformaatiota ei ole käytettävissä tai tieto on jo jollain tapaa vanhentunutta. Onko mahdollista luoda malli tai mittari, jonka avulla me ammattilaiset kykenemme ennakoimaan keskeyttämisvaaran ja olemaan paikalla juuri silloin, kun opiskelija meitä eniten opinnoissaan tarvitsee?

Mallissa keskeistä olisi nimenomaan ennakointi, jossa nivelvaiheen tiedonsiirrolla, RUORI-arvioinnilla sekä VÖLJYSSÄ-hankkeessa ajan myötä jalostuvilla työvälineillä kyettäisiin tunnistamaan opintojen riskikohdat ja saamaan keskeyttämisvaarassa olevat opiskelijat VÖLJYSSÄ-toiminnan pariin ennen kuin keskeyttämisen todennäköisyyttä lisäävät ongelmat opinnoissa realisoituvat ja tilanne eskaloituu.

VÖLJYSSÄ opiskelija pääsee mukaan pienryhmätoimintaan, jossa eri alojen ja tutkintojen opiskelijat ”törmäytetään” luontevasti toisiinsa. Toiminnassa vuorottelevat toiminnalliset, aidossa työympäristössä toteutettavat päivät, joissa VÖLJYSSÄ-valmentaja työskentelee yhdessä opiskelijoiden kanssa heitä ohjaten ja tukien, sekä niin sanottu läksyparkki, jossa tuetaan teoriaopintojen opiskelua. Toiminnan vahvuutena on opiskelijälähtöisyys ja kokonaisvaltaisuus. Tämän vuoksi VÖLJYSSÄ-toimintamallissa tuetaan myös opiskelumotivaation vahvistamista, opiskeluhyvinvointia sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden taitoja. VÖLJYSSÄ-toimintaviikkoon kuuluvat olennaisesti myös kaikille Luovin opiskelijoille suunnatut, teemalliset keskusteluryhmät, luovan toiminnan tuokiot sekä esimerkiksi ihmissuhdetaitoja vahvistavat lyhytkurssit. Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös hyvin henkilökohtaisen ohjauksen ja VÖLJYSSÄ-valmentajan kokonaisvaltaisen tuen yksittäisen opiskelijan opintojen ja opiskeluhyvinvoinnin edistämiseksi.

Keskeyttämisvaarassa olevan nuoren arki ei voi kuitenkaan koostua erillisistä saarekkeista, joissa toimijat koordinoivat omaa osa-alueitaan hahmottamatta yhteistä tavoitetta – nuoren kokonaisvaltaista tukemista ja hänen opintojensa etenemisen edistämistä. Tarvitaan monialaista, ketterää yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Opiskelijan arjen ja opintojen tukena voi olla hyvinkin erilaisia toimijoita: peruskoulun, ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen erityisoppilaitoksen opettajia ja ohjaajia, opiskeluhyvinvointihenkilöstöä, työelämäyhteistyön edustajia, sosiaalityöntekijöitä, psykologeja, terapeutteja sekä opiskelijan huoltajia. Tiivistä yhteistyötä keskeyttämisvaarassa olevan nuoren asioissa tehdään ennen kaikkea lähettävän luokanvalvojan sekä opinto-ohjaajan kanssa. Yhteistyötä opiskelijan laajaan verkostoon pidetään yllä säännöllisesti muun muassa HOKS-neuvottelujen yhteydessä. Yhteistyössä suunnitellaan opiskelijalle sopiva etenemistahti ja tapa, jotta opinnot saadaan edistymään tutkinnon tavoitteiden mukaisesti.

Aikuistuvan nuoren arjessa monialaista yhteistyötä ja yksilöllistä tukea tarvitaan useimmiten monella elämän saralla, jotta arki muodostuu kokonaisuutena opiskeluhyvinvointia tukevaksi. Tällöin yhteistyö esimerkiksi opiskelija-asuntolan toimijoiden sekä asumisyksiköiden ja perhekotien toimijoiden kanssa on tärkeää. Yhteistyötä tulee tehdä opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioiden jopa päivittäin.

Valokeilassa varjo-ohjausryhmä

Tätä artikkelia kirjoittaessani teemme työparini, Maria Halijoen, kanssa tulevan toimintavuoden ja VÖLJYSSÄ-hankkeen pilotoinnin suunnittelutyötä. Olemme perehtyneet toisen asteen opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä kartoittavaan aineistoon sekä tutkailleet kymmenittäin erilaisia toiminnallisia menetelmiä, joiden tavoitteena on tukea opiskelijoiden osallisuutta, positiivisen minäkuvan vahvistamista tai ihmishuuhdetaitoja. Samalla olemme perehtyneet sosiaalisen median saloihin ja pyrkineet ottamaan arkikäyttöön sen toimintoja tavoittaaksemme kohderyhmämme mahdollisimman laajasti.

Ymmärsimme heti hankkeen alkumetreillä nuorten itsensä olevan parhaita asiantuntijoita kertomaan, mikä heitä auttaa arjessa ja opinnoissa eteenpäin silloin, kun motivaatio on hukassa tai arki tuntuu niin voimia vievältä, ettei opiskeluun riitä voimia tai mielenkiintoa. Jokaisella ESR-hankkeella on ohjausryhmänsä, jonka tehtävänä on pitää hanke tavoitteidensa mukaisessa toimintalinjassa. VÖLJYSSÄ-hankkeen ohjausryhmään kuuluu innovatiivisia opetus- ja kasvatusalan rautaisia ammattilaisia sekä työelämäkumppaneita, joilla on tahtoa ja taitoa kehittää oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä. Mutta miten VÖLJYSSÄ-hankkeen toiminta voisi muodostua aidosti tavoitteelliseksi, ellemmme kuuntele herkin korvin kohderyhmämme ideoita ja toiveita?

Päätimme perustaa "varjo-ohjausryhmän", joka koostuu Ammattiopisto Luovin eri tutkintoalojen opiskelijoista. Mukaan lähtee kymmenen erityisen ja vaativan erityisen tuen opiskelijaa, ja yhteinen kehittämistyömme käynnistyy teemallisten keskustelujen ja kahvikupposen äärellä. Nämä nuoret ovat todellisia opiskeluarjen asiantuntijoita, joilta otamme kiitollisin mielin vastaan arjen esimerkkejä ja ideoita opiskeluarjen tukemiseen. Uskon, että he myös haastavat meitä hankkeen kuluessa yhä uudestaan miettimään toimintaamme ja ylittämään oman osaamisemme rajoja. Tapaamisemme jatkuvat koko hankkeen toteutuksen ajan 3–4 kertaa toimintavuodessa.

Tämän lisäksi haastamme Ammattiopisto Luovin opiskelijavaikuttajat mukaan sekä toimintamme suunnitteluun että siitä tiedottamiseen. Opiskelukaverin heittäämä "pelastusrengas" on usein helpompi ottaa vastaan, vaikka sen rakenne olisi sama kuin meidän ammattilaisten versiossa. Toivomme, että varjo-ohjausryhmän ja opiskelijavaikuttajien kanssa yhteistyössä tavoitamme kaikki ne nuoret, jotka haluavat toimintaan mukaan.

Artikkelini alussa totesin, että meidän VÖLJYSSÄ-valmentajien tervetulotoivotus ja eräänlainen arjen motto voisi olla *"Tuu Völjyyn mukkaan, niin et jouvu hukkaan"*. Vastaavasti toivomme, että yhä useampi nuori vastaisi kutsuumme rohkeasti: *"Meikä on niin VÖLJYSSÄ teijän kaa!"*

Lähteet:

Aho, S. & Mäkiäho, A. 2014. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Raportit ja selvitykset 2014:8 Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus.

Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:8. Viitattu 1.4.2020: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aho-s-ja-makiaho-a-toisen-asteen-koulutuksen-lapaisy-ja-keskeyttaminen-2014.pdf>

Ahola, S., Saikkonen, L. & Valkoja-Lähteenmäki, L. 2015. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Arviointiraportti. Opetushallitus. Viitattu 1.4.2020: http://www.lapaisy.fi/wp-content/uploads/2015/11/Lapaisyutkimus_nettiin.pdf

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ammatillinen koulutus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-196X. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 1.4.2020: <http://www.stat.fi/til/aop/index.html>

Oppijatarina: Stadin ammattiopiston Avoimet opinnot, Pelaamalla Paremmaksi

Kuka olet?

Olen Darweesh Shaimaa ja minua kutsutaan Reza-niksi. Olen kotoisin Irakista. Kotimaassani opiskelin 7 vuotta peruskoulussa ja Suomessa suoritin Aikuisten peruskoulun 2019.

Mitä olet suorittanut avoimissa opinnoissa?

Olen suorittanut syksyllä 2019 Avoimien opintojen Tutustu ja viesti: hoitoala –koulutuksen. Sieltä pääsin Pelaamalla Paremmaksi ponnahdusjaksolle ja työkokeiluun Hopeatien palvelukeskukseen. Tavoitteenani oli vielä parantaa suomen kieltä ja haaveenani on päästä opiskelemaan hoito- tai lääkealaa.



Darweesh "Rezaan" Shaimaa

Mitä Ponnahdusjaksoon kuului?

Olin työkokeilussa Hopeatien palvelutalossa, olin apuohjaaja. Minun tehtäviini kuului auttaa ohjaajia ja asiakkaita esim. ryhmissä: kimppakävely, tuolijumppa ja kädentaitoryhmä. Parasta työssä oli tutustua uusiin ihmisiin ja saada mahdollisuus oppia työskentelystä Suomessa ja avustaa ryhmissä.

Samalla tein tehtäviä Sepossa, ne liittyivät suomen kieleen ja työelämätaitoihin. Minulla oli ihanat opettajat ja sain opettajilta paljon ohjausta ja apua. Opettajat auttoivat vaikeissa kysymyksissä, jos en ymmärtänyt. Opin paljon asioita. Sain tietoa ja tukea myös jatko-opintoihin hakeutumiseen.

Millaiset jatkosuunnitelmat sinulla on?

Olen hakenut Stadin ammattiopistoon lääkealalle. Opettaja auttoi minua hakemisessa. Odotan tietoa siitä onko minut valittu. Olen saanut paljon varmuutta ja opettajat ovat tukeneet minua siinä.

Lähteet:

Pelaamalla paremmaksi. Avoimia ammatillisia opintoja pelillistetyssä verkko-oppimisympäristössä. Viitattu 28.5.2020: <https://www.instagram.com/pelaamallaparemmaksi/?hl=fi>

Stadin ammatti- ja aikuisopiston avoimet opinnot. Viitattu 28.5.2020: stadinavoimet.home.blog

*"Lähde kanssani kävelylle
kavutaan vuorelle
niin korkealle
että näkyy kauas
ja lähelle"*

Riitta Karjalainen



AMMATTIOPISTO

LUOVI



Helsinki

StadinAO



Vipuvoimaa
EU:lta
2014–2020

