

HEA

HELSINGIN YLIOPISTON
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

VETOVOIMALA-hanke

Toimintakykyajattelu perusopetuksen
ja toisen asteen välisessä
tiedonsiirrossa
Osa I

Irene Rämä



VETOVOIMALA-hanke

**Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen
välisessä tiedonsiirrossa**

Irene Rämä
Helsingin yliopisto
Koulutuksen arviointikeskus HEA

Helsinki 2020

Työryhmä:

Irene Rämä (tutkijatohtori), Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Heidi Alatalo (projektityöntekijä), Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri

Jaana Heikkinen (opinto-ohjaaja), Ammattiopisto Luovi

Riina Karvonen (opiskelija-asiain päällikkö), Ammattiopisto Luovi

Ella Pelkonen (opintoneuvoja), Ammattiopisto Luovi

Anna-Kaisa Puusaari (projektipäällikkö), Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri

Kansi: Pia Mikkola (viestinnän asiantuntija), Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Oikoluku: Marja-Liisa Kieksi (projektisihteeri), Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Sisältö

OSA I	3
1 Johdanto	3
2 Aineistonkeruu.....	10
2.1 Osallistujat	10
2.2 Haastattelut	11
2.3 Asiakirjat ja dokumentit	11
3 Aineiston käsittely ja analysointi	12
3.1 Haastatteluaineiston analysointi.....	12
3.2 Aineistojen vertaileminen	15
4 Toimintakykyyn ja toimintakykytyökaluihin liittyvä tietämys.....	16
4.1 Yleinen tietämys toimintakykytyökaluista.....	16
4.2 Toimintakyvyn kuvaileminen haastatteluissa	17
4.3 Tuen ja ohjauksen tarve vahvuuksien ja haasteiden näkökulmasta.....	19
4.4 Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä toimintakyky	22
5 Oppilaan/opiskelijan osallisuus ja toimijuus	24
6 Tiedonkulku ja moniammatillinen yhteistyö	26
7 Toimintakykytyökalujen käyttökelpoisuus nivelvaiheessa	29
7.1 Toimintakykyarvio.fi.....	29
7.2 Verkostoajattelu ja toimintakykyajattelu	32
8 Johtopäätökset ja suositukset	33
Lähteet.....	38

OSA I

1 Johdanto

Ammatillisen koulutuksen uudistamisen myötä koulutukseen hakeutumisen palvelutarpeet kasvavat entisestään, sillä hakijan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä henkilökohtaistamisen aloittaminen liittyvät jo hakuvaiheen palvelukokonaisuuteen. Erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien hakijoiden palvelukokonaisuutta ei ole valtakunnallisesti määritelty, vaan ohjausta on tähän saakka tehty paikallisia yhteistyömalleja ja toimijoiden välisiä ohjauskäytänteitä noudattaen. Tarve toimintamallin avaamiselle ja kuvaamiselle sekä palveluiden määrittämiselle valtakunnallisesti on ilmeinen, sillä koulutukseen ohjaamisessa tulee huomioida opintojen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen lisäksi myös pedagogisen tuen tarpeet sekä kokonais-kuntoutukselliset tavoitteet. Valtakunnallinen palveluiden mallintaminen vaatii moniammatillisen ja monialaisen toimijajoukon sekä asiakkaiden mukaantulon palveluiden kehittämiseen ja käyttöönottoon. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa kehitetään toimintamalli opinnoissaan vaativaa tai vaativaa erityistä tukea tarvitseville asiakkaille ammatillisen koulutuksen ammatinvalinnan ohjaukseen. Hanke toteutetaan 1.2.2018–31.12.2020 Ammattiopisto Luovin, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ja Stadin ammatti- ja aikuisopiston yhteistyönä. Ammattiopisto Luovi¹ on valtakunnallisesti toimiva ammatillinen erityisoppilaitos, jonka koulutustarjontaan kuuluvat valmentava koulutus ja ammatillinen tutkintokoulutus. Suomen suurimpana ammatillisen erityisopetuksen tarjoajana Luovi profiloituu voimakkaasti myös ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen sekä erityisopetuksen aseman vahvistamiseen yhdessä muiden ammatillisten erityisoppilaitosten kanssa. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri² on Opetushallituksen alaisuudessa toimiva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, joka tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Valteri tarjoaa oppilaille, heidän perheilleen ja lähityöntekijöilleen tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Stadin ammatti- ja aikuisopisto³ on Suomen suurin aikuisopisto, jonka Brygga sisältää nivelvaiheen koulutukset ja palvelut. Siihen kuuluu

¹ <https://luovi.fi/luovi/>

² <https://www.valteri.fi/>

³ <https://www.hel.fi/ammattillinen/fi/esittely/>

muun muassa ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA).

Vetovoimala-hankkeen yhtenä osana toteutettiin tutkimushanke, jonka tulokset raportoidaan tässä selvityksessä. Tutkimus kohdentui siihen, miten WHO:n luokitusperheeseen kuuluva toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF) 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. Hankkeessa laaditun selvityksen kautta todennetaan toimintakyvyn kuvaamisen mahdolliset hyödyt siirtymävaiheen tukena sekä vaativaan erityiseen tukeen liittyvät toimintakyvyn haasteet, jotka auttavat vaativan tuen määrittelyssä perusasteella ja toisella asteella. Selvitys nostaa esiin toimintakykyajatteluun perustuvien arviointimenetelmien luotettavuutta tukevia tekijöitä sekä kehittämiskohteita ja mahdollistaa toimintakyvyn arviointikäytänteille myös tieteellisen viitekehyksen. Selvitystä hyödynnetään ohjaus- ja tukipalvelujen kehittämisessä, koulutustilaisuuksissa sekä ohjauspalvelujen levittämisessä ja juurruttamisessa hankkeen aikana ja sen jälkeen. Hankkeessa käytettyjen työkalujen kehittämistä voidaan myös edistää selvitykseen kirjattujen tulosten avulla. Selvitys toteutettiin Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntijan ja hankehenkilöstön tiiviinä yhteistyönä. Tutkimuksen aineistonhankinnasta vastasivat yhteistyökumppanit ja 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-hankkeessa hyödynnetään toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälistä luokitusta eli ICF-luokitusta⁴ (engl. *International Classification of Functioning, Disability and Health*), joka on Maailman terveysjärjestön vuonna 2001 julkaisema hierarkkinen järjestelmä. Sen avulla toimintakykyä, toiminnanvajausta ja

⁴ <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>

terveyttä koskevaa tietoa voidaan luokitella järjestelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti. ICF edustaa biopsykososiaalista kokonaisvaltaista näkökulmaa toimintakyvyn kuvaamisessa. Suppeampi tapa käsittää toimintakyky on biolääketieteellinen malli. Biolääketieteellinen malli pitää toimintarajoitetta henkilön ominaisuutena, johon vaikutetaan hoitamalla sairautta tai vammaa, mutta biopsykososiaalisessa mallissa toimintarajoitteet nähdään henkilön terveyden ja konkreettisen elämäntilanteen vaatimusten välisenä epäsuhtana. Jotta tämä epäsuhta voitaisiin minimoida, 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 voidaan hyödyntää esimerkiksi tilastoinnissa, tutkimuksessa, kliinisessä työssä, sosiaalipolitiikassa, vakuutus- ja sosiaaliturva-alalla, työvoimahallinnossa, opetuslalla, taloustieteessä, lainsäädännön kehitystyössä ja elinympäristöjen suunnittelussa. Luokittelun yhtenä tavoitteena on mahdollistaa yhteinen käsiteympäristö moniammatilliseen työhön. ICF-luokitusta on toistaiseksi sovellettu kansainvälisesti ja kansallisesti pääasiassa kuntoutuksen saralla mutta vain vähän opetuksen ja koulutuksen yhteydessä (ks. kuitenkin Rämä ym., 2013; Rämä ym., 2017; Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2019), joten luokituksen käyttäminen koulutuksen nivelvaiheessa on uraauurtavaa.

Toimintakykyarvio.fi⁵ on Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa kehitetty palvelu toimintakyvyn kuvaamiseen. Sen tarkoituksena on selvittää oppilaan, huoltajan ja oppilaan arjessa toimivien ammattihenkilöiden yhteinen näkemys oppilaan toimintakyvystä. Palvelu soveltuu käytettäväksi kenelle tahansa perusopetuksen oppilaalle. Moniääninen kuvaus toimintakyvystä ohjaa ja auttaa oppilasta tunnistamaan oman toimintakykynsä vahvuudet ja tuen tarpeet. Toimintakyvyn kuvaaminen yhdessä oppilaan lähipiirin kanssa lisää keskustelua oppilaan, huoltajien ja koulun välillä. Palvelun idea on yksinkertainen. Oppilas, huoltajat ja ammattihenkilöt arvioivat kukin oppilaan toimintakykyä verkkopohjaisella arviointityökalulla nykytilanteen perusteella. Palvelu kokoa arvioon osallistuneiden henkilöiden vastauksista erilaisia näkymiä toimintakyvystä, sen vahvuuksista ja haasteista. Toimintakykyarviossa kuvataan muun muassa oppimiseen, koulunkäyntiin, vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin liittyviä toimintakyvyn

⁵ www.toimintakykyarvio.fi/

asioita. Lisäksi on mahdollisuus valita täydentäviä osioita laajentamaan toimintakyvyn kuvausta. Toimintakykyarviosta saatavaa tietoa voidaan käyttää oppimisen ja siihen liittyvän tuen järjestämisen, oppilaanohjauksen sekä esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen laatimisen tukena ja tiedonsiirron välineenä. Kun toimintakykytieto on koottu, tavoitteiden asettaminen ja opintopolun suunnittelu helpottuvat. Palvelu toimii myös ruotsin- ja englanninkielisenä. Toimintakykyarvio otettiin käyttöön tammikuussa 2017. Tämän selvityksen aineisto perustuu sen ensimmäiseen versioon. Vuosien varrella palvelua on päivitetty kattamaan laajemmin erilaisten oppijoiden toimintakyvyn kuvausta. Erityisesti toimintakyvyn koostamiseen on kiinnitetty huomiota ja laadullinen, sanallinen kuvaus täydentää oppilaan toimintakyvyn koontia. Seuraava päivitys palveluun tulee vuoden 2020 lopussa, jolloin koko palvelun kokonaisuus uudistetaan. Samalla toimintakykyarvion kysymysalueet täydentyvät kuvaamaan paremmin muun muassa haasteita, jotka ilmenevät käyttäytymisen ja psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueilla. Jatkossa toimintakyvyn muutokset saadaan paremmin näkyviin, sillä eri aikaan tehtyjä arvioita voidaan verrata toisiinsa esimerkiksi tuen muuttuessa.

RUORI-arviointi. Ammattiopisto Luovissa kehitetty RUORI on pedagogisen tuen tarpeen arviointimenetelmä, jonka avulla ammatillisen koulutuksen hakija tai opiskelija voi yhdessä asiantuntijoiden kanssa arvioida opiskelutaitojaan, motivaatiotaan ja soveltuvuuttaan tiettyyn tutkintoon tai koulutukseen. RUORIn kehittämisessä on pidetty keskeisenä arviointimenetelmän helppokäyttöisyyttä sekä toimintakyvyn kuvauskohteiden määrittelyä siten, että arviointia voidaan toteuttaa oppilaitoksen arjessa havainnoiden ja yhteistyössä hakijan tai opiskelijan kanssa. RUORIn kehittäjäryhmän muodostivat Luovin koulutuskokeilutoimintaan ja toimintakykyajatteluun perehtyneet asiantuntijat. Tämän lisäksi RUORIn arviointisisältöihin ovat merkittävästi vaikuttaneet erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevat opiskelijat ja koulutuskokeilijat, jotka ovat olleet mukana sekä kehittämistyöpajoissa että palautteen antajina kehittämistyön eri vaiheissa. RUORI-arviointimenetelmä muodostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat voimavarat, oppimis- ja työskentelyvalmiudet, yhteistyötaidot sekä arjen ja asumisen taidot. RUORI-arviointiin osallistuvat henkilöt sovitaan aina yhdessä. Koulutukseen hakija tai opiskelija on keskeinen asiantuntija oman erityisen tuen tarpeensa arvioinnissa. Hänen lisäksi arviointiin voivat osallistua opetus-, ohjaus- ja opiskeluhoollon toimijoista koottu asiantuntijaryhmä sekä hakijan tai opiskelijan omasta verkostosta sovitut toimijat, esimerkiksi huoltajat, peruskoulun opettaja tai hoitavan tahon edustaja.

RUORI-arviointi toteutetaan sähköisellä kyselyllä, jossa valmiiksi laadituista vaihtoehtoisista valitaan hakijan tai opiskelijan toimintakykyä opiskelussa parhaiten kuvaavat vaihtoehdot. Itsearvioinnin voi tehdä myös pelaamalla RUORI-peliä⁶, jossa opiskelukykyä ja erityisen tuen tarvetta arvioidaan motivoivassa ja innostavassa pelillisessä ympäristössä tietokonetta, tablettia tai kännykkää käyttäen. RUORI-arviointi muodostuu itsearvioinnista ja sitä täydentävästä asiantuntija-arvioinnista. Arviointituloksia tutkitaan hakijan tai opiskelijan kanssa käytävässä ohjauskeskustelussa ja siten saadaan kokonaisvaltainen näkemys tämänhetkisestä opiskelukykyä edistävästä tekijöistä sekä niistä erityisen tuen tarpeista, jotka tulee huomioida opiskelua, jatko-opintoja tai työllistymistä ajatellen. RUORIn avulla koottua arviointitietoa voidaan hyödyntää myös yksilöllisen opintopolun suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opiskelu- ja toimintakykyä koskevassa tiedonsiirrossa oppilaitosten ja muiden palveluntuottajien välillä. – Tässä tutkimuksessa käytössä oli RUORIn ensimmäinen versio vuodelta 2017.

Vetovoimala-hankkeen tutkimusosio käynnistyi tarjouskilpailun tuloksena kesäkuussa 2018, jolloin allekirjoitettiin hankkeen tutkimusosioon liittyvä hankintapäätös asiantuntijatyöstä Helsingin yliopiston kanssa. Varsinainen yksityiskohtaisempi tutkimusyhteistyösopimus hyväksyttiin syksyllä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin, Ammattiopisto Luovin, Stadin ammattiopiston ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn välillä. Tutkimusyhteistyön luonteeseen kuului alusta alkaen tiivis yhteydenpito hanketoimijoiden kesken. Hankkeen toimijoiden työskennellessä eri puolilla Suomea kuukausittaiset yhteistyötapaamiset hoidettiin pääasiassa virtuaalisesti erilaisia sähköisiä alustoja hyödyntäen (Skype, Teams) sekä ahkeralla sähköpostiviestittelyllä. Hankesopimuksen liitteenä olevaa tutkimussuunnitelmaa tarkennettiin tutkimuskysymysten osalta yhdessä hanketoimijoiden kanssa, ja aineistonkeruusta ja anonymisoinnista huolehtivat hankekumppanit Valterissa ja Luovissa. Aineisto toimitettiin asiantuntijalle loppukevällä 2019, jolloin varsinainen analysointi saattoi alkaa. Analysoinnin edetessä alustavia tutkimustuloksia jaettiin ja niistä käytiin keskusteluja, joiden avulla hienosäädettiin tutkimuksen painopisteitä. Näiden keskustelujen myötä päätettiin loppusyksyllä 2019 haastatella myös yhden opiskelijan asumisyksikön työntekijä lisätietojen saamiseksi. Analysoinnin kuluessa kirjatusta havainnoista ja tuloksista asiantuntija koosti opiskelijakohtaiset peruskuvaukset, joiden sisällöistä muodostettiin sitten koko aineiston käsittävät, toimintakyvyn eri puoliin

⁶ <https://www.luovi.fi/ruoripeli/>

kohdentuvat kuvaukset. Esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvän toimintakyvyn kuvaus, jossa eritellään opiskelijoiden toimintakykyä siltä osin, miten se tulee tapauskohtaisissa kuvauksissa näkyväksi. Koko aineiston tultua analysoitua alkoi varsinaisen tutkimusraportin eli hanketta koskevan selvityksen kirjoittaminen keväällä 2020. Asiantuntijan tuottamaa käsikirjoitusta kommentoitiin yhteisesti, ja samoin keskusteltiin yhdessä päätöksistä, jotka liittyivät raportin julkaisumuotoon ja julkaisukanaviin. – Hanketta ja sen alustavia tutkimustuloksia esiteltiin hankkeen kuluessa koulutustilaisuuksissa, Educa-messuilla sekä Valterin nettikahvilassa.

Tutkimushankkeen laadullisesta luonteesta johtuen tuloksia esittelevästä osuudesta muodostui hyvin laaja havaintojen tulkintojen edellyttäessä tarkkoja kirjallisia perusteita. Selvityksen luettavuuden ja hyödynnettävyyden helpottamiseksi selvityksestä tehtiin kaksiosainen, jonka ensimmäisen osan keskeisenä sisältönä on tutkimustulosten tiivistelmä. Selvityksen ensimmäinen osa on luettavissa itsenäisesti mutta tulostiivistelmässä on otettava huomioon, että yksityiskohtaisemmat tulokset ja niiden perustelut ovat löydettävissä toisesta osasta. Selvityksen sisällysluettelo on sijoitettu ensimmäisen osan alkuun, minkä tavoitteena on antaa lukijalle käsitys koko selvityksen rakentumisesta.

Ensimmäisen osan alun johdannossa kerrotaan tutkimuksen lähtökohdista ja taustasta, minkä jälkeen siirrytään kuvailemaan aineistonkeruuta ja sen analysointia. Tämän jälkeen esitellään tulostiivistelmä ja lopuksi pohdiskellaan tuloksista nousevia johtopäätöksiä. Selvityksen ensimmäisen osan loppuun on lisäksi sijoitettu suositukset eli ehdotukset nivelvaiheen oppilaan/opiskelijan toimintakykyä koskevan tiedonsiirron ja yhteistyön sujuvuuden kehittämiseksi koulutuksesta toiseen siirryttäessä.

Selvityksen toisessa osassa on esitetty varsinaiset tutkimustulokset ja luotettavuus-tarkastelu. Tuloksissa esitellään ensin toimintakykyökalujen hyödyntämistä koskevat sekä toimintakyvyn kuvailuun liittyvät tulokset. Tämän jälkeen siirrytään tapauskohtaisiin tuloksiin, jotka koskevat opiskelijoiden kokonaisvaltaista toimintakykyä toimintakyvyn eri osa-alueilla. Näihin tarkasteluihin on liitetty peruskoulun aikana tehdystä toimintakykykuvauksesta poimittuja, toimintakykyä avaavia vastauksia, joita ovat antaneet opettajat, oppilas ja hänen huoltajansa sekä koulun muut aikuiset, kuten ohjaajat, avustajat ja opinto-ohjaajat. Koulutuskokeilussa tehtyjen RUORI-kyselyiden

itsearviointiosioden kuvaukset on vastaavasti liitetty asianomaisiin kohtiin niiden kahden opiskelijan osalta, joiden RUORI-itsearviointit sisältyvät aineistoon. Lisäksi tuloksissa on esitelty myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua, moniammatillisen tiimin näkyvyyttä sekä opiskelijoiden osallisuutta ja toimijuutta koskevat tulokset. Selvityksen toisen osan lopussa on vielä tarkasteltu tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

2 Aineistonkeruu

Tässä luvussa esitellään tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valintakriteerit mukaan lukien heidän opintoihin ja opiskeluun vaikuttava toimintakykynsä. Lisäksi luvussa kerrotaan lyhyesti aineiston koostamiseen liittyvistä seikoista eli kahden keskeisen lähteen eli haastattelujen ja opiskelijoita koskevien dokumenttien sisällöistä.

2.1 Osallistujat

Aineistonkeruun suunnitteluun osallistui alusta alkaen koko työryhmä, ja aineistoon päätettiin lopulta sisällyttää seitsemää Luovissa opiskelevaa opiskelijaa koskevat dokumentit sekä haastattelut, joihin osallistuisivat opiskelijan lisäksi myös hänen huoltajansa sekä Luovin opettaja/luokanvalvoja. Kyseisten opiskelijoiden valinta perustui työryhmässä Valterin ja Luovin edustajien näkemyksiin opiskelijoiden edustavuudesta: mukaan haluttiin tuen tarpeeltaan erityyppisiä, vaativaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, ja tilaajan edustajilla katsottiin olevan parhaat edellytykset arvioida opiskelijoita siitä näkökulmasta. Lisäksi valintakriteereiden muovautumiseen vaikutti se, että mukaan haluttiin sekä TELMA- että VALMA-opinnoissa olevia, tutkintoa tai sen osaa suorittavia sekä opiskelijoita, joiden tuen tarpeet painottuisivat toimintakyvyn eri osa-alueille. Opiskelijan diagnoosi ei ollut valintakriteeri. Lopulliseen aineistoon saatiin tutkimusluvut kuuden tapauksen osalta (osa-aineistot T2–T7). Kukin osa-aineisto sisältää siis aina yhtä opiskelijaa koskevan aineiston, johon kuuluu opiskelijakohtaiset dokumentit sekä opiskelijan, hänen opettajansa tai luokanvalvojansa ja huoltajan haastattelut.

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. Opiskelijoihin valikoitui myös henkilöitä, joilla saattoi olla runsaasti tuen tarvetta mutta joiden toimintakyky (tuen avulla) mahdollisti esimerkiksi kohtuullisen itsenäisen toiminnan opiskelijalle tutuissa tilanteissa ja ympäristöissä mutta uudet tilanteet edellyttivät 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. Päättötodistusten mukaan yhden opetus oli perusopetuksessa järjestetty toiminta-alueittain, yhdellä oli lukuaineissa yksilöllistetty oppimäärä, yhdellä kaikissa oppiaineissa yksilöllistetty oppimäärä, kahdella vain yhdessä oppiaineessa yksilöllistetty oppimäärä ja yhdellä ei oltu tehty mitään sopeutuksia opetussuunnitelmaan. Opiskelijoiden asumismuodoissa oli myös vaihtelua: kolme asui Luovin asuntolassa, kaksi kunnan asumisyksikössä ja yksi kotona huoltajien kanssa.

2.2 Haastattelut

Haastatteluaineisto kerättiin osallistujilta teemahaastatteluilla: kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset kuitenkin vastaajan mukaan kevyesti muokattuina. Haastattelukysymykset koskivat opiskelijan toimintakyvyn eri puolia, kuten kysymykset vahvuuksista ja haasteista, tuen ja ohjauksen tarpeesta (mm. apuvälineiden tarve), opiskelemisesta ja opintojen suunnittelusta, arjen päivittäisistä toimista, sosiaalisista taidoista ja vuorovaikutuksesta. Lisäksi haastattelussa luodattiin tiedonkulkua ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä sekä haastateltavien käsityksiä opiskelijan tulevaisuudesta. Aineistoa täydennettiin myöhemmin erään opiskelijan osalta opiskelijan asumisyksikön työntekijän haastattelulla, koska opiskelijan asuntola-asumisen historia ylsi esiopetusikään saakka. Erään oppilaan haastattelutilanteessa oli kaksi haastattelijaa, joista toinen esitti kysymykset ja toinen kertoi suullisesti, minkä kuvan opiskelija oli kuvavaihtoehtoista vastaukseen valinnut. Luovin henkilökunta huolehti haastattelujen läpiviennistä. Haastattelut (yhteensä 19 haastattelua) tehtiin pääosin kevään 2019 aikana opiskelijoiden opiskelupaikkakunnalla ja osin opiskelijoiden asuinpaikkakunnalla. Haastattelut analysoitiin Helsingin yliopistossa. Haastatteluaineistoa kertyi noin 14 tuntia, joista kirjoitetut litteraatit käsittivät 233 sivua.

2.3 Asiakirjat ja dokumentit

Dokumenttiaineistoon haluttiin sisällyttää osallistuvien opiskelijoiden Valterissa koostetut toimintakykyarvio.fi-kuvaukset perusopetuksen ajalta ja tiedot yhdeksännen luokan opintomenestyksestä, siirto-HOJKS:it, kuntoutussuunnitelmat, Luovissa laaditut HOKS-asiakirjat ja tiedot ensimmäisen ammattioppilaitosvuoden opintosuorituksista sekä RUORI-lomakkeet. Osallistuvien opiskelijoiden valitsemisen jälkeen tarkennettiin vielä opiskelijakohtaisesti tarvittavat dokumentit, koska erityyppisten opiskelijoiden toimintakyky ja tuen tarve ilmenivät eri tavoin kyseisissä dokumenteissa. Nämä valinnat tekivät työryhmässä Valterin ja Luovin edustajat omaan asiantuntemukseensa perustuen.

3 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston eri osien (dokumentit ja haastattelut) käsittelemiseen ja järjestämiseen vaikutti se, että osa aineistosta saatiin paperidokumentteina, osa sähköisinä tiedostoina ja osa haastattelutallenteina, jotka purettiin word-tiedostoiksi (litteraatit). Paperidokumentit toimitettiin tutkijalle henkilökohtaisesti, sähköiset tiedostot ja haastatteluiden nauhoitukset ja niiden litteraatit suojatun pilvipalvelun kautta. Osa paperimuodossa tulleesta aineistosta olisi ollut mahdollista siirtää taulukko-ohjelmaan, jossa tiedonkäsittely olisi ollut sujuvampaa mutta tästä kuitenkin luovuttiin, koska aineiston käsittely kokonaisina osakokonaisuuksina oli käytännössä kuitenkin selkeämpää kuin osa-aineistojen hajottaminen eri muotoisiksi. Tutkijan saama koko materiaali oli siistitty eli siitä oli poistettu kaikki osallistujien yksilöimisen mahdollistavat yksityiskohdat. Puhdistaminen tehtiin aineiston osista riippuen joko Luovissa tai Valterissa. Helsingin yliopistossa aineiston hallinta on ollut ainoastaan sopimukseen kirjatulla tutkijalla, ja paperisia dokumentteja on säilytetty lukitussa tilassa. Osallistujilta hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut aineiston käyttämiseksi ja heille kerrottiin tutkimuksen tekemiseen liittyvistä eettisistä ohjeista. Osallistujille tiedotettiin myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tutkimuksesta on mahdollista vetäytyä missä vaiheessa tahansa ja että osallistujien anonymiteetti taataan.

3.1 Haastatteluaineiston analysointi

Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi, 2009) koodaamalla aineisto ensin eri luokkiin: luokittelussa hyödynnettiin ATLAS.ti 8 -ohjelmaa⁷. Luokkien muodostamisessa huomioitiin erityisesti toimintakyvyn eri osa-alueet haastattelukysymysten kohdentumisen mukaan. Näitä toimintakyvyn osa-alueita olivat esimerkiksi oppimiseen ja koulunkäyntiin vaikuttava toimintakyky, vuorovaikutukseen, sosiaalisuuteen ja kommunikaatioon vaikuttava toimintakyky sekä päivittäisten arjen toimista suoriutumiseen vaikuttava toimintakyky. Yksittäisiä koodiluokkia kertyi lopulta 69 ja niihin kohdentuvia erillisiä mainintoja noin 2 800. Maininnat jakautuivat melko tasaisesti haastateltujen mukaan eli huoltajien osuus maininnoista oli noin 990, opettajien noin 800 ja opiskelijoiden noin 1 000. On kuitenkin huomattava, että opiskelijoiden vastaukset olivat pääsääntöisesti lyhyempiä, ja heiltä on saatettu kysyä samasta asiasta eri tavoin, mikä kasvattaa mainintamäärää. Haastattelujen kestojen ja

⁷ <https://atlasti.com/product/v8-windows/>

niissä käsiteltyjen aiheiden määrät eivät olleet suhteessa toisiinsa: Pitkässäkin haastattelukokonaisuudessa saatettiin käsitellä huomattavasti vähemmän aiheita kuin jossain lyhyemmässä, mikä kertonee aiheiden painotuksista ja oletetusta tärkeydestä haastateltavalle. Osa-aineistojen haastattelukokonaisuuksien sisältämien mainintoja määrät vaihtelivat noin 250:stä (T2) lähes kolminkertaiseen eli yli 700 mainintaa sisältäviin osa-aineistoihin (T4 ja T5). Haastattelujen pituudet eivät kuitenkaan vaihdelleet samassa suhteessa.

Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1) on esitetty eniten mainintoja kerryttäneet yksittäiset koodiluokat, ja samassa yhteydessä on kerrottu myös mainintojen jakautumisesta koodiluokan sisällä haastateltavien ryhmien (opiskelijat, opettajat, huoltajat) mukaan. Mukaan on otettu vain ne koodiluokat, joissa mainintoja on vähintään 70. Taulukon 1 ulkopuolella jääneissä koodiluokissa oli pääsääntöisesti alle 50 mainintaa kussakin.

Taulukko 1. Haastatteluiden suurimmat yksittäiset koodiluokat (n ≥ 70)

Koodiluokka	Mainintoja	Huomioita mainintojen jakautumisesta
Tuen, ohjauksen tarve	221	Huoltajilla eniten
Opiskeleminen	144	Opiskelijoilla eniten
Asuminen	115	Huoltajilla eniten
Päivittäiset taidot	101	Opettajilla vähiten
Haasteet	95	Opiskelijoilla vähiten
Vuorovaikutus	80	Opiskelijoilla eniten
Vahvuudet	78	Tasaisesti jakautuneet
Apuvälinetarve	73	Tasaisesti jakautuneet
Mielipiteen ilmaiseminen	71	Opiskelijoilla eniten
Kaikki	978	

Haastatteluiden koodiluokista muodostettiin myös isompia kokonaisuuksia aineiston suhteellisten osuuksien hahmottamiseksi (Taulukko 2). Näihin laajempiin pääluokkiin otettiin mukaan kaikki maininnat. Tällöin arjen päivittäiset taidot nousivat mainintamääriltään suurimmaksi luokaksi (n = 425, 15 %), mutta lähes yhtä paljon mainintoja keräsivät tukeen ja ohjaukseen liittyvät aiheet (n = 400, 14 %). Määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että haastatteluissa esiin nousseet aiheet saattoivat jakautua samanaikaisesti useampaakin eri luokkaan. Apuvälineisiin liittyvät maininnat

ovat yksi tyypillinen esimerkki siitä: apuvälineitä ja niiden käyttämistä voidaan tarkastella tuen tarpeen näkökulmasta, päivittäisten arjen toimien sujuvuuden kannalta, haasteiden tai vahvuuksien näkökulmasta tai vaikkapa asumiseen liittyen. Määrällisten analyysien tuloksista ei siten voitu suoraan johtaa toimintakyvyn eri näkökulmiin liittyviä johtopäätöksiä mutta ne antoivat näkökulmia siihen, miten eri aiheita painotettiin, ja sitä kautta ne myös johdattelivat sisällönanalyysiin ilmentämällä haastateltavien tärkeinä pitämiä aihealueita.

Taulukko 2. Kaikki haastattelumaininnat pääluokittain

Pääluokka	Mainintoja	Osuus, %*	Sisällytetyt mm. luokat
Arjen taidot	425	15	arjen taidot (syöminen, nukkuminen, henkilökohtainen hygienia, rahankäyttö) ajanhallinta, asuminen, vapaa-aika, itsenäisyys
Tuki ja ohjaus	400	14	tuen ja ohjauksen tarve, tuki, apuvälinetarve, avustaja/ohjaaja, ennakointi
Opiskeleminen	343	12	opiskeleminen, opiskelutehtävät, päiväjärjestys, työelämässä oppiminen, koulun ulkopuolella opiskeleminen
Vuorovaikutus, sosiaalisuus, kommunikaatio	315	11	ryhmä, ystävät, kommunikaatio, vuorovaikutus, miellipiteen ilmaiseminen, omista asioista kertominen
Toimintakyky	269	10	vahvuudet ja haasteet, toimintakyky (yleensä)
Opiskelutaidot	177	6	aistit, keskittyminen, muisti, motivaatio, asenteet, itsearviointi
Valinta ja suunnitteleminen	119	4	opiskelupaikan valinta, opintojen suunnitteleminen
Yhteistyö ja tiedonkulku	113	4	yhteistyö, tiedonkulku
Opiskelupaikka ja viihtyminen	111	4	opiskelupaikka, opinnoissa viihtyminen
Terveys ja kuntoutus	105	4	lääkitys, terapiat
Tavoitteet	70	3	HOKS-tavoitteet, tavoitteet (yleensä)
Akateemiset taidot	63	2	lukeminen, kirjoittaminen, matematiikka
Tulevaisuus	42	2	jatkokoulutus, tulevaisuus
Toimintakykyarvio.fi	38	1	toimintakykyarvio.fi
RUORI	22		RUORI-työkalu
	2612	94	
Jäännösluokat*	181	6	
Yhteensä	2793	100	

*Prosentit pyöristetty kokonaisluvuiksi

**Yksittäisiä jäännösluokkia yhteensä yhdeksän

Taulukon 2 loppupuolella voidaan havaita, että tarkasteltaviin toimintakykyä arvioiviin työkaluihin kohdistui suhteellisen niukasti mainintoja. Niistäkin osa saattoi liittyä huomioihin työkaluista yleensä eikä tämän tutkimuksen tavoitteen mukaista työkalujen hyödynnettävyyttä tai käyttökelpoisuutta voitu sellaisilla maininnoilla perustella. Jäännösluokkiin on tässä yhteydessä jätetty pääluokkiin huonosti istuvia koodiluokkia, kuten turvallisuus, muutoksen suhtautuminen, koulumatkat tai yksittäisiä henkilöitä

koskevat luokat (esim. huoltaja, opettaja, perhe). Jäännösluokkien asiasisällöt on kuitenkin otettu mukaan analyysihin ja vertailuihin.

3.2 Aineistojen vertaileminen

Osa koodiluokista ei koskenut suoraan opiskelijan toimintakykyä, kuten esimerkiksi tiedon siirtymisen vaiheet ja kokemukset tiedonkulusta eri toimijoiden esittäminä perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen välillä. Nämä osiot raportoidaan omina kokonaisuuksinaan tai on jätetty raportin ulkopuolelle joko liian suppeina tai asiaan kuulumattomina. Haastatteluaineisto linkitettiin dokumenttiaineistoon vertailevalla sisällönanalyysillä (ks. Krippendorff, 1980; Silverman, 2015), mikä käytännössä tapahtui vertailemalla systemaattisesti dokumenteissa esiintyviä opiskelijan toimintakykyä ja osaamista koskevia luonnehdintoja, arvioita ja lomakevastauksia haastatteluissa esiin nousseisiin vastaaviin aiheisiin. Tämä työvaihe vaati runsaasti käsityötä osan aineistossa ollessa paperilla, osan digitaalisessa muodossa. Erilaisia kohdennettuja merkintöjä käyttämällä pyrittiin varmentamaan kaikkien olennaisten kuvausten mukaan saaminen. Hankehenkilöstö ja tutkija ovat olleet aktiivisessa tutkimuksellisessa vuorovaikutuksessa koko prosessin ajan ja epäselvissä tapauksissa hankehenkilöstön kontribuutio on ollut arvokasta.

Hankehenkilöstön tuesta huolimatta haastatteluihin kirjatusta ilmaisusta ei aina voinut yksiselitteisesti tulkita, mitä haastateltava oli vastauksellaan tarkoittanut. Tällaiset tapaukset jätettiin analyysivaiheessa joko kokonaan pois tai sitten vastauksen kohdalla saatettiin merkitä esimerkiksi [johdateltuna], mikä viittasi esimerkiksi haastattelijan hyvin selkokieliseksi muotoilemaan kysymyksenasetteluun, mikä mahdollisti haastateltavalle vastaamisen esimerkiksi kyllä tai ei. Kuvien avulla kommunikoitaessa vastauksia koskeva ennakoiva kuvavalikoima oli avustavan haastattelijan valitsema.

4 Toimintakykyyn ja toimintakykytyökaluihin liittyvä tietämys

Selvityksessä tarkastellaan, miten WHO:n luokitusperheeseen kuuluva toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF) 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. Selvityksen tarkoitus on myös todentaa toimintakyvyn kuvaamisen mahdolliset hyödyt siirtymävaiheen tukena.

Selvitys ei tähtää tulosten yleistämiseen, koska aineisto koostettiin nimenomaan siitä näkökulmasta, että aineistoon saatiin mahdollisimman erilaisia opiskelijatyyppejä. Työn tarkoitus on saada laajempi kuva siitä, miten opiskelijoiden toimintakykyä koskevaa tietoa kuvaillaan perusopetuksen ja ammattioppilaitoksen puolella sekä miten huoltajat näkevät nuorensa toimintakyvyn suhteessa opintoihin, miten toimintakykytieto siirtyy koulutusasteelta toiselle ja nouseeko haastatteluista esiin jotain sellaista, minkä perusteella tutkimuksen kohteina olleita työkaluja olisi mahdollista kehittää edelleen. Lyhyesti sanottuna, selvityksen tavoitteena on tarkastella ICF-luokitukseen perustuvien, toimintakykyä mittaavien arviointityökalujen käyttökelpoisuutta koulutuksen nivelvaiheessa siirryttäessä perusopetuksesta toiselle asteelle.

4.1 Yleinen tietämys toimintakykytyökaluista

Toimintakykyä arvioivien työkalujen (toimintakykyarvio.fi ja RUORI) käyttäminen tiedonsiirrossa ja toisen asteen opintojen suunnittelussa näytti tulosten mukaan ensi silmäyksellä lohduttomalta: opettajat, huoltajat ja opiskelijat eivät pääosin edes muistaneet täyttäneensä kyseisiin arviointityökaluihin liittyneitä kyselyjä, saati sitten muistivat, mitä niissä oli. Tiedonsiirron lupakäytänteistä ei myöskään juuri ollut mainintoja. Työkalujen nimet saattoivat haastatteluissa kuitenkin muistua mieleen. Muistamattomuus selittyi perusopetuksen toimintakykyarvio.fi-työkalun kohdalla ainakin opettajien osalta tiedonsiirron käytänteillä: opettajalla ei välttämättä ole ollut pääsyä alkuperäisiin dokumentteihin, koska opiskelijavalinnan ensimmäinen vaihe on Luovin opiskeluhuvinvointihenkilöstön vastuulla. Käsiteltävät dokumentit saattoivat sisältää arkaluontoista aineistoa, johon pääsy oli rajattu vain tietyille tahoille. Toimintakykyä koskeva tieto siis siilautui ennen päätymistään Luovilla opettajan käyttöön. RUORI-työkalun tunsivat kaikki Luovin opettajat lukuun ottamatta yhtä mutta

opettajat eivät joko olleet käyttäneet sen sisältämiä tietoja kyseisistä opiskelijoista tai eivät muistaneet, oliko opiskelija tehnyt tällaisen itsearvioinnin. Yksi opettajista otaksui kuitenkin katsoneensa RUORIA opiskelijan HOKSia laadittaessa. RUORIA oli kuitenkin haastattelujen ajankohtana käytetty enemmän koulutuskokeilutoiminnassa, joten sitä ei tuolloin ilmeisesti yhdistetty opintojen suunnitteluun.

Huoltajien osalta on sanottava, että työkaluista ainakin perusopetuksessa täytettyyn toimintakykyarvio.fi-työkaluun liittyvä muistamattomuus on ymmärrettävää, koska haastatteluiden ajankohtana työkalun täyttämistä oli kulunut jo aikaa. Monella huoltajalla opintoihin tai tukeen liittyvät opiskelijan lukuisat eri dokumentit menivät sekaisin eikä toimintakykyarvio.fi-työkalun kysely vastauksineen noussut mitenkään yli muiden. Aineistoon sisältyneiden kahden opiskelijan RUORI-itsearviointeista huoltajilla ei ollut mielikuvaa. Opiskelijahaastatteluissa toimintakykyä arvioivista työkaluista ei tapauskohtaisesti aina kysytty suoraan vaan kysymys palautettiin esimerkiksi vahvuuksiin tai haasteisiin. Yhdellä opiskelijalla oli yleisluontoinen käsitys toimintakykyarviosta, ja hän osasi myös sanoittaa, miksi sellainen peruskoulussa tehtiin. Sama opiskelija muisti myös tehneensä toimintakykyarvio.fi-työkalun vahvuuskartan sekä vastanneensa RUORI-kyselyyn. Aineistoon sisältyneistä kahdesta RUORI-arvioinnista ei kyseisillä opiskelijoilla ollut mielikuvaa.

4.2 Toimintakyvyn kuvaileminen haastatteluissa

Varsinaisten toimintakykyä arvioivien työkalujen nimeämiseen tai niiden käyttämiseen liittyvien muistikuvien ohuudesta huolimatta toimintakyvyn käsite itsessään oli kuitenkin Luovin opettajille tuttu, ja he analysoivat opiskelijoiden toimintakykyä eri näkökulmista hyvinkin perusteellisesti. Osa opettajista ja huoltajista arveli lisäksi toimintakykyyn liittyvien kuvausten olevan yleensä ottaen hyödyllisiä, vaikka eräs opettajista arvelikin, ettei työkaluja kuitenkaan hyödynnetä systemaattisesti. Toimintakykyarvio.fi-työkalun käsitteistössä olennaisia käsitteitä 'vahvuudet' ja 'haasteet' käytettiin luontevasti kaikkien haastateltavien kielenkäytössä eli näiltä osin voidaan esittää, että toimintakykyajattelulla on ollut vaikutusta. Merkittävää on myös se, että haastatteluissa eivät opiskelijoiden diagnoosit juuri korostuneet, toimintakykyyn vaikuttavat oireilut kylläkin: diagnooseja ei siten nähty tuen tarpeen perusteluina vaan tuen tarjoamista lähestyttiin toimintakykyyn vaikuttavien haasteiden kautta. Tämä korostui esimerkiksi eräässä osaineistossa, jossa opiskelijan diagnoosin mukainen keskeinen haaste ei näyttäytynytkään erityisenä haasteena ammatillisissa opinnoissa.

Toimintakyvyn kuvailemisessa näyttäytyi haastateltavista riippuen erilaisia näkökulmia lähestyä opiskelijan toimintakykyä. Osin näkökulmat linkittyivät haastateltavan suhteenseen opiskelijaan: esimerkiksi huoltajan ja opiskelijan suhde on erilainen kuin opettajan ja opiskelijan; samoin opettajan ja huoltajien suhde eroaa luonteeltaan opiskelijan ja huoltajien välisestä suhteesta. 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 liittyvän toimintakyvyn kuvailu näyttäytyi osalle huoltajista hieman epäselvänä, mikä käy ymmärrettäväksi tarkasteltaessa huoltajien näkemyksiä kodin ja koulun välisestä tiedonkulusta.

Opettajien kuvauksissa toimintakyvystä 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. Opettajan kuvatessa opiskelijan toimintakykyä melko yleisluontoisesti tai kovin kapeasti ei toimintakyvyn kokonaisuudesta saanut selvää kuvaa: esimerkiksi opiskelijalla ”on erittäin suuri ohjauksen ja tuen tarve”. Muutamassa opettajahaastattelussa toimintakykyä lähestyttiin hyvin haastepainotteisesti eli pääasiassa kuvailtiin asioita, jotka rajoittivat opiskelijan toimintakykyä. Opettajan näkökulma toimintakykyyn saattoi kuitenkin myös 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: hänellä opiskelijan toimintakykyä lähestyttiin psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta ja perustui pitkälti psykologiseen, opiskelijan omaan kognitioon ja ymmärtämiseen tähtäävään toimintakyvyn mahdollistamiseen kuitenkin haasteet ja rajoitteet tunnistaen.

Pääsääntöisesti huoltajien ja opettajien käsitykset opiskelijan toimintakyvystä limittyivät, vaikka toimintakyvyn eri osa-alueilla tai tuen tarpeen määrässä painotukset saattoivat olla erilaisia. Huoltajalla ja opettajalla saattoi myös olla erilainen käsitys opiskelijan toimintakyvystä: erään huoltajan vahva, opiskelijan tietyn yksittäisen vahvuuden korostaminen näytti siirtyneen myös opettajan käsityksiin ja heijastui opintosuunnan ja

opintosisältöjen valintaankin. Mielenkiintoista onkin, ettei tämä vahvuus ollut todennettavissa muista dokumenteista.

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. Opiskelemiseen liittyvää toimintakykyä tai haasteita koskevat vastaukset olivat usein ympäröivä: ”ei mikään silleen kovin hankalaa” tai ”Mennee mulla aina hyvin”.

4.3 Tuen ja ohjauksen tarve vahvuuksien ja haasteiden näkökulmasta

Toimintakykyä sekä siihen nivoutuvaa tuen ja ohjauksen tarvetta tarkastellaan tässä alaluvussa opiskelijoiden toimintakykyyn olennaisesti vaikuttavien vahvuuksien ja haasteiden kautta. Tutkimukseen valittujen opiskelijatyyppeiden erilaiset tuen ja ohjauksen tarpeet tulivatkin hyvin esiin vahvuuksista ja haasteista keskusteltaessa. Keskeisiä tuen ja ohjauksen tarpeita suhteessa toimintakykyyn perusteltiin eri osa-aineistossa tapauskohtaisesti näin: a) opiskelijan mielialojen vaihtelu, b) terveydentilan aiheuttama toimintakyvyn ennakoimattomuus, c) keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet sekä käyttäytymisen ja toiminnanohjauksen säätely, d) runsas tuen tarve liikkumisessa ja arjessa, e) toiminnanohjaus ja f) laaja-alaisia ja kattavia tuen tarpeita myös tulevaisuudessa. Haastatteluissa saattoivat eri osa-aineistoissa korostua eri tavoin yllä mainittujen keskeisten haasteiden vaikutus esimerkiksi asumiseen, opintoihin, opiskelemiseen, työelämässä oppimisen jaksoihin tai näihin kaikkiin liittyvään toimintakykyyn.

Perusopetuksen aikaisten toimintakykyarvio.fi-kuvausten sisällöt näkyivät ammattioppilaitoksen opintoja koskevissa haastatteluosioissa etenkin vahvuuksiin ja haasteisiin liittyvien mainintojen kohdalla. Lähettävän tahon (perusopetus) ja vastaanottavan tahon (ammattioppilaitos) ammattilaisten käsitykset opiskelijan vahvuuksista ja haasteista vastasivat pääasiallisesti toisiaan. Toisaalta on myös huomioitava, että useimmilla aineiston opiskelijoilla etenkin haasteet ja sitä myötä myös tuen tarpeet olivat niin ilmeisiä, ettei niiden havaitseminen lie tuottanut vaikeuksia millekään osapuolelle. Havaittavissa olevia haasteita oli esimerkiksi liikkumisessa tai henkilökohtaisessa kommunikaatiossa. Toiminnansuunnitteluun tai yhteistyöhön liittyvät haasteet olivat sellaisia, joita koskeva tieto saattaa muutenkin olla vaikeammin kuvattavissa haasteiden yksilöllisyyden tai tilannesidonnaisuuden vuoksi. Myös terveydentilaan liittyvä

ennakoimattomuus ja tilannekohtaisuus saattavat vesittää toimintakykyyn liittyvien kuvausten hyödynnettävyyttä. Vahvuuksien osalta on todettava, että toimintakyky-arvio.fi-kuvauksessa perusopetuksessa vahvuuksina pidetyt ominaisuudet eivät haastatteluiden mukaan aina kuitenkaan riittäneet vahvuuksiksi asti ammatillisessa koulutuksessa. Esimerkiksi perusopetuksessa oppilaan lukutaidon tai matematiikan nimeäminen vahvuudeksi ei ammatillisella puolella vakuuttanut: Luovissa ammatillisena osaaminen edellytti näissä taidoissa laadullisesti erilaista osaamista, johon yltämiseen tarvittiin opinnoissa sitten tukea ja ohjausta. Joidenkin oppilaiden kohdalla toimintakykyarvio.fi-kuvauksessa esitetyt vahvuudet näyttäytyivät vahvuuksina, jotka toteutuivat vasta runsaalla tuella ja ohjauksella. Tällöin perusopetuksen puolella vahvuuksina pidetyt asiat saattoivatkin kääntyä ammatillisessa oppilaitoksessa haasteiksi, jos tukea ei ollutFF tarjolla riittävästi. Toimintakykyarvio.fi-kuvauksessa vahvuuksina saatettiin mainita myös esimerkiksi ilman apuvälineitä kuuleminen, puheen ymmärtäminen, riittävän hyvin näkeminen tai liikkuminen koulurakennuksessa vain vähän tuettuna, mikä kertonee omaa kieltään myös haasteiden asteesta. Haasteellisten asioiden näkeminen vahvuuksina voi kertoa myös eräänlaisesta ”tukikuplassa” elämisestä, mikä ei haitanne, mikäli tukea on tulevaisuudessakin saatavilla niin runsaasti, että vahvuudet pysyvät näin ymmärrettyinä vahvuuksina.

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 vinoutuu käsiteltäessä toimintakykyä kaksinapaisesti. Esimerkiksi eräässä osa-aineistossa vahvuutena pidetty kiinnostus tiettyyn aihealueeseen vaikutti opintoihin ja suuntautumiseen siten, että kokonaisvaltainen opintoihin sitoutuminen oli vähäistä, koska vain vahvuusalueella työskenteleminen nähtiin mielekkäänä. Käytännön työssä toimintakyvyn arvioinnin perustuminen tuen tarpeeseen ja määrään on kuitenkin toisaalta perusteltu lähtökohta. Vahvuuksien ja haasteiden sitominen tarvittavan tuen määrään on kuitenkin tilannekohtaista, mikä omalta osaltaan näkyy vahvuuksien ja haasteiden ilmenemisessä.

Haastatteluissa ei juuri tullut esiin opiskelijoiden täysin uusia vahvuuksia, joskin edellä mainitun opiskelijan vahvuudeksi nousi Luovissa yllättäen seikka, jota sivusi vain yksi pienehkö maininta perusopetuksen ajalta. Tämä yksittäinen uusi vahvuus asettui kuitenkin hyvin ratkaisevaan asemaan laadittaessa opiskelijan opintosuunnitelmaa, mikä oli mielenkiintoista asian todentamisen jäädessä dokumenttitasolla ilmaan. Tällaisten ilmiöiden laajempi tutkiminen olisi mielekästä, koska yksiulotteisiin näkemyksiin perustuvat valinnat kapeuttavat opiskelijan mahdollisuuksia ja vaikuttavat siten myös tulevaisuudessa elämäntilanteen kokonaisuuteen. Tuen ja ohjauksen kohdentaminen kapea-alaisesti vain tietyn vahvuusalueen tavoitteiden tukemiseen ei liene myöskään resursoinnin kannalta järkevää, koska näinkin vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla kokonaisvaltainen näkemys ajanee parhaiten opiskelijan etua paitsi nykyisissä opinnoissa myös tulevaisuuden kannalta.

Haasteiden kohdalla tilanne oli monimutkaisempi. Toimintakykyarvio.fi-kuvausten mukaan perusopetuksessa haasteiksi katsotut asiat näyttäytyivät yleensä haasteina Luovissakin mutta niiden painopisteet saattoivat muuttua. Esimerkiksi arjen päivittäiset toiminnot olivat monella hioutuneet jo paremmalle tasolle mutta tuen tarve säilyi silti mutta eri tavoin kohdistuneena: jos henkilökohtaisen hygienian hoitaminen edellytti perusopetuksessa konkreettista tukea, saattoi se Luovissa jo sujua muistuttelun turvin. Opiskelijoiden toimintakyvyn muuttuminen (vahvistuminen) eri osa-alueilla toki johtuu myös luonnollisesta kehityksestä, jonka vaikutuksen erottaminen tukitoimien aiheuttamasta vaikutuksesta on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleensäkin hankala analysoitava eikä siihen ollut tämän aineiston puitteissa edes mahdollisuutta.

Myös kodin ja koulun tiedonkululla oli tulosten mukaan vaikutusta näkemyksiin vahvuuksista ja haasteista sekä tuen ja ohjauksen tarpeeseen toimintakyvyn varmistamisena (ks. luku 6). Opiskelijoiden toimintakyvyn haasteet ja vahvuudet näkyivät eri lailla eri toimintaympäristöissä eri toimijoille variaatioina riippuen siitä, minkälaisia tekijöitä opiskelija kussakin ympäristössä kohtasi.

Haastatteluissa haasteita koskevat mainintojen määrät olivat yleensä suhteessa tukea ja ohjausta koskevien mainintojen määriin eli mitä enemmän haasteista puhuttiin, niin sitä enemmän keskusteltiin myös tuesta ja ohjauksesta. Tapaukset, joissa haastepuhetta oli selvästi tukeen ja ohjaukseen kohdistuvaa puhetta vähemmän, olivat kuitenkin tuen tarpeen osalta keskenään erityyppisiä: toisella oli selvärajainen haaste mutta toisella

puolestaan hyvin kattavia ja laaja-alaisia haasteita. Näissä tapauksissa havaittiin, että vahvuuspuhe oli käänteisessä suhteessa tukeen ja ohjaukseen liittyvään puheeseen, mikä ensisilmäyksellä tuntuu luontevalta. Kuitenkin se opiskelija, jolla on selvärajainen, kaikkeen toimintaan vaikuttava haaste, oli kognitiiviselta toimintakyvyltään hyvinkin pärjäävä.

4.4 Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä toimintakyky

Opiskeleminen ammattioppilaitoksessa eroaa monin tavoin perusopetuksessa annettavasta opetuksesta ja oppimisesta. Opiskelijoilta edellytetään itsenäisempää toimintaa ja omista asioista huolehtimista eri tavoin ja erilaisissa toimintaympäristöissä kuin peruskoulua käydessä. Ammatillisiin opintoihin liittyvät toimintatavat ja -kulttuuri muuttavat myös toimintakykyyn kohdistuvia vaateita, ja tuen ja ohjauksen käytännöt ja resurssit poikkeavat perusasteen vastaavista. Tässä alaluvussa tarkastellaan oppimista, opiskelua ja koulunkäyntiä koskevaa toimintakykyä ja sen sanoittamista aineistossa.

Opettajien keskenään erilainen suhtautuminen opiskelemiseen ja koulunkäyntiin eri opiskelijoiden kohdalla näkyy tässä osiossa siinä, miten opettajat sanoittavat opiskelijan opintoihin liittyviä tavoitteita. Opettajat painottivat haastatteluissa opiskelijoiden toimintakyvyn eri puolia hyvinkin eri tavalla osin riippumatta toimintakyvyn tasosta, mikä kuvastaa myös tutkimuksen opiskelijatyyppeiden valikoitumista. Opettajien käsitys toimintakyvystä, tavoitteista ja pedagogiikasta vaihteli tapauksittain. Esimerkiksi opettajan kuvaukset opiskelijan toimintakyvystä saattoivat olla hyvin niukkoja, opettaja saattoi lähestyä opiskelijan opintoja opiskelijan hyvinvoinnin näkökulmasta, opettajan käsityksen mukaan päätavoite tulisi olla opiskelijan sitouttamisessa opintoihin tai oman äänen esiin saaminen, erään opettajan fokus pysytteli vahvasti huoltajien ja opettajan tavoitteita koskevissa ristiriidoissa tai opettajan opiskelemiseen liittyvä puhe saattoi kohdentua pääasiassa päivittäisten arjen toimiin.

Opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) kirjatut tavoitteet olivat tuttuja useimmille opettajille, huoltajille ei niinkään. HOKSin ja toimintakyvyn sitominen toisiinsa näkyi selvimmin eräällä opettajalla, jonka haastattelussa ilmenivät lähes kaikki ne asiat, jotka oli kirjattu kyseisen opiskelijan HOKSiin. Opettaja oli hyvin perillä opiskelijan toimintakykyyn vaikuttavista vahvuuksista ja rajoitteista. Toisenlaista HOKS- painotusta edusti opettaja, joka nosti tavoitteista esiin vain opiskelijan saamisen sitoutumaan asioihin, jotka edistävät kuntoutumista ja tukevat

sitten itsenäistymistä. Näkemys on suoraan yhteydessä toimintakykyyn ja sen merkitykseen opiskelijan kokonaistilanteen kannalta. Pari opettajaa oli sitä mieltä, että HOKS ei aivan vastannut opiskelijan tilannetta esimerkiksi tuen tarpeen osalta.

Opiskelijoiden osaaminen akateemisissa taidoissa vaihteli ja sitä myös toimintakyky näiden taitojen käyttämisen yhteydessä. Erään opiskelijan kohdalla mainitaan, että opiskelija ei lue eikä kirjoita ja että matematiikassa harjoitellaan numeroiden ja määrän yhdistämistä. Toisen opiskelijan akateemiset taidot eivät opettajan mukaan riitä palkkatyöhön, mutta opettaja ei kommentoi, miten niitä pitäisi kehittää. Parilla opiskelijalla ei puolestaan ole mitään mainittavia haasteita lukemisessa, kirjoittamisessa tai matematiikassa eikä opettaja näe niissä mitään pulmia VALMA- tai jatko-opintoja ajatellen. Nämä taidot todentuvat toisen opiskelijan osalta myös RUORIn itsearvioinnissa ja toimintakykyarvio.fi-kuvauksessa, ja matematiikka onkin kyseisen opiskelijan mukaan kirjattu vahvuudeksi HOKSiin. Näin selvästä dokumentoinnista huolimatta huoltajalla ei ollut mitään käsitystä opiskelijan haastattelujen aikaisesta luku- ja kirjoitustaidosta.

Toimijoiden ristiriitaiset käsitykset opiskelijan tavoitteista voivat vaikuttaa suuresti opiskelijan opintoihin ja niihin suhtautumiseen. Eräässä osa-aineistossa päätavoitteiden ristiriitaisuus vaikeutti opettajan mielestä yhteistyötä, eikä opiskelija sitoutunut eikä motivoitunut toivotulla tavalla opintoihinsa. Opettajan kokemus tilanteesta oli, että opinnot olivat opiskelijan ja huoltajan mielestä ikään kuin ”hätävara” soveltuvamman opintosuunnan asemesta. Toisessa osa-aineistossa tilanne on hieman samantyyppinen kuin edellä eli opiskelijan motivoitumiseen ja asennoitumiseen vaikuttaa se, että opiskelija toivoo olevansa toisessa opintosuunnassa. Huoltaja ja opettaja ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että nykyinen opintopaikka täysin oikea: opettaja ei kuitenkaan yksilöi tavoitteita tai opintoon liittyviä suunnitelmia. Edellä mainitut osa-aineistot edustavat opiskelijatyyppejä, joiden tuen tarpeet liittyvät pääosin toiminnanohjaukseen ja käyttäytymisen säätelyyn. Toinen heistä suoritti osatutkintoa ja toinen opiskeli VALMAssa. Muiden opiskelijoiden (ja heidän huoltajiensa) suhtautuminen opintoihin ja opiskelupaikkaan oli selvästi myönteisempi: he viihtyivät yleisesti ottaen opiskelupaikassaan ja olivat tyytyväisiä opintosuuntaansa. Näiden opiskelijoiden taustahaasteet erosivat hieman yllä mainituista kahdesta: haasteet vaikuttivat toimintakykyyn laajalla kirjolla ja haasteisiin kuului myös esimerkiksi liikkumiseen ja muihin päivittäisiin arjen taitoihin tai terveydentilaan liittyviä kattavia haasteita. Opiskelija, jonka mielialan vaihtelut haittasivat toimintakykyä, kuului myös tähän tyytyväisten joukkoon.

5 Oppilaan/opiskelijan osallisuus ja toimijuus

Selvityksen eräänä tavoitteena on tarkastella sitä, miten toimintakykyarvio.fi- ja RUORI-työkalut tukevat oppilaan/opiskelijan osallisuutta sekä miten näiden työkalujen avulla tuotettu tieto on vaikuttanut oppilaan/opiskelijan osallisuuteen ja toimijuuteen. Työkalujen avulla saadun tiedon hyödyntämistä oppilaan tai opiskelijan osallisuuden tukemisessa sekä tämän tiedon vaikutusta hänen osallisuuteensa ja toimijuuteensa ei tämän tutkimuksen perusteella voida kuitenkaan suoraan arvioida.

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 vahvistumisessa. Vahvaa tukea tarvitsevat nuoret ovat myös pidempään riippuvaisia huoltajistaan ja muista aikuisista: heidän itsenäistymisensä tukeminen edellyttää kaikkien tahojen sujuvaa yhteistyötä.

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 ovat suhteessa toimintakontekstiin; Huoltajan käsitys nuoren selviämisestä kotona voi siten erota suuresti asuntolan ohjaajan käsityksestä. Kenenkään ei siten varsinaisesti voida väittää omaavan totuudenmukaisinta tietoa eli ei voida esittää, että esimerkiksi huoltajan tai opettajan tai opiskelijan itsensä näkemys olisi se, jonka mukaan ensisijaisesti edettäisiin. Näkemysten välille tulisi löytää tasapaino.

Osallisuuden ja toimijuuden vahvistuminen kietoutuu myös itsenäistymisen haasteisiin, mikä saattaa aiheuttaa eri osapuolille ristiriitaisia tulkintoja esimerkiksi tuen määrän mitoituksessa. Osallisuuden ja toimijuuden vesittäminen tuen vääränlaisella kohdistumisella tai muodolla saattaa johtua tässä elämänvaiheessa tuen ylimitoittamisesta, mikä saattaa kotiin päin näyttäytyä kuitenkin huolenpitona ja opintojen sujumiseen tarkoitetun tuen saamisena. Opettajan on kuitenkin vaikea lähteä kyseen-

alaistamaan huoltajien (tai opiskelijankaan) asiantuntemusta nuoren asioissa etenkin, jos huoltajat tuovat asiansa esiin voimakkaasti.

Osallisuuden ja toimijuuden kannalta huoltajien haastatteluissa korostuva huolipuhe ja tuen painottaminen sujuvan arjen mahdollistajana saattavat haitata aktiivisen roolin kehittymistä opiskelijalla, koska huolipuheessa korostuvat yleensä haasteet ja tuen tarve eivätkä suinkaan itsenäiseen toimijuuteen suuntaaminen. Korostuneella vahvuusajattelulla saattaa tosin olla vastaavanlainen vaikutus, koska silloin ylimitoitettut (epärealistiset) käsitykset opiskelijan toimintakyvystä ja osaamistasosta vinouttavat suhdetta opintoihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Aidon osallisuuden ja toimijuuden voi olettaa edellyttävän realistista minäkäsitystä, mikä puolestaan mahdollistaa oman itsen ja yhteisön välisen toimivan vuorovaikutuksen. Erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien nuorten itsenäistymisprosessi on usein monimuotoisempi ja pitkäkestoisempi kuin ikätovereilla. Huoltajan ja nuoren välinen, usein hyvinkin kiinteä ja pitkäaikainen side sekä huoltajan käsitys nuorestaan muovaavat osaltaan nuoren käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan oman elämänsä toimijana. Aineistossa oli toisinaan vaikea erottaa opiskelijan omaa ääntä siitä, mitä mieltä esimerkiksi huoltajat tai opettajat hänen toimintakyvystään tai tuen tarpeistaan olivat. Vahvaa tukea tarvitsevat nuoret ovat pidempään riippuvaisia huoltajistaan ja muista aikuisista, ja heidän itsenäistymisensä mukaan lukien osallisuuden ja toimijuuden tukeminen edellyttää kaikkien tahojen sujuvaa yhteistyötä.

6 Tiedonkulku ja moniammatillinen yhteistyö

Tässä luvussa esitellään opettajien, opiskelijoiden ja huoltajien näkemyksiä opiskelijan opintoja ja opiskeluaikaa koskevan tiedon liikkumisesta eri toimijoiden välillä sekä toimijoiden välistä yhteistyötä. Esitetyt tulokset perustuvat haastatteluaineistoon (ellei toisin mainita). Haastateltavien puheenvuorot ilmentävät hyvin eri toimijoiden toisistaan eroavia näkökulmia. Huoltajien näkemykset painottuvat tässä osiossa voimakkaasti, koska opettajien ja opiskelijoiden haastatteluissa tiedonkulku ei erityisemmin korostunut.

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. Huoltajien näkemykset opiskelijan elämäntilanteesta sisälsivät runsaasti epätietoisuutta ja huolta opiskelijan pärjäämisessä oppilaitoksessa ja asumisyksikössä; varsinaisiin opintoihin liittyvää huolta ei pääsääntöisesti tullut esiin samassa mittakaavassa. Käsitys eri toimijoiden rooleista, tehtävänkuvista 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. Opiskelijoiden lähestyminen täysi-ikäisyyttä asetti myös koteihin päin välitettävälle tiedolle omia reunaehtojaan, vaikka opiskelijan toimintakyvyn takaaminen olisi edellyttänyt jatkuvaa runsasta tukea ja ohjausta. Opiskelijat ja opettajat eivät sen sijaan pääsääntöisesti painottaneet tiedonkulun haasteita. Opettajat eivät yleensä muutenkaan nähneet isompia haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ja tiedonkulussa lukuun ottamatta erästä opettajaa, joka katsoi parhaaksi vaieta kokonaan haastattelijan esittäessä kysymyksensä tästä aiheesta.

Tiivistelmän aiemmassa, toimintakykytyökaluja käsittelevässä alaluvussa 4.1 kerrottiin, että haastatelluilla ei ollut varsinaisista toimintakykytyökaluista kovinkaan kattavia tai hyödynnettyjä muistikuvia. Opettajat eivät yleensä pitäneet tätä ongelmallisena, koska katsoivat saaneensa opiskelijan toimintakyvystä riittävästi tietoja muutenkin. Näitä tiedonlähteitä olivat muun muassa Valterin oppilaanohjaaja, opiskelijan perusopetuksen henkilökohtainen ohjaaja, aiempi luokanvalvoja, oppilaitoksen psykologi, videoidut esimerkit, suullinen tiedonvaihto, aiemmat HOKS:t ja HOKS-palaverit sekä eri alojen

ammattilaiset sekä tietenkin opiskelijoiden kanssa toimiminen. Eräs opettaja sanoi luottavansa omaan henkilökohtaiseen kokemukseensa ja ammattitaitoonsa ja ajan kuluessa tapahtuvaan tarkentuvaan havainnointiinsa. Tiedonsiirron kannalta nämä tietolähteet ovat ongelmallisia, jos käytyjä keskusteluja ei dokumentoida eikä saatuja tietoja muuten todenneta.

Riittävän tiedonsaannin estyminen tai puutteellisuus näytti vaikuttavan huoltajien käsityksiin opiskelijan toimintakyvystä. Samoin perusopetuksessa saadun tuen määrä lienee heijastunut huoltajien näkemyksiin siitä, kuinka paljon ja minkälaista tukea he olettivat opiskelijan saavan tai tarvitsevan ammatillisessa oppilaitoksessa: Opiskelijan itsenäisemmän toiminnan vaade ja nuoren (vanhemmista) itsenäistymisen prosessi tässä elämänvaiheessa ja ammatillisessa koulutuksessa eivät näyttäneet konkretisoituvan tukiasioissa huoltajien mielessä. Opettajan näkökulmasta huoltaja saattoikin pitää nuortaan lapsellisempänä ja kypsyttömämpänä kuin hän onkaan, ja huoltajan näkökulmasta katsottuna opettajat (tai asuntolan henkilökunta) eivät ehkä ymmärtäneet, miten nuoren kronologinen ikä ei vastaa nuoren kehitystasoa. Eri toimijoilla näkemysten tulokulman ahtaus ilmeni siis siinä, että irrottautuminen omasta näkökulmasta oli hankalaa siirryttäessä kontekstista toiseen. Samoin oman tietämyksen ohuus saattoi paljastua, kun tietämyksen soveltaminen toisessa ympäristössä ei ehkä tukenutkaan opiskelijan toimintaa siinä määrin, mihin tutussa ympäristössä oli totuttu.

Opettajien haastatteluissa moniammatillinen yhteistyö ei koulupäivän käytännön kuvauksissa juuri tullut esiin paitsi lähinnä maininnoissa ohjaajista (koulussa tai asuntolassa) tai moniammatillisen tiimin läsnäolosta HOKS-neuvotteluissa. Opettajat olivat toki tietoisia esimerkiksi opiskelijoidensa kuntoutukseen liittyvistä tarpeista ja saattoivat mainita, että opiskelijan kouluarkeen sisältyi terapiaa tai muuta kuntoutusta. Kuntoutuksesta tai terapiasta vastaavat henkilöt tai heidän kanssaan tehtävä yhteistyö eivät kuitenkaan yksilöityneet haastatteluissa. Eräs opettajista kuitenkin toivoi enemmän yhteistyötä fysioterapeutin kanssa.

Huoltajat ja opiskelijat kertoivat haastatteluissa opettajia enemmän kuntoukseen liittyvistä aiheista. Huoltajien käsitys moniammatillisesta toiminnasta oli kuitenkin jäsentymätön eikä tiedonkulusta tai edes toimijoista aina ollut selvää käsitystä. Tiedonkulku ja vastuuttaminen näyttäytyivät huoltajille olevan haasteellista ainakin terapioiden saamiseen liittyvien asioiden järjestämisessä. Opiskelijahyvinvoinnin

ammattilaisista ei haastatteluissa juuri ollut mainintoja lukuun ottamatta yksittäisiä mainintoja opintopsykologista tai kuraattorista. Toisaalta on myös todettava, että moniammatillisesta yhteistyöstä ei erikseen esitetty haastattelukysymystä vaan yhteistyötä koskevat aiheet esitettiin yleisemmällä tasolla.

7 Toimintakykytyökalujen käyttökelpoisuus nivelvaiheessa

Toimintakykyä kuvailevan kokonaisvaltaisen tiedon hankkiminen ja sen siirtyminen koulutusasteelta toiselle koulutuksen nivelvaiheessa näyttäytyy tämän selvityksen mukaan tarpeelliselta. Toimintakykytiedon avulla on mahdollista kartoittaa kokonaisvaltaisesti oppilaan/opiskelijan vahvuuksia ja haasteita ja siten laajentaa käsitystä hänen toimintaedellytyksistään ja tuen tarpeistaan jatko-opintojen suunnittelussa ja sopivaan koulutusvaihtoehtoon ohjautumisessa. Tutkimuksen kohteena olevat toimintakykyä arvioivat työkalut 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 oppilaitoksessa tehtävän vastaavan arvion yhdenmukaisuus/eroavuudet voisivat antaa viitteitä paitsi toimintaympäristöön kohdistuvista vaateista toisaalta myös yksilön luontaiseen kehitykseen kuuluvista prosesseista.

Selvityksen aineistoon kuuluivat siis kuuden opiskelijan peruskouluaikeiset toimintakykyarvio.fi-kuvaukset, mutta heistä vain kahdelta saatiin lisäksi heidän Luovissa täyttämänsä RUORI-itsearviointit. RUORIA oli haastattelujen ajankohtana käytetty enemmän koulutuskokeilutoiminnassa, ja arviointitietoa on pääasiassa käytetty opiskelijavalinnan yhteydessä. Haastateltavat eivät juuri muistaneet RUORI-arvioiden tekemistä ja niiden sisältöjä, mikä sulkee paitsi vertailut näiden työkalujen avulla kerättyjen tietojen vastaavuudesta myös RUORIn hyödyntämistä koskevat johtopäätökset pois selvityksestä.

7.1 Toimintakykyarvio.fi

Toimintakykyarvio.fi-kuvausten käyttökelpoisuuden vahvuus mutta samalla heikkous on eri toimijoiden arvioihin perustuvat keskiarvolaskelmat. Keskiarvolomake perustuu kaikkien toimijoiden oppilaan toimintakykyä eri alueilla arvioiviin väittämiin, jotka luokituvat tuen tarpeen mukaan viisiportaiselle asteikolle (0 = suoriutuu itsenäisesti, 1 = tarvitsee vain vähän tukea, 2 = tarvitsee kohtalaisen paljon tukea, 3 = tarvitsee paljon tukea, 4 = ei kykene tähän). Vastausten tuen tarvetta kuvaavista pisteistä lasketaan

keskiarvo, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi tuen tarpeen kokonaisuutta harkittaessa. Aineistossa eri toimijoiden näkemyksiä tarkemmin tarkasteltaessa kuitenkin huomattiin, että nimenomaan oppilas koki usein tilanteensa edellyttävän vähemmän tukea kuin muut toimijat. Voidaan tietysti ajatella, että alaikäisen, täysin vielä huollettavan asemassa olevan tai kehitysvammaisen henkilön näkemykset ovat epärealistisia eikä hän ymmärrä riippuvuuttaan aikuisista. Tällainen ajattelun näkökulma on kuitenkin haasteellinen, jos katsomme asiaa oppilaan osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta. Toisin sanoen annamme toki äänen oppilaallekin, mutta mikä on hänen äänensä todellinen vaikutus hänen elämäänsä ja niihin valintoihin, joita hän kohtaa esimerkiksi opintojensa suunnittelussa. Tämä dilemma saattaa olla teoreettinen mutta mitä enemmän ikää oppilaalle tai opiskelijalle kertyy, sitä enemmän hänellä tulisi olla vaikutusvaltaa omaan elämäänsä. Siten varhaisetkin osallisuutta ja toimijuutta tukevat seikat muovaavat osaltaan oppilaan käsitystä itsestään aktiivisena toimijana. Vaikka tuen tarpeen keskiarvot laskisivatkin oppilaan osallistuessa arviointeihin, on tärkeää tehdä oppilaan käsitykset näkyviksi ja dokumentoida ne.

Keskiarvolomakkeita tarkasteltaessa huomattiin myös, että ohjaajat, avustajat ja opinto-ohjaajat useimmiten kokivat oppilaan tuen tarpeen suuremmaksi kuin esimerkiksi opettajat. Ilmiön voi ajatella kuvaavan eri ammattiryhmien välistä työnjakoa: ohjaajat/avustajat ja opinto-ohjaajat kohtaavat opettajaa konkreettisemmin oppilaan tukemiseen liittyvät tarpeet ja niiden merkityksen koulupäivän sujumisessa. Näiden ammattiryhmien toimenkuvaan sisältyvä työ mahdollistaa opettajan pedagogisen työn, mikä saattaa ehkä opettajilta joskus jäädä huomaamatta, kuten toimintakykykuvausten tukitarpeen näkemyseroista voisi päätellä. Toimintakykykuvauksissa ohjaajat/avustajat ja opinto-ohjaajat myös kommentoivat muita useammin oppilaan toimintaa seikoilla, joista saatiin tarkkanäköisiä lisäyksiä toimintakykyarvio.fi-lomakkeen vakioväittämiin. Opiskelijan yksilöllisestä toimintakyvystä voisi näin saada arvokkaita ja täsmäntäviä laajennuksia, joilla olisi arvoa, mikäli tieto siirtyisi eri toimijoille. Monitoimijaisessa verkostossa on oletettavasti runsaasti tietoa, jonka liikuttaminen palvelisi oppilaan tai opiskelijan kokonaistilannetta, ja jonka avulla tukitoimia olisi mahdollista kohdentaa tarkoituksenmukaisesti. Toimintakykykuvauksien keskiarvokoosteita tarkastelemalla voidaan kuitenkin olettaa, että eri toimijoiden näkökulman kohdentuminen vain omaan rooliin sekä opintoihin liittyvä lyhytnäköisyys voivat olla haitata opiskelijan kokonaisvaltaisen

tilanteen käsittämistä. Lyhytnäköisyys tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että toimintakykyä ajatellaan vain esimerkiksi perusopetuksen yhteydessä eikä sen yhteyttä tulevaan ajatella.

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla toimintakykyarvio.fi-kuvauksesta ei haastattelujen perusteella ollut ammatillisissa opinnoissa kuitenkaan niin paljon hyötyä kuin toisilla, mikä tuli ilmi opettajien ja huoltajien sanoittamana. Tämä johtunee osin ainakin siitä, että toimintakykyarvioiden perusluonteen yksi olennaisimmista piirteistä on tilannekohtaisuus: toimintakykyä kuvaillaan siis tiettyä hetkenä, tietyssä elämäntilanteessa ja tiettyjen reunaehtojen vallitessa. Työkalujen väittämät kohdistuvat siten lomakkeiden täyttämisen aikana vallitsevaan tilanteeseen. Hetkessä oleminen ja mennyttä tai tulevaa koskeva pohdiskelun haastavuus saattaa lisäksi aiheuttaa oman kierteensä myös vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden/opiskelijoiden vastauksia tulkittaessa: esimerkiksi saman haastattelun aikana opiskelija saattoi ilmaista samaa aihetta koskevan mielipiteensä jopa vastakkaisena. Luonnollista on myös se, että toimintakykyä kartoittavien kysymysten määrä ei voi olla niin suuri, että kyselyn täyttäminen uuvuttaa täyttäjänsä. Siten on väistämätöntä, että jotain jää aina kysymättä: aihe voi kuitenkin nousta esille jossain toisessa yhteydessä tai ympäristössä hyvinkin olennaisena.

Perusopetuksen aikaisista toimintakykykuvauksista (toimintakykyarvio.fi) saatavaa tietoa voidaan nykyisessä muodossaan ehkä parhaiten hyödyntää sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joiden vaativan erityisen tuen tarve pohjautuu konkreettisiin oppimisen ja liikkumisen haasteisiin: kognitiivisesti hyvin suoriutuvien kohdalla toimintakykykuvauksista jää ehkä puuttumaan jotain ammatillisella puolella olennaisina katsottuja aiheita. Näitä voivat esimerkiksi olla yksityiskohtaisemmat oman toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvät asiat, vapaa-ajan yhteisöllinen toiminta ja asuntolaauminen sekä huoltajista itsenäistymiseen liittyvät aiheet. Aineiston perusteella myös laajoja ja kattavia haasteita omaavan oppilaan/opiskelijan kohdalla toimintakyvyn haasteet ja tuen tarve eivät tulleet riittävän yksityiskohtaisesti esille perusopetuksen toimintakykyarvio.fi-työkalun avulla: työkalun tuottama kuvaus ei erittele riittävän hienosyisesti tuen tarpeen kohdistumiseen liittyviä seikkoja toisen asteen kontekstissa.

Kahdessa osa-aineistossa ilmennyt tyytymättömyys opintopaikkaan saattoi johtua opintosuuntia koskevasta riittämättömästä tiedonsaannista ja toisaalta epärealistisista käsityksistä opiskelijan vahvuuksista tai haasteista. Näitä koskevien väittämien tarkentaminen toimintakykyarvio.fi-kyselyssä olisi aiheellista, jotta jatko-opintopolkujen

suunnittelu kohdentuisi sekä opintosuunnan että opiskelupaikan valintaan. Tulevan opiskelupaikan pedagogisen tuen sekä muun tuen ja ohjauksen määrittelemineen ammatillisen koulutuksen osaamisvaatimusten ja ympäristöjen mukaisesti edellyttäisi siten tarkempaa kuvausta tulevan opiskelijan toimintakyvystä.

7.2 Verkostoajattelu ja toimintakykyajattelu

Kattavaan biopsykososiaaliseen toimintakykyajatteluun perustuvat kokonaisvaltaiset arvioinnit oppilaan tai opiskelijan tilanteesta voivat tuoda lisäarvoa, 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 (kuitenkin tietosuoja huomioiden). 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.

8 Johtopäätökset ja suositukset

Vetovoimala-hankkeen tutkimusosuuden perustana ovat tutkimuskysymykset, jotka rakennettiin työryhmän sisäisissä keskusteluissa. Tutkimus raportoidaan tässä selvityksessä, joka pyrkii vastaamaan siihen, 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.

Selvitys perustuu kattavaan aineistoon, jonka avulla tarkasteltiin dokumenttien sisältämän toimintakykytiedon siirtymistä perusasteelta toiselle asteelle ja tämän tiedon näkymistä ja hyödyntämistä toisen asteen opinnoissa. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin ei saatu selkeää vastausta, mikä johtuu osin aineistonkeruuseen liittyvistä haasteista (RUORI), osin tutkimuksen kohteena olevan tiedon siirtymisen käytännöistä (toimintakykytiedon siilautuminen toiselle asteelle) ja osin haastatteluaineistojen tulkinnanvaraisuudesta (vuorovaikutuksen ja kommunikaation haastavuus). Kokonaisuutena voidaan kuitenkin sanoa, että keskeisimpiin kysymyksiin saatiin vastaukset, joiden perusteella on myös tehty asiaankuuluvia johtopäätöksiä. Tähän lukuun on kirjattu, millaisia johtopäätöksiä aineiston pohjalta tehtiin, ja annetaan myös muutamia toimenpide-ehdotuksia suositusten muodossa. Johtopäätökset on esitetty siten, että tarkastelemme ensin toimintakykyyn liittyviä havaintoja nivelvaiheessa opiskelijasta käsin, ja sen jälkeen pohdiskelemme toimintakyvyn edellytyksiin liittyviä asioita sekä huoltajan asemaa nuorensa toimintakykytiedon yhtenä käyttäjänä ja toimijana. Johtopäätöksiä koskevan osion viimeinen pala käsittelee toimintakykyajattelua ja sen näkymistä tutkimuksessa. Johtopäätösten jälkeen esitetään selvityksen pohjalta nousevat suositukset.

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 toiminnansuunnitteluun, fyysiseen terveydentilaan, psyykkiseen epävakauteen, vuorovaikutustaitoihin, apuvälineiden saatavuuteen tai tarvittavaan tukeen liittyvien seikkojen vaikutuksesta, joihin opiskelijalla itsellä ei aina ole vaikuttamisen mahdollisuutta tai kykyjä. 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 perusopetuksen päättötodistuksen tai opetussuunnitelman perusteellakaan ei tämän aineiston mukaan voi suoraan päätellä ammatillisissa opinnoissa edellytettävää opiskelukykyä. Lisäksi on vielä todettava, että opiskelijan käyttäytyminen ja luonteenomainen reagoititapa 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.

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. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä korostaa sitä, että tuen määrän väheneminen voi myös olla edellytys pidemmän aikavälin tavoitteiden saavuttamiseksi esimerkiksi aktiivisen osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa. 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 oppilaan/opiskelijan kokonaisvaltainen toimintakyky myös ammatillisten opintojen vaatimukset, siellä tarvittava tuki ja ohjaus, asumisratkaisut ja tukiverkoston rakentuminen.

Huoltajien epätietoisuus ammatillisista opinnoista, ja opinnoissa edellytettävästä toimintakyvystä sekä tuen ja ohjauksen tarpeista nousi hyvin selvästi esiin huoltajien haastatteluissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden riippuvuussuhde huoltajiinsa (tai yleensä aikuisiin) on vahvempi kuin yleensä nuorilla ja kestää monen opiskelijan kohdalla pitkälle aikuisuuteen. Itsenäistymisen polku saattaa myös olla hyvinkin kiemurainen ja etenee hitaammin, mikä vaikuttaa myös huoltajien käsityksiin nuorensa toimintakyvystä ja pärjäämisestä ammattiopinnoissa. Haastatteluissa kävi ilmi, että huoltajilla oli usein paljon epätietoisuutta siitä, mitä opinnoissa tehdään, millaista tukea opiskelija saa, millaiseen tukeen opiskelija olisi oikeutettu tai kenen vastuulla tuen hakuun liittyvät käytännöt ovat. Samoin eri toimijoiden roolit ja toimenkuvat olivat epäselviä monelle huoltajalle. Tämä epätietoisuus vaikutti myös siihen, miten huoltajat näkivät nuorensa toimintakyvyn: huoltajat pitivät usein nuortaan avuttomampana ja enemmän tukea tarvitsevana kuin opettajat. Opettajien suhtautuminen huoltajiin näyttäytyi huoltajille paikoin jopa huoltajien tunnekokemusta vähättelevänä, mikä ei edesauttane yhteistä toimintaa opiskelijan parhaaksi.

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, psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman. Kokonaisvaltaisen näkemyksen tarpeellisuus todentuikin selvästi tässä tutkimuksessa: Esimerkiksi ei riitä, että opiskelija osaa 'teknisesti' 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 käytetty tapa lähestyä toimintakykyä tuen tarpeen tai vahvuuksien ja haasteiden kautta oli kaikille haastatelluille luontevaa. Vahvuudet ja haasteet -termistöä käytettiin läpäisevästi kautta kaikkien haastattelujen. Lisäksi toimintakykyarvio.fi-työkalun lisätietoihin kirjatut sanalliset huomiot tarkensivat ja laajensivat yksilöllistä toimintakykytietoa.

Yhteenvedona 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 tiettyyn hetkeen sidotusta toimintakyvystä, mikä on hyvä pitää mielessä. Työkaluja on kuitenkin mahdollista käyttää missä tahansa vaiheessa opintoja, mikäli tulee tarvetta arvioida uudelleen toimintakykyä, joten näitä toimintakyvyn kuvauspisteitä voi olla useampiakin. Olennaista on 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. Verkostoajattelun päätavoite on mahdollistaa oppilaan/opiskelijan potentiaalin kehittyminen ja hänen tulevaisuutensa rakentaminen vahvalle pohjalle.

Tutkimustulosten perusteella esitetään seuraavat suositukset, jotka ovat luonteeltaan yleisiä. Yksittäisten, kovin konkreettisten suositusten tekeminen olisi ollut myös mahdollista mutta se olisi tehnyt suositusluettelosta kovin laajan aineiston ollessa näin kattava, joten siitä luovuttiin.

Suosituksset

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 (tietosuoja huomioiden).
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 elämänculussa. Toimintakyvyn ja sen vahvistamisen tulisi olla olennainen osa vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan/opiskelijan opintopolun jokaisessa vaiheessa.

Lähteitä

- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills. Sage.,
- Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2019). The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. *Journal of International Special Education Needs*, 22(2), 43–53. <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 itsearviointit 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.
- Seale, C. (2004/2007). Quality in qualitative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice*, 379–389. Sage.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*, 5. uudistettu painos. Sage.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2013). *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*, 6. painos. Verkkoersio. (Ilmestyi alun perin Stakesin julkaisemana 2001.) Helsinki: THL. Saatavilla osoitteessa <https://www.julkari.fi/handle/10024/77744>
- Tuomi J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 5. painos. Tammi.
- WHO (World Health Organization). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF*. WHO. <https://www.who.int/classifications/icf/en/>



HELSINGIN YLIOPISTO

HELSINKI.FI/HEA



Vipuvoimaa
EU:lta
2014–2020

