

”Lähdetään ettimään keinoja eikä niitä ongelmia”

Oppimisvaikeuksia omaava asiakkaana ohjauspalveluissa

Merja Angle

Opinnäytetyö
Toukokuu 2020
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
Kuntoutuksen ohjaaja (ylempi AMK)
Kehittäminen ja johtaminen

Tekijä(t) Angle, Merja	Julkaisun laji Opinnäytetyö, ylempi AMK	Päivämäärä Toukokuu 2020
	Sivumäärä 90	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi "Lähdetään ettimään keinoja eikä niitä ongelmia" Oppimisvaikeuksia omaava asiakkaana ohjauspalveluissa		
Tutkinto-ohjelma Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma, Ylempi AMK		
Työn ohjaaja(t) Aino Alaverdyan, Kari Jaatinen		
Toimeksiantaja(t) Komppaa! Kompensaatiokeinoista apuaskelmia työtehtäviin -kehittämishanke		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tunnistamattomat oppimisvaikeudet tai riittämätön tuki voivat pahimmillaan sysätä yksilön jatkuvan oppimisen ulkopuolelle, syrjäyttää työelämästä tai vaikeuttaa siellä pysymistä. Viime vuosina aikuisten oppimisvaikeuksiin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota lasten ja nuorten oppimisvaikeuksien rinnalla. Yhteiskunnassa on tiedostettu, että oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä oikeanlaisen ohjauksen ja tuen tarjoaminen on koko ohjauskentän haaste eikä pelkästään oppilaitosten.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista osaamista ohjaustyötä tekeville on oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaamiseen liittyen sekä mitä osaamista työntekijät kaipaavat oman työnsä tueksi. Tavoitteena oli tuottaa lisää tietoa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaukseen liittyen sekä nostaa esille Komppaa-hankkeesta saatuja kokemuksia. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se toteutettiin teemahaastattelulla toukokuussa 2019. Tutkimuksessa haastateltiin viittä Komppaa-hankkeen ohjaajaa ja haastattelusta saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat, että yksilöiden oppimisvaikeudet näyttäytyvät hyvin monin eri tavoin ohjaustyössä. Tulosten perusteella oppimisvaikeuksien tunnistamisen keskeisiä menetelmiä olivat haastattelut, keskustelut, ryhmämenetelmät sekä havainnointi työtoiminta- ja ohjaustilanteissa. Ohjaustyössä ohjaajat pitivät tärkeinä voimavara-lähtöistä ja ratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Tuloksista nousi esille myös sanoittamisen tärkeys sekä puheeksiotto asiakas kohtaamisissa kuin myös verkoston kanssa työskennellessä. Keskeistä oppimisvaikeuksia omaavien asiakkaiden ohjaustyössä on kokonaisvaltainen kohtaaminen tilanteen vaatimalla herkkyydellä sekä asiakkaan voimavarojen tukeminen.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Oppimisvaikeudet, sosiaalinen kuntoutus, ohjaus, Komppaa-hanke, teemahaastattelu		
Muut tiedot (Salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Angle, Merja	Type of publication Master's thesis	Date May 2020 Language of publication: Finnish
	Number of pages 90	Permission for web publication: x
Title of publication “Let’s start looking for ways and not problems” As a client with learning difficulties in guidance services		
Degree programme Master’s Degree Programme in Health Care Social Services Development and Management		
Supervisor(s) Aino Alaverdyan, Kari Jaatinen		
Assigned by Seeking for compensation methods for learning difficulties among unemployed project		
Abstract <p>At its worst, unrecognized learning difficulties or insufficient support can push an individual outside of the continuum of learning, marginalize from work life or make it difficult to stay within it. Besides recognizing learning difficulties among children and youth, there has been increasing interest towards adult learning difficulties during recent years. Society is becoming more aware and recognizing learning difficulties among adults. Giving the right kind of guidance and support is a challenge for the entire guidance and counselling field, not just for the educational institutions.</p> <p>The purpose of this study was to find what kind of skills employees working in guidance field have in identification and guidance of adults with learning difficulties, and what skills do employees desire to have to support their work. The goal was to produce more information about identification and guiding adults with learning difficulties and to present the collected results to the Komppaa-project. The study was qualitative and it was executed as a theme interview in May 2019. Five counselors of the Komppaa-project were interviewed and the collected information analyzed as a data-oriented content analysis. Results of the study pointed out that individuals' learning difficulties appear in various ways during the guidance work. Based on the results, the key methods of recognizing learning difficulties were interviews, discussions, group methods and observation during work and guidance situations. The counselors working in guidance work found resource-based and solution-oriented approaches important. The results also showed that vocalizing the topic in words and voicing up issue with the client and his service network were important. Key elements in mentoring clients with learning difficulties are the creation of comprehensive encounter coupled with needed sensitivity towards the situation and supporting that supports the client’s own resources.</p>		
Keywords/tags (subjects) learning difficulties, social rehabilitation, counselling, Komppaa-project, theme interview		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1 Oppi ikä kaikki.....	3
2 Oppimisvaikeudet nuoruudessa ja aikuisuudessa	5
2.1 Mitä on oppimisvaikeus?	5
2.2 Kehitykselliset oppimisvaikeudet	10
2.3 Oppimisvaikeudet nuoruuden ja aikuisuuden ilmentymänä	14
2.4 Oppimisvaikeudet syrjäytymisen kehityksessä	18
3 Sosiaalinen kuntoutus	22
3.1 Yksilön vajaavaisuuksista sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristöihin.....	22
3.2 Oppimisvaikeuksien huomioiminen ohjaustyössä	25
3.3 Komppaa! -ryhmätoiminta kuntouttavaa työtoimintaa kehittämässä	30
4 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset	32
5 Tutkimuksen kulku	32
5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	33
5.2 Aineisto ja analyysi	36
6 Tutkimuksen tulokset.....	42
6. 1 Haastateltavien taustaa	43
6.2 Oppimisvaikeudet ja tunnistaminen ohjaustyössä.....	44
6.3 Oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaaminen ja osaamisen kehittäminen.....	49
6.4 Muita tutkimuksessa esille nousseita asioita	55
7 Pohdinta	56
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätös.....	56
7.2 Tutkimuksen eettisyys	63
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	66
7.4 Jatkotutkimusehdotukset	70
8 Lähteet	72
Liitteet.....	86
Liite 1. Teemahaastattelun runko.....	86
Liite 2. Saatekirje.....	88

	2
Liite 3. Suostumus haastatteluun osallistumisesta	89
Liite 4. Käsitekartta	90

Kuviot

Kuvio 1. Oppimisvaikeudet	6
Kuvio 2. Kielteinen noidankehä oppimisessa	21
Kuvio 3. Mikä on oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan tuen tarve?	26
Kuvio 4. Komppaa-hankkeen tuotokset	31
Kuvio 5. Tutkimuksen kulku	33
Kuvio 6. Aineiston käsittely.....	37
Kuvio 7. Aineistosta syntyneet luokkamäärät	38
Kuvio 8. Ohjaajien nimeämät keskeiset asiat oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaamisessa.....	42
Kuvio 9. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseen liittyvät tekijät ohjaajien mukaan	46
Kuvio 10. Oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaukseen liittyvät tekijät ohjaajien mukaan	50
Kuvio 11. Ohjaajien menetelmiä oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaamisessa.....	52

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta	40
Taulukko 2. Esimerkki analyysistä alkuperäisilmauksesta yhdistävään luokkaan	41
Taulukko 3. Menetelmiä oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan ohjaamisessa työtoiminnassa	53

1 Oppi ikä kaikki

Ensimmäisiä kuvailuja oppimisvaikeuksista on löydettävissä 1900-luvun alkupuolelta. Vuonna 1985 Englannissa julkaistiin ensimmäinen kuvaus kehityksellisestä lukivaikeudesta (synnynnäinen sanasokeus). Murtautuminen huomiota vaativaksi kokonaisuudeksi tutkimuksessa tapahtui 1960-luvulla; syiden kehityskaaren, hoitosuhteiden ja oppimisvaikeuksien pitkäaikaisten todellisten vaikutusten ymmärtämiseen. (Aro 2011, 8; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 39-41.) Aikuisten oppimisvaikeudet ovat olleet julkisissa keskusteluissa ja diagnostiikassa 1980-luvulta alkaen, jolloin vahvistui yleinen ymmärrys siitä, etteivät vaikeudet katoa yksilön kasvettua aikuiseksi vaan ne muovautuvat vuosien saatossa eri tekijöiden vaikutuksesta. Aikuiselämä oppimisvaikeuden kanssa on usein hyvin yksilökohtaista. (Gerber 2003, 324; Eloranta 2019, 65.) Tämän ohella 2000-luvulle tultaessa on vahvistunut käsitys siitä, oppiminen tapahtuu eri tavoin ja eritahtisesti. Tästä syystä ohjaustyössä omien vahvuuksien löytäminen nähdään yhtä tärkeänä kuin vaikeuksien tunnistaminen ja diagnosointi (Parviainen & Muukkonen 2014, 7-8). Elorannan (2019) tuore tutkimus on osoittanut, että merkityksellisiä tekijöitä oppimisvaikeuksien yksilön ohjaamisessa taitojen opettamisen rinnalla ovat muun muassa itsetunnon vahvistaminen, hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri sekä monipuolinen psyykkistä hyvinvointia tukeva toiminta (Eloranta 2019, 65).

Oppimisvaikeudet ja niiden tunnistaminen sekä siihen liittyvä ohjausosaaminen on ajankohtainen aihe esille nostettavaksi. On selvää, että jatkuvan oppimisen yhteiskunnassa tarvitaan osaamista monimuotoisuuden opettamiseen ja ohjaamiseen, että kaikkien kyvyt saadaan hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla (Korkeamäki, Korkiala & Terävä 2015, 10). Rätty (2016) on tutkimuksessaan osoittanut, että aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja yksilöllisen tarpeen huomioiminen on yksi tärkeimmistä tekijöistä elinikäisen oppimisen mahdollistajana (Rätty 2016, 125-130). Huomattavaa on, että oppimisvaikeudet ilmenevät myös muillakin elämän osa-alueilla kuin opiskelussa, joten tästä syystä ne ovat koko palvelujärjestelmän haaste. Riski yksilön syrjäytymiselle on sitä suurempi, mitä vähemmän palvelujärjestelmässä on tarjota työelämään hakeutumiseen sekä koulutukseen ohjaavia ratkaisuja tai tarjolla ei ole tarvittavaa tukea tilanteeseen. (Haapasalo & Nukari 2011, 237-241; Eriksson

2017, 90.) Yhteiskunnalliselta näkökulmalta tarkasteltuna oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja asianmukaisen tuen tarjoamisen merkitys on suuri, mutta tämän ohella ei ole syytä unohtaa yksilön kokemusta ja asian merkitystä hänen hyvinvoinnilleen. Esimerkiksi tunnistamattomiin selviytymisongelmiin liittyvät häpeän tunteet ja epäonnistumisen kokemukset ovat merkittävä riskitekijä yksilön psyykkiselle hyvinvoinnille aiheuttaen muun muassa masennusta ja ahdistuneisuutta. (Nukari 2010, 9; Mikkonen, Nikander & Voutilainen 2015; Tukea aikuisten oppimisen vaikeuksiin 2015 N.d.) Usein tietoisuus siitä, mistä vaikeudet johtuvat lisää toivoa ja uskoa omaan mahdollisuuteen tuoden helpotusta yksilön elämäntilanteeseen (Nukari 2010, 14-63; Korkeamäki, Haarni & Seppälä 2010, 114).

Tämän tutkimuksen kohteena olivat ohjaajat, jotka työskentelevät pitkäaikaistyöttömien sekä erityistä tukevia tarvitsevien asiakkaiden parissa sosiaalisen työllistämisen alan sektorilla. Tutkimuksessa nostetaan esille heidän näkemyksiään oppimisvaikeuksien tunnistamisesta sekä oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan ohjaamisesta. Tutkimuksen toimeksiantaja on Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun koordinoima Komppaa! -kompensaatiokeinoista apua askelmia työtehtäviin kehittämishanke (1.2.2018-31.1.2020). Hankkeen tavoitteena on edistää oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden työllistymismahdollisuuksia.

Komppaa-hankkeen tarpeiden, aiheen ajankohtaisuuden sekä yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi alkusysäyksenä tutkimukselle toimi tutkijan oman kiinnostus aiheeseen. Kiinnostuminen kumpuaa vuosien varrella kertyneistä ohjauskokemuksista. Työskennellessäni NEET-nuorten parissa olen havainnut, että osalta asiakkaista on jäänyt diagnosoimatta oppimisvaikeus tai tieto diagnoosista ei kulje peruskoulun jälkeisiin ohjauspalveluihin. Nämä tilanteet ovat aiheuttaneet erinäisiä haasteita ohjaustyössä, mutta toisaalta kokemuksen mukaan myös eri sektorien toimijat ovat tarttuneet asioihin ja omalta osalta pyrkineet viemään asiakkaan tilannetta eteenpäin. Huomionarvoista on, että ohjausalan ammattilaisilla löytyy paljon ”hiljaista” tietoa sekä osaamista oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjaamisesta ja tähän teemaan paneudun työssäni. Tutkimuksesta saadusta tiedosta on hyötyä ohjaustyönkentän kehittämistyölle sekä tuodaan esille Komppaa-hankkeesta saatuja kokemuksia.

2 Oppimisvaikeudet nuoruudessa ja aikuisuudessa

2.1 Mitä on oppimisvaikeus?

Tarkka englanninkielinen käänkösvastine oppimisvaikeuksille on "learning difficulty". Usein sillä viitataan vaikeuksiin kouluopinnoissa, joista henkilö voi selvitä saamalla tu-kiopetusta. "Learning disability" on useimmiten käytössä myös kehitysvammaisuus-desta puhuttaessa. Sen sijaan suomalaisessa tutkimuksissa kehitysvamma käsite pi-detään erillään oppimisvaikeuden käsitteestä. "Non-Special learning" on käytössä pu-huttaessa laaja-alaisista oppimisvaikeuksista. "Specific learning disorders" on oppimis-vaikeuksien yläkäsite, joka kattaa kirjoittamisen, lukemisen, ja laskemisen häiriöt ja vaikeudet. Eroavaisuudet ilmiötä luonnehtivien englannin kielen käsitteiden vasti-neissa johtuvat osittain käsitteiden poliittisista ulottuvuuksista ymmärtää vammai-suuden ilmiötä. (Eriksson, Klem, & Teittinen 2017, 9; Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siis-kanen 2019, 31.)

Kuten edellä kävi ilmi englanninkielisten käsitteiden kirjo kuvastaa oppimisvaikeus käsitteen määrittelyn haastavuutta. Ahonen ym. (2019) käyttävät teoksessaan "oppi-misvaikeuksien" sijaan termiä "oppimisen vaikeudet", jolla halutaan korostaa ilmiön monitasoisuutta (Ahonen ym. 2019, 27). Usein oppimisvaikeuteen liittyy neurologista taustaa, aivo- ja aistitoiminnan poikkeavuutta, jolloin tulokulma on lääketieteellinen diagnoosi. Kiinnostavaa on, että oppimisvaikeudet ja etenkin tarkkaavaisuushäiriöi-den diagnosoitumista pidetään klassisena esimerkkinä yhteiskunnan lääketieteellisty-misestä, jonka seurauksena aikaisemmin ei-lääketieteelliseksi ymmärretyt ilmiöt määritellään lääketieteen kysymyksinä. (Peuna 2014; Korkeamäki, Haarni & Seppälä 2015, 208.) Erilaisten Oppijoiden liiton strategiassa (2019-23) korostetaan, että jokai-nen oppi omalla tavallaan. Oppimisen haasteet voidaan nähdä pikimmiten voimava-rana kuin haasteena. Vuosien saatossa diagnoosin merkityksestä on käyty vilkasta keskustelua eri tahojen välillä. Toisen näkökannan mukaan diagnoosi on leimaava. Myönteisesti diagnoosiin suhtautuvat tuovat esille, että jos oppimisvaikeus käsite tie-tyllä tavalla mitätöityy ja erilainen oppijuus on normaalia, niin oppimisvaikeudet jää-vät tunnistamatta ja tästä seuraa, että henkilöt jäävät vaille tarvitsemaansa tukea. (Haapasalo 2009, 4.)

Oppimisvaikeuksien kenttä on syntynyt vastaamaan kahteen merkittävään tarpeeseen. Ensinnäkin tarve oli ymmärtää yksilöllisiä eroja oppimisessa henkilöillä, joiden toiminta oli muuten mukautuvaa, mutta heillä oli havaittavissa selviä vaikeuksia puhutussa ja kirjoitetussa kielessä sekä matemaattisissa kyvyissä. Oppimisvaikeuksia pidetään heterogeenisena ryhmänä häiriöitä, jotka liitetään hermoston toimintahäiriöihin. Lähtökohta on biolääketieteellinen ja psykologinen suunta, vaikka lääketieteellisten keinon vaikeutta on mahdotonta poistaa ja lieventäminenkin onnistuu vain poikkeustapauksissa. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 23; Lyytinen 2005, 11.)

Toiseksi kenttä syntyi vastaamaan tarpeeseen, miten vaikeus ilmenee oppimisessa tai mitä tukitoimia yksilö tarvitsee oppiakseen. On selvää, että yksilön erilainen tapa oppia sekä hahmottaa maailmaa asettavat haasteita opetukselle ja ohjaukselle. On selvittävää, miten vaikeudet vaikuttavat oppimiseen, jotta niihin voidaan vaikuttaa. (Fletcher ym. 2009, 23; Peuna-Korpioja 2018.) Samanaikaisesti oppimisvaikeuksien kanssa yksilöllä voi ilmetä haasteita itsesäätelyssä tai sosiaalisessa oppimisvaikeuksien kanssa, mutta itsessään ne eivät ole oppimisvaikeuksia. (Ahonen, Aro, Aro Lerkkanen & Siiskonen 2019, 27.) Oppimisvaikeudet on monimuotoinen käsite ja niiden vaikutukset moninaisia ja yksilöllisiä, mikä selviää kuviosta yksi.



Kuvio 1. Oppimisvaikeudet (Fletcher ym. 2009,13; Alaverdyan, Mattila, Peuna-Korpioja, Kivioja & Lautamo 2019,16)

Oppimisvaikeuksien määrittely on haastavaa koska oppimisvaikeudet edustavat rakenteena huomaamatonta. Ilmenevä alisuoriutuminen jollain tavoin odottamatonta sekä yllättävää ja tästä syystä vaikeasti selitettävää. Yrityksenä on arvioida odottamatonta alisuoriutumista sekä määrittelyssä suljetaan pois erilaisia oppimisen ongelmia mahdollisesti selittäviä tekijöitä. (Fletcher ym. 2009, 7;41-44; Ahonen ym.2019, 27.) Fletcher ym. (2009) esittävätkin, että oppimisvaikeuksien ymmärtämisen tulee perustua luokitteluun. Luokittelut johtavat määrittelyihin sekä vaikeuksien tunnistusmenetelmiin. Ne toimivat perustavana esimerkkinä keskeisenä pidetystä odottamattoman alisuoriutumisen rakenteesta. Luokittelun perusteella voidaan tunnistaa tiettyjä oppimisvaikeuksia ja ne toimivat järjestelminä, jotka mahdollistavat suurien yksiköiden jakamisen pienempiin alaryhmiin perustuen samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin tarkasteltavan ilmiön eri näkökulmien piirteissä. Ilmiöt kuvataan joko jatkuvina dimensionaalisina tai kategorisina. (Fletcher ym. 2009, 44-48; Ahonen ym. 2019, 28.)

Tarkkarajaisin ja kapea-alaisin määritelmä oppimisvaikeuksista on tautiluokitus hermoston kehitykselliset häiriöt (neurodevelopmental disorders) ICD-10:ssä, joka perustuu lääkärin tutkimukseen ja sitä täydennetään neuropsykologin sekä psykologin tutkimuksilla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko kyse tiettyjen taitojen omaksumisen hankaluudesta vai johtuvatko hankaluudet oppimisessa laaja-alaisemmista puutteista ajattelutaidoissa. (Räsänen N.d; Ahonen ym. 2019, 32.) Tämän ohella oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa on maailmalla laajasti käytössä amerikkalaisen psykiatrisen yhdistyksen laatima, oireisiin perustuva mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöiden diagnoosijärjestelmä DSM-5-luokittelu (Ahonen ym. 2019, 28). Ahonen ja kumppanit (2019) nostavat esille oppimisvaikeuksien kategorisoinnin haasteellisuuden koska ne perustuvat tutkijoiden ja kliinikoiden asettamiin rajoihin. Milloin puhutaan oppimisvaikeudesta ja mikä on vaikeuden syvyys? Mihin kohtaan taidon jakaumaa katkaisuraja asetetaan? (Ahonen ym. 2019, 28.)

RTI (Response-To-Intervention) malli on uusiin lähestymistapa koulumaailmassa oppimisvaikeuksien määrittelyyn, sisältäen opetuksen oppimisvaikeuksien määritelmään. RTI-malli perustuu jatkuvaan ja järjestelmälliseen vaikuttavuuden arviointiin. Lähtökohtana on, että oppimisvaikeuksia voidaan todeta olevan vasta silloin kun yksilöä on

opetettu riittävän intensiivisesti menetelmillä, joilla on todistetusti toimivaa tutkimusnäyttöä. Alkusysäys ja juuret mallille löytyvät Yhdysvalloista, jossa oli tyytymättömyyttä tapaan oppimisvaikeuksien diagnosointitapaan sekä tuen tarjoamiseen. RTI-interventiomallissa edetään tarkkaan tutkimusnäyttöön perustuvan opetusohjelman mukaisesti käyttäen apuna yleistä ongelmanratkaisun lähestymistapaa. Kokemuksia mallin soveltamisesta löytyy eniten lukivaikkeuksien osalta. Esimerkiksi matematiikan osalta hyväksi todettuja ohjelmia on huomattavasti vähemmän. (Ahonen ym. 2019, 30; RTI-malli N.d.) Suomalaisessa oppimisen tuen järjestelmässä lääketieteellinen diagnoosi ei ole edellytys tuen saamiselle, mutta diagnostisia termejä käytetään koulu maailmassa kommunikaation välineenä ja vaikeuksien kuvaamiseen (Ahonen ym. 2019, 27). Yhdysvalloissa RTI on ensisijaisesti tarkoitettu oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, diagnosointiin ja ongelmien ehkäisyjen syntymiseen. Suomessa sen sijaan se on lähinnä tukitoimenpiteiden hallinnollinen rakenne. (Björn, Aro, Koponen, Fucs & Fucs 2016, 58.)

Yleisesti ottaen oppimisvaikeus voidaan mieltää tietynlaiseksi kokoavaksi kattokäsitteeksi. Henkilöllä on todettavissa saatuun koulutukseen ja lahjakkuuteen nähden suuria vaikeuksia kirjoittamisen, puhutun kielen, matematiikan ja kirjoittamisen taitojen alueella. Tutkitusti myöskään vaikeudet eivät johdu riittämättömästä opetuksesta tai tunne-elämän ongelmista eikä niiden taustalla ei ole todettu olevan muita sairauksia tai vammoja. Lisäksi suoritusten pitää olla määrällisesti arvioituna selvästi ikätasoaan heikommat vaikeuttaen arjessa selviytymistä tai koulunkäyntiä. (Perustietoa oppimisvaikeuksista N.d; Ahonen ym. 2019, 31; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 66.) Kehityksellisillä oppimisvaikeuksilla on neurobiologinen tausta, niinpä vaikeuksien pohjalla on hermoston kehitykseen, niiden yhteisvaikutuksiin ja toimintaan vaikuttavia asioita. Usein vaikeudet ovat myös perinnöllisiä. Esimerkiksi Dysleksian perinnöllinen tausta on osoitettu perhe- ja kaksoistutkimuksin, joiden avulla on kartoitettu useita Dysleksian alttiuseenejä. (Korkeamäki 2010, 16; Nukari 2010, 13; Kere 2012, 3647.)

Toisinaan oppimisvaikeuksien alle sijoitetaan muun muassa toiminnanohjauksen, motorisen oppimisen ja visuaalisen hahmottamisen vaikeudet. Myös tarkkavaisuu-

den vaikeudet ovat usein yhteydessä oppimisvaikeuksiin, vaikka niillä on oma diagnostinen kategoriansa. (Aro 2017; Nukari 2010, 16.) Oman toiminnan ohjauksen (itseohjautuvuuden) taidot liittyvät läheisesti tarkkaavuuden ja keskittymisen pulmiin. Toiminnanohjaus on toimintaterapeuttinen käsite, joka linkittyy vahvasti laajempaan elämönhallinnan käsitteeseen. Haasteet voivat näkyä toiminnan aloittamisessa, suunnittelussa ja suoritustavan valitsemisessa, oman toiminnan joustavuudessa, kyvyssä säädellä ulkoisia yllyttäviä ärsykeitä tai häiritseviä sisäisiä impulsseja sekä palautteen hyödyntäminen toiminnan korjaamisessa voi olla haastavaa. (Suhonen 2019.)

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ovat laajempia, vaikeasti määriteltäviä ja ne sijoittuvat erityisten oppimisvaikeuksien ja kehitysvammaisuuden välimaastoon (Nukari 2010, 21; Korkeakoski & Nukari 2014, 10). Henkilöllä voi samanaikaisesti esiintyä monenlaisia oppimisvaikeuksia (komorbiditeetti) tai se voi olla kapea-alaista koskettaen vain tiettyä oppimisen aluetta. Lisäksi oppimisvaikeuksia tarkasteltaessa on huomiotava, että vaikka tutkimuksissa ja kliinisessä työssä oppimisvaikeuksia omaavia henkilöitä käsitellään jossain määrin yhtenäisenä ryhmänä, niin arjessa yksilölliset vaihtelut oppimisvaikeusryhmien sisällä ovat erittäin suuria. (Aronen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 15; Perustietoa oppimisvaikeuksista N.d.)

Viime vuosina oppimis- ja tarkkaavaisuusvaikeuksia koskeva psykologinen ja lääketieteellinen tietous on lisääntynyt, mutta vaikeuksien sosiaalisten piirteiden tietous on edelleen vähäistä. Tutkimustietoa oppimisvaikeuksien sosiaalisista vaikutuksista ja seurauksista yksilön elämänsä osalta tarvitaan enemmän. Sairauksien sosiaalinen rakentuminen on laaja kysymys ja siihen suurelta osin vaikuttavat yksilön omat kokemukset sekä toiminta. Kiinnostavaa on myös se, että miten vaikeudet esitetään julkisuuteen, koulutuksen- ja työelämän muuttuneet vaatimukset sekä teknologian kehittyminen. Medikalisaatio ei ole joko- tai prosessi, vaan se on alati liikkeessä olevaa. On selvää, että aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöitä on tarkasteltava myös sosiaalisena toimintana ja toimijuus käsitteen kautta. (Korkeamäki, Haarni & Seppälä 2017, 206-223; Eriksson 2017, 83.) Kuten edellä kävi ilmi oppiminen ja oppimisvaikeudet kytkeytyvät varttumisen myötä jokaisen omaan elämäntarinaansa tuoden omat yksikölliset piirteet (Nurmi 2019, 9).

2.2 Kehitykselliset oppimisvaikeudet

Luku- ja kirjoitustaidon erityisvaikeutta kutsutaan lukivaikeudeksi. Se voidaan määrittellä hyvin monella eri tavalla. (Lukivaikeudet N.d.) ICD-10-tautiluokituksessa (2011, 273) F18.1 *lukemiskyvyn häiriö (Dysleksia)* määrittellään oppimiskyvyn häiriöksi, mukaan lukien lukutaidon omaksumisen hitauden, kehityksellisen dysleksian (lukemishäiriö) ja hitauden lukemaan oppimisessa. Tautiluokituksen mukaan sen esiintyvyys 3-10 % väestöstä. Suomessa se on aikuisten keskuudessa yleisin oppimisen erityisvaikeuksista. (Mikkonen, Nikander & Voutilainen 2015; Reiterä-Paajanen & Haapasalo 2010, 13.) International Dysleksian Association määritelmässä tuodaan esille, että vaikeudet sujuvassa ja/tai tarkassa sanantunnistuksessa ja heikko dekoodauskyky eli taito kirjoitusmerkkejä erilaisiksi kielelliseksi yksilöiksi (tavuiksi, sanoiksi) ovat luonneomaisia vaikeudessa. Nämä vaikeudet juontuvat useimmissa tapauksissa kielen fonologisen osatekijän häiriöstä. Luetun ymmärtämisen ongelmat ja vähäinen kokeneisuus lukemisessa kuuluvat toissijaisiin seurauksiin, jotka osaltaan ovat hidastamassa sanavaraston ja taustatietojen kasvua. (Fletcher ym. 2009, 135; Nukari 2010, 17.) Haasteita kirjoittamisessa käsitellään usein kolmen eri taidon kautta: tuottava kirjoittaminen (composition), oikeinkirjoitus (spelling) ja käsinkirjoittaminen (handwriting) (Lerikkanen, Ahonen, Ketonen & Leppänen 2019, 304).

Suomessa aikuisilla lukivaikeuksien keskeinen piirre on lukemisen hitaus. Lisäksi kielellisen lyhytmuistin työläys, prosessinopeuden heikkous, työmuistin rajallisuus sekä temporaalisen prosessoinnin ongelmat ovat lukivaikeuden seuralaisena hidastaen uusien asioiden oppimista. (Haapasalo & Nukari 2011, 236; Nukari, Poutiainen, Laasonen, Arkkila, Haapanen 2018, 1.) Käytännössä lukemisen vaikeudet näkyvät muun muassa siten, että sanat luetaan väärin tai sanan loput jäävät pois, rivien hyppimisenä, luetun ymmärtäminen on hankalaa, olennaisen löytäminen tekstistä on vaikeaa sekä kirjoitusvirheet etenkin kuormittavissa tilanteissa. (Parviainen & Muukkonen 2014, 10.) Lukivaikeuteen liittyvät muistamisen ongelmat erityisesti kielellisessä lyhytkestoinen muistissa näkyy hankaluutena pitää mielessä suullisia ohjeita tai ajatuskokonaisuuksia. Asioiden työstäminen pitäen mielessä tehtävään liittyviä asioita on haasteellista, joka heikentää ongelmanratkaisukykyä. Kapea työmuisti osaltaan hankaloittaa lukivaikeuteen liittyviä haasteita vieraiden kielten oppimisessa sekä luetun ymmärtämisessä. (Korkeamäki & Nukari 2014, 8.) Heikkous lukitaidoissa voi rajoittaa

henkilön itsenäistä toimintaa olennaisesti, koska luki- ja kirjoitustaitoja tarvitaan muun muassa erinäisten lomakkeiden täyttämiseen sekä toimitus- ja sopimusehtoihin lukemiseen (Qvanström 2013).

Matematiikan oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan, että opetuksesta huolimatta yksilöllä on huomattavan työlästä oppia peruslaskutaitoja ja/tai ymmärtää lukujärjestelmää (Koponen, Salminen & Sorvo 2019, 329). ICD-10-tautiluokituksessa (2011, 274) *laskemiskyvyn häiriöstä* käytetään termiä Dyskalkulia. Termillä tarkoitetaan vaikeuksia oppia ja hallita peruslaskutaitoja muun muassa vähennys-, yhteen-, jako- ja kertolaskuja. Lisäksi vaikeuksia voi ilmetä numerojoukkojen sujuvassa käsittelyssä ja arvioinnissa. Diagnoosin kriteereihin ei kuulu oppimisen haasteet korkeammassa matematiikassa esim. algebra. Arvioinnin lähtökohta on useissa tapauksissa heikko koulumenestys matematiikassa. Nuoruudessa ja aikuisällä keskeisiä indikaattoreita ovat ammatillisen koulutuksen keskeytyminen laskutaitojen puuttumiseen tai jatkuvat vaikeudet arjen ja työn laskuista suoriutumisena. Esiintyvyyden väestössä on arvioitu olevan 5-8 %. (Räsänen 2012, 1170; Haapasalo & Nukari 2011, 237.) Matematiikan vaikeuksien takana ei ole yhdenlainen ongelma vaan laaja kirjo eritasoisia ja erilaisia taitojen ja taitopuutteiden kokonaisuuksia. Lisäksi taustalla voi olla muun muassa tarkkaavaisuuden häiriöitä, työmuistin ongelmia, lukivaikeuksia tai muita kielellisiä vaikeuksia. (Korkeamäki & Nukari 2014, 9; Koponen, Salminen & Sorvo 2019, 330.) Hoitamattomat ja diagnosoimattomat laskemiskyvyn häiriöt voivat hankaloittaa ammatillista kouluttautumista sekä selviytymistä arjen matemaattisista vaatimuksista. Henkilölle voi olla haastavaa esimerkiksi leivontaohjeiden tulkitseminen koska ne ovat täynnä numeroita ja mittasuhteita. (Räsänen 2012, 1168; Marjakangas 2017.)

Hahmotusvaikeudesta on kyse vaikeudesta käsitellä ja muokata informaatioita sekä luoda mielikuvia. Visuaalisen tiedonkäsittely on mutkikas prosessi työllistäen aivojen eri osia. Visuaalisen hahmottamisen häiriöt muodostavat moninaisen joukon erilaisia vaikeuksia näönvaraisen tiedon käyttämisessä ja sen ymmärtämisessä. (Isomäki 2015, 10.) Se näyttäytyy vaikeutena objektien (esimerkiksi kasvojen) tunnistamiseen eri suunnista ja erilaisissa tilanteissa sekä suuntien tai liikkeen nopeuteen ja suuntaan. Se ilmenee vaikeutena myös hahmottaa osien välistä suhteita ja vaikeutena hahmottaa osista kokonaisuutta. Usein ne näyttäytyvät osana muita diagnosoituja

neurologisia tai kehityksellisiä ongelmia esimerkiksi tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen pulmat. (Tietoa hahmotushäiriöistä N.d; Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019, 381.) Neuropsykologiassa hahmotusvaikeuksista puhutaan myös näönvaraisen havainnoin ongelmoina. Kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään myös termiä ei kielelliset oppimisvaikeudet (nonverbal learning disabilities, NLD tai spatial learning disabilities). (Nukari 2010, 19; Tietoa hahmotushäiriöistä N.d.) ICD-10-tautilokituksessa (2011, 274) ei löydy luokkaa hahmotusvaikeuksille koska ne nähdään enemmän toiminnallisina vaikeuksina, joita kuvataan erikseen toimintakykyluokituksessa. Tautiluokituksessa vaikeudet luokitellaan yleensä F81.9:een eli määrittämättömän oppimiskyvyn häiriön luokkaan. (Räsänen ym. 2019, 382.)

Suurin osa arjessa tapahtuva vuorovaikutus on ei-kielellistä. Hahmotusvaikeudet voivat haitata sosiaalisen viestinnän tulkintaa, mikä voi olla hyvinkin merkittävä haitta yksilön arjessa ja altistaa pyykkiselle oireilulle. Sosiaalisten tilanteiden havaitsemisen vaikeudet voivat johtaa tahdikkuuden puutteeseen sekä epäsopivaan käyttäytymiseen. Hahmotusvaikeuden omaava henkilöillä on haastavaa ymmärtää ns. rivien välistä niinpä he saattavat tarvita paljon kielellisiä vihjeitä sosiaalisissa tilanteissa. Nämä haasteet korostuvat usein vertaisryhmissä. (Isomäki 2015, 58.) Opinnoissa hahmotusvaikeudet ilmenevät erityisesti ajan ja kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeutena. Yksilöllä voi olla hankalaa arvioida aikaa; kauanko paikasta toiseen siirtymiseen vie aikaa tai kauanko jonkun tehtävän suorittamiseen on varattava aikaa. Haasteita voi ilmetä esimerkiksi työssäoppimisjaksoilla, jos henkilö eksyy helposti rakennuksiin. (Haapasalo & Nukari 2010, 237; Tietoa hahmotushäiriöistä N.d.)

Motoriikan oppimisvaikeudet voivat luonteeltaan olla hyvin erilaisia ja tästä syystä myös tuen muodot eroavat toisistaan. Vaikeuksia voi ilmetä joko hieno- tai karkea-motoriikan alueella. Kognitiiviset taustatekijät oppimisvaikeuteen liittyvät motoristen taitojen automatisoitumiseen vaikeuteen ja myös liikkeiden tuottamisessa syntyvien sisäisten mallien tai mielikuvien epätarkkuuteen tai puutteellisuuteen. (Ahonen, Asunta, Viholainen 2019, 397.) ICD-10 -tautilokituksessa (2011, 274) motorisesta kehityksen häiriöstä käytetään termiä motoriikan *kehityksenhäiriö (Dypraksia)*. Yleisemmin käytetty termi siitä on amerikkalaisen tautiluokituksen DSM-5: mukainen Kehi-

tyksellinen koordinaatiohäiriö (Development Coordination Disorder, CCD). Useimmiten motorisen oppimisen pulmat näyttäytyvät motorisen toiminnan säätelyssä ja tästä syystä henkilö voi törmäillä ympärillä oleviin ihmisiin tai esineisiin. Uusien motoristen taitojen oppiminen on työlästä sekä hänellä on haasteita liikkeiden ajoituksessa ja ohjauksessa. Vaikeuksia voi ilmetä myös esineiden käsittelyssä ja kehon hahmotuksessa. (Ahonen, Asunta, Viholainen 2019, 395-397; Motoriikan haasteet varhaiskasvatuksessa 2018, 12.) Käsien motoristen taitojen ja näönvaraisen hahmottamisen ilmenevät vaikeuksina silmän ja käden yhteistyössä, kuten esimerkiksi käsitöissä tai piirtämisessä. (Haapasalo & Nukari 2010, 237; Korkeamäki & Nukari 2014, 9.)

Tarkkaavuuden vaikeudet ovat usein yhteydessä oppimisvaikeuksiin, mutta ne kuuluvat omaan diagnostiseen kategoriaansa. Keskeisiä piirteitä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä ovat ikä- ja kehitystasolle epätyypilliset aktiivisuuden säätelyn haasteet; motorinen levottomuus, impulsiivisuus ja tarkkaamattomuus. ADHD: sta (Attention deficit hyperactivity disorder) voidaan puhua, jos henkilöllä on suuria vaikeuksia tarkkaavaisuudessa. Aikuisväestössä esiintyvyys on 2-4 % välillä. (Nukari 2010, 16; Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 352; ADHD-tietoa aikuiset N.d.) ICD10:ssä (2011, 275) ADHD luokitellaan lapsuus- tai nuoruusikässä alkaviin käytös- ja tunnehäiriöihin. Aikuisten kohdalla impulsiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmia pidetään yhtä eniten haittaa aiheuttavista oireista. Vaikutukset näkyvät sosiaalisissa suhteissa, arjessa, opinnoissa ja työelämässä selviytymisessä. Motorinen levottomuus yleensä vähenee aikuisiällä tai katoaa kokonaan. Usein jäljelle jää levottomuuden tunne. Haasteita voi olla tarkkaavuuden säätelyn ja toiminnanohjauksen eri osaluilla, kuten esimerkiksi tavoitteisuuden, toiminnansuunnittelun ja vireystilan säätelyssä. Säätelyn vaikeus voi ilmetä myös aliaktiivisuutena eli yksilöllä on haasteellista nostaa vireystilaa tekemisen tasolle suotuisaksi. (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 352-353; Korkeamäki & Nukari 2014, 9.)

Kielenkehityksen vaikeudet on usein jaettu tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksiin. Vaikeudet eivät koostu yhtenäisestä ryhmästä, vaan ne koostuvat laajasta kirjosta erityyppisiä kielellisiä ongelmia, eriasteisia ja luonteeltaan erityyppisiä. Ongel-

mia voi ilmetä useilla eri osa-alueilla. Sanavarasto kasvaa hitaasti ja puheen oppiminen voi olla viiveistä. Haasteita voi ilmetä myös puheen sujuvuudessa (kielen käytössä) lauseen rakenteissa ja ääntämisessä, sanojen muodostamisessa ja taivuttamisessa. Ongelmia voi ilmetä myös käsitteiden käyttämisessä ja asioiden nimeämisessä. (Nukari 2010, 19; Siiskonen, Ahonen, Määttä 2019, 229.) ICD-10:ssä (2011, 274) ne luokitellaan puheen ja kielenkehityksen häiriöihin luokkaan F80. Nuoruus- ja aikuisiässä vaikeuksia voi ilmetä poikkeavina lauseenrakenteina eli vaikeutena löytää oikeita sanoja. Myös puheen ymmärtäminen tai tuottaminen voi olla haastavaa sekä asioiden nimeäminen. (Korkeamäki & Nukari 2014, 8.) Käypähoito-suosituksessa tuodaan esille, että kehitykselliset kielihäiriöt vaikuttavat laaja-alaisesti henkilön vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja toimintakykyyn ja se mukailee ICD-10 mukaista kriteeristöä. (Siiskonen ym. 2019, 228.)

2.3 Oppimisvaikeudet nuoruuden ja aikuisuuden ilmentymänä

Korkeamäen ja muiden alan asiantuntijoiden arvioiden mukaan oppimisvaikeudet ovat yleisempiä kuin luullaan ja niiden esiintyvyys vaihtelee määritelmien mukaan. (Korkeamäki 2010, 12; Oppimisvaikeus on hidaste muttei este, 2017.) Erialaisten Oppijoiden liiton mukaan eriasteisia, niin lieviä kuin vaikeita oppimisvaikeuksia omaavia henkilöitä on 10-20 % Suomen väestöstä. Puolestaan tutkimusten tuottavat arviot väestön luku- ja kirjoitusvaikeuksista liikkuvat 3-10 % välillä. Laskemisen vaikeutta ilman lukivaikeuksia arvioidaan olevan 2- 3 % väestöstä samoin kuin lukivaikeutta 3-10 prosentilla suomalaisista. (Silvennoinen 2015, 47; Tietoa oppimisvaikeuksista N.d.) PIAAC: n (2012) mukaan 600 000 aikuisella suomalaisella on puutteita lukutaidossa (Työn murros ja elinikäinen oppiminen 2018, 20).

Lähtökohtaisesti oppimisvaikeuksia pidettiin pitkään lapsuusajan haasteina ja tästä syystä ne nähtiin koulumaailman sisäisenä asiana. Tämän ohella myös lääketieteessä kehityksellisten oppimisvaikeuksien diagnosikriteerit on määritelty lapsia ”silmällä pitäen”. (Haapasalon ja Nukari 2011, 237-239.) Syrjinnänvastaisen lainsäädännön vahvistumista sekä esteettömyyskäsitteen laajentumista pidetään aikuisten oppimisvaikeuksien huomioimisen ja tukipalveluiden kehittymisen kannalta ensisijaisena asiana. Viime vuosina tietous on kasvanut, että oppimisvaikeudet ovat usein elinikäinen haaste eivätkä ne liity ainoastaan oppimiseen tai koulukäyntiin, vaan olennaisesti

myös yksilön toimintakykyyn sekä arjessa selviytymiseen ja jossain tapauksissa ne muuttuvat myös elämänhallinnan vaikeuksiksi. (Korkeamäki 2010, 15; Isomäki 2015,59; Nurmi 2019, 10.) Huomattavaa on, että oppimisvaikeuksien luonne usein muuttuu yksilön vanhetessa ja varsinaisen koulutusiän jäädessä taakse. Aikuisiässä on enemmän mahdollisuus vaikuttaa siihen, minkälaisia asioita haluaa vältellä tai haasteita kohdata. (Nurmi 2019,9.) Toisaalta oppimisvaikeuksiin liittyvät oman ohjauksen haasteet voivat usein ilmentyä voimakkaammin vasta ammatillisissa opinnoissa tai työelämässä koska toiminta ei ole niin strukturoitua kuin perusopetuksen puolella ja tästä seuraa, että vanhat opiskelu- ja kompensatiokeinot eivät enää riitä. (Suhonen 2019; Korkeamäki & Nukari 2014, 6.) Nurmen (2019) mukaan oppimismotivaation laskemista tai kokonaan sen puuttumista vähäisen pystyvyysajattelun vuoksi voidaan pitää yhtenä vaikeuksien liitännäisoireista (Nurmi 2019, 11). Millaisen merkityksen yksilö antaa vaikeuksilleen on sidonnainen siihen muun muassa, että perustuuko selitys koetuille vaikeuksille oikeanlaisiin tietoihin tai onko yksilö saanut tarvitsemaansa tukea koulutuspoluilla. Kiinnostavaa on, että aikuisiällä haettuun diagnoosiin liittyy usein suuria elämän muutoksia. Yksilön näkökulmasta katsottuna diagnoosin saaminen tarjoaa resursseja sekä osaltaan selittää aikaisempia elämäkokemuksia. (Nurmi 2019, 13; Haarni & Seppälä 2011, 109.)

Aikuisiällä voi olla suuria eroja vaikeuksien kanssa selviämisessä sekä taitojen kehittämisessä. Yhtenä vaikuttavana tekijänä tähän voidaan pitää muun muassa kompensatiokeinoja. (Mäkihonko ym. 2017, 69.) Tästä syystä esimerkiksi selkeän lukivaikeuden tai oppimishäiriön ohella puhutaan joko osin tai kokonaan kompensoituneista oppimisvaikeuksista. Tällöin yksilö on löytänyt toimivia ratkaisuja kokemuksiinsa ja onnistunut kompensoimaan niitä omilla vahvuuksillaan sekä löytämään erilaisia opiskelustrategioita. (Korkeamäki, Korkiala & Terävä 2015, 10-11; Korkeamäki 2010,17; Mäkihonko ym. 2017, 69.) Toisaalta oppimisvaikeuksien vaikutuksia saateen yrittää vähentää myös ammatinvalinnalla eli yksilö tekee valintansa sen mukaan, missä hän on kuvitellut pärjäävänsä. Oppimisvaikeuksia omaava saattaa kokea ison kuilun mahdollisuuksiensa ja ammattihaaveiden välillä. (Isomäki 2015, 59; Nurmi 2019, 11.)

Parviaisen ja Muukon (2014) mukaan keskeinen tekijä aikuisten vaikeuksissa on oppimisen hitaus, joka näkyy lukemisen- ja kirjoittamisen lisäksi joskus myös motorisessa oppimisessa sekä muun muassa matematiikassa ja kielissä. Opi-Oppimaan hankkeen aikuisten haastattelututkimuksessa (n=26) vastaajat nostivat edellä mainittujen asioiden lisäksi esille haasteet keskittymisessä. (Parviainen ja Muukko 2014, 8; Korkeamäki 2010, 95.) Konkreettisesti työelämässä oppimisen vaikeudet voivat näkyä muun muassa siten, että henkilö välttelee ryhmätilanteita, ei halua kirjoittaa (varsinkaan käsin), kokee voimakasta muutosvastarintaa, väsy ja uupuu helpommin, kokee kirjalliset ohjeistukset ja raportit mahdottomina sisäistää sekä oppia, haluton osallistumaan koulutuksiin ja välttelee lukemista (varsinkin ääneen). (Joensuun seudun erilaiset oppijat ry.) Pohjoismaisen ministeriön kartoitushanke (2015) selvitti, miten oppimisvaikeuksia tunnustetaan työpaikoilla. Suomen osalta kyselyyn vastanneista eri liittojen luottamismiehistä, työsuojeluvaltuutetuista sekä eri alojen työnantajista 59 % tunnusti omassa työyhteisössään oppisvaikeuksia omaavia työntekijöitä. Vastauksista tuli esille, että Suomessa oppimisvaikeuksiin kiinnitetään huomiota eri tavoin kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Suomessa kiinnitetään muita Pohjoismaita enemmän siihen, että työntekijällä on tarkkaavaisuuden ongelmia, ei huomaa virheitään tai on hankaluuksia viedä annettuja tehtäviä loppuun. Muissa maissa kiinnitetään huomioita enemmän huomiota muun muassa työntekijän ongelmiin kirjoitetun tekstin tuottamisessa. (Puumalainen, Laisola- Nuotio & Ala-Kauhaluoma 2015, 9-10.)

Vaikeuksilla voi olla myös erilaisia hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Oppimisvaikeudet voivat lisätä muun muassa stressiä, kuormittavuutta, ahdistuneisuutta sekä vaikuttavat itsetuntoon altistaen mielenterveysongelmille. Tämän ohella liitännäisoreena saattaa esiintyä esimerkiksi väsymystä. Väsymys on seurausta siitä, että yksilö joutuu ponnistelemaan tehtävien suorittamiseen enemmän kuin muut. Opi-oppimaan hankkeen tutkimuksissa havaittiin aikuisten ryhmässä psyykkisiä oireita olevan jopa osittain enemmän kuin nuoremmassa ikäluokassa. (Haapasalo & Nukari 2011, 237; Nurmi 2019, 10; Korkeamäki & Nukari 2014, 7.) Tuoreen tutkimuksen (2019) mukaan lapsena todetuilla oppimisvaikeuksilla on yhteys aikuisiän elämäntilanteeseen. Merkittävällä osalla tutkimukseen osallistuneista ei ollut ammatillista koulu-

tusta, työttömyys oli pitkittynyt sekä heillä oli masennuslääkkeiden käyttöä enemmän verrokkiryhmään verrattuna. (Aro, Eklund, Eloranta, Närhi, Korhonen, & Ahonen 2019, 71.) Toisaalta suomalaisessa seurantatutkimuksessa nousi esille, että lapsuudessa todetun lukivaikeuden lieventymisellä on merkitystä aikuisiän psyykkiselle hyvinvoinnille sekä työllistymiselle. Yli puolella tutkimukseen osallistuneilla (n=48) oli lukutaito parantunut, niin etteivät lukivaikeuden kriteerit enää täyttyneet ja he olivat työllistyneet muita lukivaikeustaustaisia paremmin. Tutkimusryhmä tuo esille, että tutkittavaksi jää aikuisten lukivaikeuksien laajempi yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja niiden johtaminen hankaluuksiin työmarkkinoilla. (Eloranta, Närhi, Eklund Ahonen & Aro 2018, 20-33.)

Eloranta (2019) nostaa väitöskirjassan esiin löydöksestä, joka viittaa siihen, että oppimisvaikeus lapsena lisäsi riskiä nuoruuden mielenterveysongelmille, mutta eivät suoraan ennustaneet aikuisiän ahdistus- tai masennusta. Sen sijaan yhteys aikuisiän psyykkiselle hyvinvoinnille kulki sen kautta, oliko henkilöllä ollut nuoruudessa mielenterveysongelmia. Erityisesti lapsuuden oppimisvaikeudet lisäsivät riskiä nuoruuden mielenterveysongelmilla. (Eloranta 2019, 64.) Myös Aro ja Nurmi (2019) muistuttavat, että vaikka tutkimuksissa psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisvaikeuksien välillä on todettu olevan yhteys, niin oireiluille saattaa olla muita yhteisiä tekijöitä ja tästä ne eivät välttämättä ole pelkästään oppimisvaikeuden seuraamuksia. Samoin kuin kaikki oppimisvaikeuden omaavat henkilöt eivät oireile psyykkisesti. (Aro & Nurmi 2019,135.) Hyvinvoinnin ja oppimisvaikeuksien yhteys voi olla selitettävissä kolmannella tekijällä, joka liittyy molempiin ja sitä ei ole kaikilla esimerkiksi tarkkaavuu-denongelmat tai tukitekiäjät yksilön elämässä. (Torppa 2019).

Korhosen (2016) tutkimuksen mukaan koulutuspolut voivat jäädä usein ikätovereita lyhyemmäksi oppimisvaikeuksia omaavalla henkilöllä. Oppimisvaikeudet ja heikko akateeminen itsetunto liittyvät asetettuihin tavoitteisiin opiskelujen suhteen sekä koulunkäynnin keskeyttämiseen. (Korhonen 2016, 61.) Oppimisvaikeudet koskettavat kaikkia kouluasteita, mutta yleisempiä ne ovat ammatillisissa opinnoissa (Saarinen & Metsävainio 2018). Usein myös selvittämättömät neurologiset ja oppimisvaikeuksiin liittyvät ongelmat näyttäytyvät keskittymisvaikeuksina sekä koulunkäyntivaikeuksina,

jotka johtavat opintojen keskeyttämiseen (Tuusa & Alakauhaluoma 2014, 19). Vuoden 2017 Amisbarometrissä 20 % vastaajista ilmoitti, että heillä on ammattilaisen toteamana oppimisvaikeus tai oppimiseen vaikuttava sairaus tai vamma. Yli puolet heistä raportoi kärsivänsä lukivaikeuksista (57 %), 19 prosentilla oli erilaisia tarkkavaikeushäiriöitä ja 21 prosentilla matematiikan vaikeuksia. (Nurmikari, Saari & Salminen 2017, 59-61.) Ammatillisista opinnoista lukuvuoden 2016-2017 aikana 20–24-vuotiaista erosi 31 prosenttia (n=4 473) ja 25–29-vuotiailla eroprosentti oli 28,3 (n=1 145). 20-24-vuotiailla yleisin eroamisen syy oli negatiivinen eli heidät oli katsottu eronneeksi tai opiskeluoikeus oli päättynyt. (Pensonen & Ågren 2018, 28.) Korkeakouluasteella oppimisvaikeuksia esiintyy enemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoilla kuin yliopistossa opiskelevilla. Korkeakouluopiskelijoista 8 %:lla on oppimisvaikeus tai oppimiseen liittyvä sairaus. Yleisin on lukivaikeus 5 %:lla. (Saarinen & Metsävainio 2018.)

Aikuisten oppimisvaikeuksien diagnosointiin ei ole olemassa omia ohjeita tai selkeitä käytäntöjä. Tästä syystä perusteellisella haastattelulla onkin keskeinen merkitys aikuisten oppimisvaikeuksien tutkimisessa. Myös tuen saaminen perustuu usein asiakkaan omaan aktiivisuuteen ja omaehtoiseen oppimisvaikeudesta esille tuomiseen (Haapasalo & Nukari 2011, 239; Nukari 2011, 113.) Jossain tapauksissa yksilöt haluavat salailla oppimisvaikeuksiaan. Gronskyn (2015) tutkimuksessa nousi esille, että teknologia-alalla työskentelevillä oppimisvaikeuksia omaavilla aikuisilla oli huoli siitä, että heidän oppimisvaikeutensa tulisi johdon tietoon. Syynä tähän olivat huoli siitä, että se vaikuttaisi urakehitykseen tai heillä oli aiempia huonoja kokemuksia asiaan liittyen. (Gronsky 2015, 11.) Korkeamäen (2010) tutkimuksessa haasteltavilta nousi samanlaisia pelkoja ”leimaantumisen”, josta syystä eivät halunneet ottaa vaikeuttaan esille. Käsitykset tuen saatavuudesta sekä aiemmin saatu tuki vaikuttivat myös omatoimisen tuen hakemiseen. (Korkeamäki 2010, 79.)

2.4 Oppimisvaikeudet syrjäytymisen kehityksessä

Syrjäytymisen riskitekijöitä tarkastellaan usein koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämisinä sekä toimeentulo-ongelmina. Tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet lisäävät riskiä syrjäytymiseen, mutta vaikeus yksistään on harvoin syynä yksilön syrjäy-

tymisessä. On selvää, että syrjäytyminen on monitahoinen prosessi koostuen useasta eri tekijästä. Riskitekijöihin liittyvät vahvasti esimerkiksi lapsuuden perheen tilanne ja malli. Osaltaan yksilön oppimiseen, opiskeluun ja työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa motivaatio, uskomukset, elämänhallinta, oppimaan oppimisen taidot, päihteiden käyttö, pitkäaikaissairaudet, mielenterveyden ongelmat sekä ympäristö ja yhteiskunnan rakenteet. (Suhonen 2019; Marttunen ja Haravuori 2015, 83.)

Matalan koulutustason on tutkittu olevan kytköksissä syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Nuorten 15-29-vuotiaiden ikäryhmässä ilman työtä ja opiskelupaikkaa olevien nuorten määrä on yli kaksi kertaa yleisempää pelkän peruskoulun käyden keskuudessa verrattuna koko ikäryhmään. Toisin sanoen vaikeudet esimerkiksi matematiikassa tai lukemisessa selvästi lisäävät riskiä työelämästä sekä koulutuksesta ulkopuolille jäämiseen. (Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 97; Hakkarainen 2016, 28-32.) Korhosen, Hakkaraisen, Holopaisen, Linnanmäen, Savolaisen & Taipaleen (2018, 258) mukaan tärkein yksittäinen syy koulukeskeyttämisten takana ovat oppimisvaikeudet. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen puutteilla on yhteys alemman koulutustason lisäksi myöhemmän elämänvaiheen talouteen, sosiaalisiin suhteisiin sekä psyykkiseen hyvinvointiin. (Parsons & Bynner 2005, 34.)

Koulutuksellista tasa-arvoa ja nuorten siirtymävaihetta edistävässä Kasvun Maisema-hankkeessa (5/2017-4/2020) nousi esille, että yksi merkittävä tekijä opintojen keskeytykseen olivat tunnistamattomat oppimisen haasteet. Vuosittain hankkeesta oli lähetetty noin 30 nuorta tutkimuksiin. Monilla nuorilla oli neuropsykologisia ongelmia, joita ei ole missään vaiheessa tutkittu (44 % tutkimukseen lähetetyistä tai tutkimukset olivat jääneet kesken aikoinaan kesken tai 56 %:lla saatu diagnoosi ei selitä nykytilannetta). Kuten edellä kävi ilmi, niin käytännössä kaikilla hankkeen kautta tutkimuksiin ohjatuilta nuorilta löytyi neuropsykiatrisia, kielellisiä tai oppimisen ongelmia. Tämän ohella monelle heistä oli myös kehittynyt psykiatrisen oirekuva. (Ojanperä & Kataikko 2019, 68-69.) Suomalaisen seurantatutkimuksen mukaan ADHD:hen liittyvät usein matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Lisäksi tutkimuksessa nousi esille, ADHD:lla tai komorbidi tilanteella oli myös yhteys ammatillisten tavoitteiden saavuttamiseen, sekä alhaisempiin arvosanoihin ja tästä syystä vaikeudet

kasvatti riskiä luokalle jäämiseen. (Taanila, Ebelingi, Tiihala, Moilanen, Hurtig ja Ylihera 2014, 68.)

Tuomisen (2018) tutkimuksessa kirjoittamisen ja lukemisen vaikeudet olivat vangeilla verrattain yleisiä. Miesvangeilla todettiin 22,7 %:lla vakavia lukemisen vaikeuksia, 25 %:lla vakavia kirjoittamisen vaikeuksia ja yli kolmanneksella 36 %:lla todettiin keski- vaikeita vaikeuksia. Matemaattisissa testeissä 15 %:lla oli merkittäviä vaikeuksia matematiikassa. Lisäksi vangeilla todettiin olevan ADHD-piirteitä ja muita kognitiivisia puutteita (muun muassa visuaalisen rakentamisen kyvyissä ja työmuistissa) huomattavan paljon. Tuloksissa nousi esille, että tutkimukseen osallistuneilla vangeilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksilla sekä ADHD- piirteillä oli yhteys mielenterveyden häiriöön ja päihderiippuvuuteen. (Tuominen 2018, 16-22.) Oppimisvaikeuksista vapaaksi (2007-2011) hanke selvitti rikoksia tehneiden nuorten oppimisvaikeuksia. Hankkeen 181 rikostaustaisesta nuoresta havaittiin 80 %:lla tarkkaavaisuushäiriöiden piirteitä ja noin 70 %:lla vaikeuksia kirjoittamisessa ja/tai lukemisessa. Myös muisti- vaikeuksia ja hahmottamisvaikeuksia havaittiin tutkimukseen osallistuneilla. (Gullman, Sunimento & Poutala 2011, 45-46.)

Aron ja kumppaneiden (2019) seurantatutkimuksessa tarkasteltiin lapsena oppisvaikeustutkimuksissa käyneiden sijoittumista nuoruus- ja aikuisiässä sekä eri tukimuotojen käyttämistä. Verrokkiryhmään verrattuna oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet olivat matalammin kouluttautuneita sekä toiseen asteen opintojen keskeyttämisprosentti suurempi. Lisäksi heidän työttömyysjaksonsa oli verrokkiryhmään pidempi. Alaryhmien vertailut osoittivat myös matemaattisen vaikeuden yhteyden työttömyyteen. (Aro ym. 2019, 72.) Myös aiempi suomalainen tutkimus on osoittanut oppimisvaikeuksien yhteyden aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan koulutustaso oli alhaisempi kuin heillä, joilla ei esiintynyt oppimisvaikeuksia. Lisäksi työttömyyden sekä aikuisiän terveyteen liittyvät kokemukset olivat verrokkiryhmää suuremmat. (Lavikainen, Koskinen, Aro, Kestilä, Lyytinen, Martelin, Pensola, Rahkonen & Aromaa 2006, 409.)

Nurmi (2011) käsittelee artikkelissaan oppimisen kielteistä noidankehää, joka toimii vähäisen oppimismotivaation ja kielteisen ajattelun mekanismina syrjäytymisen psykologisena synnyssä. Oppimistilanteissa saatu kielteinen palaute ja oppimisvaikeudet luovat pohjaa kielteisille ajatuksille oppimista kohtaan. Oppimisvaikeuksia omaavalle voi syntyä kokemus, että on laiska, saamaton tai tyhmä. Syntyy ajattelun kehä, joka heikentää motivaatioita ponnistella omien tavoitteiden eteen ja luo epäonnistumisen pelkoa uusissa oppimistilanteissa. (Nurmi 2011, 31-32.) Kielteistä noidankehän syntymistä on havainnollistettu kuviossa kaksi.



Kuvio 2. Kielteinen noidankehä oppimisessa (Nurmi 2011, 31)

Oppimisen yhteydessä käytetään termejä käsitystä itsestä oppijana (self- concept of ability, academic self-concept ja minäpystyvyys (self-efficiency) (Nurmi 2011, 31-32; Aro & Nurmi 2019, 131). Huomattavaa on, että oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat saavat usein vähemmän ikätovereitaan vähemmän minäpystyvyyttä vahvistavaa palautetta ja usein he kokevat enemmän ahdistusta oppimistilanteissa (Aro & Nurmi 2019, 132-133). Opi oppimaan–hankkeen arviointitutkimuksessa nousi esille, että työelämän ulkopuolella asiakakkaista 57% koki oppimisvaikeuksien vaikuttaneen omiin opiskelutapoihin sekä uskalluksen puuttumiseen opiskelun aloittamisesta. Kaikkien kielteisemmin opiskeluun suhtautuvat erityisesti työelämän ulkopuolella olevat naiset. (Korkeamäki 2011, 131.) Myös Sandbergin (2016) ADHD-oireisten henkilöiden elämäntilannetta sekä kokemuksia selvittävässä tutkimuksessa nousi esille,

mikäli ADHD- oireinen yksilö kokee, ettei ole ymmärretty tai hyväksytty peruskoulussa, niin sillä on merkittäviä vaikutuksia alentuneeseen itsetuntoon sekä vääristyneeseen minäkäsitykseen. Väärinymmärryksen tunne myös kumuloituu nopeasti oppimisen ongelmina, jotka vaikuttavat osaltaan opiskelumotivaatioon sekä omien tavoitteiden asettamiseen. (Sandberg 2016, 225.)

Taipale on tutkimukseen (2010) havainnut, että kirjoittamisen, lukemisen ja matematiikan vaikeuksien päällekkäistyminen on yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen. Opiskelijoilla, joilla oli vaikeuksia monella eri osa-alueilla niin oli heikompi minäkäsitys kuin muilla ja kokevat usein enemmän oppimisvaikeuksia kuin muut. (Taipale 2010, 126.) Myös Holopaisen, Taipaleen ja Savolaisen (2017) pitkittäistutkimuksessa nousi esille, että vaikeudet matematiikassa ja lukemisessa ovat riski yksilön akateemiselle minäpystyvyydelle sekä akateemisten tavoitteiden asettamiselle (Holopainen ym. 2017, 20). Partasen (2012) tutkimuksen mukaan haastateltavien aikuisopiskelijoiden opiskelijaminäkäsitys rakentui pääasiassa aikaisempien hallintakokemusten ja suoristusten pohjalta (Partanen 2012, 159). Ahosen ja kumppaneiden (2019) mukaan keskeistä on, että miten oppimistilanteet pystytään toteuttamaan tavalla, että yksilön motivaatio pysyy oppimistilanteissa ja hän saa tilanteissa riittävästi itsetuntoa tukevaa palautetta, joka osaltaan johtaa positiivisiin tunnekokemuksiin (Ahonen ym. 2019, 18). Björlund & Hallamaa (2013) käsittelevät minäkäsitystä omanarvon ja oman ihmisarvon rakentumisen kautta. Yksilön hyvän oman arvontunnon rakentuminen luo edellytykset tunnistaa omat, taidot ja kyvyt ja hänen ulottuvillaan olevat mahdollisuudet sekä ottamaan ne käyttöönsä. Vähättelevässä ja lannistavassa ympäristössä yksilö ei käytä edes sellaisia mahdollisuuksia hyväkseen, joita kukaan ei edes varsinaisesti estä. (Björlund & Hallamaa 2013, 163-164.)

3 Sosiaalinen kuntoutus

3.1 Yksilön vajaavaisuuksista sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristöihin

Käsitteenä sosiaalinen kuntoutus on monimutkainen, johon sisältyyää kahta käsitettä on määritelty sekä yhdessä että erikseen lukuisissa yhteyksissä. Kuntouksen perinteisessä nelijaossa sosiaalinen kuntoutus on ollut aina se haasteellisin toimintalohko.

Käsitteenä se on jäänyt hieman epämääräiseksi keskustelun painottuessa sekä tavoit-teisiin, palveluihin ja käytännön toimintoihin. Toisaalta ikuisesti kestäväää peruspiir-teitä kiteyttävää reaalimääritelmää on turha tavoitella. Määrittely on sopimuksellista koska kuntoutus on ajallisesti muuttuvaa. (Karjalainen & Rajavaara 2012, 3: Sosiaali-nen kuntoutus- historiaa, taustaa 2017.) Väisänen (2018) nostaa esille ajasta riippu-mattoman erityisyyden sosiaalisessa kuntoutuksessa. Sosiaalisen kuntoutuksen tul-kinnoissa palvelusidonnaisuus, yhteiskuntatietoisuus, juridishallinnollisuus sekä sosi-aalinen asiantuntijuus ovat sisällöllisiä painotuksia ajasta riippumatta. Tulevaisuu-nessa myös digilisaation kehitys ja virtuaalisovellukset tuovat yhä enemmän uutta ulottuvuuksia sosiaalisen kuntoutuksen menetelmiin. (Väisänen 2018, 31-32; Nikan-der, Juntunen, Holmberg & Tuominen -Thessun 2017, 17.)

Suomessa sosiaalisen kuntoutuksen käsitettä on käytetty jossain määrin 1950-luvulta alkaen. Alkuvaiheessa tarkastelu tapahtui ensisijaisesti vammaisten ja vammaispalve-lujen näkökulmasta ja määrittelyn painopisteenä oli yksilön kuntoutuminen osaksi keskimääristä elämäntapaa. Vuosien saatossa on korostunut yhä enemmän ihmisen toimintaympäristön merkitys yksilöllisen tuen ja sopeutumisvalmennuksen rinnalle. 1970-luvulta alkaen käsitteen tarkasteluun liitetiinkin yksilön lisäksi myös hänen toi-mintaympäristönsä. Tänä päivänä sosiaalisen toimintakyky muodostuu suhteessa yk-silöön sekä hänen suhteistaan sosiaalisiin ympäristöihin. (Puromäki, Kuusio, Tuusa & Karjalainen 2017, 11; Nieminen 2018, 11.)

Lainsäädäntöön sosiaalikuntoutus tuli 2010-luvulla ja vuonna 2015 se sai lainmukai-sen määritelmän, kun sosiaalisen kuntoutuksen tehtävä liitettiin sosiaalihoitolakiin yhdeksi sosiaalihoillon palveluksi (Puromäki ym. 2017, 4). Sosiaali- ja terveystoiministeriön määritelmän mukaan sosiaalinen kuntoutus asiakkaan tarpeista lähtevää mo-niammatillista työtä, jolla vahvistetaan henkilön kykyä selviytyä arkipäivän toimin-noista sekä vuorovaikutussuhteista sekä vahvistaa osallisuutta yhteiskuntaan (Sosiaa-lityö N.d).Tähän pyritään tukemalla taloudellista turvallisuutta sekä helpottamalla liikkumista ja asumista. Perusasiat turvaamalla luodaan yksilön edellytyksiä sosiaali-seen osallistumiseen ja sosiaalisten verkostojen toimivuuteen. Sosiaalisen kuntouk-sen avulla asiakkaalle tarjotaan myös mahdollisuuksia toimia uudella tavalla uudessa toimintaympäristössä. (Palola 2012, 32.)

Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen teettämässä kuntakyselyssä (2016) sosiaalinen kuntoutus määriteltiin kunnissa monella eri tavalla käytännöntyön näkökulmasta. Se käsitetään kunnissa hyvin laaja-alaisesti ja nähdään monimuotoisena konkreettisena palveluna, jonka sisältö riippuu asiakkaiden tarpeista ja kokonaistilanteesta. (Puromäki ym. 2017, 42.) 90-luvun alusta lähtien kuntoutuksen sosiaalinen ulottuvuus on vahvistunut aktiivisen sosiaalipolitiikan, aikuissosiaalityön sekä vaikeasti työllistyvien työtoiminnan kehittämisen myötä. Tänä päivänä sosiaalinen kuntoutus kytkeytyy vahvasti syrjäytymisvaarassa olevien tai syrjäytyneiden henkilöiden sosiaalisen osallisuuden tukemiseen. (Tuusa & Ala-Kauhaluoma 2015, 7.) Kuntouttava työtoiminta on sosiaalihuoltolain mukaista sosiaalipalvelua ja työttömyysturvalain mukaista työllistämistä edistävää palvelua, joka perustuu lakiin kuntouttavasta työtoiminnasta 189/2001. Laissa määritellään kohderyhmä, toimenpiteisiin osallistuvan velvollisuudet ja oikeudet sekä laki. (Laki kuntouttavasta työtoiminnasta 189/2001.) Kunnissa sitä on toteutettu vuodesta 2001 alkaen (Blomberg, Karjalainen, Karjalainen Kivipelto, Saikkonen & Saikku 2016, 15-26). Työpajoilla kuntouttavan työtoiminnan osuus palveluista on noussut huomattavasti. Kuntouttavassa työtoiminnassa yhä enemmissä määrin nuoria aikuisia. Vuonna 2017 yli 13 800 valmentautujaa osallistui kuntouttavaan työtoimintaan. (Bamming 2017, 10.)

Saikun (2016) tutkimuksessa muotoutui kolme toistuvaa näkökulmaa sosiaalisen kuntoutuksen suhteesta kuntouttavaan työtoimintaan. Ensimmäinen sosiaalinen kuntoutus nähtiin matalan kynnyksen kuntouttava työtoimintana. Osallisuutta edistävä toiminta on tuotu kuntouttavan työtoiminnan sisälle. Toisen näkemyksen mukaan kuntouttavaa työtoimintaa edeltää sosiaalinen kuntoutus. Asiakkaan toimintakyvyn parantumisessa hänet voidaan siirtää työvalmiuksia edistävään kuntouttavaan työtoimintaan. Kolmannen näkemyksen mukaan sosiaalinen kuntoutus on laajempi kokonaisuus. Tässä näkökulmassa sosiaalisen kuntoutuksen sidos kuntouttavaan työtoimintaan tai työllistämisen edistämiseen ei ollut niin vahvat. (Saikku 2016, 92.)

Tähän tutkimukseen haasteltavat ohjaajat työskentelevät sosiaalisen työllistämisen sektorilla. He työskentelevät palveluissa, jotka järjestävät kuntouttavaa työtoimintaa tai palveluissa, joista ohjataan asiakkaita työtoimintaan. Sosiaalisen työllistämisen alaa kuvaavat työpajavalmennus ja yksilövalmennus, joka toimii yhtenä sosiaalisen

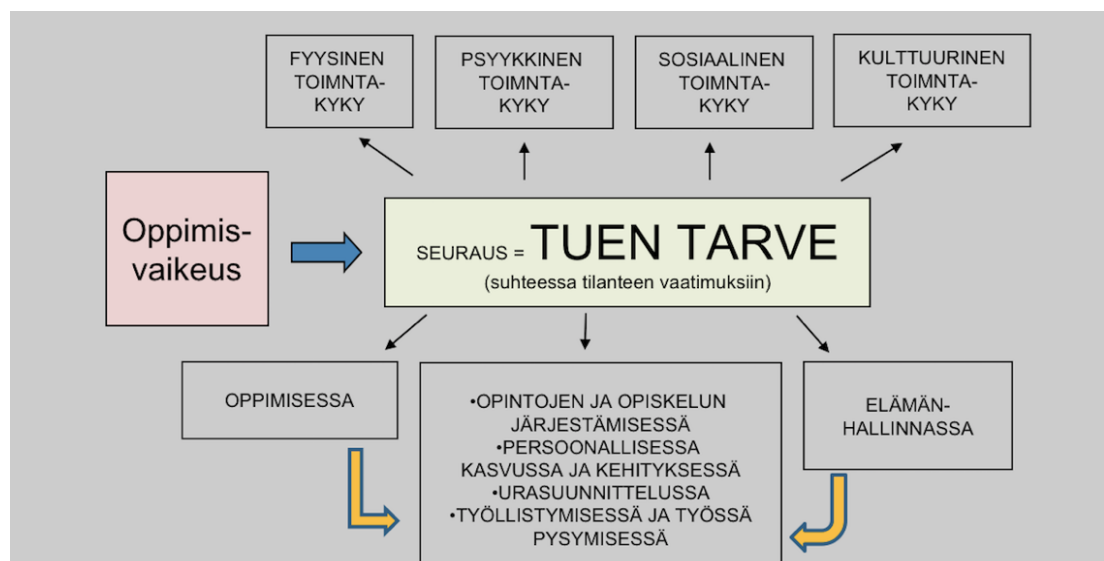
kuntoutuksen kontekstinä. Nimikkeissä tämä näkyy mm. työvalmentajana tai yksilövalmentajana. (Ketola, Era & Moilanen 2018, 293-294.) Tuusa ja Ala-Kauhaluoma (2014) nostavat esille, että sosiaaliseen kuntoutukseen sekä sosiaalisen työllistämisen alaan pitäisi sisältyä myös oppimistaitojen kehittämistä yhä enemmissä määrin, koska oppimisvaikeuksien vaikutukset eivät rajoitu ainoastaan oppimiseen. Tästä syystä tuen jatkuminen aikuisellä eri palveluissa on merkityksellistä. Sosiaalisen kuntoutuksen pitäisi auttaa asiakasta oivaltamaan, että kaikki eivät opi samalla tavalla ja palveluissa pitäisi luovasti hyödyntää erilaisia oppimismenetelmiä. Oppimisvaikeuksien huomioinen niin kanssakäymisessä kuin jatkosuunnitelmissa on hyödyllistä. (Tuusa ja Ala-Kauhaluoma 2014, 20; Oppimisvaikeuksien huomioiminen 2018; Eloranta 2019, 65.) Sosiaalisen kuntoutuksessa asiakkaan sosiaalisen toimintakyvyn edistämisen ja omatoimisuuden edistämisen kannalta on tärkeää, että työntekijä on tietoinen asiakkaan tilanteesta sekä suunnitelmat tehdään hänen voimavaransa, tarpeet sekä mahdolliset oppimisvaikeudet huomioiden. (Puromäki ym. 2016, 24; Eloranta 2019, 66.)

3.2 Oppimisvaikeuksien huomioiminen ohjaustyössä

Aikuisten kohdalla oppimisvaikeuksien kuntoutus sekä ohjaus painottuu usein vaikeuksien kompensointiin, psykososiaaliseen tukeen sekä opiskelutekniikan opetteluun. Tavoitteena on tukea yksilön työssä tai opiskeluista selviytymistä koska oppimisvaikeuksiin liittyy usein puutteita, mikä vaikuttaa mm. työn sujuvuuteen ja itseenäiseen työskentelyyn. (Korkeamäki & Nukari 2018; Peuna-Korpioja 2018.) Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen (2017) nostavat esille, että oppimisvaikeuksia omaavalle yksilölle voi olla esimerkiksi hankalampaa tehdä koulutus- ja ammatinvalintaansa koskevia valintoja koska käsitys omista kyvyistä, taidoista ja rajoituksista sekä koulumenestys saattaa olla heikkoa. Yksilön voi olla haastavaa hahmottaa minkälaisissa työtehtävissä olisi mahdollisuus menestyä tai missä tehtävissä olisi kenties vähiten haittaa. (Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen 2017, 2011.)

Aikuisten oppimisvaikeuksien ohjausta miettiessä on kiinnostavaa pohtia, että onko olennaista asiakkaan kuntouttaminen työelämään ”sopivaksi” vai sen sijaan työelämän kehittämistä yksilön valmiuksia vastaavaksi (Peuna-Korpioja 2018). Tuen ja oh-

jauksen tarpeeseen aikuisiällä vaikuttaa vahvasti tarkastelunäkökulma (mediakaallinen, biografinen vaikeus, lokaalinen). Aikuisen elämänkaareissa oppimisvaikeuksien vaikutus opiskelu ja työuraan kietoutuvat tiiviisti yksilön sosiaaliseen, fyysiseen, psyykkiseen ja kulttuuriseen toimintakykyyn. Tästä syystä oppimisvaikeudet muoto-
tuvat erinäköiseksi elämäntilanteen ja yksilöllisen persoonallisuuden kautta sekä näkyvät yksilöllisinä kirjoitina. Tästä seuraa, että tuentarpeen arviointi suhteessa tilanteen vaatimuksiin on haasteellista. (Nurmi 2019, 7-9; Peuna-Korpioja 2018.) Oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan tuen tarpeen arvioinnista on esitelty tarkemmin kuviossa kolme.



Kuvio 3. Mikä on oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan tuen tarve? (Peuna-Korpioja 2018)

Kuten edellä kävi ilmi, niin tuen tarpeen arvioiminen oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan kohdalla on haasteellista. Oikeanlaisen tuen saamisen palveluiden saatavuus oppimisvaikeuksiin liittyen on ongelmallista. Peruskoulun päättäneelle oppimisvaikeuksien tunnistamiseen on niukasti palveluja tarjolla ja tästä syystä tunnistamista tapahtuu erilaisissa ympäristöissä. Viime vuosina ammatillaisen tueksi erilaisissa hankkeissa on kehitetty menetelmiä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä kartoittamiseen. Esimerkiksi Kuntoutussäätiön Nuttu-nuoret tuella työelämään hankkeessa on kehitetty oppimisvaikeuksia ja mielenterveyden ongelmia kartoittava KOMO-seulontamenetelmä ammatillisille. Menetelmän tavoitteena on helpottaa nuorten

aikuisten oppimisen vaikeuksien ja mielenterveyden ongelmien tunnistamista. (Gustavsson-Lillius, Ketola, Mentula, Parkkila, Peltonen, Poutiainen, Stenberg & Turunen 2017, 69-70.) Komppaa-hankkeessa on kehitetty työ- ja toimintakyvyn havaintolomake asiakasohjauksen tukemiseen. Lomakkeeseen on otettu mukaan sellaisia työssä suoriutumiseen liittyviä asioita sekä työympäristöön tekijöitä, joihin oppimisen vaikeudet voivat vaikuttaa muun muassa tavoitteellinen työtehtävien tekeminen sekä niiden muistaminen tai ohjeiden ymmärtäminen. (Alaverdyan, Mattila, Peuna-Korpioja, Kivioja & Lautamo 2019, 39-45.)

Huomattavaa on, että aikuisten kohdalla yleensä myös muut asiat kuin oppimisen pulmat aiheuttavat henkilölle itselleen ongelmia. Esimerkiksi itsetunnon kolhut sekä epäonnistumisen kokemukset saavat usein salamaan ongelmia ja tästä seuraa, että yksilö saattaa vältellä työtehtäviä tai opiskelua. Toisin sanoen liitännäishaasteet sekä vaikeudet muodostavat yhdessä vyyhdin, jota purkaessa ohjaajan voi olla haastavaa miettiä, että mistä lähtisi liikkeelle (Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin 2010, 11; Nurmi 2019, 12.) Erilaisissa ohjauspalveluissa ja työpajoissa toimivien ohjaajien tehtävä ei ole diagnosoida asiakkaan oppimisvaikeuksia vaan sen sijaan havainnoida, tutustua, kerätä tietoa ja tarvittaessa ohjata asiakasta eteenpäin. Varsinaisen arvioinnin tekee muun muassa oppimisvaikeuksiin perehtynyt, psykologi tai puheterapeutti. (Koskinen & Hautaluoma 2009, 2; Tukea aikuisten oppimisen vaikeuksiin 2015, 3.) Ohjaustyössä tunnistamisen ja puheeksioton lisäksi on työntekijällä erityisen tärkeä rooli motivointityössä. Miten saada asiakas motivoitumaan ja suunnittelemaan koulutus- ja urapolkuaan, jos taustalla erinäisiä haasteita, pettymyksen kokemuksia sekä useita koulukeskeytyksiä.

Oppimisen vaikeudet (2019) kirjassa on esitelty kuusi erilaista lähestymistapaa oppimismotivaation tukemiseen. Ecclesin ym. (1983) ja Wigfieldin ym. (2015) *odotusarvoteoriassa* (expectancy-value theory) yksilön motivaatio määräytyy sen mukaan, kuinka merkityksellisenä hän kokee tehtävän ja kuinka hyvin hän olettaa onnistuvansa sen suoriutumisesta. Decin ja Ryan (2000) *itse-määräytymisteorian* (self-determination) mukaan motivoituminen on mahdollista, jos yksilö autonomian, yhteisöllisyyden ja kyvykkyyden tarpeet täyttyvät. Dweckin (2006) kyvykkyyssuskusteoriassa (implicit theories of intelligence) yksilön käsitys oman kyvykkyyden ja älykkyyden

muovautuvuudesta, on keskeinen tekijä siihen, minkälaisia tavoitteita hän asettaa ja paljon panostaa harjoitteluun. Pekrun (2009) ja Valienten ym. (2012) mukaan oppimiseen liittyvät tunteissa (achievement emotios) keskeisenä ovat yksilön kokemat tunteet hallinnan tunteesta sekä osaamisen arvostuksesta. Kyky säädellä omia tunteita vaikuttaa siihen, miten tunteet vaikuttavat oppimiseen ja olennaista on kyky säädellä niitä. Panksepp & Watt (2011) mukaan motivoituminen, halu oppia sekä toimiminen tavoitteellisesti kumpuaa hermoverkostoista. Ne vastaavat tunnekokemuskistamme ns. SEEKING-systeemistä. Banduran (1997) minäpystyvyysteoria perustuu yksilön uskosta kykyyn suoriutua tehtävästään. (Aro & Nurmi 2019, 143.)

Söderholm käsittelee artikkelissaan Banduran (1997) minäpystyvyyden määritelmää. Banduran määrittelyssä minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista mahdollisuuksistaan ja kyvyistään suoriutua erinäisistä tehtävistä. Tilana minäpystyvyyden on muokattavissa oleva ja ne kehittyvät neljän eri tekijän vaikutuksesta, joita kutsutaan minäpystyvyyden lähteiksi. Nämä neljä lähettä ovat verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen eli muilta saatu palaute ja kannustus (verbal and social persuasion), yksilön onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset riittävän haastavaksi koetuissa tehtävissä (mastery expenceries), fysiologiset ja affektiiviset tilat (physiological and affective states) ja sijaiskokemukset eli muiden ihmisten malli (vicarios expenceries). Jos yksilö kokee toisen antaman palautteen aidoksi, niin se tukee hänen minäpystyvyyttä. Puolestaan toisen onnistuminen vahvistaa uskoa myös omaan onnistumiseen. Myös tulkinnoilla omista tunnetilastaan (physiological/emitional) vaikuttaa siihen, miten yksilö uskoo suoriutuvansa. Jännitys suoritusta kohtaan voidaan kokea pelottavana sekä ahdistusta lisäävänä heikentäen uskoa onnistumiseen. Jos yksilö taas sen tulkitsee positiivisena asiana, niin se lisää uskoa onnistumiseen. Merkittävimpänä tekijänä pidetään yksilön aiempia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. (Söderholm 2017, 167; Aro & Nurmi 2019, 9; 131)

Myös Jamkin elinikäisen ohjauksen verkkolehdeissä (2012) nostetaan minäpystyvyyden tukeminen kaikenikäisten asiakkaiden ohjauksen lähtökohtana. Ohjauksen keskeiseen rooliin nostetaan asiakkaan itsesäätelytaitojensa ylläpitäminen sekä kehittäminen, joissa syntyy asiakkaille hallinnan tunne. Onnistuneet oppimiskokemukset voivat toimia motivaatiokulkujen käännteentekeviksi kohdiksi ”the feeling of being

able to do something to change my situation”. Yhtenä keskeisenä tekijä asiakkaan minäpystyvyyden tunteen tukemisessa on ohjaajan taito luoda yhteisöön mahdollisuuksia kannustava ilmapiiri, joissa onnistumisen kokemukset mahdollistuvat. (Partanen 2012; Hoikkala 2019.) Myös Sandberg (2016) nostaa esille, että ADHD-oireisille suunnattu ongelmapuhe tulisi kääntää voimavarapuheeksi ohjaustyössä ja vahvuuksia tulisi tukea järjestelmällisesti. Vahva ja hyvä minäkäsitys edesauttaa elämänhallinnan vaikutusmahdollisuuksien kokemuksissa. (Sandberg 2016,243.)

Söderholmin (2017) tutkimuksessa nostetaan esille keinoja, millä minäpystyvyyttä lähteitä voidaan vahvistaa niin koulumaailmassa kun muussa ohjaustyössä. Onnistumisen lähteitä ohjaustyössä voidaan vahvistaa mm. vahvuuksia tunnistamalla sekä kokemusten saamisella uudenaikaisissa oppimisympäristöissä. On selvää, että onnistumisen lähteen vahvistamiset eivät saisi rajoittua pelkästään kuntoutukseen tai erityisopetukseen. Tämän ohella merkittävä tekijä minäpystyvyyden tukemisessa on myös yksilön monipuolinen psyykinen tukeminen. (Söderholm 2017, 178; Eloranta 2019, 65.) Aikuisväestön kohdalla onnistumisen kokemuksia tarjoavia oppimisympäristöjä on muun muassa työpajat sekä kuntouttavan työtoiminnan paikat. 2000-luvulla työpajat ovat olleetkin yksi keskeinen toimija, joka on nostanut esille asiakkaiden kuntoutustarpeita. Työpajat ovat nostaneet yksilöllisten tarpeiden ja tuen tarpeellisuutta sekä ovat tarjonneet osallisuutta ja toimijuutta vahvistavan yhteisön asiakkailleen. (Wallden & Häggman 2017, 25; Ketola, Era & Moilanen 2018, 304.)

Yhtenä keinona asiakkaan minäpystyvyyden tukemiseen sekä yksilöllisen tuen tarpeen tarjoamiseen ohjaustyössä voidaan pitää ratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Tämä on otettu käyttöön monissa eri ohjaustyön ammateissa sekä aloilla ympäri maailmaa. Ratkaisukeskeinen lähestymistapa juuret ovat Yhdysvalloissa ja sen kehittivät Steve Sharez ja Insoo Kim Berg yhdessä kollegoiden kanssa 1980-luvun alkupuolella. Ratkaisukeskeinen ajattelu perustuu ajatukseen, että ihmisellä on aina käytettävissä voimavaroja. Ohjaustyö ratkaisukeskeisessä menetelmässä perustuu siihen, että yksilö oppii käyttämään voimavarojaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Toisin sanoen asiakas itse tietää ohjaajaa paremmin omat ainekset siihen. Kiinnostavaa ratkaisukeskeisessä ajattelussa on, että ongelmat nähdään ratkaisuiden rakentamisen läh-

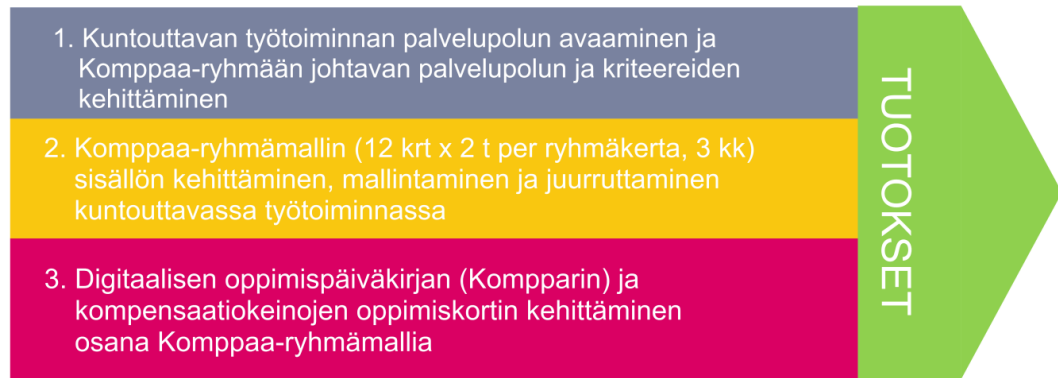
tölaukauksina. Ongelmat nähdään toimimattomina ratkaisuin ja niihin sisäänrakennetut elementit viitoittavat tietä mahdollisiin ratkaisuihin. Keskeistä työtavoille on konkreettisuus ja, että lähdetään mahdollisimman nopeasti etsimään ratkaisuja ongelmiin tai pikemminkin pieniä askelia niitä kohden. (Cauffman 2017, 7-18; Vehviläinen 2014, 156.)

Carsson ja Forsell (2017) puhuvat puolestaan oivaltavasta coachingista, jonka lähtökohtana, että yksilöllä on kaikki voimavarat itselleen asetettujen tavoitteiden eteenpäin viemiseen eikä yksilöä tarvitse ns. ”korjata”. Peruspilarit oivaltavassa coachingissa on suunnitelman kunnioittaminen ja eri alueiden tasapaino, toiminta ja tiedostaminen sekä joustava ote. Huomioitavaa on, että voimavarat eivät ole sama kuin taidot. Toisin sanoen yksilö voi aina kehittyä niin taidollisesti kuin tiedollisesti oppien uusia asioita. (Carsson & Forsell 2017, 61-63.) Ratkaisukeskeisestä lähestymistavassa oppimisvaikeuksien asiakkaiden ohjaamisessa on saatu hyviä kokemuksia sekä sen pohjalta on kehitetty viime vuosina menetelmiä eri hankkeissa esimerkiksi Rinnekoti- säätöön Opas (2017) Lov’ Work laaja-alaisten oppimisvaikeuksien huomioiminen työhönvalmennuksessa, Kuntoutusäätöön Opi Oppimaan-hanke (2006-2010), jossa ratkaisukeskeistä oppimisvalmennusta kehitettiin aikuisten oppimisvaikeuksien kuntoutusmuotona sekä Komppaa-hankkeessa (2018-2020) kehitetty ratkaisukeskeinen toiminnallista valmennusta hyödyntävä ryhmätoimintamalli. (Alaverdyan, Mattila, Peuna-Korpioja, Kivioja & Lautamo 2019, 7.)

3.3 Komppaa! -ryhmätoiminta kuntouttavaa työtoimintaa kehittämässä

Komppaa! Kompensaatiokeinoista apuaskelmia työtehtäviin (1.2.2018-31.1.2010) on Euroopan sosiaalirahaston rahoittama ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun koordinoima kehittämishanke. Hankkeen päämääränä on kehittää kuntouttavan työtoiminnan laatua Keski-Suomessa. Hankkeen tavoitteena on edistää työelämän ulkopuolelle olevien työkäisten työllistymismahdollisuuksia, eritoten pitkäaikaistyöttömien, joilla on oppimisvaikeuksia. Lisäksi hankkeen tavoitteena on edistää ohjaajien kykyä tunnistaa ja ohjata asiakaslähtöisesti asiakkaita, joilla on oppimisen haasteita. Hankkeen yhteistyökumppaneihin kuuluu kuusi eri toimijaa Keski-Suomen alueelta. Yhteistyöorganisaatiot edustivat sekä kuntouttavan työtoiminnan palveluntuottajia sekä palve-

lun tilaajia. (Hanke-esittely 2018; Alaverdyan ym. 2019, 7.) Hankkeen keskeiset tuotokset on kiteytetty kolmeen eri osa-alueeseen liittyen palvelupolun-, ryhmämallin-, ja digitaalisen oppimispäiväkirja kehittämiseen, mikä selviää kuviosta neljä.



Kuvio 4. Komppaa-hankkeen tuotokset (Alaverdya, Mattila, Peuna-Korpioja & Kivioja 2019, 6)

Osana kehittämishanketta kuten edellä kävi ilmi, on kehitetty Komppaa-ryhmätöimintamalli työelämän ulkopuolille oleville henkilöille. Ryhmän tavoitteena on lisätä asiakkaan toimijuutta itseymmärryksen kautta koskien omia oppimisen vaikeuksia sekä työntekoa ja arkea mahdollistavia kompensatiokeinoja. Ryhmän tavoitteena on antaa ryhmäläisille mahdollisuuden etsiä ja kokeilla erilaisia käytännön ratkaisuja oppimisvaikeuksista johtuviin haasteisiin. Päämääränä on parantaa, toimintaympäristön, yksilön ja toiminnan yhteissopivuutta. Mallia kehitettiin yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun (Hyvinvointiyksikön), Honkalampi-säätiö Kaski-palvelun, Visio-säätiön, Sovatek-säätiön, Jyväskylän kaupungin työllisyyspalveluiden, Nuorten Ystävät ry:n, Puustellin työkyvän sekä Komppaa-ryhmiin osallistuneiden kesken. Toimintakauden aikana ryhmiä on ollut kahdeksan ja osallistujat ovat koostuneet sosiaalihuoltolain sekä Kelan kuntoutuksen piirissä olevista asiakkaista. (Alaverdya ym. 2019, 4-47.) Komppaa-ryhmän ohjaajat valikoituvat tutkimukseen haastateltavaksi ja Komppaa-hanke on tutkimuksen toimeksiantaja.

4 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tietoa aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaamiseen liittyen, mitä voidaan hyödyntää kehittämistyössä ohjausalan kentällä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaista osaamista ohjaustyön ammattilaisilla on oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjaamisessa sekä nostetaan esille Komppaa-hankkeesta saatuja kokemuksia.

Tutkimuskysymykset

- 1) Minkälaista osaamista ohjaustyön ammattilaisilla on oppimisvaikeuksien tunnistamisesta?
- 2) Minkälaista osaamista ohjaustyön ammattilaisilla on oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamisesta?
- 3) Mitä osaamista työntekijät kaipaavat oman työnsä tueksi?

5 Tutkimuksen kulku

Kuvailevan ja laadullisen tutkimuksen teko on kannattavaa, kun halutaan tietää ”mitä” asia on. Valittu menetelmä tarjoaa tutkimuskysymyksen vastaukseen käsitteellisen merkityksen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 123; Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne, Paavilainen 2011, 88-89.) Laadullisessa tutkimuksessa tilaa annetaan erityisesti tutkittavien henkilöiden kokemuksille ja näkökulmille. Pyrkimyksenä on löytää ja paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi ym. 2009, 151-155). Elementit laadullisessa tutkimuksessa muodostuvat tutkimustehtävästä, teorianmuodostuksesta, aineiston keruusta ja analyysistä (Kiviniemi 2018, 73-74).

Tutkimuksen suunnittelu ja ideointi aloitettiin kesällä 2018. Sysäyksenä tutkimuksen aloittamiselle oli tutkijan oma kiinnostus aiheeseen sekä Komppaa-kehittämishank-

keen tarpeet. Aluksi suunnittelu- ja ideointiprosessi oli käytännön sekä aikataulullisten haasteiden ratkomista ennen kuin tutkimussuunnitelma sai viimeisimmän muotonsa. Laadullisen tutkimuksen teolle on tyypillistä, ettei tutkimuksen tehtävänasettelua ole lyöty välttämättä lukkoon ennen varsinaiseen tutkimukseen ryhtymistä ja tästä syystä tutkijalle jää aikaa syventyä aiheeseen sekä siten selkeyttää ajatuksiaan (Hakala 2018, 23). Tutkimuksen tekoa voi luonnehtia prosessiksi, jossa aineiston keruuseen liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsotaan kehittyvän tutkijan tietoisuudessa prosessin edetessä, niinpä se toimii samalla eräänlaisena oppimistapahtumana (Kiviniemi 2018,73). Tutkimuksen eteneminen ajallisesti on havainnollistettu kuviossa viisi.



Kuvio 5. Tutkimuksen kulku

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Yhtenä laadullisen tutkimuksen tavoitteista on usein nostaa jonkun tietyn rajatun ihmisryhmän ääni esille ja haastattelussa avoimia kysymyksiä esitetään valituille yksilöille, joilla on tietoa ja kokemusta asioista (Hakala 2018, 22; Muuronen 2009, 220; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui Komppaa-hankkeen kehittämistyöhön osallistuneet ohjaajat ja tutkimusaineiston keruussa käytettiin tiedonhankintamenetelmänä yksilöteemahaastattelua.

Muurosen (2009, 247-251) mukaan haastattelu sopii hyvin tiedonhankintamenetelmäksi, kun tutkimuksessa kartoitettiin aluetta, jossa ei ole objektiivisia testejä ja se on heikosti tiedostettu. Käsitteenä oppimisvaikeus on haastavaa määritellä ja ilmiönä

se voi olla hankala tunnistaa arjessa niinpä haastattelu menetelmänä sopi tähän tutkimukseen hyvin. Se tarjosi mahdollisuuden selventää, tarkentaa ja syventää asioita. Avoimilla kysymyksillä saatiin myös osoitettua vastaajien tietämys aiheesta ja annettiin heidän kertoa asiasta oman ymmärryksen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 77-209.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. Tavoitteena olla enemmän keskustelu kuin ”kysymysvastus”-tyyppinen haastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2011,48; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018,42.) Tutkimuksen haastattelu-runko muodostui neljästä aihealueesta: oppimisvaikeuksien määrittelystä, oppimisvaikeuksien tunnistamisesta, oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamisesta, osaamisen kehittämisestä ja Komppaa-hankkeen juurruttamisesta.

Haastattelun luotettavuuden lisäämiseksi kysymyksiä testattiin etukäteen kahdella henkilöllä. Molemmat haastattelut suoritettiin huhtikuun 2019 aikana heidän omilla työpisteillään. Molemmilla haastateltavilla oli työkokemusta pajaympäristöistä samankaltaisesta ohjaustyöstä kuin itse tutkimukseen osallistujilla, joten he olivat sopivia henkilöitä haastateltavaksi. Ainoastaan Komppaa-hanketta koskevat kysymykset jätettiin haastattelusta pois koska kumpikaan heistä ei kuulunut hankkeen piiriin. Esihaastattelussa syntyneitä materiaalia ei käytetty itse tutkimuksessa. Haastatteluilla testattiin, minkälaisia vastauksia kysymykset tuottivat, haastattelun kokonaiskesto sekä äänitallenteen laatua. Ajassa huomioitiin, että haastateltavat eivät vastanneet Komppaa-hanketta koskeviin kysymyksiin ja se huomioiden molemmat haastattelut pystyttiin viemään hyvin läpi siihen suunnitellussa ajassa.

Molemmat esihaastateltavat antoivat palautetta haastattelun sopivasta pituudesta. Toinen haastateltavista jäi miettimään, että jossain kohdin teemat menivät joltain osittain limittäin ja koki vastauksissaan olevan paljon toistoa. Toinen haastateltavista koki yhden kysymyksistä haasteelliseksi ymmärtää. Palautteen pohjalta kysymystä muokattiin varsinaista haastattelua varten ja jossain kohdin kysymyksen asettelua tarkennettiin. Toinen esihaastateltavista sai tutustua ennakkoon haastattelupaperiin ja toiselle kerrottiin ainoastaan teemat etukäteen. Molemmat antoivat palautetta, että on parempi, jos ei ennakkoon pääse tutustumaan kysymyksiin. Se voisi lisätä pai-

netta ”valmistautua” jollain tavoin haastatteluun. Palautteen pohjalta päädyttiin siihen ratkaisuun, että varsinaiseen haastatteluun osallistuville lähetettiin sähköpostilla etukäteen haastattelujen teemat, mutta ei tukikysymyksiä.

Varsinaiseen tutkimukseen kuuluvat yksilöhaastattelut suoritettiin viidelle (n=5) Komppaa-ryhmän ohjaajalle, jotka olivat olleet mukana hankkeen kehittämistyössä. Huhtikuussa 2019 projektivastaava laittoi hankkeen muun viestinnän ohella tietoa opinnäytetyön prosessista sekä tutkimukseen liittyvän saatekirjeen (liite 1). Projekti-päällikön infon jälkeen tutkija otti suoraan yhteyttä sähköpostilla haastateltaviin ja tarjosi aikaehdotuksia haastattelun ajankohdaksi. Haastateltavat saivat itse valita paikan haastattelulle. Vaihtoehtoina oli, että haastattelu suoritetaan haastateltavan omalla työpisteellä tai tarvittaessa tutkija hankkisi Jamkilta tilan haastattelulle. Kontaktivaiheessa korostettiin, että haastattelutilan olisi hyvä olla rauhallinen. Eskola ym. (2018, 33) korostavat haastattelupaikan valinnan tärkeyttä haastattelun onnistumisen kannalta.

Neljä haastatteluista suoritettiin työntekijöiden omilla työpisteillä ja yksi Jamkin tiloissa. Kaikki haastattelut sujuivat ilman keskeytyksiä rauhallisissa tiloissa. Haastateltaville kerrottiin haastattelun teemat etukäteen sähköpostitse. Haastattelun aloituksessa huomioitiin, että kaikki olivat siirtyneet suoraan töiden parista haasteltavaksi. Tilanteet aloitettiin rauhassa jutustellen yleisistä asioista sekä vielä kerrattiin haastattelun käyttötarkoituksesta, annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä sekä haastateltava allekirjoitti kirjallisen suostumuksen haastattelulle (liite 2). Haastattelutilanteessa merkityksiä rakennetaan dialogissa, joten haastattelija on hyvä miettiä miten vaikuttaa sosiaalisen tilanteen onnistumiseen sekä auttaa pääsemään haasteltavaa haastattelunvaiheeseen sisälle (Eskola ym. 2018, 36-37). Tutkijan oman arvion mukaan haastattelutilanteet olivat rentoja, rauhallisia ja lämminhenkisiä.

Kaikki haastattelut suoritettiin parin viikon sisällä toukokuussa 2019. Haastattelut nauhoitettiin kahdella eri nauhurilla. Toinen nauhuri oli tutkijan oma kännykkä ja toisen nauhoittaja toimi Jamkilta lainattu ääninauhuri. Haastattelutilanteessa haastattelijalla oli tukena ennalta laadittu teemarunko tukikysymyksineen (liite 3). Kaikki haastattelut etenivät jotakuinkin teemarungon mukaisesti, mutta koska haastattelut

muistuttivat keskustelua, niin jossain kohdin keskustelut rönnyilivät joko tutkijan mielenkiinnon herättävien teemojen suuntaan tai haasteltavien aloitteesta. Kaikkien haastateltavien kanssa keskustelua käytiin kaikista teemoista. Haastattelu kesti lyhimmillään 22 minuuttia ja pisimmillään 52 minuuttia.

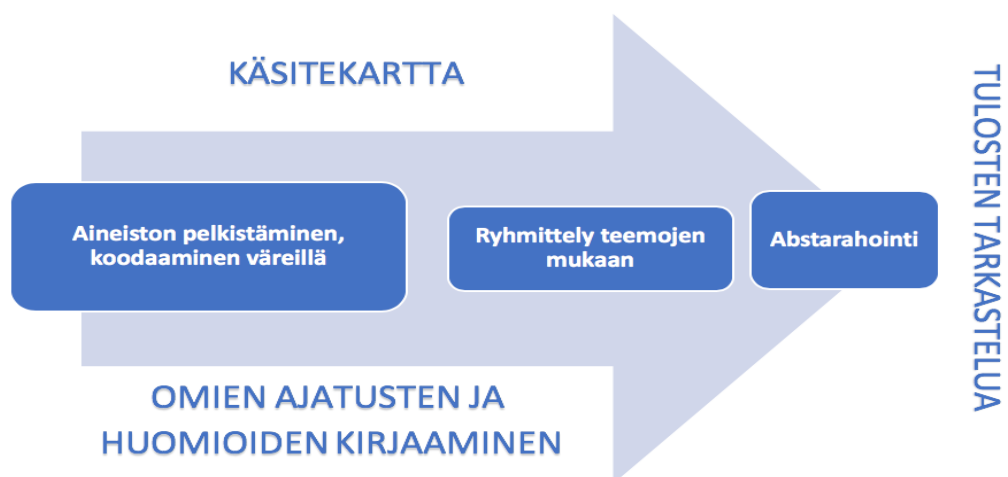
5.2 Aineisto ja analyysi

Sisällönanalyysin tavoitteena luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä etenemällä yhden haastattelun kuvauksesta yleiskuvaukseen kadottamatta alkupeiräisen ilmaisun sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2018,103; Juvakka 2007,119). Ensinnäkin on päätettävä, mikä aineistosta kiinnostaa ja tehtävä vahva päätös siinä pysymisessä. Toiseksi aineistosta pitää erotella ja poimia ne asiat, jotka sisältyvä tutkittavan aiheen kiinnostukseen. Muu materiaali on suljettava pois tutkimuksesta, jos se ole osuva tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Laadullisen tutkimuksen tekijöitä kuvaillaan arvoituksenratkojiksi ja salapoliiseiksi koska käsittelyvaiheessa tutkijan on ratkaistava erilaisia johtolankoja. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 104; Kiviniemi 2018, 73-74; Juvakka 2017; 115). Haastatteluissa syntyi pieni määrä aineistoa, joka jätettiin pois tutkimuksesta. Poisjättämisen perusteena oli tutkijan arvio siitä, että tieto ei ole olennaista tutkimustehtävän kannalta.

Viidestä haastattelussa materiaalia kertyi yhteensä 189, 52 minuuttia. Aineistonhallinnan käsikirjassa (2019) tuodaan esille, että aineiston litterointia voidaan toteuttaa eritasoisesti. Taso riippuu tutkija asettamista tavoitteista aineistolle. Olennaista on käsitellä koko aineisto systemaattisesti valitulla litterointitarkkuudella ja pyrkiä säilyttämään se mitä on sanottu. (Aineistonhallinnan käsikirja 2019; Kylmä & Juvakka 2007,110.) Tutkija litteroi aineiston itse. Haastateltavien kaikki puhe litteroitiin ja koko aineisto peruslitteroitiin sanotun puheen tarkkuudella. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarvetta ilmaisun tai vuorovaikutuksen analysoinnille. Litteroinnin ulkopuolelle jätettiin muun muassa tunteenilmaukset. Myöskään taukoja tai niiden pituuksia ei kirjattu. Peruslitteroitua tekstiä syntyi yhteensä 49 liuskaa fontti Calibri, riviväli 1.5. Litterointi aloitettiin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen. Suositeltavaa olisi, että edellinen haastattelu litteroitaisiin ennen seuraavaa haastattelua (Eskola ym. 2018,49). Tiivis haastatteluaiakataulu aiheutti sen, että edellistä haastattelua ei eh-

ditty litteroimaan ennen seuraavaa. Tutkija piti kuitenkin tärkeänä, että haastatteluteemat olisivat tuoreessa muistissa litterointia tehdessä. Tästä syystä kaikki haastattelut litteroitiin kuukauden sisään.

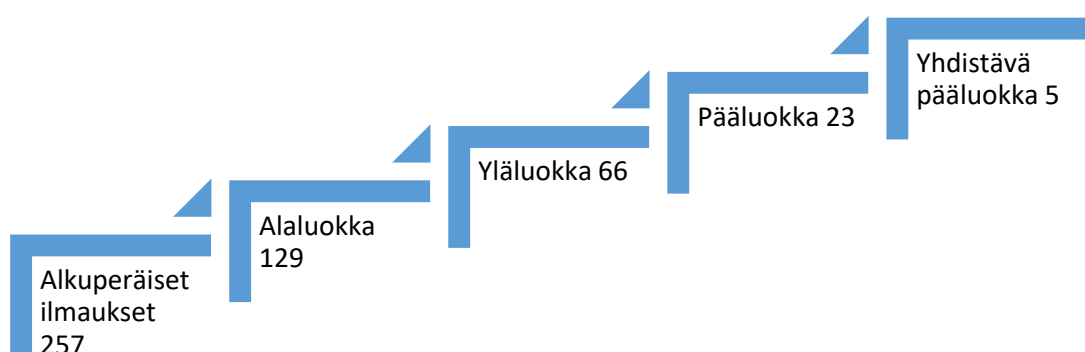
Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti eli eteni yksittäistapauksesta yleiseen ja aineistolähtöisesti (Kylmä & Juvakka 2007,23). Tutkimuksen aineisto teemoitettiin sen mukaan, mitä kustakin teemasta haastateltavat olivat sanoneet. Teemoittaminen voi olla hyvin luokittelun kaltaista (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 105). Tutkija ei määritellyt etukäteen, minkälaista osaamista oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden kohdalla tarvitaan tai mitä he itse pitävät tärkeänä sen sijaan haastateltavat määrittivät sen itse. Alkuvaiheessa tutkija muodosti aineistosta käsitekartan (liite 4) analysoinnin tueksi. Käsitekarttaan poimittiin haastatteluista faktat ja keskeiset esille tulleet käsitteet. Käsitekarttaan oli hyvä palata analyysin edetessä ja se auttoi aineiston kokonaisuuden hahmottamisessa. Käsitekarttaa vilkaisemalla tutkija sai suhteellisen nopeasti yleiskuvan aineistosta. Käsitekartta toimi myös alustana, minne tutkija kiinnitti post-it lappuja ajatuksistaan sekä huomioistaan prosessin edetessä. Toisin sanoen käsitekartta toimi tutkimuksen päiväkirjana, minne tutkija pystyi peilaamaan omia ajatuksia suhteessa aineistoon. Käsitekartta oli kooltaan A3 ja se oli käsin kirjoitettu. Käsitekartat sopivat ajattelun seuraamiseen sekä edistämiseen. Käsitekarttaan kannattaa esittää vain olennaiset asiat ja yhteydet. (Åhlberg 2018, 5). Aineiston käsittelyn prosessi on esitelty kuviossa kuusi.



Kuvio 6. Aineiston käsittely

Ensimmäinen vaihe analysoinnissa on alkuperäisdatan pelkistäminen (reduointi) eli aineistosta karsitaan epäolennainen pois. Se voi tapahtua tiivistämällä dataa tai pilkkomalla se osiin. Pelkistämisvaiheessa vaaditaan tarkkuutta ja huolellisuutta ettei tutkija pelkistä liikaa koska tästä seuraa, että osa oleellisesta informaatiosta jää pois. (Tuomi ja Sarajärvi 2018,112; Kylmä & Juvakka 2007, 114.) Reduointi aloitettiin antamalla jokaiselle haastateltavalle oma värikoodi ja numero, jonka jälkeen ”aukikirjoitetusta” aineistosta siirrettiin tutkimustehtävälle merkitykselliset alkuperäisilmaisut erilliselle Word -tiedostolle. Tämän jälkeen luotiin Excel-taulukko, jonne siirrettiin alkuperäisilmaukset ja samalla pelkistettiin ilmaukset tiiviimpään muotoon. Alkuperäisilmauksille annetut värikoodit sekä numerointi siirtyivät Excel-taulukkoon helpottamaan aineiston yhdistämistä tarvittaessa alkuperäiseen aineistoon. Ensimmäinen vaihe vaati aineiston läpikäymistä huolellisesti useaan otteeseen. Tukena aineiston pelkistämässä ja prosessoinnissa oli alkuvaiheessa aineistosta laadittu käsitekartta.

Klusterointi eli aineiston ryhmittely on seuraava vaihe reduoinnin jälkeen. Aineistosta voidaan etsiä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Aineistosta luokitteluyksikkönä käytettiin tutkittavan käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä teemoittain ja ne ryhmiteltiin teemojen alle uuteen Excelliin sen mukaisesti. Aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia. Kuviossa seitsemän on esitelty aineistoista syntyneitä luokkamääriä.



Kuvio 7. Aineistosta syntyneet luokkamäärät

Aineiston luokittelu lähti käyntiin käsitteiden ryhmittelystä, josta muodostettiin alaluokkia antamalla sen sisältöä kuvaava nimi. Tarkastelun jälkeen aineistosta poistettiin kaksi alaluokkaa koska niiden ei katsottu kuuluvan teemoihin ja olivat irrallisia. Luokittelua jatkettiin muodostamalla yläluokkia alaluokkia yhdistämällä, jotka nimettiin ilmiöitä kuvaavan aiheen mukaan. Luokittelua jatkettiin vertailemalla yläluokkien sisältöjä ja luotiin pääluokkia, jotka kuvasivat alle tulevien luokkien sisältöjä. Viimeisessä vaiheessa luokitukselle syntyi yhdistävä käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110-112; Kylmä & Juvakka 2017, 116-119.) Aineiston analyysiä on esitelty esimerkein (taulukko 1 ja 2). Taulukossa yksi on kuvailtu luokittelua ja taulukossa kaksi aineiston analyysiä alkuperäisilmauksesta yhdistävään luokkaan.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Yhteisen järjestelmän puuttuminen Taustatieto ohjauksen mukana Yhteistyöpalaverit Saattaen vaihtaen kulttuuri	Verkostotyö	Tiedonkulku	Oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaamiseen liittyvät tekijät
Puheeksiotto Kysyminen verkostolta Tutustuminen Omien havaintojen esille tuonti	Työntekijän aktiivisuus		
Ikä Motivaatio Lähtötilanne Itsemääräämisyky	Asiakkaan elämäntilanne	Yksilölliset tekijät	
Yhteiset keskustelut Luottamuksellisuus Läsnäolo Avoin vuorovaikutus	Asiakassuhteen rakentaminen	Ohjaussuhde	
Voimavarakeskeisyys Etääntyminen ongelmakeskeisyydestä Ratkaisukeskeisyys Kokonaisvaltaisuus	Lähestymistapa		
Dialogisuus Kartoittaminen Haastattelut Sanoittaminen Palveluohjaus	Menetelmät		
Työn järjestäminen Selkeä ohjeistus Perehdytys Henkilökohtainen tuki Räätälöidyt tehtävät Työtila	Työn organisointi	Työympäristö	

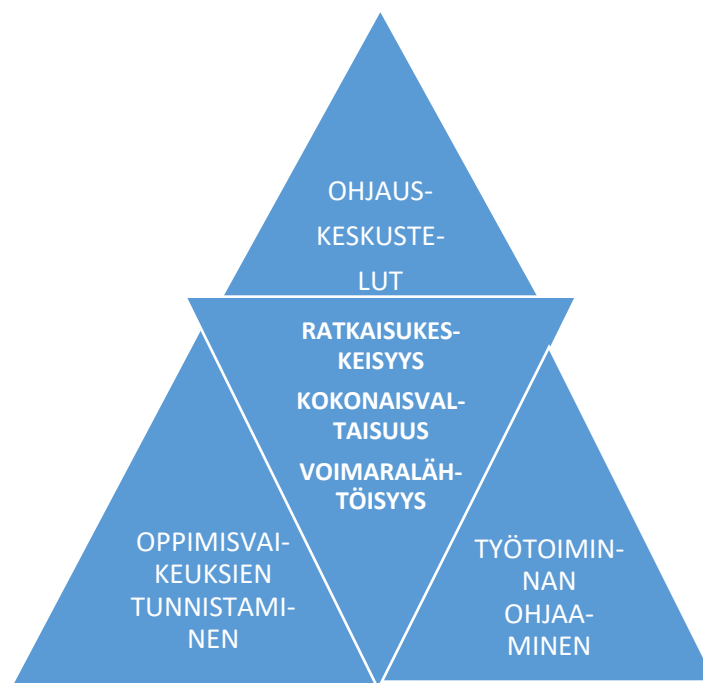
Taulukko 2. Esimerkki analyysistä alkuperäisilmauksesta yhdistävään luokkaan

ALKUPERÄINEN ILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
"löytyös oma paikka" "voi olla, että paisuu ...tulee myöhemmin mielenterveyden ongelmia" "välttelee, että ei tarvitse lukea tai kirjoittaa" "ajatustukin kouluun lähdestä saa karvat pystyyn"	Kiinnittyminen yhteisöön vaikeutuu Ongelmien kasaantuminen Toimintojen välttelyä Huono koulumotivaatio	Ongelmien syntymisen ehkäisy Välttelevän käytöksen ehkäisy	Osallisuuden vahvistuminen	Asiakas	Diagnoosin merkitys ohjaajan näkökulmasta
"huomaa tässä, että moni aikuinen tyytyväinen kun löytyy joku tällainen oppimisvaikeus" "sanotaan, että ei johdu siitä, että et oo tyhjä" "kun asiantuntija sanoo, miksi et jaksa keskittyä, miksi et jaksa keskittyä"	Helpottava kokemus Usko onnistumiseen kasvaa Löytyy syy pärjäämättömyydelle	Positiivinen tunne Itsetunto Selittävä tekijä	Vaikutukset mielialaan		
"ku pystytään miettimään niitä apukeinoja paremmin" "et sitä apua ja nimenomaan henkilökohtaista apua siinä kohtaa"	Kompensaatiokeinojen miettiminen Henkilökohtaisen tuen saaminen	Avun saanti mahdollistuu	Tarvittava tuki		
"siinä säästäis koko yhteiskunta" "ei tulis tätä syrjäytymistä"	Säästöt yhteiskunnalle Työelämään kiinnittyminen	Tuottava yksilö	Talous	Yhteiskunta	

Abstrahointia kuvataan prosessiksi, jossa tutkija rakentaa analyysinsa muodostuneiden käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta yhdistellen teoreettisen käsitteistön empiiriseen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111). Kappaleessa kuusi on kuvattu analyysistä syntyneitä tutkimuksen tuloksia.

6 Tutkimuksen tulokset

Seuraavissa alaluvuissa on käsitelty haasteltavien näkemyksiä oppimisvaikeuksista sekä heidän osaamisestaan, mikä liittyy vaikeuksien tunnistamiseen ja huomioimiseen ohjaustyössä. Aineistosta nousi esille, että haastateltavat pitivät työssään asiakkaan kokonaisvaltaista kohtaamista ja heidän voimavarojen tukemista sekä ratkaisukeskeistä lähestymistapaa tilanteeseen kaikkein tärkeimpinä asioina heidän työssään. Ohjaajien etäännyminen ongelmakeskeisyydestä oli yhteinen nimittäjä niin oppimisvaikeuksien tunnistamisessa, ohjauskeskusteluissa kuin työtehtävien ohjaamisessa (kuvio 8).



Kuvio 8. Ohjaajien nimeämät keskeiset asiat oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaamisessa

Asiakkaan oppimisvaikeuksien esille tuleminen tai mahdollisista haasteista keskusteleminen edellyttää ohjaajalta usein aktiivista otetta ja sanoittamisen tärkeys tuli esille, niin tunnistamisessa kuin ohjaustyössä. Keskeisenä menetelmänä ohjaustyössä haastateltavilla oli asiakkaan kanssa käydyt yksilökeskustelut, jolloin asia on mahdollista ottaa asia puheeksi. Keskeistä ohjaajien mielestä oli henkilökohtaisen tuen ja räätälöidyn tuen tarpeen tarjoaminen esimerkiksi työtoiminnassa, riippumatta siitä onko asiakkaalla diagnosoitua oppimisvaikeutta vai ei.

”Aina joku vieressä, et joku toinen ihminen, tuki, jolta voi kysyä.” (H1)

Tiedonkulkua eri toimijoiden välillä pidettiin haasteellisena asiana ja siinä haastateltavien mielestä olisikin kehittämisen varaa. Tiedon kulkemisessa koettiin haasteita niin asiakkaan tullessa asiakkaaksi samoin kuin siinä, että ohjaajille ei välity tietoa siitä, mitä asiakkaille tapahtuu jatko-ohjauksen jälkeen. Toiveena olikin, että ”saattaen vaihtaan” kulttuuri asiakkaiden ohjaustyössä vahvistuisi eri toimijoiden kesken ja esimerkiksi yhteisiä verkostopalaveria järjestettäisiin enemmän.

6. 1 Haastateltavien taustaa

Haastatteluun osallistui neljä naista ja yksi mies. Haastateltavien keski-ikä oli 44 vuotta, nuorin haastateltava oli 29-vuotias ja vanhin 61-vuotias. Kaikille haasteltaville oli kertynyt ohjaustyön kokemusta vähintäänkin pari vuotta. Nykyisessä tehtävissä työpaikassa työskentelyä vähintään 1 ½ vuotta ja pisimmällään 27 vuotta. Kaikille haasteltaville oli kertynyt jonkin verran työkokemusta ohjaustyöstä eikä kukaan ollut vasta-alkaja työssään. Kaiken kaikkiaan ohjaustyöstä kahdella haasteltavista oli kertynyt ohjausalan kokemusta yli kolmekymmentä vuotta ja vähimmillään haasteltavilla oli kaksi ja puoli vuotta. Haastateltavilla oli monia eri koulutuksia, mutta kaikilla oli kuitenkin jokin ohjausalan tutkinto mm. yhteisöpedagogi, kuntoutuksen ohjaaja, luokanopettaja, työvalmentaja. Työnimikkeinään kahdella oli yksilövalmentaja ja muilla oli työhönvalmentaja, työvalmentaja sekä opinto-ohjaaja.

Haastateltavien työnkuvat olivat moninaisia pitäen sisällään hyvinkin erilaisia työtehtäviä muun muassa kouluttamista, tuotantopuolesta vastaamista ja työtehtävien ohjaamista. Kaikille haasteltaville oli yhtenäistä, että työnkuva painottuu yksilö sekä ryhmävalmennukseen. Työnkuvalla, organisaation koolla ja asiakasmäärällä oli vaikutusta siihen, kuinka tiiviiksi työskentely asiakkaiden kanssa muodostuu. Osa ohjaajista näkee asiakkaitaan lähes päivittäin, osa taas harvemmin. Ohjattavan asiakaskunnan ikäskala on laaja ja yhdellä haastateltavista pääpaino ohjaustyössä on erityistä tukea tarvitsevien asiakkaiden ohjaamisessa.

6.2 Oppimisvaikeudet ja tunnistaminen ohjaustyössä

Haastateltavien määrittelyn keskeiseksi tekijäksi nousi oppimisvaikeuksien monimuotoisuus ja sen laaja kirjoisuus. Kaikki haasteltavat toivat esille, että oppimisvaikeutta ei voi määritellä yksiselitteisesti muutamalla sanalla. Haasteltavat kertoivat, että usein asiakkaiden oppimisvaikeudet näyttäytyvät heille hyvin arkisissa tilanteissa. Useassa haastattelussa määrittelyt lähtivät liikkeelle ohjaajien kokemuksista ohjaustilanteissa ja konkreettisista esimerkeistä.

”No, sehän näkyy pajalla varmaan ihan joka päivä elikkä kun annetaan ohjeet ja miten porukka ymmärtää sen, et joutuuko antamaan kahesti ohjeet, joutuuko näyttämään käestä pitäen, kuinka usein toistamaan, joka päivä neuvomaan vai oppiiko ihminen heti kerrasta ja alkaa tekemään.” (H1)

Oppimisvaikeuksia kuvailtiin erilaisena tapana oppia sekä vaikeuksina/puutteina oppimistaidoissa; matematiikka, oikeinkirjoittaminen, lukutaito, luetun ymmärtäminen, tiedon käsittely sekä vaikeudet hahmottamisessa ja motoriikassa. Myös käsitteenä oppimisvaikeus herätti osassa haastatteluissa keskustelua. Yksi haasteltavista pohti, että asiasta puhuttaessa pitäisi käyttää pikemminkin termiä haaste kuin vaikeus.

”Mä en tiedä osaanko mä aatella sitä vaikeutena koska kaikkiin on kuitenkin tavallan keinoja selvitä, et ne ei oo vaikeuksia vaan haasteita.” (H3)

Haastateltavien mukaan oppimisvaikeudet näkyvät asiakkaiden elämässä niin pieninä konkreettisina asioina kuin isoina elämänhallinnan haasteina. Osa haasteltavista toi esille, että on haastavaa ”tyhjentävästi” nimetä vaikutuksia asiakkaan elämässä, koska vaikeudet voivat heijastua yhtä lailla lomakkeen täyttämisen vaikeutena kuin asiakkaan heikkona osallisuutena yhteiskunnassa. Monen haastateltavan mielestä oppimisvaikeudet ovat yksi iso syy opintojen keskeytymisiin. Toisaalta eräs haasteltavista toi esille, että aina ei ole niin yksinkertaista todeta, että mikä on lopullinen syy keskeytyksen takana.

”Mutta kyllähän sitten monella on sit keskeneitä koulutuksia useampiakin, onko ne aina oppimisen haasteita vai onko siellä sit jotain muutakin, muita juttuja ADHD tai

Asbergeria tai mitä tahansa ja sitten nekin voi olla yhdessä vielä, et sekin vähän riippuu, mut semmoisina asioina ne näkyy.” (H4)

Aineistosta nousi esille, että haasteltavien mukaan oppimisvaikeudet vaikuttavat asiakkaan opiskeluista suoriutumiseen, työkykyyn, toimintakykyyn, hyvinvointiin ja elämänhallintaan. Haasteltavat kuvailivat, että konkreettisesti asiakkaiden oppimisvaikeudet näkyvät heidän työssään muun muassa levottomuutena ohjaustilanteissa, hankaluutena pysyä aikataulussa ja haasteena ymmärtää ohjeita.

Oppimisvaikeuksien tunnistamisesta keskusteltaessa haasteltavat kokivat, heille ohjautuu asiakkaaksi sellaisia, joilla on jäänyt oppimisvaikeus diagnosoimatta. Keskusteltaessa siitä, mistä he arvelevat alidiagnosoinnin johtuvan, niin useimmissa vastauksessa nimettiin puutteet järjestelmässä. Vastauksissa nousivat erityisesti koulujen isot luokkakoot ja järjestelmällisen haarukoinnin puute. Myös epätietoisuus nähtiin yhtenä haasteena ja hyvänä asiana pidettiin, että viime vuosina tietoisuus asiasta on lisääntynyt ja esimerkiksi tarkkaavuudenhäiriöitä tunnistetaan aiempaa paremmin. Toiseksi syyksi alidiagnosoinnille haasteltavat arvelivat johtuvan siitä, että yksilön itselleen kehittämien keinojen vuoksi havaitseminen voi olla haastavaa, erityisesti aikuisten kohdalla.

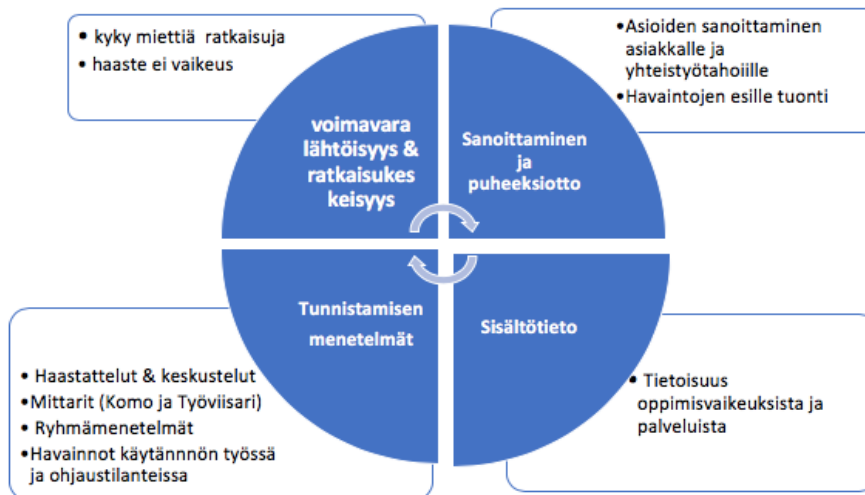
”Sit jos ajatellaan sellaista et onhan meillä kaikilla jotain arkielämän hankaluuksia ja niiden kanssa opitaan tulemaan toimeen, niitä opitaan peittämään. Se voi olla tietosta tai tiedostamatonta. Nyt jos ajatellaan työpajalle tulee ihmisiä, jotka on täysi-ikäisiä ja ne on selvinnyt sinne täysi-ikäisyyteen asti, niin siellä on ollut sitten ollut niitä omia tälläisiä keinoja selvitä tilanteesta tai sitten välttää niitä tilanteita.” (H3)

Jokainen haasteltava toi esille, että oppimisvaikeuksien tunnistaminen on ehdottoman tärkeää. Haastateltavat pitivät tunnistamista erityisesti tärkeänä yksilön itsensä kannalta, koska sillä ennaltaehkäistäisiin ongelmien syntymistä. Haasteltavien kokemusten mukaa ne asiakkaat, jotka eivät olleet saaneet tarvitsemaansa diagnoosia, niin heille oli syntynyt välttelevää käytöstä oppimistilanteita kohtaan. Lisäksi heillä on havaittavissa haasteita itsetunnon kanssa ja asioiden kanssa yksin jääminen oli saa-

nut asioita kertaantumaan. Tunnistaminen ja diagnoosin saaminen haasteltavien käsitysten mukaan edistää asiakkaan osallisuutta, lisää positiivisen kokemuksen tunteita, on selittävä tekijä hankalille asioille sekä mahdollistaa tarvittavan tuen saamisen.

”huomaa tässä, että moni aikuinen on tyytyväinen, kun löytyy joku tällainen syy oppimisvaikeus syyksi siihen, ettei jostakin asioiden suhteen ei oo pärjännyt.” (H3)

Aineistosta nousi esille, että oppimisvaikeudet tai mahdolliset haasteet tulevat heidän työssään esille yksilöhaastatteluissa, ryhmätilanteissa sekä omien havaintojen kautta. Haastateltavien vastauksissa nousi esille, että he pitivät tärkeänä tunnistamisessa ratkaisuiden miettimistä arjessa sekä puheeksiottoa ja sanoittamista, niin asiakaille kuin tarvittaessa myös yhteistyötahoille. Lisäksi aineistosta nousi esille, että lähtökohta tunnistamiselle on työntekijöiden tietoisuus oppimisvaikeuksista ja saatavilla olevista palveluista. Kuviossa seitsemän on esitelty tarkemmin aineistosta nousseita asioita, mitkä liittyvät oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ohjaajien mukaan.



Kuvio 9. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseen liittyvät tekijät ohjaajien mukaan

Useimmalla haasteltavista asiakkaan rikkonainen opiskeluhistoriasta oli merkki heille mahdollisesta oppimisvaikeudesta. Haastateltaville se oli yksi tapa tunnistaa oppimisvaikeuksia. Haastateltavat toivat esille, että keskustelut asiakkaan kanssa usein lähtevät liikkeelle opiskelukokemusten kartoittamisesta esimerkiksi kysymällä, mikä opinnoissa on tuntunut hankalalta tai minkälaisia kokemuksia heillä ylipäättään on kouluajoilta. Yhdellä haasteltavista oli käytössään Kykyviisari sekä Komo-kysely oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja kartoittamiseen. Muut haasteltavat kertoivat, että pääsääntöisesti keskeinen menetelmä vaikeuksien tunnistamiseen ovat haastattelut ja asiakkaan kanssa käydyt keskustelut. Yksi haasteltavista nosti esille, että asiat saattavat nousta esille myös erinäisissä ryhmäharjoituksissa, joissa ryhmäläisten kanssa käsitellään oppimiseen liittyviä asioita. Yhteinen tekijä ryhmäharjoituksille ja yksilökeskusteluille on, että asiakas itse tuo asiat halutessaan esille. Haasteltavat kokivat, että työpajaympäristössä on avoin ilmapiiri ja tästä syystä asiakkaat tuovat herkästi esille omia diagnoosejaan tai epäilyjään asian suhteen. Haasteltavat toivat esille, että asian esille tulossa saattaa myös asiakkaan iällä olla vaikutusta. Haasteltavien mukaan nuorempien on useimmiten helpompi tuoda asia esille. Vanhemmille asiakkaille asiasta puhuminen voi olla joskus haastavampaa.

”Ja ihmisiä pienestä pitäen lähtien, kun ajatellaan esikoulua ja jopa päiväkoteja niissä opitaan opetellaan itsearviointia määrätietoisesti ja siitä itsearvioinnista sen itsearvioinnin keskustelusta ammattilaisten kanssa tulee arkeen. Nyt jos ajatellaan meikäläisten ikäisiä keski-ikäisiä kansakoulun käyneitä ihmisiä nii eihän sellaisista asioista puhuttu kukaan koskaan ees puhunut.” (H3)

”Se on ehkä näillä nuoremmilla. On enemmän diagnooseja ja ne tietää niistä ja ne osaa niistä kertoa. Mut sitten nää vanhemmat, kun ei oo tutkittu, niin mistä ne tietäs niistä.” (H1)

Aineistosta nousi esille, että toinen keskeinen tekijä tunnistamiseen on ohjaajien havainnot käytännön työstä.

”No, sehän näkyy pajalla varmaan ihan joka päivä elikkä kun annetaan ohjeet ja miten porukka ymmärtää sen, et joutuuko antamaan kahesti ohjeet, joutuuko näyttämään käestä pitäen.” (H1)

Tässä kohdin suuri vaikutus vastauksissa oli ohjaajien työnkuvalla. Niiden ohjaajien vastauksissa korostuivat havainnot työn tekemisistä, jotka pystyvät olemaan tiivisti mukana työtoiminnassa. Nämä vastaajat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että heidän on tuotava omia havaintojaan esille ja sanoitettava niitä asiakkaalle ja tarvittaessa myös muille toimijoille. Osa haasteltavista toi esille, että tiivis havainnointi työtoiminnan ääressä ei ole heille mahdollista.

”Tälläse haastattelun ja keskustelun tulos on löytää niitä asioita, ku millään ei pysty kahtasataa valmentautujaa viikottain havainnoimaan.” (H3)

Yksi haasteltavista toi esille, että omassa työssään aikaresurssien ja suuren asiakasmäärän vuoksi mahdollisuudet asiakkaan kanssa käytäviin yksilökeskusteluihin on erittäin rajalliset.

”Ni mulla ei niinku siihen ei niinku ees löydy resursseja tai aikaa ees mieltä tälläisiä asioita vaan niinku yritetään että keinoja jatkoluille oli se sitten mitä keinoja kenelläkin koska mä myös tapaan yksilöasiakkaita niin harvoin, että ei siinä pysty siinä niin syväluotaavia juttuja edes miettimään.” (H4)

Moni haasteltavista korosti, että heidän työssään on tärkeää ohjata asiakas jatkotutkimuksiin, jos hän sinne haluaa. Haasteltavat muistuttelivat vastauksissaan, että heidän tehtävänä ei ole diagnosoida. Diagnosoinnin suorittaa muut tahot ja toimijat. Osa vastaajista toi esille, että aikuisten kohdalla prosessin liikkeelle lähtö on kiinni asiakkaan omasta motivaatiosta selvitetä asiaa. Vastaajien näkemyksen mukaan motivaatioon merkittävästi vaikuttaa asiakkaan elämäntilanne. Jos asiakkaalle on kasautunut paljon ongelmia, niin voimavarat eivät riitä lähteä viemään oppimisvaikeusasiaa eteenpäin eikä hänellä ole voimia sitoutua prosessiin. Haasteltavien mukaan useimmissa tapauksissa on heillä ensin ratkottavana muita arkielämän haasteita esimerkiksi raha-asioihin liittyen.

Moni vastaajista koki, että asiakkaan halutessaan on häntä suhteellisen helppo ohjata eteenpäin koska heillä oli tietoa, kuinka toimia siinä tilanteessa ja kehen voisivat olla yhteydessä. Moni haasteltavista toi esille, että palveluiden saatavuudessa on haasteita ja esimerkiksi pitkät jonotusajat tuovat haastetta. Haasteltavien kokemuksen mukaan asiakkaat joutuvat odottamaan pitkiäkin aikoja päästääkseen tutkimuksiin ja tästä voi seurata, että motivaatio asian selvittelyyn katoaa. Eteenpäin ohjaamisen rinnalla ohjaajat pitivät erityisen tärkeänä asiakkaan voimavarojen tukemista sekä hänen aitoa kuulemistaan ohjaustilanteessa. Yksi haastateltavista toi esimerkkinä esille, että asiakkaan kanssa ei lähdetä siitä ajatuksesta liikkeelle, että hänen vaikeuttaan ”paikataan” vaan yhdessä asiakkaan kanssa mietitään ratkaisuja.

”Et niitten niinku lähtöajatus, ettei se oo se että minäpäis paikkaan tuon ihmisen oppimisvaikeutta tälläisillä keinoilla vaan et kun ne huomaa, että jollain on vaikeeta selviytyä siitä työstä niin niitä on yhdessä ajateltu sen henkilön kanssa. Työvalmentajat aika nopeasti keksii tälläisiä erilaisia konsteja.” (H3)

6.3 Oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaaminen ja osaamisen kehittäminen

Aineistosta nousi esille, että oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaustilanteeseen sekä ohjauksen lopputulokseen liittyy useampi tekijä. Keskeisiä tekijöitä haastateltavien mukaan ovat ohjaussuhteeseen, asiakkaan elämäntilanteeseen, tiedonkulkuun sekä työympäristöön liittyvät tekijät (kuvio 8). Haasteltavien näkemyksen mukaan luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentuminen sekä asiakkaan kokonaisvaltaisen kohtaaminen on tärkeitä elementtejä oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan kohtaamisessa. Useimmiten työntekijä saa asiakkaalta tietoja häneen tutustumalla ja haastattelemalla.



Kuvio 10. Oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaukseen liittyvät tekijät ohjaajien mukaan

Se miten asiat lähtevät etenemään riippuu hyvin pitkälti asiakkaan omasta motivaatiosta lähteä selvittelemään asioita ja usein siinä tarvitaan myös ohjaajan motivointityötä. Työtoimintaa ohjaavat työntekijät toivat esille paljon työn organisointiin ja järjestelyyn liittyviä keinoja, joilla voidaan edesauttaa oppimisvaikeuden omaan asiakkaan työstä selviytymistä. Toimivaa tiedonkulkua niin asiakkaan ja ohjaajan kuin ohjaajan ja verkoston välillä pidettiin myös merkittävä asiana ohjaustyössä.

”Se on monen, monen, monen asian summa. Ja kyllähän kaikkeen eniten siihen vaikuttaa selkeesti se oma motivaatio, et haasteita selätetään nopeesti jos oma motivaatio ja tahtotila tehdä niitä asioita eteenpäin.” (H4)

Haastateltavien mukaan ohjaustyön kannalta tiedon kulkemisessa eri toimijoiden välillä on haasteita. Suurin osa haasteltavista toi esille, että ei ole olemassa yhteistä tietojärjestelmää. Ainoastaan yksi haasteltavista toi esille, että hän näkee järjestelmästä, jos asiakas on käynyt esimerkiksi ammatinvalintapsykologin luona. Haastateltavien vastauksissa korostui, että toimiva verkostotyö luo hyvät edellytykset tiedonkululle. Eräs haasteltavista nosti esille, että ”saattaenvaihtaen” kulttuurissa tieto usein kulkee hyvin, koska asioista voidaan puhua yhteisillä tapaamisilla. Aineistosta

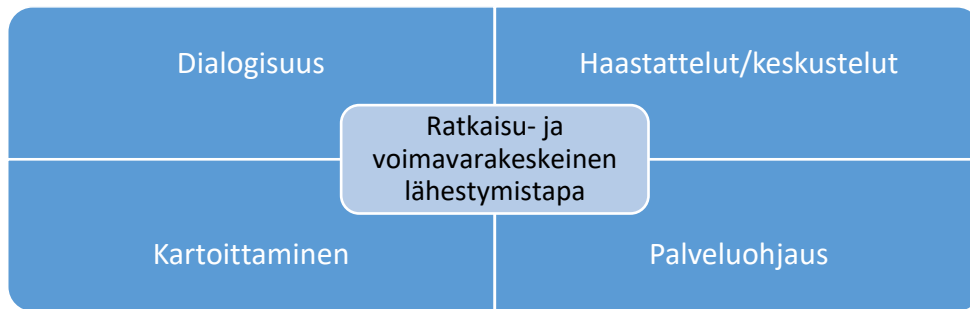
nousi esille, että haasteltavilla oli kokemuksia niin toimivasta kuin toimimattomasta tiedonkulusta. Osa haasteltava nosti esille myös asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja sen, että asiakkaan tuottama tieto on usein riittävää heidän ohjaustyössään.

”No kyllä enemmänkin vois kyllä kulkee, mut sit toisaalta siinä menee siinä se yksityisyyden raja. Että en mä niinku välttämättä tiedä, että jos omalla kohdalla sattuisi sit haluaisiinko mä että kaikki viranomaiset sais tietää mun terveystiedot et onks se niinku oikeenkaan. Että niitä saiskaan kauheesti viranomaiset niinku niitä keskenään jakelee, että kyllä se mun mielesstä niinku on se asiakas joka sen sit ite päättää.” (H4)

Kuten edellä kävi ilmi, niin ohjaajien saama tieto perustuu usein asiakkaan tuottamaan tietoon. Tästä syystä haastateltavat pitivät tärkeänä avoimen ja luottamuksellisen asiakassuhteen rakentumista. Haastateltavat toivat esille, että ”avoin” ympäristö ja asiakassuhde edesauttaa sitä, että asiakkaat haluavat kertoa mahdollisista diagnooseistaan tai tuovat esille kokemiaan haasteita. Vastauksissa korostui, että asiakas viime kädessä ratkaisee sen, mitä hän haluaa kertoa tilanteestaan. Haastateltavien kokemusten mukaan asiakkaat pääsääntöisesti ovat halukkaita kertomaan haasteistaan, mutta aina myös sellaisia, jotka haluavat asian peitellä syystä tai toisesta.

Keskeisinä menetelminä oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamisesta aineistosta nousi: dialogisuus, kartoittaminen, haastattelut/keskustelut, sanoittaminen ja palveluohjaus (kuvio 9). Haasteltavat toivat esille, että heidän roolissaan on tärkeää etääntyminen ongelmakeskeisyydestä sekä voimavaralähtöinen lähestymistapa. Haastateltavien vastauksissa korostui se, että asiakkuuden aikana keskitytään etsimään ratkaisuja arjen pulmatilanteisiin tai yhdessä mietitään, miten hän selviäisi parhaiten annetuista työtehtävistä. Myös asiakkaan tilanteen kokonaisvaltainen tarkastelu nousi vastauksissa esille.

”Mut kyl se yleensä silleen myö ei hirveästi keskitytä siihen tavallaan, et mikä ongelma tavallaan sinulla on, vaan me katotaan sitä kokonaiskuvaa.” (H5)



Kuvio 11. Ohjaajien menetelmiä oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan ohjaamisessa

Haasteltavat toivat esille, että ohjaustilanteissa ohjaajien on oltava aktiivisia. Yksi haasteltavista nosti esille aktiivisuuden tärkeyden myös verkostoyhteistyössä. On osattava kysyä, samoin kuin on rohkeasti tuotava omia havaintojaan esille yhteistyötahoille. Suurin osan haasteltavista toi esille, että paras tapa asiakkaan ohjaustilanteissa on avoin ja suora puheeksiottaminen. Haastateltavien mukaan puheeksiotot perustuvat ohjaajan omiin havaintoihin joko työtoiminta- tai yksilöohjaustilanteissa.

”Sanotaan ylimalkaan puheeksiottaminen. Itse olen hurjan suora ja selkeäsanainen siinä että jos herättää, niin aina lähtee kysymyksestä liikkeelle syntyy joku niinku kysymys tai epäily jostain.” (H3)

Eräs haastateltavista nosti esille, että aina asiakkaat eivät osaa tunnistaa tai määrittellä omia vaikeuksiaan. Moni haastateltava korosti vastauksissaan, että ohjaajan on osattava sanoittaa omia havaintojaan sekä myös asiakkaan omia havaintoja keskusteluissa. Sanoittaminen pitää sisällään myös omien havaintojen kirjaamista sekä tiedonhakua yhdessä asiakkaan kanssa.

”Mut sekin on monesti niin, että asiakalta jos menee kysymään, että onks sulla oppimisvaikeuksia ni asiakas ei välttämättä ymmärrä edes vastata. Että on koska ei niitä välttämättä osata sanottaa ollenkaan varsinkin, ku on vähän enempi ikää ni kolmenkymmene viiden tai jotain tai että on ollenkaan tutkittukaan.” (H4)

Aineistosta nousi myös esille, että työtoimintaa ohjaava työntekijä joutuu usein miettimään räätälöityjä ja luovia ratkaisuja työn sujuvoittamiseksi. Muutama haastateltavista toi esille, että työpajatoiminta tyyppinen toiminta antaa mahdollisuuden rauhallisempaan työtahtiin sekä työtehtävien räätälöintiin.

”Niin ne tulee aina vähän sen tilanteen mukaan, että aina pitää olla jokin ässä hi-hassa on stressilelua, on kineettistä hiekkaa. Et voidaan niinko purkaa kirjoittaminen voi tulla kirjoittaa päiväkirjaa välissä ja jatkaa sitten ne niinku syntyy niinkö sen henkilön tarpeen mukaan, et niillä mennään tosi yksilökeskeisesti.” (H5)

Työtoiminnassa enemmän mukana olevat ohjaajat nostivat menetelminä esille ohjaustyössä; selkeän ohjeistuksen, tauottamisen, pilkotut työtehtävät sekä tarvittaessa työtilan rauhoittamisen. Useissa vastauksissa korostui myös henkilökohtaisen tuen merkitys asiakkaalle (taulukko 3).

Taulukko 3. Menetelmiä oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan ohjaamisessa työtoiminnassa

SELKEÄ OHJEISTUS	TYÖN JÄRJESTÄMINEN	HENKILÖKOHTAINEN TUKI
<ul style="list-style-type: none"> • ohjeet esillä • kuvitetut ohjeet • toimiva perehdytys • ohjeiden räätälöinti 	<ul style="list-style-type: none"> • rauhallinen työtahti • pilkotut tehtävät • tauottaminen • räätälöidyt tehtävät • mahdollisuus rauhalliseen työtilaan 	<ul style="list-style-type: none"> • tuki lähellä

Haastateltavien näkemysten mukaan yksilöllisillä tekijöillä on merkitystä siihen, miten oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan palvelupolku etenee aikuisällä. Useampi haastateltavista toi esille, että ratkaiseva tekijä asiakkaan palvelupolun aukeamiselle on asiakkaan elämäntilanne sekä asiakkaan oma motivaatio lähteä selvittämään asiaa. Lähtökohtaisesti niillä henkilöillä, jotka ovat jossain palvelussa on paremmat lähtökohdat saada tarvitsemaansa apua. Haastateltavilla oli huoli niistä, jotka eivät

ole missään palveluissa ”kiinni”. Muutama haasteltavista kertoi, että heille asiakkaan ohjaaminen eteenpäin on helppoa, kun on tutut ihmiset ja pienet verkostot. Osa haasteltavista kuvasi, että asiakkaan palvelupolun syntyminen on hyvin sattumanvaraista ja osittain asiakkaat ovat eriarvoisia saatujen palvelujen sekä tukien suhteen. Muutama haastateltavista koki myös haasteena sen, että eivät itse saa välttämättä tietoa, kun ohjaavat asiakasta eteenpäin, että miten asiat etenevät ja saako asiakas tarvitsemaansa tukea tilanteeseen.

”Et se et avataanko sitä palvelupolkua sinne mihinkä suuntaan, me ollaan loppujen lopuksi aika eriarvoisia vaik’ näin ei saisi olla.” (H5)

Keskusteltaessa haastateltavien kanssa, mitä osaamista hanke on edistänyt, niin muutamat haasteltavista kertoi, että heille oli tullut uudenlaista ja erilaista lähestymistapa aiheeseen. Muutama haastateltavista toi esille, että on saanut vahvistusta oppimisvaikeuksien havainnointiin ja se on edesauttanut, että asia on helpompi ottaa puheeksi asiakkaiden kanssa. Myös eräs haasteltava toi esille, että hankkeen myötä oma ajatusmaailma on mennyt yhä enemmän ratkaisukeskeisempään suuntaan. Kaikki haastateltavat pitivät hyvänä, että hankkeesta on saanut käytännön apumenetelmiä ja konkretiaa oman työnsä tueksi. Haastateltavat toivat esille myös, että yhteiskehittäminen eri toimijoiden kesken oli ollut antoisaa ja hedelmällistä.

Kysyttäessä haastateltavilta, mitä osaamista he kaipasivat oman työnsä tueksi, niin jokainen haastateltava toi esille, että kaikki lisätiedon saaminen teemaan liittyen on tervetullutta. Haastateltavat kokivat hankalaksi nimetä jotain tiettyä asiaa koska jatkuvasti on jotain uutta tietoa saatavilla aiheeseen liittyen. Yksi haastateltavista oli kokenut Komppaa-hankkeen koulutuspaketit hyvinä ja toivoi jatkossa vastaavanlaisia lisää. Toinen haastateltavista nosti esille lisäkoulutustarpeen siitä muun muassa miten oppimisen vaikeudet näkyvät arjessa ja minkälaisia vaikutuksia niillä on yksilön toimintakykyyn. Eräs haastateltava nosti esille, että syvempi tietous oppimisvaikeuksista auttaa havainnoissa ja helpottaa omien havaintojen tekemistä ohjaustyössä. Myös Komppaa hankkeesta saadut käytännönläheiset tehtävänmallit koettiin hyvinä ja erilaista materiaalia toivottiin myös jatkossa lisää.

6.4 Muita tutkimuksessa esille nousseita asioita

Keskusteltaessa haastateltavien kanssa ohjaustyöstä nousivat esille asiakkaiden valmiudet digitaitoihin sekä ohjaajien valmiudet tai mahdollisuudet käyttää digitaalisia sovelluksia oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamisessa. Kiinnostavaa on, että digitaalisuus näkyy yhä enenemissä määrin ohjaajien arjessa. Haasteltavien vastauksissa tuli esille kahdenlaisia kokemuksia asiakkaiden valmiuksista. Osa haastateltavista toi esille, että erityisesti nuoremmat asiakkaat ovat taitavia laitteiden kanssa sen sijaan vanhemmille asiakkaille niiden käyttö voi olla haastavampaa. Kokemuksen mukaan vanhemmat asiakkaat usein tarvitsevat paljon ohjausta laitteiden käyttöön. Haastateltavat toivat esille, että he usein yhdessä asiakkaan kanssa harjoittelevat esimerkiksi tietokoneen tai älypuhelimien käyttöä. Huomattavaa on, että haastateltavilla ei ollut käytössä sovelluksia tai digitaalisia apuvälineitä työssään, joita olisi suunnattu erityisesti oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamiseen.

Aineistosta nousi esille, että digitaalisen työn kehittäminen ei ole järjestelmällistä heidän työssään. Eräsi haastateltavista toikin esille, että erilaisten digitaalisten menetelmien ja sovellusten käyttö ohjaustyössä on vielä tällä hetkellä sattumanvaraista ja niiden käyttöönotto on työntekijän oman mielenkiinnon ja aktiivisuuden varassa.

”Mut se että kyllä se vois olla niinku henkilökunnan ja valmentautujien työväline, paremminkin. Se ei oo tietosta ja järjetelmällistä ja sitä ei esimerkiksi niin työyhteisönä kehitetä.” (H3)

Haastateltavat kokivat, että Komppaa-hankkeen kautta he olivat saaneet paljon uutta oppia digitaalisista apuvälineistä. Ryhmissä jaetut sovellukset ja tietous apuvälineistä oli vastaajien mukaan yksi hankkeen parhaista anneista. Vastauksissa välittyi ohjaajien kokema positiivinen tunne siitä, kun he olivat yhdessä ryhmäläisten kanssa päässeet tutustumaan sekä kokeilemaan uusia asioita. Osa haastateltavista toi esille, että yhdessä kokeileminen vapautti tunnelmaa ja madalsi niin ryhmäläisten kuin ohjaajien tutustumista uuteen tekniikkaan. Vastauksissa nousivat esille erityisesti hyödyllinen tieto älypuhelimien käytöstä apuvälineenä ja sen hyödyntäminen arjen toiminnoissa.

”Et onhan mä tässä itekin oppinut ihan hirveesti. Saanu itekin ahaa- elämyksiä. Sitten niinku justiinsa niinku kun on näitä apuvälineitä, niin näiten taitojen kautta niin itekin oppinut.” (H1)

”Ja kyllähän tossa komppaa- ryhmissä ollaan paljon katottu näitä. Ollaan jaettu näitä komppaa, mitä sellaisia mikä apuohjelma on hyvä ja sieltä on tullut tosi hyviä ideoita. Että älypuhelimiin saa vaikka mitä juttuja mitkä sitten auttaa niinku niissä arjen haasteissa.” (H4).

7 Pohdinta

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätös

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa lisää tietoa aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaamiseen liittyen, mitä voidaan hyödyntää kehittämistyössä ohjausalan kentällä. Tuloksia tarkastellessa on otettava huomioon, että vastaajien työnkuvassa ohjaustyö on eri tavoin painottunutta. Osan vastaajien työnkuvaan sisältyy työtoiminnan ohjaamista, puolestaan osalla työ painottuu yksilö- ja ryhmäohjaukseen. Lopputulosten valossa voidaan kuitenkin todeta, että samoja elementtejä löytyi ohjaajien vastauksista huolimatta siitä, minkälainen painopiste hänellä omassa ohjaustyössään on. Tutkijan arvion mukaan ohjaustyöhön liittyvä osaaminen oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaamiseen liittyen saatiin näkyväksi tutkimukseen osallistuneiden kohdalta. Tuloksia tarkastellessa voidaankin todeta, että tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset valitun menetelmän avulla.

Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä huomioiminen ohjaustyössä ei ole uusi asia, mutta sen merkitys on kasvanut viime vuosina ja tulee kasvamaan edelleen. Haasteena on, että vaikka yhä paremmin oppimisvaikeuksia tunnistetaan, niin edelleen ei osata tukea riittävästi tai kentällä ei ole tiedossa, mitä pitäisi tehdä asian suhteen (Räsänen 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamana tulevaisuuspaneeli on todennut, että oppiminen siirtyy yhä enenemissä määrin koulusta työelämään sekä lapsuudesta aikuisuuteen. Perinteisestä kronologisesta ajattelusta siitä, että nuoruudessa hankittu ammatti riittää on luovuttava ja hyvät koko elinkaaren

kantavat oppimistaidot tulevat olemaan avainasemassa tulevaisuudessa. (Jatkuvan oppimisen Suomi 2018, 6-8.) Sitran (2019,12) muistion mukaan jatkuvan oppimisen rakenteista, niin Suomessa kuin ulkomailla on syntynyt yhteinen huoli. Kuinka tavoitetaan ja saadaan mukaan ne ryhmät, jotka ovat vaarassa jäädä jatkuvan oppimisen ulkopuolelle? Oppimisvaikeuksiin voi liittyä usein oppimistaantumaa, joka heikentää yksilön itsetuntoa sekä yhteiskunnallista toimijuutta (Savolainen, Vilkkonen & Vähäkylä 2017, 8). On selvää, että oppimisvaikeuden omaavat ovat yksi riskiryhmistä, jotka ovat vaarassa jäädä jatkuvan oppimisen ulkopuolella. Kansainvälisessä vertailussa työttömien kouluttautuminen on Suomessa EU-maiden keskiarvoa heikompaa (Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019, 26). Korkeamäki (2010) toteaaakin, että opintoja olisi lähtökohtaisesti hyvä kehittää niin, että se huomioisi moninaisuuden eivätkä tutkimuodot välttämättä edellyttäisi vaikeuksien esille tuomista (Korkeamäki 2010, 101).

Haasteltavat ohjaajat työskentelevät pitkäaikaistyöttömien ja erityistä tukevien asiakkaiden parissa, joiden voidaan ajatella kuuluvan riskiryhmään jatkuvan oppimisen ulkopuolelle jäämisestä. Haastateltavien huoli siitä, että oppimisvaikeudet eivät aina tule tunnistetuksi tai niitä ei huomioida eri toiminnoissa johtaa siihen, että yksilöt jäävät vaille tarvitsemaansa tukea ja palveluita. Samanlaisia ajatuksia nousi Erikssonin (2017) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin ammattilaisten käsityksiä oppimisvaikeuksista ja erityisen tuen tarpeista nuorten siirtyessä koulutuksesta työelämään. (Eriksson 2017, 97.) Tämä tutkimuksen tuloksissa nousi esille, että ohjausalan ammattilaisilla, jotka työskentelevät tämän asiakaskunnan parissa tai ylipäätään ohjaustyössä olisi hyvä olla valmiuksia tunnistaa oppimisvaikeuksia, ja rohkeutta ottaa asia puheeksi asiakkaan sekä verkoston kanssa. Aikuisten oppimisvaikeuksien oppaassa (2010) muistutetaan asian ”herkkyysluonteesta” ja myös ohjaajat tuovat tämän haastattelussa esille. On huomioitava, että kaikki eivät ole valmiita kohtaamaan oppimisvaikeuttaan. Ohjaajalta vaaditaan herkkyyttä kuunnella asiakastaan ja ohjausprosessin on aina edettävä asiakkaan ehdoilla. (Oppimisvaikeuksien huomioiminen asiakkaan ohjauksessa 2010, 4.) Vänskän, Laitisen, Väänäsen, Kettusen ja Mäkelän (2011) mukaan konstruktivinen ohjaus perustuu yksilön kunnioittamiselle. Ohjaustyönpro-

sessia voidaankin kuvailla yhteistyöprosessiksi asiakkaan ja ohjaajan välillä. Tavoitteena on auttaa asiakasta näkemään itsensä vahvana ratkaisun tekijänä sekä itseohjautuvana. (Vänskä ym. 2011,23.)

Ohjaajien kuvailemana oppimisvaikeus on monimuotoinen käsite. Ohjaajien kokemusten mukaan vaikeudet tuovat laajan kirjon erinäisiä haasteita asiakkaan arkeen, hyvinvointiin, toimintakykyyn sekä työstä- ja opinnoista selviytymiseen, kuten myös monet tutkimukset ovat osoittaneet. (Nukari 2010, Hakkarainen 2016, Eloranta, Närhi, Eklund, Ahonen & Aro 2018, Taanila 2013 ym.) Ohjaajien kokemuksen mukaan isolla joukolla heidän asiakkaistaan on joko diagnosoitu oppimisvaikeus tai he ovat vailla diagnoosia. Usein vaikeudet näkyvät negatiivisina koulukokemuksina tai halukkuuteen opiskella aikuisiällä. Kuntoutussäätiön tuetun työllistymisen kehittämishankkeessa (2019) tuli esille, että pitkäaikaistyöttömien oman kokemuksen mukaan; koetut oppimisvaikeudet olivat yhtenä syynä kielteisenä suhtautumisena uudelleen kouluttautumiseen. (Laasanen, Boltar, Liimatainen & Forssen 2019,45.)

Ohjaajien kokemuksen mukaan asiakkaan iällä on merkitystä asian esille tulossa. Usein nuoremmilla asiakkailla asiaa on tutkittu jollain tasolla, ja usein he ovat tottuneet puhumaan asiasta. Nuoremmat asiakkaat myös helpommin ottavat itse asian puheeksi. Haastateltavien kokemuksen mukaan iäkkäimmillä asiakkailla voi monesti olla korkeampi kynnys ottaa asia puheeksi, koska asiaa ei ole tutkittu eikä heillä ole asiasta ennestään niin paljon tietoa. Korkeamäki (2010,101) toteaaakin, että aikuisten kohdalla oppimisvaikeuksien ja niihin liittyvän tuen saaminen on usein hyvin pitkälti henkilön itsensä vastuulla. On myös tilanteita, etteivät asiakkaat itse osaa sanoittaa hankaluuksiaan, mutta tunnistavat haasteita arjessaan ja oppimisessaan. Varsinkin näissä tilanteissa on erittäin tärkeää, että ohjaaja on sanoittamassa asiakkaalle, mistä ehkä voisi olla kysymys ja etsii yhdessä tietoa asiakkaan kanssa. Tuloksissa nousi esille, että arjessa oppimisvaikeuksien tunnistaminen useimmiten tapahtuu joko havainnoimalla asiakkaan työtä tai haastatteleamalla häntä. Käyhkön tutkimuksessa tarkasteltiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien oppimisvaikeuksien tunnistamisen keinoja. Käyhkön tutkimuksessa nousi esille, että myös oppisopimuskouluttajilla on kokemus siitä, että eniten heiltä osaamista löytyy osallistavasta havainnoinnista sekä haastattelusta. (Käyhkö 2018, 102.)

Ohjaajien kokemuksen mukaan osalla asiakkaista ilmenee samanaikaisesti oppimisvaikeuksien kanssa myös päihde- tai mielenterveysongelmia. Karvisen (2019) pro gradu-tutkimuksessa kuntouttavan työtoiminnanohjaajien arvion mukaan heidän asiakkaistaan noin 50-60 %:lla oli oppimisvaikeuksia tai mielenterveys- ja päihdeongelmia (Karviainen 2019, 44). Lapsena oppimisvaikeusdiagnoosin saaneet ovat Kelan rekisteriaineiston perusteella verrokkiryhmää pidempään työttömänä, erityisesti niiden kohdalla, joilla oli todettu matematiikan vaikeus tai sekä matematiikan ja lukemisen vaikeus. Myös lukivaikeuden jatkumisella aikuisuuteen oli yhteys heikompaan psyykkiseen vointiin. (Aro, Ahonen, Närhi, Eloranta ja Korhonen 2016, 2-3.) Vastaajat nostavatkin esille, että ohjaustyössä on otettava huomioon asiakkaan kokonaisvaltainen elämäntilanne. Asiakkaan elämässä voi olla monenlaisia haasteita ja oppimisvaikeus on vain yksi haaste muiden joukossa. Usein on ratkottavana muita asioita ennen kuin asiakas on pystyväinen sitoutumaan esim. oppimisvaikeuksien tarkempaan selvittelyyn. Rädyn (2016) ja Selkivuoren (2015) tutkimuksissa, joissa käsiteltiin aikuisopiskelijoiden oppimisvaikeuksia ja ohjaustarpeita nousi esille yksilöiden kokonaisvaltaisen tuen tarve. Ohjauksessa on huomioitava aikuisuus elämäntilanteena, johon vaikuttavat mm. terveydentila, ihmissuhteet, taloudellinen tila sekä asioiden mahdollinen kriisiytyminen. (Räty 2016, 131; Selkivuori 2015, 79.) Nurmi (2019) määrittelee aikuiserityispedagogiikan erityispedagogiikan ja andragogiikan (aikuisen elämäkokemus) liitoksi, jossa tavoitteena on rakentaa räätälöidysti yhdessä asiakkaan kanssa tukea hänelle elämäntilannetta helpottamaan (Nurmi 2019, 1).

Haastatteluissa ohjaajien oppimisvaikeuden määrittely lähti konkreettisista kuvailuista liikkeelle. He kuvailivat miten oppimisvaikeudet näkyvät heidän ohjaustyössään tai minkälaisia havaintoja he ovat asiakkaistaan tehneet. Yksilöohjaustyötä tekeville asiakkaan oppimisvaikeudet saattoivat näyttäytyä muun muassa virallisten lomakkeiden täyttämisen hankaluutena. Työtoiminnan ohjauksessa havaintoja tehtiin mm. työtehtävistä suoriutumisesta. Ohjaajien kokemus oppimisvaikeuksien näkymisestä heidän työssään oli hyvin samankaltaisia, mitä Kuntoutussäätiön selvityksessä nousi esille mm. ohjeistuksen selittämisenä ja toiston tarpeena (Korkeamäki, Reuter Haapasalo 2010, 65). Keskeistä ohjaajien määrittelyssä oli, että lähestymiskulma ei ollut diagnoosi- tai häiriölähtöinen vaan vaikeuksia kuvailtiin haasteisiksi asiakkaan arjessa, johon ohjaustyössä pyrittiin löytämään ratkaisuja.

Ohjaustyössään joko ohjaajat itse havainnoivat haasteita asiakkaan toiminnassa tai asiakkaat itse tuovat itse kokemuksiaan esille. Haastateltavien käytetyin menetelmä oli suora kysyminen ja puheeksiotto. Tulosten mukaan erilaisten lomakkeiden ja mittareiden käyttöä on vielä varsin vähäistä oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja puheeksi ottamisessa. Ainoastaan yksi haastateltavista toi esille, että hänellä on käytössään KOMO-seulontamenetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa oppimisvaikeuksia ja/tai mielenterveyden ongelmia. Saadut tulokset osoittavatkin, että oppimisvaikeuksien esille tulossa on suuri merkitys ohjaajan aktiivisuudella ja tekemillä huomiolla. Haastateltavat kokivat kysymisen helppona asian ja vastauksissa tuli esille, että Komppaa-hankkeeseen osallistuminen oli tuonut heille lisää varmuutta asian puheeksi ottamiseen. Haasteena asian puheeksi ottamiselle mainittiin kiire sekä harvat tapaamisvälit joidenkin asiakkaiden kohdalla.

Yhtenä tunnistamisen ja ohjaamisen edellytyksistä ohjaajat pitivät työntekijöiden tietoutta oppimisvaikeuksista ja niihin liittyvistä palveluista. Yleinen tietämys oppimisvaikeuksista ja niiden näkymisestä yksilön toiminnassa auttaa havainnoimaan ja tunnistamaan mahdollisia vaikeuksia. Tuloksissa korostui, että asiantietoutta tärkeämpänä ohjaustyössään ohjaajat pitivät sitä, kuinka oppimisvaikeuden omaava asiakas kohdataan ja miten asiaa lähdetään purkamaan yhdessä hänen kanssaan sekä tarvittaessa verkoston kanssa. Kohtaamisessa pidettiin tärkeänä tilanteen kokonaisvaltaista tarkastelua sekä voimavara- ja ratkaisukeskeistä lähestymistapaa. Ohjaajien kokemukset omasta roolistaan olivat hyvin samankaltaisia Hasun tutkimuksen (2017) tuloksien kanssa. Hasun tutkimuksessa tarkasteltiin oppimisen vaikeuksia pianonsoiton opettamisessa. Tutkimuksessa nousi esille, että ei ole niinkään merkitystä sillä, että tietääkö opettaja oppilaansa oppimisvaikeuksista vaan suurempi merkitys on opettajan opetus- ja vuorovaikutustaidoilla sekä halulla ymmärtää elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa nousi esille myös opettajan rooli motivaation ylläpitäjänä. (Hasu 2017, 196-199.)

Tulosten pohjalta voidaan todeta myös, että tutkimukseen osallistuneilla ohjaajilla oli löydettävissä yhteyksiä ongelmanratkaisuorientaation ohjaustyössä. Keskeisiä piirteitä ratkaisukeskeisille työtavoille on konkreettisuus, nopea reagointi ongelmiin ja

edetään pienin askelin kohti tavoitetta. Ohjauksessa otetaan esille myös toimivia käytänteitä sekä keinoja ja pyritään vahvistamaan niitä. (Vehviläinen 2014, 155-157.) Keskusteluissa keskeisenä nousi esille, että olennaista niin vaikeuksien tunnistamisessa kuin ohjausprosessissa on etsiä keinoja, miten asiakas voi selviytyä työstään pajalla tai arjessaan. Usein pajalla opittuja asioita voi soveltaa myös pajan ulkopuolissa ympäristössä. Ratkaisukeskeisyydestä ohjaustyössä on saatu hyviä tuloksia elämänhallintaan sekä opintoihin liittyvissä asioissa (Helander 2000,74-75). Keskitalo ja Vuokila-Oikkonen (2018) korostavatkin ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyden merkitystä sosiaalisessa kuntoutuksessa. Se kääntää katseen ongelmista voimavaroihin ja ratkaisuihin ja jo sellaiseen tukee sosiaalista toimintakyvyn vahvistamista. Artikkelissaan he käsittelevät Karen Healyn voimavaralähtöisen sosiaalityön käytännön periaatteita, johon kuulu mm. asiakkaan näkeminen ihmisenä, jolla on ongelma, ei ongelmaisena yksilönä, asiakkaiden voimavarojen tunnistaminen, sekä yhteistyö ja kumppanuus asiakkaan kanssa. Keskitalo ym 2018, 91-92.)

Tarkasteltaessa asiakasprosessin rakenteita ohjaajien kuvailemana, keskeisinä elementteinä nousivat luottamuksellisen asiakassuhteen rakentaminen ja siihen sisältyvät luottamukselliset keskustelut. Björklundin ja Hallamaan (2013) mukaan eettinen ja kestävä ohjaustapa edellyttää luottamuksellisen yhteyden rakentamista asiakkaaseen sekä arvostavaa kohtaamista. Luottamuksellisella kohtaamisella ja että asiakkaalle tulee tunne työntekijän välittävästä ja sitoutuneesta asenteesta on olemassa lukuisia esimerkkejä, miten saadaan aikaan merkittäviä tuloksia työttömien aktivoimisessa. (Björklundin ja Hallamaa 2013, 161-169.) U2-tutkimushankkeessa (2018) nuorten valmentautujien työpajajaksolla turvallinen pidempiaikainen ohjaussuhde vahvisti heidän uskoa itseensä ja mahdollisuuksiin vaikuttaa, joka vaikutti yksilön haluun aktivoitua arjessa ja motivaation kasvuun (Wrede-Jäntti 2018,91) Myös Vehviläinen (2014,12) korostaa hyvän ohjauksen toteutuvan dialogisessa vuorovaikutuksessa, joka perustuu kunnioittavaan ja rakentavaan kohtaamiseen. Tutkimuksen aineistossa korostui, että ohjaajien näkemyksen mukaan yksi vaikuttavimmista tekijöistä työtoiminnan ja yksilöohjauksen onnistumiselle on henkilökohtaisen tuen antaminen asiakkaalle.

Ohjaajat olivat huolissaan aikuisten oppimisvaikeuksien palvelupolun sattumanvaraisuudesta ja asiakkaiden eriarvoista asemasta palveluissa. Tulosten mukaan verkostotyöllä on suuri merkitys tiedonkulkemisen kannalta. Vastauksissa nousi esille, että ”saattaen vaihtaan” kulttuurissa tieto kulkee, mutta kaikkien palveluiden kanssa ei ole tätä mahdollisuutta ja näissä tapauksissa kokemusten mukaan tieto on kulkenut heikosti. Haasteltavat kokivat haasteellisena, että ei ole olemassa tietojärjestelmää, missä pystyisi jakamaan tai näkemään tietoa asiakkaan tilanteesta. Usein tiedon kulminen on hyvin pitkälti asiakkaan oman kertomisen varassa. Tuloksien perusteella tiedonkulussa olisi parantamisen varaa ja yhteistyötä lisäämällä voitaisiin osaltaan lisätä oppimisvaikeuden omaavan asiakkaan palvelupolun sujuvuutta. Myös Kerättären (2016) tutkimus osoitti, että pitkäaikaistyöttömien kohdalla yhteistyötä tulisi kehittää ja syrjäytymiseen sisältyvät ilmiöt huomioiden arviot työkyvystä ja siihen vaikuttavista tekijöistä tulisi olla ohjaus- ja asiakasprosesseihin liitettynä, joissa pitkäaikaistyöttömät ovat jo asiakkuudessa esim. työpajat. Oppimisvaikeuksien osalta dualistinen jaottelu psykiatriin ja neurologisiin häiriöihin pirstaloi palvelupolut ja tuen epätarkoituksenmukaisesti. (Kerätär 2016, 94; Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille 2019, 39.)

Aineistosta nousi esille, että teknologian kehittyminen ja digitaalisuus näkyvät ohjaajien arjessa yhä enemmän sen sijaan digitaalisten apuvälineiden käyttö ohjaustyössä on vielä vähäistä eikä niiden käyttämiseen vielä tällä hetkellä järjestelmällisesti kouluteta. Komppaa-hankkeen myötä ohjaajat olivat saaneet vahvistusta digitaaliseen osaamiseensa, kun he olivat tutustuneet yhdessä ryhmäläisten kanssa erilaisiin soveluksiin ja perehtyneet älypuhelimeen apuvälineenä. Mikkilä-Erdmann (2017) toteaa, että teknologian käyttöönotto vaatii, että käyttäjä pääsee kokeilemaan työvälineiden ja materiaalin toimivuutta omassa ympäristössä. Digiloikka ei onnistu teknologiajohtoisesti vaan toimijat sekä käyttäjät on otettava mukaan. (Mikkilä -Erdmann 2017, 26.) Tuloksissa nousivat digitaaliset apuvälineet ja ohjaustaidot yhtenä osaamisen kehittämisen alueista ja kehittämistarpeista. Teknologian kehittyminen ja digilisaatio tuottavat jatkuvasti apuvälineitä ohjauksen kentälle. On selvää, että ohjaustyössä se ei ole vain tekniikoiden käyttöä vaan osa vuorovaikutusta. Tulevaisuudessa digitaaliseen palvelukokonaisuuteen sisältyvillä yhteen toimivilla palveluilla voidaan

vastata yhä paremmin asiakkaiden tarpeisiin ja elämäntilanteisiin. (Hietajärvi, Tuomi-Soini, Hakkarainen, Salmela-Aro & Lonka 2015, 1165; Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019,52.)

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ohjaajan tehtävä ei ole diagnosoida eikä ohjaustyön kannalta tieto asiakkaan mahdollisista oppimisvaikeuksista ole kaikkein merkityksellisintä. Perustietous oppimisvaikeuksista auttaa tunnistamaan haasteet ja ottamaan asian esille, mutta tärkeämpää on se, mitä tapahtuu siinä hetkessä. Olennaista on, että asiakas tulee kohdatuksi kokonaisvaltaisesti, tuetaan hänen voimavarojaan sekä oppimisvaikeusasiassa edetään asiakkaan ajatusten pohjalta ja hänen ehtoillaan. Palveluohjausta tarvittaviin tutkimuksiin ja palveluihin tehdään, jos asiakas on siihen valmis ja itse niin toivoo. Ohjaajan tehtävä on yhdessä asiakkaan mieltä erilaisia ratkaisuja sekä räätälöidä asioita niin, että hän suoriutuu arjesta tai vaadituista työtehtävistä. Johtopäätöksen yhteydessä on syytä palata työn otsikkoon, mikä tiivistää ohjaajien ajatuksen oppimisvaikeuksien asiakkaan ohjaamisesta yhteen lauseeseen ” lähdetään ettämään niitä keinoa eikä niitä ongelmia”.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Laadukasta tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus, joka kiertyy tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 132). Eettisesti kestävä tutkimuksen peruskivi on tarkkuus ja huolellisuus jokaisessa sen vaiheessa. Tutkija itse vastaa ensisijaisesti hyvän tieteellisen käytännön toteutumisesta. Lähtökohta on, että tutkimussuunnitelman on oltava laadukas, tutkimusasetelman sopiva ja raportointi tehty johdonmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127; Hirsjärvi, Remes ja Sajaavaara 2009,232; Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012, 7.) Tutkimus etenee suunnitelmallisesti suunnitteluvaiheesta lähtien. Alkuvaiheessa tutkija perehtyi neuvottelukunnan ohjeisiin sekä Aineistonhallinnan käsikirjaan, jotka molemmat toimivat tutkimuksen ohjenuorana suunnitteluvaiheesta aina raportin viimeistelyvaiheeseen saakka. Tutkijan oman näkemyksen mukaan tutkimuksen valinnat ovat perusteltuja ja harkittuja, vaikka itse prosessi ei edennyt suoralinjaisesti. Saaranen-Kauppien ja Puusniekka (2006, 4) toteavat laadullisen tutkimusreitit olevan valintoja täynnä. Alkumetreillä tutkimussuunnitelma muuttui jonkin verran, mutta viimeisin voimaan jäänyt suunnitelma pysyi muuttumattomana ja se toimi suunnannäyttäjänä,

johon oli hyvä palata aika-ajoin. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut eettiset ohjeet, jossa keskeisessä asemassa ovat tarkkuuden ja huolellisuuden lisäksi rehellisyys, avoimuus, vastuullisuus (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012, 6). Nämä kaikki eettiset arvot ovat kulkeneen läpi koko prosessin ja tutkijan oman arvion mukaan ne täyttyvät joka kohdassa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018,153) tuovat esille myös tutkimusaiheen valinnan eettisyydestä. Tutkimusaiheen valinta on tehty tutkijan ehdoilla sekä ottaen myös huomioon Komppaa-hankkeen toimijoille hyödyllisen tiedon tuottaminen. Myös yhteiskunnalliselta kannalta tarkasteltuna aiheen valinta on eettinen, sillä tutkimuksessa saatua tietoa voidaan hyödyntää oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjausprosesseja kehitettäessä. Tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että näkökulma on työntekijäkeskeinen eikä asiakaskeskeinen, mutta tämä tuodaan esille selkeästi tutkimusastelemassa. Tutkimuksessa ei ollut haittariskejä sisältäviä elementtejä, joten eettistä ennakoarviointia ei tarvinnut suorittaa.

Tietoarkiston Aineistonhallinnan käsikirjassa (2019) korostetaan, että tutkimusaineistot ovat keskeinen osa tutkimusprosessia; sen käyttökuntoisuus, luotettavuus ja tietoturva on varmistettava koko elinkaaren ajan ja tutkija on vastuussa aineistonsa säilyttämisestä (Aineistonhallinnan käsikirja 2019; Kylmä & Juvakka 2007, 11). Aineistonkeruu suunniteltiin niin, ettei se sisältänyt turhia tunnistetietoja ja kysytyt taustatiedot olivat oleellisia tutkimuksen kannalta. Aineisto säilytettiin tutkimuksen ajan niin, että ulkopuolinen ei päässyt siihen käsiksi ja se tullaan tutkijan osalta hävittämään heti raportin ilmestymisen jälkeen. Tutkimuksessa haasteltavia ohjaajia oli viisi ja ihmiset ovat tiedossa hankkeen kautta. Realistista oli ajatella, että haastattelujen vastaukset raportissa voidaan esitellä nimettöminä, mutta täyttä anonymiteettiä ei voida taata. Tämä asia selvitettiin haastateltaville haastattelulupaa kysyttäessä suullisesti sekä kirjallisesti. Kuula (2011, 245) muistuttaa ettei tutkittaville ei tule luvata täyttä tunnistamattomuutta, ellei se ole kohtuullisesti toteutettavissa.

Tärkeä lähtökohta ihmistutkimuksissa on, että sitä ei tehdä salaa sekä vapaaehtoisuuden periaate. Kyseessä tutkittavien oikeus yksityisyyteen itsemääräämisoikeutena. (Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset 2005,7; Kuula 2011, 86.)

Haastateltaville annettiin asianmukainen tieto; tutkimuksen tarkoituksesta, tavoiteista, aineiston käyttötarkoituksesta ja sen säilytyksestä saatekirjeessä sekä suullisesti ennen haastattelua. Vapaaehtoisuuden periaate ohjasi haasteltavien lähestymistä. Projektipäällikkö kertoi uutiskirjeessä mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen, mutta tämän jälkeen tutkija suoraan otti haasteltaviin sähköpostitse yhteyttä eikä toimeksiantaja ollut enää osallisena prosessissa. Projektipäällikkö ainoastaan tarvittaessa hoiti tilavarauksia oppilaitoksesta haastatteluille, jos oli tarpeen. Vapaaehtoisuuden periaatetta kunnioitettiin myös järjestelmällä vuorovaikutteinen haastattelu, jossa annettiin haastateltavalle tarpeeksi tilaa kertoa ajatuksiaan ja heillä oli mahdollisuus esittää tutkijalle kysymyksiä. Haasteltavat saivat myös itse valita haastatteluajankohdan- ja paikan. Haastateltavilla kerrottiin suullisesti sekä kirjallisesti, että voivat missä vaiheessa tahansa keskeyttää haastattelun. Kylmän ja Juvakan (2007, 155) mukaan haastattelutilanteet ovat myös sen luonteisia, joissa haastattelija voi joutua tekemään eettisiä ratkaisuja siinä hetkessä. Tutkija kokee, että haastattelut sujuivat hyvässä hengessä ja haastateltavat pystyivät vapautuneesti kertomaan asioita. Haastatteluihin ei liittynyt tilanteita, missä tutkija olisi joutunut tekemään nopeita ratkaisuja eettiseltä näkökannalta tarkasteltuna.

Haastatteluiden analysointi on tehtävä huolellisesti ja haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kuvaus tutkitusta ilmiöstä mahdollisimman totuudenmukainen (Kylmä & Juvakka 2007, 154). Raportoinnissa on käytetty autenttisia lainauksia avoimuuden ja totuudenmukaisen raportoinnin lisäämiseksi. Lainauksen käytössä on huomioitu, että sieltä on poimittu kohtia, jotka koskevat vain kuvattua ilmiötä eikä sisällä muuta informaatiota. Haastateltaville kerrottiin, että heillä on halutessaan mahdollisuus lukea oma haastatteluaineisto tai koko raportti ennen sen julkaisua.

Aineiston käyttöoikeuksia koskevat kysymykset on oltava kaikkien osapuolten hyväksymiä ja tutkimuksen edetessä sopimuksia voidaan tarkentaa. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012, 6). Tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto herätti kiinnostusta hankkeen kehittäjäryhmässä ja sitä haluttiin hyödyntää artikkelin kirjoittamiseen. Hankkeen projektipäällikkö hankki suulliset ja kirjalliset luvat aineiston uudelleen käyttämiseen haastateltavilta, jonka jälkeen asia vietiin vielä Jyväskylän am-

mattikorkeakoulun eettisen toimikunnan käsiteltäväksi. Tämän jälkeen tutkija luovutti aineiston projektipäällikölle. Ennen luovutusta tutkija poisti mahdolliset tunnisteet litteroinnista.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään koko prosessin eli valmistelu-, -teko- ja raportointivaiheen ajalta. Arvioinnin tukena on käytetty muun muassa Elon, Kääriäisen, Kansteen, Pölkin, Utraisen ja Kynkään (2014) artikkelia sekä Kylmän ja Juvakan (2007) teosta Laadullinen terveystutkimus. Luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta tutkimusta tulee kuitenkin arvioida kokonaisuutena ja muun muassa vahvistettavuuden, uskottavuuden, siirrettävyyden ja refleksiivisyyden kautta (Sarajärvi & Tuomi 2018, 140; Kylmä & Juvakka 2007, 127).

Valmisteluvaiheessa on hyvä huolellisesti miettiä tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoutuminen tutkimukseen sekä tiedostaa omat taidot tutkijana (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen ja Kyngäs 2014, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 140). Suunnittelu lähti liikkeelle tutkijan omasta kiinnostuksesta aiheeseen, mutta aihetta hiottiin sekä kohderyhmän valintaa mietittiin yhdessä hankkeen projektipäällikön kanssa. Yhdessä suunnittelupalaverissa oli ideoimassa myös projektiin nimetty asiantuntija. Lisäksi valmisteluvaiheessa prosessoinnin tukena tutkijalla olivat mind-map ja ideointipaperit, joiden avulla aihetta hahmoteltiin, mitä ja miksi tutkitaan. Kylmä & Juvakka (2017, 128) mainitsevat tutkimuspäiväkirjan uskottavuutta vahvistavana tekijänä. Prosessin aikana ei pidetty varsinaista päiväkirjaa, mutta käsitekarttaan (liite 4) sekä erilliseen vihkoon tutkija kirjasi huomioita ja ajatuksia haastatteluista sekä muita omia huomioita, mitä matkan varrella syntyi. Tutkijan ollessa uudella maaperällä laadullisen tutkimuksen tekemisen suhteen oli ensiarvoisen tärkeää, että ”pallottelua” asiasta oli muiden kanssa. Uskottavuutta lisää, että tutkijalla on mahdollisuus tutkimusprosessin aikana keskustella toisten samaa aihetta tutkivien ihmisten kanssa (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Tässä tapauksessa he olivat alan asiantuntijoita.

Uskottavuutta tutkimuksessa vahvistaa, että tutkija on tutkittavan ilmiön kanssa riittävän ajan ja pystyy ymmärtämään tutkimukseen osallistuneiden näkökulmia (Kylmä

& Juvakka 2017,128). Tutkijan pitkä ohjaustyöhistoria NEET-nuorten parissa on synnyttänyt ymmärryksen käsiteltävään ilmiöön ja osaltaan tutkijan oma tiedonhalu asiaan liittyen on toiminut alkusysäyksenä tutkimukselle. Lisäksi haastateltavien toimintaympäristöt sekä asiakaskunta ovat tutkijalle joltain osin tuttua sekä heidän työnkuvansa sisältävät samantapaisia elementtejä kuin tutkija oma työ. Alan kirjallisuuteen perehtyessä ja tutkimusta tehdessä ajatukset aiheen tärkeydestä vain vahvistuivat. Jatkuva oppiminen, muuttuva yhteiskunta sekä syrjäytymisen ehkäisy kietoutuvat yhä vahvemmin tänä päivänä oppimisvaikeuksiin. On selvää, että ammattiin ja koulutukseen ohjaavaa ohjausta tehdään koko ajan yhä enenemissä määrin erilaisissa toimintaympäristöissä ja osaamista löytyy valtavasti eri toimijoilta, niin kuin tässä tapauksessa erityistä tukea tarvitsevien sekä pitkäaikaistyöttömien parissa toimivilta ohjaajilta. Yhtenä tutkimuksen luotettavuuden arvioinneista voidaan pitää, että on osoitettu uuden näkökulman tai lisätiedon tarvetta (Kylmä & Juvakka 2007, 130).

Miettiessä aineistonkeruuta on tärkeä miettiä, millä perusteilla tutkimukseen osallistujat valitaan sekä pohdittava onko näyte sopiva (Elo ym.2014, 3). Perusteena haastateltavien valinnalle tutkimukseen oli hankkeen kehittämistoimintaan osallistuminen sekä oletuksena, että heiltä saadaan vastaukset haluttuihin tutkimuskysymyksiin, mikä lisää ulkoista luotettavuutta. Laadullisissa tutkimuksissa pyritään kuvaamaan ilmiöitä ja on tärkeää, että haastateltavilla henkilöillä on kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Yhtenä ratkaisuna aineiston riittävytenä voidaan pitää saturaatiota eli kylläntymistä kun haastateltavat eivät tutkimusongelmaa nähden tuota uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tämän tutkimuksen osalta kylläntyminen ei toteutunut, sillä isompi joukko olisi tuonut lisää erilaisempia näkökantoja ja rikastuttanut aineistoa. Aineiston vahvuutena ja luotettavuutena lisäävä tekijänä voidaan pitää haastateltavien vahvaa työkokemusta ja tietämystä asiasta. Haastattelun alussa haastateltavat määrittelivät oppimisvaikeuskäsitettä. Määrittelyiden perusteella ilmiö oli hyvin tuttu heille ja kuvailivat sitä hyvin monipuolisesti. Tutkijan arvion mukaan haastateltavien määrä oli sopiva tutkimuksen tavoitteita ajatellen. Lisäksi ajatellen aikaresursseja määrä oli sopiva siihen, että aineistoa pystyttiin käsittelemään ja analysoimaan huolellisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) tuovatkin esille, ettei laadullisissa tutkimuksissa pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan syvällisesti kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä.

Tutkimus ei ala tyhjästä ja taustan rakentamisessa on oleellista tunnistaa tutkittava ilmiö (Kylmä & Juvakka 2007, 42). Haastatteluiden teemat pohjautuivat kirjallisuuteen, tutkimuksiin, artikkeleihin joihin tutkija perehtyi suunnitteluvaiheessa. Lisäksi teemat pohjautuivat Komppaa-hankkeen tarpeisiin. Nämä yhdessä toimivat perustana tutkimuksen viitekehystä rakentaessa. Tutkijan arvion mukaan nostettavat teemat ovat tärkeitä oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden sekä ohjaustyön käytännön kannalta. Suunnitteluvaiheessa opinnäytetyön teemat lähetettiin työn ohjaajien lisäksi Komppaa-hankkeen projektiasiantuntijoille ja he saivat halutessaan kommentoida niitä. Lisäksi tutkija teki kaksi esihaastattelua. Esihaastattelujen avulla voiteta tuottavatko kysymykset ”rikkaita” vastauksia ja saako kysymyksillä vastauksia haluttuihin tutkimuskysymyksiin, mikä lisää aineiston luotettavuutta (Elo ym. 2014,4). Tutkijan arvion mukaan valmisteluvaihe tehtiin huolella ja suunnitteluvaiheen lopuksi tutkijalla oli selkeä kokonaisuus sekä esitetut kysymykset.

Tekovaihe eli aineiston keruu suoritettiin yksilöhaastatteluina. Menetelmän valinta ei ollut yksiselitteinen ja myös muut tiedonhankinnan menetelmät olivat harkinnassa. Vaikka haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruutapoja, niin onnistuneessa haastattelussa on omat haasteensa eikä ”syvällisen” tiedon saaminen ole itsestäänselvyys (Saaranen-Puusniekka 2006, 52-53). Haastattelun heikkoutena voidaan myös pitää, että se aikaa vievä aineistokeruumuoto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Aineistonkeruumuotoa mietittäessä arvioitiin, että haastattelut on realistista ja mahdollista suorittaa otoksen ollessa pieni, vaikka toimipisteet sijaitsivatkin erillä toisistaan. Aineiston keruuseen ei liittynyt ongelmia ja haastattelut sujuivat hyvän hengen ilmapiirissä, mikä lisää aineiston luotettavuutta ja tapaa voidaan pitää onnistuneena tiedonhankintamenetelmänä.

Laadullinen tutkimuksella on vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Tutkimukseen osallistuja ja tutkimuksen tekijä vaikuttavat toisiinsa (Kylmä & Juvakka 2007, 28). Nauhoitus tehtiin kahdella eri laitteella. Haastattelutallenteita voidaan tarkastella myös haastateltavan osalta esim. miten haastattelussa esitetään kysymykset ja oliko jossain kohdin johdattelua (Elo ym. 2014, 4). Tutkija suoritti itse haastattelun, joten kosketus aineistoon oli suora. Haastattelut litteroitiin ja käytiin läpi mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen ja ajallisesti lähellä toisiaan. Tutkija kuunteli nauhoja kriittisesti

myös omalta osaltaan eikä huomannut kysymysten asettelussa johdattelua. Teema-haastatteluun liittyy myös laadullisen tutkimuksen perinteisiin liittyviä kysymyksiä, joita tutkija joutuu ratkaisemaan esimerkiksi pitääkö haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset tietyssä ja samassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Tutkija päätyi kysymään haasteltavilta asiat samassa järjestyksessä ja samanlaisilla sanamuodoilla yhdenmukaisuuden varmistamiseksi. Teemat ja tukikysymykset esitettiin samanlaisesti. Tukikysymyksistä kumpusi kokemuksiin perustuvia keskusteluita ja ne sallittiin koska kysymyksessä oli vuorovaikutteinen tilanne. Näiltä osin haastattelu muistutti keskustelua.

Tutkimuksessa on haastateltu ainoastaan ohjaajia eikä esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavia asiakkaita. Ottamalla mukaan asiakkaiden näkemyksiä aineistosta olisi varmasti tullut monipuolisempi ja auttanut ilmiön kokonaisuuden hahmottamisessa. Toisaalta tutkija omalla valinnallaan halusi keskittyä työntekijöiden näkökulman tarkasteluun. Aineiston koko on suppea, joten tulokset eivät ole yleistettävissä eivätkä ne ole siirrettävissä suoraan johonkin toiseen ympäristöön. Aineistosta kuitenkin nousee esille kokemuksia ja näkemyksiä, joita voi hyödyntää kehitettäessä oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan ohjausprosessia eri ohjausalan ympäristöissä esimerkiksi nuorten työpajoilla tai etsivässä nuorisotyössä.

Aineiston sisällönanalyysi on kuvattu vaihe vaiheelta. Aineiston avulla on ideana kuvailla, kuinka tutkija on päässyt tuloksiin ja johtopäätöksiin ja tehdyt ratkaisut on esitettävä seikkaperäisesti. (Kylmä & Juvakka 2007, 129; Tuomi & Sarajärvi 2018, 139.) Toisaalta Kylmä & Juvakka (2007) tuovat esille, haasteen mikä liittyy laadullisen tutkimuksen vahvistettavuuteen. Toinen tutkija ei välttämättä päädy saman aineiston pohjalta samaan tulkintaan. Erilaiset tulkinnat eivät kuitenkaan merkitse luotettavuusongelmaa vaan samanaikaisesti lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Kylmä & Juvakka 2007, 129.) Tutkijan oman näkemyksen tutkimuksen kulku on kirjattu selkeästi ja raportointi on tehty huolella. Myös analyysistä tehdyt tulkinnat saavat tukeva vastaavista tutkimuksista ilmiötä tarkasteltavissa tutkimuksista. Kappaleessa viisi on kuvattu tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan. Itsessään aineiston käsittely ja analyysin teko oli haastava vaihe, joka aiheutti eniten prosessissa ns. ”pysähdyksen”

paikkoja ja tutkijan oman arvion sisällönanalyysi on varmastikin suoritettu liian teknisesti koska menetelmä oli uusi tutkijalle. On huomattavaa, että aineistoa voisi käsitellä muutenkin kuin yksityiskohtaisella analyysillä esimerkiksi poimimalla keskeisiä teemoja tai kuvauksia (Kylmä & Juvakka 2007, 116).

Perusvaatimus laadulliselle tutkimukselle on, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen tekemiselle Sarajärvi & Tuomi (2018, 167). Tutkimuksen suunnittelu ja ideointi aloitettiin kesällä 2018. Syksyn 2018 ja talven 2019 aikana tutkija perehtyi aiheeseen liittyvään teoriaan tehden samalla tutkimussuunnitelmaa sekä suunnittelen teemoja haastatteluun. Tutkimussuunnitelma hyväksyttiin maaliskuun 2019 aikana, jonka jälkeen tutkija otti yhteyttä haastateltaviin ja aineistonkeruu suoritettiin toukokuun 2019 aikana. Analysointi raportteineen oli valmis keväällä 2020. Kaiken kaikkiaan prosessi raportointivaiheineen kesti melkein kaksi vuotta. Tutkija kokee, että aikaa tutkimuksen tekemiseen oli riittävästi ja prosessiin vietiin läpi sen vaativalla huolellisuudella sekä tarkkuudella. Kokonaisuudessa prosessi on ollut avoin sekä tutkija tiedostanut oman vaikutuksen tutkimuksen prosessiin ja lähtökohdat siihen, että on harjoittelijan roolissa tutkimuksen tekijänä. Jos jokin kohta on tuntunut hankalalta niin tutkija on antanut sille aikaa, kysynyt neuvoja ja etsinyt kirjallisuudesta apua sen ratkaisuun. Reflektiivisyys tutkimusprosessissa edellyttää tutkijan omaa arvioita aineistoon ja prosessiin sekä oma tietosuutta lähtökohdistaan tutkijana (Kylmä & Juvakka 2007, 129).

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus osoitti, että ohjaustyön kentältä löytyy paljon kokemusta ja näkemystä oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjaamisesta. Tutkimus nosti esiin ohjaajien näkemyksiä ja lisäsi osaltaan tietoutta, mitä olisi hyvä huomioida oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan ohjaamisessa. Tutkimuksen kohdejoukko on suppea ja näyttäisi siltä, että olisi tarpeellista haastatella laajempaa joukkoa ohjausalan ammattilaisia eri sektoreilta. Laajempi otos tuottaisi tärkeää lisätietoa ohjaustyön kehittämiseen. Oppimisvaikeuksien huomioinen koskettaa koko ohjaustyön kenttää ja tarkasteltavaksi olisi hyvä ottaa kaikki palvelut, joissa asiakkaita on ohjauksen piirissä esimerkiksi sosiaalityö. Työn kehittämisen kannalta laajempi otos lisäisi tärkeää tietoa siitä, miten ohjaustyönkentällä tunnistetaan oppimisvaikeuksia, millaisin keinoin eri

ohjausalan toimijat pystyvät vastaamaan asiakkaiden yksilöllisen tuen tarpeeseen ja millaista osaamisen vahvistamista kentällä kaivattaisiin.

Digitaalisuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia ei voi ohittaa puhuttaessa oppimisvaikeuksista. Digitaalisuuden arvellaan muuttavan oppimisvaikeus käsitettä sekä tuovan uudenlaisia mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien kompensoitiin. Olisi mielenkiintoista laajemmin tarkastella, millaisia valmiuksia eri ohjausalan toimijoilla on vastata tähän haasteeseen ja saavatko työntekijät tarvitsemaansa tukea tai koulutusta asiaan liittyen. Tulevaisuuden ohjaustyötä ajatellen ohjaajien mahdollisuus osaamisen kehittämiseen on yksi avaintekijä, mikä edesauttaa, että oppimisvaikeuden omaava asiakas saa mahdollisimman ”ajan tasalla” olevaa ja teknologiaa hyödyntävää ohjausta osakseen.

Tähän tutkimukseen valikoitui ainoastaan ohjaajien näkemys oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä ohjausprosessiin liittyen. Asiakkaiden näkemys jäi kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Kehittämistyön kannalta tarkastelun kohteeksi olisi tärkeää kerätä asiakkaiden kokemuksia palveluihin sekä saamansa ohjaukseen liittyen. Asiakaskokemusta tutkittaessa haastateltavien kohderyhmää voisi laajentaa esimerkiksi lievästi kehitysvammaisiin sekä laajempia oppimisen vaikeuksia omaaviin henkilöihin. On selvää, että asiakkaiden kokemukset ovat ensisijaisen tärkeitä kehitettäessä palveluita. Valtakunnan tasolla olisi myös hyvä kartoittaa ja tarkentaa kuvaa, miltä näyttää oppimisvaikeuden omaavan aikuisen saama palveluohjaus tällä hetkellä. Onko alueellisia eroja oppimisvaikeuden asiakkaan saamassa palveluohjauksessa ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. On tärkeää, että keskustelua aikuisten oppimisvaikeuksista pidetään yllä, palveluita – sekä palvelupolkuja kehitetään, koska vain sillä tavalla varmistetaan, että yhä useammalle yksilölle mahdollistetaan jatkuvan oppimiseen mahdollisuudet sekä sen, että he saavat tarvitsemaansa tukea oppimiseensa.

8 Lähteet

- ADHD-tietoa aikuiset. N.d. ADHD-liiton internetsivut. Viitattu 10.8.2019. <https://adhd-liitto.fi/adhd-tietoa/aikuiset/>.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Asunta, P & Viholainen, H. 2019. Motoriset oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeudet, 392-406. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen ja T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen, 97-110. Toim. J. Reivinen & L. Vähäkylä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university Press.
- Aineiston hallinnan käsikirja. 2019. N.d. Tietoarkiston internetsivut. Viitattu 2.3.2019. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/aineistonhallinnan-suunnittelu.html>.
- Alaverdyan, A., Mattila, L., Peuna-Korpioja, K., Kivioja, T. & Lautamo, T. 2019. Ryhmänohjaajan opas: Kompensaatiokeinoista apua arkeen, työhön ja oppimiseen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-541-8>.
- Alaverdya, A., Mattila, L., Peuna-Korpioja, K. & Kivioja, T. 2019. Komppaa-ryhmänohjaajan opas (kommenttiversio 13.8.2019). Julkaisematon lähde.
- Aro T., Eklund, K., Eloranta, A-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. 2019. Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. Journal of Learning Disabilities 2019, 52, 1, 71-83. <https://primo.uef.fi>, SAGE journals.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Oppimisen vaikeudet, 128-147. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen ja T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. 2017. Oppimisvaikeudet eivät ole lastentauteja. Jyväskylän yliopiston internetsivut. Viitattu 2.7.2019. <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/4-2017/2/oppimisvaikeudet>.
- Aro, M. 2011. Oppimisvaikeustutkimuksen haasteita. NMI Bulletin 21,2, 8-11. Jyväskylä: Niilo Mäki-säätiö. Viitattu 29.7.2019. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2014/08/Aro.pdf>.
- Bamming, R. 2017. Työpajatoiminta 2017-Valtakunnallisen työpajakyselyn tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 30.8.2019. <https://minedu.fi/docu->

ments/1410845/4345832/Työpajatoiminta+2017+-+valtakunnallisen+työpajakyselyn+tulokset/19b4223f-44b9-4864-a399-12877a5029b4/Työpajatoiminta+2017+-+valtakunnallisen+työpajakyselyn+tulokset.pdf.

Björn. P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fucs, D.2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39,1, 58-66. Viitattu 7.8.2019. https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/02/Many-Faces_Bjorn.pdf.

Björklund, L. & Hallamaa, J. 2013. Miten kannustaa ihmisiä työmarkkinoille eettisesti ja kestävästi? Teoksessa *Kaikki työuralle! Työttömien aktivointipolitiikka Suomessa*, 150-172. Toim. Vappu Karjalainen & Elsa Keskitalo. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino.

Blomberg, S., Karjalainen, J., Karjalainen, P., Kivipelto, M., Saikkonen, P. & Saikku, P. 2016. Sosiaalityö, palvelut ja etuudet muutoksessa. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Viitattu 31.7.2019. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130515/URN_ISBN_978-952-302-648-3.pdf?sequence=1.

Carlsson, M. & Forssell, C. 2017. *Esimies ja coaching: oivaltava coaching johtamisen työkaluna*. Porvoo: WS Bookwell.

Cauffman, L. 2017. *Ratkaisukeskeinen coaching: opas myönteiseen muutokseen*. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.

Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille: tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. 2019. Valtioneuvoston julkaisu 2019:7. Toim. J. Välijärvi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Viitattu 8.1.2020. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>.

Eloranta, A-K. 2019. *Follow-up Study of Childhood Learning Disabilities: Pathways to Adult and Psychosocial Wellbeing*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Viitattu 6.1.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7948-5>.

Eloranta, A-K, Närhi, V.M., Eklund, K.M., Ahonen, T.P.S., & Aro, T. 2019. Resolving reading disability—Childhood predictors and adult-age outcomes. *Dyslexia* 25,1, 20-37. Viitattu 2.11.2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/dys.1605>.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. 2014. Viitattu 3.1.2020. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014522633>.

Eriksson, S. 2017. *Palvelujärjestelmän ammattilaisten käsitykset oppimisvaikeuksista ja erityisen tuen tarpeesta nuorten siirtymävaiheissa koulutuksesta työelämään*. Julkaisussa *Nuoret aikuiset hyvinvointipalvelujen käyttäjinä ja kohteina*, 79-101. Toim. S. Aaltonen & A. Kivijärvi. *Nuorisotutkimuksen verkkojulkaisu*, 136. Viitattu

25.2.2019.https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/nuoret_aikuiset_hyvinvointi_palvelujen_kayttajina_ja_kohteina_lopullinen.pdf.

Eriksson, E., Klem, S. & Teittinen, A. 2017. Oikeisiin töihin oppimisvaikeuksista huolimatta - yksilökeskeisen työhaluvalmennuksen kokeilu Etelä-Savossa. Viitattu 27.7.2019. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun julkaisuja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-064-7>.

Erilaisten Oppijoiden liiton strategia 2019-23. Viitattu 10.12.2019. <https://www.eo-liitto.fi/mita-me-teemme/strategia-ja-arvomme/>.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, 27-51. Toim. R. Valli. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Fletcher, J., Lyon R., Fuchs, L. & Barnes, M. 2009. Oppimisvaikeudet tunnistamisesta interventioon. Original title: Learning Disabilities-From Identification to Intervention. Suomi: Unipress.

Gerber, P. 2003. Adults with learning disabilities redux. Remedial and special Education 2003, 24,6, 324-327. Viitattu 29.7.2019. <https://primo.uef.fi>, SAGE journals.

Gullman, M., Sunimento, J. & Poutala, A. 2011. Oppimisvaikeuksista vapaaksi-hankkeen loppuraportti. Kriminaalihuollon tukisäätiö. Viitattu 4.12.2019. <https://docplayer.fi/5888513-Oppimisvaikeuksista-vapaaksi-hankkeen-loppuraportti-mirva-gullman-kati-sunimento-pirjo-poutala.html>.

Gronsky, S. 2015. Adults with Cognitive Disabilities in the Technical Sector. Journal of Adult Education,44, 2, 7-14. Viitattu 3.8.2019. <https://janet.finna.fi>, ERIC.

Gustavsson-Lilius, M., Ketola, M., Mentula, T., Parkkila, M., Peltonen, K., Poutiainen, E., Stenberg, J. & Turunen, K. 2017. Uusi seulontamenetelmä nuorten oppimisen vaikeuksien ja mielenterveyden ongelmien tunnistamiseen. Kuntoutus, 1, 69–70. Viitattu 3.5.2019. https://issuu.com/kuntoutussaatio/docs/kuntoutus_1_2017.

Haapasalo, S. & Nukari, J. 2011. Neuropsykologiset oppimis- ja erityisvaikeudet teoksessa Kliininen neuropsykiatria. Toim. K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani. & Vataja. Helsinki: Kustannus Duodecim.

Haapasalo, S., Korkeamäki, J., Nukari, J., Reiterä-Paajanen, U. & Saarelainen, A-L. 2009. Tukea ja palveluita nuorten ja aikuisten oppimisvaikeuksiin. Kuntoutussäätiö Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 21.9.2019 https://kuntoutussaatio.fi/files/305/Tukea_ja_palveluita_nuorten_ja_aikuisten_oppimisvaikeuksiin.pdf.

Haapasalo, S. 2009. Erilaista oppijuutta vai oppimisvaikeuksia. Teoksessa Valmennuksessa erilainen oppija: välineitä työ- ja yksilövalmennukseen. Toim. K. Koskinen. & M. Hautaluoma. Valtakunnallinen työpajayhdistys. Tampere: Domus Offset.

- Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 14-26. Toim. R. Valli. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Hakkarainen, A. 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, kasvatustieteiden ja psykologian osasto. Viitattu 1.2.2019. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2035-5/urn_isbn_978-952-61-2035-5.pdf.
- Hasu, J. 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa-oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Viitattu 14.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>.
- Hanke-esittely. 2018. N.d. Komppaa-hankkeen esittely Jyväskylän ammattikorkeakoulun internetsivuilla. Viitattu 31.7.2019. <https://blogit.jamk.fi/komppaa/>.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Viitattu 14.12.2019. <http://et-hesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/helander/oppimine.pdf>.
- Hietajärvi, L., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K. & Lonka, K. 2015. Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? A Person-oriented Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 16, 1156–1167. Viitattu 8.1.2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/216738/1_s2.0_S1877042815002566_main.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15 uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 2019. Motivaation yhteiskunnalliset ehdot. Tutkimusprofessorin luento Kasvun maisema ESR-hankkeen seminaarissa Jyväskylän Paviljongissa.
- Holopainen, L., Taipale, A. & Savolainen, H. 2017. Implications of Overlapping Difficulties in Mathematics and Reading on Self-Concept and Academic Achievement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64, 88-103. Viitattu 25.11.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56336/implications%20of%20overlapping%20difficultiesjdddeholopainen.pdf?sequence=1>.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 3.2.2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Hämäläinen, R. & Oksanen, S. 2015. Minullako oppimisvaikeuksia. Helsinki: Erilaisten Oppijoiden liitto.

Isomäki, H. 2015. Ymmärrämmekö näkemäämme? -visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Jatkuvan oppimisen kehittäminen: työryhmän väliraportti. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:19. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.1.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161576/OKM_2019_19_Jatkuvan_oppimisen_kehittaminen.pdf.

Jatkuvan oppimisen Suomi. Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto. 2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 14.12.2019. <https://minedu.fi/documents/1410845/7127789/Jatkuvan+oppimisen+Suomi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannanotto/65054d4e-122e-46da-8fdf-f5795c57f188/Jatkuvan+oppimisen+Suomi.+Osaamisen+tulevaisuuspaneelin+kannanotto.pdf>.

Jatkuvan oppimisen rakenteita maailmalla: Tiivistelmä kansainvälisestä vertailusta. 2019. Sitran muistio 20.5.2019. Viitattu 14.12.2019. <https://media.sitra.fi/2019/05/27150539/jatkuvan-oppimisen-rakenteita-maailmalla.pdf>.

Joensuun seudun erilaiset oppijat ry. N.d. Oppimisen haasteet työpaikalla. Viitattu 16.10.2019 <https://www.lukijose.fi/opinpesatietopisteet/oppimisen-haasteet-tyopaikoilla/>.

Karjalainen, V. & Rajavaara, M. 2012. Sosiaalinen kuntoutus lakisääteiseksi-mikä muuttui. Kuntoutus-lehti 4, 3-4. Viitattu 1.8.2019. https://kuntoutusportti.fi/files/attachments/kuntoutus-lehden_artikkelit/2012/rajavaara-ja-karjalainen-paakirjoitus.pdf.

Karvinen, A. 2019. Erityistä tukea tarvitsevien asiakkaiden asema kuntouttavassa työtoiminnassa. Pro-gradu-tutkielma. Itä- Suomen yliopisto, sosiaalityö, yhteiskuntatieteidenlaitos. Viitattu 15.12.2019. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20190288/urn_nbn_fi_uef-20190288.pdf.

Kere, J. 2012. Dysleksian biologinen tausta. Lääkärilehti 49, 67, 3647-3651. Viitattu 7.8.2019. <https://janet.finna.fi>, Suomen lääkäri-lehti E-kausijulkaisu.

Kerätär, R. 2016. Kun katsoo kauempaa, näkee enemmän: monialainen työkyvyn ja kuntoutustarpeen arviointi pitkäaikaistyöttömillä. Väitöskirja. Oulun yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta. Viitattu 15.12.2019. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526210865.pdf>

Ketola, T., Era, T. & Moilanen, J. 2018. Tulkintoja sosiaalisesta kuntoutuksesta työvalmennuksen arjessa. Teoksessa Sosiaalinen kuntoutuksessa, 291-317. Toim. J. Lindh, K. Härkäpää & K. Kostamo. Turenki: Hansaprint.

Keskitalo, E. & Vuokila-Oikkanen. 2018. Voimavarasuuntautuneisuus sosiaalisen kuntoutuksen viitekehyksenä. Julkaisussa Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia, 84-96. Diakonia ammattikorkeakoulun julkaisuja. Toim. H. Kostilainen & A. Nieminen. Tampere: Juvenes Print.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 73-87. Toim. R. Valli. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Komppaa-Hanke. N.d. Komppaa! Kompensaatiokeinoista apuaskelmia työtehtäviinkehittämishankkeen tiedotusblogi. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.3.2019. <https://blogit.jamk.fi/komppaa/>.

Korhonen, J., Hakkarainen, H., Linnanmäki, K., Savolainen, H. & Taipale, A. 2018. Matematiikan vaikeudet ja koulutuspolut. Teoksessa Matematiikan opetus ja oppiminen, 258-275. Toim. J. Joutsenlahti, H. Silfverberg & P. Räsänen. Porvoo: Bookwell.

Korhonen, J. 2016. Learning difficulties, academic well-being and educational pathways among adolescent students. Väitöskirja. Vaasan yliopisto, Faculty of education and Welfare studies. Viitattu 14.7.2019. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/125711/korhonen_johan.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

KOMO–Kysely oppimisen ja mielenterveyden ongelmista. N.d. Kuntoutussäätiön internetsivut. Viitattu 1.4.2019. <http://hankkeet.kuntoutussaatio.fi/nuttu/tietoa-nuorille/oppimisvaikeudet/>.

Koponen, T., Salminen, J. & Sorvo, R. 2019. Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeudet, 324-349. Otavan kirjapaino. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2018. Oppimisvaikeuksien kuntoutus. Artikkelijulkaistu Oppimisvaikeus.fi-sivustolla. Päivitetty 9.3.2018. Kuntoutussäätiö. Viitattu 20.9.2019. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/teemat/oppimisen-tuki/artikkeli-oppimisvaikeuksien-kuntoutus/>.

Korkeamäki, J., Korkiala, T. & Terävä, K. 2015. Onnistuneesti työelämään! : Tukea nuoren työkykyyn ja oppimiseen työuran alussa. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Viitattu 21.6.2019. https://kuntoutussaatio.fi/files/2005/onnistuneesti_tyoelamaan.pdf.

Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Aikuisten oppimisvaikeudet moniammatillinen ohjaus ja tuki. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Viitattu 14.7.2019. <https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Nuorten-ja-aikuisten-oppimisvaikeudet-opas.pdf>.

Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet: Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Yliopistonpaino.

Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä, U. 2010 Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden diagnosointi sosiaalisena toimintana. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti

47, 109 -122. Viitattu 2.2.2019. https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2018/07/Aikuisten_oppimisvaikeuksien_tunnistus_arviointi_ja_kuntoutus.pdf.

Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo.2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010. Vii Viitattu 10.12.2019. https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2018/07/Aikuisten_oppimisvaikeuksien_tunnistus_arviointi_ja_kuntoutus.pdf.

Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. Aikuiskasvatus 31,2, 128-135. <https://janet.finna.fi>, Elektra.

Koskinen, K. & Hautaluoma, M. 2009. Erilainen oppija: Välineitä työ- ja yksilövalmennukseen. Valtakunnallinen työpajayhdistys. Tampere: Domus offset.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima.

Käyhkö, J. 2018. Erityisen tuen toimintaprosessin nykytila ja kehittäminen suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Viitattu 15.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-335-264-3>.

Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. 2005. Työpapereita 4/2005. Helsinki:Stakes. Viitattu 3.2.2020. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>.

Laasanen, O., Boltar, L., Liimatainen, A-K. & Forssen, S. 2019. Tuetun työllistämisen malli pitkäaikaistyöttömille: kuntouttavan työn uudistajat (KUTU)-hankkeen loppuraportti. Kuntoutussäätiön työselosteita 58/2019. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Viitattu 5.12.2019. <https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2019/04/KUTU-työseloste-58.pdf>.

Laki kuntouttavasta työtoiminnasta 189/2001. Viitattu 14.11.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010189>.

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. 2006. Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Yhteiskuntapolitiikka, 71,4, 402-410. Viitattu 3.12.2019. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100965/064lavikainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Lerikkanen, M-K., Ahonen, T., Ketonen, R. & Leppänen, U. 2019. Kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa oppimisen vaikeudet, 304-322. Toim. T, Ahonen., M, Aro., T, Aro., M-K, Lerikkanen. & T, Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Lukivaikeudet. N.d. Teksti julkaistu tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö-sivustolla. Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 7.8.2019. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukivaikeudet-1>.

Lukijärjestöjen lyhyt historia. 2018. Teksti julkaistu Oppimisvaikeus.fi-sivustolla. Sivu päivitetty 9.8.2019. Kuntoutussäätiö. Viitattu 5.9.2019. <https://oppimisvaikeus.fi/tieto/teemat/alan-hankkeita-ja-toimijoita/esittelyssa-lukijarjestot/lukijarjestojen-lyhyt-historia/>.

Lyytinen, H. 2005. Tarkkavaisuuden ongelmista. Teoksessa Neuropsykologinen näkökulma, 43-77. Toim. H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. Juva: Bookwell.

Marttunen, M. & Haravuori, H. 2015. Nuorison tilanne-miksi nuoret syrjäytyvät vai syrjäytyvätkö? THL- työpäpaperi 20/2015. Viitattu 3.12.2019. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136760/Nuorison%20tilanne_artikkeli%20dokumentista%20THL_TYÖ2015_20_WEB_sis.pdf?sequence=1.

Marjakangas, T. 2017. Kun numerot eivät sano mitään-Dyskakuliasta kärsivä ei saa aina oikeaa apua. Niilo Mäki Instituutin varatoiminnanjohtajan Pekka Räsänen ja psykologi Heli Katajamäen haastattelu 2.5.2017. Yle.2.5.2017. Viitattu 2.8.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9587770>.

Mikkonen, K., Nikander, K. & Voutilainen, A. 2015. Koulun ja terveydenhuollon keinot oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja hoidossa. Lääkärilehti, 12, 70, 801-807. Viitattu 22.1.2018. <https://janet.finna.fi>, Suomen lääkäri-lehti E-kausijulkaisu.

Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa Oppimisen tulevaisuus, 17-26. Toim. H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä. Tallinna: Gaudeamus.

Motoriikan haasteet varhaiskasvatuksessa. 2018. N.d. Innostun liikkumaan hankkeen opas. Viitattu 7.8.2019. https://www.innostunliikkumaan.fi/_file/download/inline/fd9c647d-63a2-487c-a7a8-700c0000ac5a/Motoriikan_haasteet_netti.pdf.

Muuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. 2017. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Julkaisussa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena, 67-84. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nieminen, A. 2018. Sosiaalisen kuntoutuksen määritelmä, kentät ja mahdollisuudet. Julkaisussa Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia, 10-24. Tampere: Juvenes Print.

Nikander, J., Juntunen, E., Holmberg, A. & Tuominen-Thusen, M. 2017. Aikuisten parissa tehtävän sosiaalialan työn osaamistarpeet. Opetushallitus. Viitattu 1.4.2019. https://www.oph.fi/download/186322_Aikuisten_parissa_tehtavan_sosiaalialan_tyon_osaamistarpeet.pdf.

Nukari, J., Poutiainen, E., Laasonen, M., Arkkila, J. & Haapanen, M-L. 2018. Nuorten lukivaikeuden neuropsykologinen kuntoutus–tuloksellisuuden arviointi. Kela. Viitattu

29.4.2019.<https://www.kela.fi/documents/10180/3908005/Poutiainen+Nuorten+aikuisten+lukivaikeuden+neuropsykologinen+kuntoutus.pdf/f58e7cdc-cd8b-4640-9cdf-8974436b98ae>.

Nukari, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: yliopistopaino.

Nurmi, M. 2019. Oppimisen pulmat: Oppimisvaikeuksia kokevien opiskelijoiden tukeminen vapaan sivistystyön opinnoissa. Suomen kansanopistoyhdistys: Grano. Viitattu 16.12.2019. <https://peda.net/kansanopistot/kansanopistoyhdistys/opl/linkkejä/mnop:file/download/fc1711f93300a9977d4f40c9568bb41c97de60f4/Marjo%20Nurmi%20Oppimisen%20pulmat.pdf>.

Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI- bulletin 21, 28-35. Jyväskylä: Niilo Mäki-säätiö. Viitattu 2.3.2019. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/04/Nurmi.pdf>.

Nurmikari, E., Saari, J. & Salminen, T. 2017. Amisbarometri (koodikirja). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 4.12.2019. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/>.

Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen. & Puustjärvi. 2019. Tarkkaavaisuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa oppimisen vaikeudet, 350-373. Toim. T, Ahonen., M, Aro., T, Aro., M-K, Lerkkanen. & T, Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Ojanperä, N. & Kataikko, M-S. 2019. Toisen asteen pajavalmennus ja työelämävalmennus kasvun maisema- hankkeessa. Julkaisussa Kasvun maisema: Yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja kokonaisvaltaista kohtaamista, 65-69. Toim. M-L. Kataikko ja hankkeen julkaisutyöryhmä. Jyväskylä: Grano.

Oppimisvaikeus on hidaste muttei este. 2017. Tiede Ykkönen Extra. Päivitetty 22.8.2017.YLE areena. Viitattu 2.8.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/08/18/oppimisvaikeus-hidaste-muttei-este>.

Oppimisvaikeuksien huomioiminen. 2018.N.d. Kuntoutussäätiön internetsivu. Sisältö päivitetty 11.9.2018. Viitattu 10.10.2019. <https://oppimisvaikeus.fi/materiaalit/oppimisvaikeuksien-huomioiminen/>.

Oppimisvaikeuksien huomioiminen asiakkaan ohjauksessa. Tietoa aikuisen asiakkaan oppimisvaikeuden tunnistamisesta ja jatko-ohjauksesta. 2010. N.d. Kuntoutussäätiön internetsivu. Viitattu 5.10.2019. https://kuntoutussaatio.fi/files/442/Oppimisvaikeuksien_huomioiminen_asiakkaan_ohjauksessa.pdf.

Palola, E. 2012. Sosiaalinen kuntoutus uudessa sosiaalihuoltolaissa. Kuntoutuslehti 4, 30-34. Viitattu 31.7.2019. https://kuntoutusportti.fi/files/attachments/kuntoutuslehden_artikkelit/2012/palola.pdf.

Parson, S. & Bynner. 2005. Does numeracy matter more? London: Institute of education. Viitattu 3.12.2019. <https://core.ac.uk/download/pdf/111651.pdf>.

Parviainen, K. & Muukkonen, T. 2014. Oppiminen onnistuu- tukea haasteista selviämiseen. Helsinki: Kansan Sivistystyön liitto KSL. Viitattu 29.3.2019. http://www.ksl.fi/wp-content/uploads/2014/02/oppiminen-onnistuu_web.pdf.

Parikka, J., Halonen -Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi–Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Partanen, A. 2012. Koulutuksellinen minäpystyvyyden ohjauksen lähtökohtana. Elo-elinikäisen ohjauksen verkkolehti. Artikkelijulkaisu 10.1.2012. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 21.8.2019. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2012/01/10/koulutuksellinen-minapystyvyyden-ohjauksen-lahtokohtana/?hilite=%27minapystyvyyden%27>.

Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Viitattu 5.11.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4273-1>.

Perustietoa oppimisvaikeuksista. 2017. N.d. Teksti julkaistu Kuntoutussäätiön internetsivulla. Sisältö päivitetty 12.5.2017. Viitattu 17.12.2019. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/>

Peuna-Korpioja, K. 2018. Oppimisvaikeuksien vaikutukset työssä ja oppimisessa powerpoint-esitys. Kompaa-hankkeen 2.8.2018 koulutus.

Peuna, K. 2014. Oppimisvaikeudet. Powerpoint-esitys julkaistu Ely-keskuksen internetsivulla. Viitattu 13.8.2019. <https://docplayer.fi/19400259-Studio-projekti-oppimisvaikeudet-kaija-peuna-jyvaskylan-ammattikorkeakoulu-ammattillinen-opettajakorkeakoulu.html>.

Pensonen, S. & Ågren, S. 2018. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016-2017. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2018:2. Viitattu 21.7.2019. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen-koulutuksen-lapaisyn-maarallisen-seurannan-selvitys-lukuvuodelta-2016-2017.pdf>.

Puumalainen, J., Laisola- Nuotio, A. & Ala-Kauhaluoma, M. 2015. Oppimisvaikeudet työpaikoilla. Nordplus Aikuiskoulutus-Hanke. Opetushallitus. Viitattu 3.7.2019. https://www.ksl.fi/wpcontent/uploads/2015/01/Oppimisvaikeudet_tyopaikalla_loppuraportti_2014.pdf.

Puromäki, H., Kuusio, H., Tuusa, M. & Karjalainen, J. 2017. Sosiaalihuoltolaki ja sosiaalinen: Kuntakyselyn tulokset. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 10.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-803-6>.

Reiterä-Paajanen, U. & Haapasalo, S. 2010. Oppimisvalmennus aikuisten oppimisvaikeuksien kuntoutusmuotona. Kuntoutussäätiö. Helsinki: yliopistopaino.

- Ronkainen S., Pehkonen L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- RTI-malli. N.d. Teksti julkaistu Niilo Mäki Instituutin internetsivulla. Viitattu 6.8.2019. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>.
- Räsänen, P. 2019. Oppimisvaikeudet haaste yksilölle ja yhteiskunnalle! PsL, neuropsykologin Pekka Räsänen luento Murros 2-seminaarissa Jyväskylän Paviljongissa.
- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. Hahmotusvaikeudet. Teoksessa Oppimisen vaikeudet, 374-391. Toim. T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen ja T. Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Räsänen, P. 2012. Laskemiskyvyn häiriö eli Dyskalkulia. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 128,11, 1168-1177. Viitattu 2.7.2019. <https://uef.finna.fi>, Duodecim.
- Räsänen, P. N.d. Eri tapoja luokitella oppimisvaikeuksia. Esteetöntä opiskelua internetsivu. Viitattu 2.3.2019. <http://www.esok.fi/stivisuositus/nakokulmat/eri-tapoja-luokitella-oppimisvaikeuksia>.
- Räty, K. 2016. Eriytyinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Viitattu 5.7.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1962-9>.
- Ryhmästä voimaa aikuisen oppimisvaikeuksiin. 2010. Toim. A-L, Saarelainen S. Haapasalo. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 22.12.2019. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Saikku, P. 2016. Vaikeasti työllistyvien palvelurakenteet kunnissa: aktivoinnin ja sosiaalityön muuttuvassa tilanteessa. Raportissa Sosiaalityö, palvelut ja etuudet muutoksessa, 74-97. Toim. S. Blomberg, J. Karjalainen, P. Karjalainen, M. Kivipelto, P. Saikkonen & P. Saikku. Tampere: Juvenes Print- Suomen yliopistopaino. Viitattu 11.9.2019. <http://urn/URN:ISBN:978-952-302-648-3>.
- Saarinen, S. & Metsävainio, M. 2018. Pajaopetus ja valmentavat opintojaksot kielten opetuksen tukena. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 47. Viitattu 21.4.2019. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018061225703>.
- Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. 2017. Oppimisen tulevaisuus. Tallinna Gaudemus.
- Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Eriyispedagogiikka. Viitattu 15.11.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2115-8>.

Selkivuori, L. 2015. "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää" Oppimisentuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikka. Viitattu 15.12.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6140-4>.

Silvennoinen, H. 2015. Oppimisvaikeudet työelämässä. *Aikuiskasvatus* 35, 1, 47-54. <https://janet.finna.fi>, Elektra.

Sinkkonen, Puhakka & Meriläinen. 2017. Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa *Ohjaus ja opetus erityisopetus oppijoiden tukena*, 201-224. Toim. S. Puukari, K. Leppäläinen & M. Kuorelahti. Juva: Bookwell.

Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. 2019. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa *Oppimisen vaikeudet*, 224-251. Toim. T, Ahonen., M, Aro., T, Aro., M-K, Lerkkanen. & T, Siiskonen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Sosiaalinen kuntoutus –historiaa, taustaa. 2017. N.d. Teksti julkaistu Kuntoutussäätiön internetsivulla. Sisältö päivitetty 20.12.2017. Viitattu 1.4.2019. <https://yhteisomedia.fi/sosiaalinen-kuntoutus/historiaa-taustaa/>.

Sosiaalityö. N.d. Sosiaali- ja terveysministeriön internetsivu. Viitattu 4.8.2019. <https://stm.fi/sosiaalityo>.

Suhonen, K. 2019. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja puheeksiotto. Verkkokoulutus. Valtakunnallinen työpajayhdistys. Viitattu 17.10.2019. <https://www.tpy.fi/videot/page3>.

Söderholm, F. 2017. Nuoren koulutuspolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. Teoksessa *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*, 165-184. Toim. S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti. Juva: Bookwell.

Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T. & Yliherva, A. 2014. Association Between Childhood Specific Learning Difficulties and School Performance in Adolescents With And Without ADHD Symptoms: A 16-Year Follow-Up. Viitattu 3.11.2019. <https://janet.finna.fi>, PubMed.

Taipale, A. 2010. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 13.8.2019. https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-309-4/urn_isbn_978-952-219-309-4.pdf.

Tautiluokitus ICD-10. 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 5.7.2019. <https://thl.fi/documents/10531/1449887/ICD-10.pdf/8091c7cc-fda6-4e86-8ef9-7790d8d6a1a2>.

Tietoa hahmotushäiriöistä. N.d. Teksti julkaistu Niilo Mäki Instituutin internetsivulla. Viitattu 7.8.2019 <https://www.hahku.fi/usein-kysytyt-kysymykset/>.

Tietoa oppimisvaikeuksista. N.d. Erilaisten oppijoiden liiton internetsivu. Viitattu 13.10.2019. <https://www.eoliitto.fi/tukea-ja-neuvontaa/tietoa-oppimisvaikeuksista/>.

Torppa, M. 2019. Oppimisvaikeudet ja hyvinvointi. Jyväskylän yliopiston internetsivu. Viitattu 6.1.2020. <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/1-2019/2>.

Tuominen, T. 2018. Neurocognitive deficits, academic difficulties and substance dependence among Finnish offenders: connections to recidivism and implications for rehabilitation. Väitöskirja. Turun yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, psykologian ja logopedian laitos. Viitattu 3.8.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7202-9>.

Tukea aikuisten oppimisen vaikeuksiin: vinkkejä ja työkaluja opetukseen. 2015. Kuntoutussäätiö. Viitattu 22.1.2018. <https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Tukea-oppimisvaikeuksiin.pdf>.

Tuusa, M. & Alakauhaluoma, M. 2014. Selvitys nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014: 42. Viitattu 15.7.2019. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70320/URN_ISBN_978-952-00-3545-7.pdf.

Työn murros ja elinikäinen oppiminen: elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita työryhmän raportti. 2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Viitattu 25.7.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos (alkuperäinen 2002.) Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudemus Helsinki University Press.

Väisänen, R. 2018. Sosiaalisen kuntoutuksen käsitteitä ja analyysia. Teoksessa sosiaalinen kuntoutuksessa, 19-38. Turenki: Hansaprint.

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita Prima.

Wallden, J. & Hägmann, E. 2017. Työpajatoiminnan ja Valtakunnallisen työpajayhdistyksen tarinaa kahdelta vuosikymmeneltä. Julkaisussa Mahdollisuuksia rakentamassa-Valtakunnallinen työpajayhdistys ry 20 vuotta työpajakentän vaikuttajana ja kehittäjänä, 16-29. Toim. R. Pietikäinen & A. Välimaa. Viitattu 14.11.2019. <https://www.tpy.fi/uutiset/mahdollisuuksia-rakentamassa-tpy-n-20-vuotisjuhla-julkaisu-julkistettiin-yhdistyksen-juhlaseminaarissa/>.

Wrede-Jäntti, M. 2018. Suhdetyön merkitys onnistuneen työpajajakson taustalla. Julkaisussa Nuoret palveluiden pauloissa: Nuorten elinolot-vuosikirja 2018, 82-93. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Toim. M. Gissler, M. Kekkonen & P. Känkänen. Helsinki: Punamusta.

Åhlberg, M. 2018. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 52-61. Toim. R. Valli. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Qvanström, M. 2013. Lukivaikeus. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 129, 2, 176-81. Viitattu 10.8.2019. <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2013/2/duo10741>.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun runko

TAUSTATIEDOT

Ikä:

Sukupuoli:

Koulutus:

Ammattinimike:

Työnkuva tällä hetkellä:

Kuinka kauan olet nykyisessä työpaikassasi:

Minkä verran työkokemusta ohjausalalta:

1. OPPIMISVAIKEUKSIEN MÄÄRITTELYÄ

- Miten määrittelisit käsitteen oppimisvaikeus?
- Minkälaisia haasteita asiakkaalle oppimisvaikeudet voivat sinun mielestä aiheuttaa?

2. OPPIMISVAIKEUKSIEN HAVAITSEMINEN/TUNNISTAMINEN

- Missä tilanteissa ja miten sinulla herää epäily, että asiakkaalla voisi olla haasteita oppimisen kanssa?
- Mikä on mielestäsi syy sille, että oppimisvaikeuksia ei aina havaita?
- Miksi olisi tärkeää, että asiakkaan oppimisvaikeudet tunnistettaisiin?
- Miten toimit jos sinulla herää epäily, että asiakkaalla on oppimisvaikeus?

3. OHJAUS- JA NEUVONTA

- Miten tai mitä kautta saat tiedon, jos asiakkaalle on diagnosoitu aiemmin oppimisvaikeus?
- Kulkeeko tieto mielestäsi hyvin eri toimijoiden välillä?
- Millaisia keinoja sinulla on käytössä oppimisvaikeuksien puheeksi ottamiseen asiakkaan kanssa?
- Millaisia menetelmiä ja tukitoimia sinulla on käytössä oppimisvaikeuksien omaavan ohjaamisessa?
- Millaisia hyviä ratkaisuja on löytynyt (kokemuksia)?
- Millaisena näet oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan palvelupolun ja hänen saamansa palveluohjauksen?

- Miten sinun mielestä tulisi kehittää oppimisvaikeuksia omaavan asiakkaan näkökulmasta kuntouttavan työtoiminnan palvelupolkua ja palveluohjausta?
- Millä tavoin digilisaatio näkyy työyhteisössäsi oppimisvaikeuksien asiakkaiden ohjaamisessa? Onko käytössä esimerkiksi sovelluksia tms.?

4. OSAAMISEN KEHITTÄMINEN & KOMPPAA-RYHMÄMALLIN JUURTUMINEN

- Millaista lisäarvoa olet saanut Komppaa- hankkeen kautta tähän teemaan? Mitä osaamisaluetta hanke on vahvistanut? Mitä hyötyä olet saanut omaan työhösi keittämistyöstä?
- Miten Komppaa-ryhmämalli on soveltunut kuntouttavan työtoiminta käytänteisiin ja menetelmiin?
- Miten näet Komppaa-ryhmämallin juurtumisen edellytykset kuntouttavan työtoiminnan kenttään? Missä muissa toimintaympäristöissä Komppaa-ryhmämallia voisi soveltaa?
- Mitä osaamista tai tietoa kaipaisit lisää asiaan liittyen?

Liite 2. Saatekirje

Arvoisa Komppaa-ryhmän ohjaaja!

15.4.2019

Opiskelen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen- ja johtamisen koulutusohjelmassa. Opintoihini sisältyy opinnäytetyö, jossa tarkastelen oppimisvaikeuksien tunnistamista sekä oppimisvaikeuksien omaavan asiakkaan ohjaamista. Tutkimuksen toimeksiantaja on Jamkin koordinoima Komppaa! Kompensaatiokeinoista apuaskelmia työtehtäviin- kehittämisshanke.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaista osaamista ohjaustyön ammattilaisilta tarvitaan oppimisvaikeuksien tunnistamisessa sekä oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjaamisessa. Tavoitteena on kartoittaa myös, mitä osaamista työntekijät kaipaavat oman työnsä tueksi. Lisäksi haastatteluista saatuja vastauksia hyödynnetään mm. Komppaa-ryhmämallin soveltuvuuden arvioinnissa kuntouttavan työtoiminnan kenttään. Tutkimuksen aineisto koostuu teemahaastattelumenetelmällä kerätyistä yksilöhaastatteluista.

Komppaa-ryhmämallin yhtenä kehittäjänä toivon sinun osallistuvan yksilöhaastatteluun ja lähetän sinulle lähiaikoina sähköpostitse aikaehdotuksia haastattelun ajankohdaksi. Voit valita vaihtoehdoista itsellesi sopivamman ja yhdessä voidaan miettiä rauhallinen paikka haastattelulle. Lähetän sinulle teemahaastattelurungon lähempänä ajankohtaa etukäteen tutustuttavaksi. Tavoitteena on toteuttaa haastattelut toukokuun 2019 aikana ja kestoltaan ne ovat noin tunnin mittaisia. Haastattelut nauhoitetaan ja äänitiedosto tallennetaan käsittelyä varten. Aineistoa käsitellään laadullisin menetelmin ja luottamuksellisesti. Nauhoitteita ja litterointia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen ja se hävitetään opinnäytetyön valmistuttua. Osallistuminen haastatteluun on vapaaehtoista ja haastatteluiden tulokset käsitellään nimettöminä. Valmistuttuaan opinnäyte julkaistaan ammattikorkeakoulujen julkaisuarkistossa (www.thesis.fi) ja keskeisiä tuloksia Komppaa-hankkeeseen liittyen avataan hankkeen käsikirjassa, mitä teillä on vielä mahdollisuus kommentoida ennen laajempaa julkaisua.

Opinnäytetyön ohjaajina toimivat Jyväskylän ammattikorkeakoulusta lehtori Kari Jaatinen (kari.jaatinen@jamk.fi) ja projektipäällikkö Aino Alaverdyan (aino.alverdya@jamk.fi)

Vastaa mielelläni haastatteluihin ja opinnäytetyöhön liittyviin kysymyksiin. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin:

Merja Angle/ YAMK-opiskelija
L4503@jamk.fi

Liite 3. Suostumus haastatteluun osallistumisesta

Kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumisesta

Suostun tutkimushaastatteluun, joka liittyy oppimisvaikeuksien tunnistamiseen sekä oppimisvaikeuksien omaavien asiakkaiden ohjaamiseen.

Olen tietoinen opinnäytetyöstä sekä Komppaa-hankkeen käsikirjasta ja olen saanut etukäteen tietoa asiaan liittyen. Annan suostumuksen siihen, että haastattelut nauhoitetaan ja olen tietoinen, että suoria lainauksia käytetään tulosten raportoinnissa. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja haastattelun tuloksia käsitellään nimettöminä. Aineisto hävitetään opinnäytetyön valmistuttua.

Olen tietoinen siitä, että voin keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa.
Haastattelupa (jää tutkijalle)

____/ 5/2019 _____
Aika Paikka

Haastatteluun suostuvan allekirjoitus ja nimenselvennys

