

”Tää on vähän sekava tää koulutuspolku”: koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja tuki, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia

Riikka Iisakka ja Marju Moilanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Iisakka, Riikka ja Moilanen, Marju. 2017. "Tää on vähän sekava tää koulutuspolku": koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja tuki, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 140 sivua.

Tutkielman tarkoitus oli kuvata ja ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä, koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Pyrkimys oli tavoittaa ilmiön kannalta oppijoille merkityksellisiä asioita koulutuspolkujen eri vaiheissa. Vähän tutkittuja hahmotusvaikeuksia haluttiin tarkastella uudesta näkökulmasta, jotta oppijoita ja heidän koulunkäyntiään ymmärrettäisiin paremmin.

Ilmiötä lähestyttiin erityispedagogisesta ja kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimusote oli fenomenologis-hermeneuttinen ja tarkastelu rajattiin koulukontekstiin. Tutkimusaineisto koostui kymmenen nuoren aikuisen koulutuspolkuihin kohdennetuista haastatteluista, joissa tutkimuskohteena olevat kokemuksille annetut merkitykset ilmaistiin. Aineisto analysoitiin hyödyntämällä laadullista sisällönanalyysiä.

Oppijoiden koulutuspoluille liittyi eri elämänalueille ulottuvia koulunkäyntiä kuormittavia vaikeuksia, jotka ympäristö tulkitsi usein väärin. Erityisen kuormittavaksi koulunkäynti koettiin peruskoulun yläluokilla ja toisen asteen koulutuksessa. Oppijat olivat koulutuspoluillaan itse vastuussa koulunkäynnistään eivätkä juuri saaneet kaipaamaansa tukea ulkopuolelta.

Löydösten perusteella oppijoiden koulutuspoluilla kokemat vaikeudet näyttävät liittyvän siihen, ettei hahmotusvaikeuksista tiedetä tai niitä tunnisteta, minkä vuoksi oppijoiden kokemat vaikeudet eivät tule ymmärretyiksi. Näin ollen oppijoiden yksilölliset tarpeet tulevat koulun puolelta usein sivuutetuiksi eivätkä oppijat saa kaipaamaansa tukea ja ohjausta. Tämä hankaloittaa oppijoiden selviytymistä ja koulutuspolkujen muotoutumista.

Asiasanat: hahmotusvaikeus, koulutuspolku, tuki, vaikeuksien tunnistaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MITÄ OVAT HAHMOTUSVAIKEUDET	9
	2.1 Mitä on hahmottaminen	9
	2.2 Hahmotusvaikeudet muotoutuvat vuorovaikutuksessa	11
	2.3 Hahmotusvaikeudet koulunkäynnin näkökulmasta.....	16
3	KOULUTUSPOLUT JA TUKI, KUN OPPIJOILLA ON ERITYISIÄ OPPIMISVAIKEUKSIA	21
	3.1 Koulutusjärjestelmä Suomessa	21
	3.2 Koulutuspolkujen siirtymät	22
	3.3 Koulutusjärjestelmä oppijoiden tukena.....	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	33
	5.2 Tutkielmaan haastatellut oppijat	39
	5.3 Aineiston keruu.....	44
	5.4 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.....	49
6	KOULUTUSPOLUILLA KOETUT VAIKEUDET JA TUKI	57
	6.1 Koulutuspoluilla koetut vaikeudet	57
	6.1.1 Monenlaisia vaikeuksia koulun arjessa	58
	6.1.2 Itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kokemukset	65
	6.2 Tuki koulutuspoluilla.....	72
	6.2.1 Oma vastuu opintojen sujumisesta.....	73

6.2.2	Vain vähän tukea ulkopuolelta	82
6.3	Koetut vaikeudet ja tuki koulutuspolkujen eri vaiheissa	87
6.3.1	Peruskoulu: ala-asteella vaikeudet arjessa, yläasteella kasautuvat	88
6.3.2	Toisen asteen koulutus: lukiossa kuin yläasteella, ammattillisessa koulutuksessa tukevia piirteitä	92
6.3.3	Korkeakoulutus: oman paikan etsimistä, ymmärrystä itsestä ja ympäristä.....	97
7	POHDINTA.....	101
7.1	Löydösten tarkastelu ja johtopäätökset	101
7.2	Tutkielman luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	110
	LÄHTEET	118
	LIITTEET.....	137

1 JOHDANTO

Koulutukseen osallistuminen on yhteydessä yhteiskuntaan kiinnittymiseen jopa niin vahvasti, että tutkintotodistus ei ole vain merkki pätevydestä ammattiin, vaan se osoittaa myös yksilön yhteiskuntakelpoisuutta. Suomalaista yhteiskuntaa kuvataan koulutusyhteiskunnaksi, jossa kouluttamattomuutta pidetään ei-hyväksyttävänä ja työllistyminen ilman koulutusta on yksilölle lähes mahdollonta. (Nyyssölä & Pajala 1999, 57–59.) Lapset ja nuoret viettävät koulussa suuren osan arjestaan, mutta esimerkiksi Nyyssölän ja Pajalan (1999, 55) tutkimuksen mukaan kouluviihtyvyys on maassamme keskeinen koulunkäynnin ongelma, joka vaikuttaa oppijoiden koulutuspolkujen muotoutumiseen. Elinikäinen oppiminen vahvistaa käsitystä siitä, että kaikenikäiset henkilöt oppivat koulutuspolkujen vaiheeseen katsomatta. Siksi kuvaamme henkilöitä tutkielmassa oppijoiksi ja koulutuspolulla tarkoitamme opintojen eteenpäinmenoa sekä oppimiskokemusten kulkua läpi tapahtumien ja siirtymien ketjun. (Mare 1980; Mehtäläinen 2001, 8; Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 30–33.) Oppijoihin kohdistuvat vaatimukset kasvavat koulutuspolun eri vaiheissa. Kuitenkaan yhä useammat lapset ja nuoret eivät pysy tässä kehityksessä mukana ilman yksilöllistä tukea ja ohjausta (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017, 68).

Koulutuksen ja oppijoiden tukemisen tavoitteena on lasten ja nuorten tasarvoisten lähtökohtien takaaminen sekä koulutuksen avulla yksilöllisten mahdollisuuksien luominen (Ahonen 2002; Rinne 2000). Kaikki oppijat tarvitsevat koulutuspoluilleen ohjausta olivatpa polut odotetusti eteneviä, polveilevia tai katkeilevia (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 47). Tarkoituksenmukaisesti ja yksilöllisesti kohdennettu tuki edistää oppijoiden koulutuspolkujen muotoutumista (Lappalainen & Hotulainen 2007; Kortering & Christenson 2009). Silti eri koulutusvaiheissa opettajien oppijoille tarjoama tuki ja ohjaus näyttäytyvät tutkimusten valossa riittämättöminä ja niiden järjestäminen näyttää riippuvan merkittävästi yksittäisistä opettajista sekä oppilaitoksista (Gersten ym. 2009; Mäkihonko ym. 2017, 76). Vaikka ohjausta ja tukea voivat tarvita ketkä tahansa oppijat, ovat erityiset oppimisvaikeudet (esim. Aro, M. 2014, 101–103), kuten

dysleksia, matemaattiset oppimisvaikeudet tai hahmotusvaikeudet, selkeä koulutuksellista tasa-arvoa uhkaava riskitekijä, jolla voi olla merkitystä oppijoiden hyvinvointiin ja koulutuspolkujen muotoutumiseen (Dirks, Spyer, van Lieshout & de Sonnevile 2008; Landerl & Moll 2010; Mäkihonko ym. 2017, 71).

Vaikka oppimisvaikeuksiin liittyvistä pitkittäisvaikutuksista tiedetään yleensä ottaen yhä vain vähän (Mäkihonko ym. 2017, 71), on muita erityisiä oppimisvaikeuksia tutkittu kaiken kaikkiaan huomattavasti enemmän kuin hahmotusvaikeuksia. Hahmotusvaikeuksia koskeva tieto on vasta alkutekijöissään (Kuikka 2010, 49; Puolakka 2017). Tällä hetkellä osin ristiriitaisenakin näyttäytyvä tieto ja käsitykset liittyen hahmotusvaikeuksiin ja niiden määrittelyyn pohjautuvat neuropsykologiaan. Puutteellisen tiedon vuoksi, voidaan olettaa, että myös oppijoiden hahmotusvaikeuksien tunnistamiseen ja näin ollen heidän tukemiseensa läpi koulutuspolkujen liittyy pulmia. Näistä syistä koulunkäynnin ja koulutuspolkujen tutkiminen, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia, on koulutuksellisen tasa-arvon kannalta tärkeää. Jotta aihetta ymmärrettäisiin paremmin ja esimerkiksi oppijoiden koulunkäyntiä sekä hyvinvointia tuettaisiin tarkoituksenmukaisemmin, on merkityksellistä tutkia koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja, oppijoiden kokemuksellisesta näkökulmasta, kun heillä on hahmotusvaikeuksia.

Aihetta oppijoiden kokemuksellisesta näkökulmasta tarkastelemalla tuomme hahmotusvaikeuksia koskevaan keskusteluun uutta näkökulmaa ja herättelemme keskustelua myös kasvatuksen kentällä. Koulunkäynnin tukemisen käytäntöjen kehittämiseksi sekä oppijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi, on oltaava käsitys siitä, mistä olennaisista puolista koulunkäynti oppijoiden koulutuspoluilla rakentuu ja millaisten merkitysten varassa koulunkäyntiin suuntaudutaan (Perttula 1995, 46; Folkman & Moskowitz 2004). Tästä syystä tämän erityispedagogiikan tieteenalan laadullisen tutkielman tarkoituksena on kuvata, mitä oppijoiden kannalta merkityksellisiä asioita koulunkäyntiin ja koulutuspoluille liittyy. Kuvailevan tiedon myötä on mahdollista valaista ja ymmärtää nykyistä paremmin tarkasteltavaa ilmiötä (Denzin & Lincoln 2011, 4), koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja niiden oppijoiden osalta, joilla on hahmotusvaikeuksia. Tämänkaltaisen tiedon avulla voidaan kehittää tasa-arvoisempaa koulutusjärjestelmää

ja edistää niiden oppijoiden asemaa, joilla on hahmotusvaikeuksia (Ahonen 2002; Goodley 2013; Aro & Siiskonen 2014, 199; Kivirauma 2017, 22).

Kuvailevan tiedon tavoittamiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi tarkastelemme niitä koulunkäyntiin liittyviä merkityksellisiä asioita, jotka tutkimukseen haastatellut kymmenen nuorta aikuista ovat itse kokeneet koulutuspolkujensa eri vaiheissa. Näin ollen tarkastelun kohteena ovat nuorten aikuisten kokemuksille antamat merkitykset, jotka välittyivät haastattelutilanteissa kielen kautta ilmaistuina. Lähestymme tarkasteltavaa ilmiötä ja hahmotusvaikeuksia erityispedagogisesta ja oppijoiden omakohtaisesta kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen ja rajaamme tarkastelun koulukontekstiin. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä ja keräämämme aineiston ohjaamana seuraavasti: 1. Mitä vaikeuksia nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat kokeneet koulutuspoluillaan? 2. Mitä tukea nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat saaneet koulutuspoluilla kokemiinsa vaikeuksiin? 3. Mihin koulutuspolun vaiheisiin nuorten aikuisten, joilla on hahmotusvaikeuksia, kokemat vaikeudet ja saama tuki ajoittuvat?

Tutkielmaprosessimme on ollut laaja ja olemme pyrkinneet toimimaan sen jokaisessa vaiheessa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Avaamme tekemiämme eettisiä valintoja tämän tutkielmaraportin yhteydessä. Kuljetamme tekemämme eettiset valinnat raportin lukujen lomassa, sillä ne liittyivät käytännössäkin tutkielman jokaiseen vaiheeseen. Tutkielmamme seuraavassa, toisessa luvussa kuvaamme tämän tutkimuksen kannalta keskeistä teoriaa hahmotusvaikeuksiin liittyen. Kolmannessa luvussa tarkastelemme koulutuspolkuja sekä oppijoiden oikeutta tukeen eri koulutusvaiheissa. Tämän jälkeen kuvaamme neljännessä luvussa tutkimustehtäviämme. Viidennessä luvussa keskitymme koko tutkimusprosessin kulkuun kuvaten tutkielman lähtökohtia, haastateltuja, aineiston keruuta sekä aineiston analysointia, jossa hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimuskysymyksiin vastaamme tutkielman löydökset esittävässä luvussa kuusi, jossa löydöksiä tarkastellaan myös suhteessa muihin tutkimuksiin. Lopuksi luvussa seitsemän

teemme yhteenvetoa löydöksistä ja pohdimme niistä tekemiämme johtopäätöksiä. Samassa luvussa tarkastelemme myös tutkielman luotettavuutta ja päättämme tutkielman mielestämme merkittäviin jatkotutkimusaiheisiin.

2 MITÄ OVAT HAHMOTUSVAIKEUDET

Tutkimuskirjallisuudessa hahmotusvaikeuksien teoriasta puuttuu niin kotimaisesti kuin kansainvälisestikin yksitulkintaisuus. Siksi yhtenäistä termistöä käsitteeseen ei ole, mikä vaikeuttaa hahmotusvaikeuksiin liittyvää keskustelua ja tulkintaa. (Puolakka 2017; Räsänen 2017a.) Tässä tutkimuksessa käytämme suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa usein esiintyvää käsitettä hahmotusvaikeus kuvaamaan moni-ilmeistä hahmottamiseen liittyvää erityistä oppimisvaikeutta (Aro, M. 2014, 101–103; Kairaluoma & Salmi 2014, 207–210). Tutkimustiedon sirpaleisuudesta johtuen päädyimme hyödyntämään tutkielmamme hahmotusvaikeuksia koskevan teorian pohjana suurilta osin suomalaisten neuropsykologien tutkimaa ja julkaisemaa niin tutkimuksiin kuin kliiniseen kokemukseen pohjautuvaa materiaalia.

2.1 Mitä on hahmottaminen

Hahmotusvaikeuksien ja oppijoiden koulutuspoluille niistä mahdollisesti ilmenevien seurausten ymmärtämiseksi on muodostettava käsitys siitä, mitä hahmottaminen tarkoittaa. Hahmottaminen on aivotoimintaa eli kykyä ymmärtää ja tulkita nähtyä, mikä tarkoittaa kuvanmuodostumista sekä tila- ja etäisyysuhteiden ymmärtämistä. Eli silmät näkevät, mutta varsinainen hahmottaminen tapahtuu aivoissa. (Numminen & Sokka 2009, 138, 141.) Nähdyn lisäksi hahmotamme kuulohavaintoja, ihotuntoa ja kehonkaavaa. Hahmottaminen edellyttää nopeaa reagoitua sekä tiedon nopeaa prosessointia. (Hämäläinen & Kekoni 2006, 167; Numminen & Sokka 2009, 138–140; Niilo Mäki Instituutti 2017.) Hahmottaminen sisältää myös ei-kielellisen ulottuvuuden, johon kuuluvat sosiaalisten tilanteiden, tunteiden ja tapahtumien hahmottaminen (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 287–289; Isomäki 2015, 37).

Hahmottamisen teoriaosuutta selventämään avaamme hahmotusvaikeuksien ymmärtämiseksi hahmottamisen monivaiheista prosessia. Tutkimuksissa keskeisin malli hahmottamisprosessin hierarkkisesti etenevien toimintojen

ymmärtämiseksi on Warrenin (1993) malli, joka sisältää visuaalisen tarkkaavaisuuden, avaruudellisen hahmottamisen sekä visuaalisen muistin ja päättelyn toiminnot. Toimintojen lisäksi hahmottamisvaikeuksien kannalta olennaista on myös visuokonstruktio eli visuomotoriikka, jossa yhdistyvät visuaaliset hahmottamisen taidot sekä motoriset taidot. (Warren 1993; Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 70; Numminen & Sokka 2009, 142.)

Visuaalisella tarkkaavaisuudella tarkoitetaan kykyä huomioida ympäristön näönvaraisia ärsykyitä. Tähän liittyy näköhavainnon toimintaa, joka sisältää kohteen tunnistamista, kohteen olennaisten piirteiden erottelua, keskinäisten suhteiden ja kokonaisuuksien havaitsemista sekä nimeämistä. (Herrgård & Airaksinen 2004, 247; Paananen ym. 2005, 70; Poutanen 2015.) Avaruudellinen hahmottaminen tarkoittaa kykyä ymmärtää ympärillämme olevien asioiden välisiä yhteyksiä. Avaruudellinen hahmottaminen käyttää näköaistin lisäksi kuulonvaraista tietoa liikkuvista ja paikallaan olevista äänistä sekä tasapainoaistin, motoristen ja somatosensoristen toimintojen välittämää tietoa oman kehon liikkeestä ja asennoista. (Carlson 2006, 189; Hokkanen, Laine, Hietanen, Hänninen, Jehkonen & Vilkki 2006, 123; Synnöve 2006, 189; Isomäki 2015, 35; Poutiainen, Laari & Kauranen 2015, 107.) Visuaalinen muisti ja päättely ovat hahmottamisprosessissa käytettäviä kykyjä muunnella nähtyä informaatiota. Näitä yhdistellään arjen tilanteisiin ja päätöksentekoon (Warren 1993). Visuokonstruktiiivisella eli visuomotorisella hahmottamisella tarkoitetaan monimutkaisten sekä kolmiulotteisten kohteiden ymmärtämistä ja tuottamista, esimerkiksi rakentamalla tai piirtämällä. Visuokonstruktio kytkeytyy visuaaliseen sekä motoriseen toimintaan ja se on yhteydessä avaruudelliseen hahmottamiseen. (Isomäki 2015, 35; Poutiainen ym. 2015, 107.)

Hahmottamisprosessiin kuuluu eri vaihteita, joita ovat esimerkiksi havaitseminen, huomion kiinnittyminen ja näkeminen. Prosessin toimintoja ohjaavat tavoitteet, tunteet ja halut. Visuaalinen hahmottaminen alkaa aivoissa, kun vastaanotettuun tietoon liittyy aikaisemmin hankittua tietoa ja ymmärrystä. Toiminnossa yhdistyy nykyhetki ja menneisyys, jolloin nähty saa merkityksen ja tulee ymmärretyksi. (Isomäki 2015, 11–15; Poutanen 2015.) Hahmottamista ajatellen

aikaisemmalla tiedolla on siis suuri merkitys, sillä näemme sen mitä ymmärrämme. Jos mitään vastaavaa ei ole aiemmin nähty, uusi asia yhdistyy tietojärjestelmäämme ja annamme tälle merkityksen. Lisäksi suuri osa näönvaraisen tiedon käsittelystä on tiedostamatonta. (Isomäki 2015, 12–14.)

2.2 Hahmotusvaikeudet muotoutuvat vuorovaikutuksessa

Hahmotusvaikeudet ovat kehityksellisten oppimisvaikeuksien syytekijöitä ja ne luokitellaan erityisiksi oppimisvaikeuksiksi. Samaan kategoriaan kuuluvat myös enemmän tutkitut erityiset oppimisvaikeudet: kehityksellinen lukemisvaikeus eli dysleksia sekä matemaattiset oppimisvaikeudet. (Aro, M. 2014, 101–103; Kairaluoma & Salmi 2014, 207–210.) Ominaista erityisille oppimisvaikeuksille on, että ne ovat sitkeitä ja säilyvät läpi elämän, vaikka vaikeuksien merkitys yksilön arjen ja oppimisen kannalta voivat vaihdella pitkin oppijoiden polkuja (Lavikainen ym. 2006; Närhi, Seppälä, Kuikka, Peltopuro & Korhonen 2011, 246, 248; Numminen & Sokka 2009, 23; Kairaluoma & Salmi 2014, 207–208). Kuten muitakin oppimisvaikeuksia, hahmotusvaikeuksia on syytä tarkastella yksilöllisesti, sillä vaikeuksista mahdollisesti syntyvä oppijan toimintakykyvaje muotoutuu aina yksilöllisten perustaitojen, ympäristön vaatimusten ja kompensatiokeinojen eli korvaavien keinojen yhteisvaikutuksesta (Numminen 2017). Se, millaiseksi erityinen oppimisvaikeus, kuten hahmotusvaikeus, kunkin oppijan kohdalla lopulta muodostuu, voidaan nähdä aina niin yksilöllisten ominaisuuksien kuin luokusten ympäristötekijöiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena (Korhonen 2010, 118; Seppälä 2010a, 25; Seppälä 2010b, 96; Goodley 2013; Numminen 2017).

Hahmotusvaikeudet on laaja kattokäsite kuvaamaan hahmottamiseen liittyviä vaikeuksia, joilla on eri tavoin merkitystä oppijoiden tiedonkäsittelyyn ja toimintakykyyn. Koska kehityksellisiin hahmottamisen vaikeuksiin liittyvä tieto on edelleen rakentumassa, päädyimme kuvaamaan monimuotoisia vaikeuksia käyttämällä käsitettä hahmotusvaikeudet. (Kuikka 2010, 49–50.) Tutkimuksesamme tarkastelemme hahmotusvaikeuksia koettuina yksilöllisinä erityisinä oppimisvaikeuksina, joiden merkitys muotoutuu aina yksilön ominaisuuksien sekä

monien ympäristötekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Koettuja vaikeuksia on monenlaisia ja siksi yksilöllinen vaihtelu niiden ilmenemisessä on suurta. Pelkästään yksilöllisestä lähtökohdasta tarkasteltuna näkö tiedon poikkeavuuksillaakin on erilainen vaikutuksensa oppijoiden tiedonkäsittelyyn ja toimintakykyyn. (Isomäki, 2015, 10; Puolakka 2017.) Toimintakyvyllä tarkoitamme tässä yhteydessä yksinkertaisesti sitä, miten oppija pystyy toimimaan eri tilanteissa toimintaympäristön mukaisten mahdollisuuksien ja rajoitusten pohjalta. Kuten hahmotusvaikeudet, myös toimintakyky on pohjimmiltaan vuorovaikutuksellinen ja ympäristösidonnainen ilmiö. (Seppälä 2010a, 24–25.)

Vuorovaikutuksellisen näkökulman lisäksi valaisemme seuraavaksi myös hahmotusvaikeuksien neuropsykologista taustaa, joka pohjautuu tutkimuskirjallisuuteen. Neuropsykologisesti tarkasteltuna hahmotusvaikeudet ovat keskushermoston poikkeavuuksia, joita ei kuitenkaan pystytä paikantamaan aivokuvilla. Poikkeavuuksien syntyyn voivat vaikuttaa biologiset tekijät, raskauden ja synnytyksen aikaiset komplikaatiot tai myöhemmällä iällä saadut aivovauriot. (Räsänen 2017b.) Tutkimusten mukaan hahmotusvaikeudet ovat merkittävinä ongelmina noin kymmenessä prosentissa oppimisvaikeuksista. Kliiniseen neuropsykologiseen työhön perustuen näyttää, että hahmotusvaikeuksia on kuitenkin huomattavasti enemmän, joidenkin arvioiden mukaan hahmotusvaikeuksia on noin kaksikymmentä prosenttia kaikista oppimisvaikeuksista (Numminen & Sokka 2009, 141; Numminen 2017.) Opettajien arvioiden mukaan koululuokassa noin 1/20 tai 1/25 oppijasta esiintyy hahmotusvaikeuksia, jotka näyttäytyvät erilaisissa hahmottamista vaativissa koulutehtävissä. Hahmotusvaikeuksia esiintyy niin erillisinä kuin liittyneinä muihin oppimisvaikeuksiin. (Numminen & Sokka 2009, 141; Räsänen 2017c.)

Koska hahmottaminen on monivaiheinen ja kompleksinen tiedonkäsittelyprosessi, voivat hahmotusvaikeudet liittyä mihin tahansa hahmottamisprosessin toimintoon. Hahmotusvaikeuksien kannalta olennaisimmat toiminnot ovat hierarkkisessa järjestyksessä jo aiemmin mainitut visuaalinen tarkkaavaisuus, avaruudellinen hahmottaminen sekä visuaalinen muisti ja päättely (Isomäki 2015, 15). Mitä alemmalla tasolla tiedonkäsittelyn osatoiminnossa poikkeavuus alkaa

sitä laaja-alaisempina hahmotusvaikeudet näyttäytyvät (Warren 1993; Paananen ym. 2005, 70; Isomäki 2015, 26–27). Hahmottamisprosessin toimintojen lisäksi puhutaan visuokonstruktiivisesta hahmottamisesta, jolloin vaikeudet voivat ilmetä esimerkiksi motorisena kömpelyytenä sekä ei-kielellisenä oppimiskyvyn vaikeutena, joka näyttäytyy muun muassa vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvinä vaikeuksina (Paananen ym. 2005, 70; Isomäki 2015, 51; Poutiainen ym. 2015, 107; Ylönen 2017a).

Sohlbergin ja Mateerin teorian (1989) mukaan näkö tiedon käsittelystä vastaa kaksi erillistä ratajärjestelmää. Näitä ratajärjestelmiä kutsutaan ventraaliseksi reitiksi ja dorsaaliseksi reitiksi. Yksinkertaistettuna ratajärjestelmien työnjako on seuraava: ventraalinen reitti vastaa tunnistavasta havainnoinnista (ns. Mitä? – reitti) ja dorsaalinen reitti monimutkaisemman näkö tiedon käsittelystä ja liikkeiden ohjaukseen liittyvästä havainnoinnista (ns. Missä/miten? – reitti). (Sohlberg 1989; Ungerleider 1995; Goodale & Milner 1992; Isomäki 2015, 20–21; Poutiainen ym. 2015, 104–105; Puolakka 2017.) Molemmat reitit osallistuvat tietoiseen sekä tiedostamattomaan näkö tiedon käsittelyyn ja niillä on toisiinsa yhteyksiä, jotka riippuvat siitä, millaista toimintoa ollaan suorittamassa (Poutiainen ym. 2015, 105). Poikkeamat ratajärjestelmissä aiheuttavat oppijoille hahmotusvaikeuksia (Goodale 2010, 19; Puolakka 2017).

Ventraalirata keskittyy muodon, värin ja pinnan tunnistamiseen. Kun poikkeama sijoittuu ventraalirataan, hahmotusvaikeudet voivat näyttäytyä esimerkiksi kuvan tai kohteen piirteiden ja muodon tunnistamisen, ymmärtämisen ja erottelun vaikeuksina, esineiden, muotojen, kirjainten, kasvojen tai hahmojen tunnistamiseen tai visuaaliseen muistiin liittyvinä vaikeuksina sekä eksymisenä tutuissa tai vieraisissa ympäristöissä. (Poutiainen ym. 2015, 107, 114; Puolakka 2017.) Käytännössä esimerkiksi tavaroiden ja paikkojen etsiminen tai henkilöiden kasvojen tunnistaminen ja eri tilanteisiin yhdistäminen voivat tuottaa oppijoille vaikeuksia (Poutiainen & Nukari 2015, 442; Puolakka 2017). Myös laajojen kokonaisuuksien omaksuminen, mieleen painaminen tai erilaisten muististrategioiden käyttäminen voi olla oppijoille vaikeaa (Numminen & Sokka 2009, 80, 83–84; Vilkki & Saunamäki 2015, 80, 83).

Dorsaalirata keskittyy avaruudellisten eli visuospatiaalisten havaintojen luokitteluun. Kun poikkeama sijoittuu dorsaalirataan, hahmotusvaikeudet voivat ilmetä esimerkiksi vaikeuksina hallita monimutkaista näkö tietoa sisältäviä ympäristöjä sekä vaikeuksina havaita, ohjata ja hallita näönvaraista liikettä, mikä voi olla pulmallista liikkumistilanteissa. (Ahoniska & Aro 1999; 102, 104; Haapasalo & Nukari 2011, 241; Isomäki 2015, 20–21; Puolakka 2017.) Dorsaaliradalle sijoittuessaan hahmotusvaikeudet voivat näyttäytyä niin sanotusti toiminnanohjauksellisina oppimisvaikeuksina, jolloin oppijoiden hahmotuskyky ei riitä esimerkiksi tilanteen monimutkaisten tai -ulotteisten kohteiden ymmärtämiseen tai tuottamiseen. Tällöin oppijoille voi olla vaikea ymmärtää, miten jonkin kokonaisuuden osat ovat suhteessa toisiinsa ja miten ne pitäisi asetella yhteen. (Kuikka, Pulliainen & Hänninen 2001, 72–76; Isomäki 2015, 27, 35; Poutanen 2015; Poutiainen ym. 2015, 107; Poutiainen & Nukari 2015, 442.) Kun hahmotusvaikeudet liittyvät dorsaalirataan, niiden taustalla on usein tarkkaavuuden vaikeus, joka ilmenee esimerkiksi huomiokyvyn kohdentamisessa tai tarkkaavuuden ja keskittymisen ylläpidossa (Poutiainen & Nukari 2015, 436; Poutiainen ym. 2015, 120–122).

Hahmotusvaikeuksilla ja ei-kielellisillä oppimisvaikeuksilla on nykyisten käsitysten valossa päällekkäisyyttä (Niilo Mäki Instituutti 2017). Kun oppijoiden hahmotuskyky ei vastaa sosiaalisten tilanteiden asettamia vaatimuksia joustavasti, ymmärretään vaikeuksien liittyvän ei-kielellisiin oppimisvaikeuksiin (Bornstein, Hahn & Haynes 2010). Tällöin oppijat eivät välttämättä ymmärrä tai tulkitse oikein ei-kielellisiä vihjeitä, kuten eleitä, ilmeitä ja kehonasentoja, koska toiminta vaatii tarkkaa visuaalista havainnointia sekä nähdyn tiedon ymmärtämistä ja yhdistämistä vastaanotettuun kielelliseen tietoon. (Casey, Rourke & Picard 1991; Dool, Fuerst & Rourke 1995, 341–343; Tanguay & Rourke 2001, 15–18; Ahonen & Korhonen 2005, 319; Isomäki 2015, 58.) Oppijat voivat altistua sosiaalisille vaikeuksille myös muista syistä, esimerkiksi silloin, kun hahmotusvaikeudet liittyvät monimutkaisten kielellisten rakenteiden hahmottamiseen. Koke miensa sosiaalisten vaikeuksien vuoksi oppijat voivat esimerkiksi vetäytyä, tuntea itsensä ahdistuneeksi, poikkeavaksi tai yksinäiseksi (Ahonen & Korhonen

2005, 319; Paananen ym. 2005, 68–69; Aro, T. 2014, 275–276; Poikkeus ym. 2014, 286–288).

Suomessa oppijat eivät saa kokemistaan hahmotusvaikeuksista virallista diagnoosia, koska hahmotusvaikeudet tai aiemmin enemmän tutkitut ei-kielelliset oppimisvaikeudet eivät kuulu ICD 10-tautiluokitukseen (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuslaitos 2011; Mammarella & Cornoldi 2014; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 75; Numminen 2017). Hahmotusvaikeuksien tunnistettavuus ja diagnosointi perustuvat Suomessa tällä hetkellä neuropsykologisissa tutkimuksissa todennettuun suoriutumisprofiiliin, joita neuropsykologit testaavat laajalaisesti hyödyntäen hyvin yleistä kriteeristöä (Numminen 2017; Räsänen 2017d). Käytännössä hahmotusvaikeuksien tunnistaminen on siis vaikeaa.

Hahmotusvaikeuksien tunnistamista entisestään hankaloittaa yleisesti kehityksellisille oppimisvaikeuksille ominainen piirre eli erilaisten vaikeuksien päällekkäistyminen, komorbiditeetti. Tällöin samalla oppijalla voi esiintyä useita oppimisvaikeuksia tai muita kehityksellisiä ongelmia, kuten tarkkaavaisuuden tai motoristen toimintojen pulmia samanaikaisesti. (Lyytinen ym. 2001, 24–29, 45; Lavikainen ym. 2006; Rubinstein & Henik 2006.) Päällekkäistymisen lisäksi kehityksellisten oppimisvaikeuksien rinnalle kasautuu usein myös muita ongelmia, kuten sosioemotionaalaisia ja käyttäytymisen ongelmia (Gilger & Kaplan 2001; Rubinstein & Henik 2006; Ryan 2007; Undheim 2009; Haapasalo & Nukari 2011, 240; Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 107; Landerl & Moll 2010; Lin ym. 2013; Mäkihonko ym. 2017, 71). Toisiinsa vuorovaikutuksellisissa suhteissa olevien päällekkäistyneiden ja entisestään kasautuvien vaikeuksien vuoksi alun perin kapea-alainenkin erityinen oppimisvaikeus, kuten hahmotusvaikeudet, voi näyttäytyä laajemmin monenlaisina ongelmien kasautumina, kun erilaiset pulmat kietoutuvat toisiinsa. Koulunkäynnin ja tuen tarjoamisen näkökulmasta niin oppijoiden itsensä kuin heidän ympäristönkin voi olla vaikea tavoittaa vaikeuksien alkuperää ja luonnetta, josta hankaluuksien vyyhtiä voidaan lähteä purkamaan. Lisäksi oppijoiden kokemat vaikeudet usein monimutkaistuvat kehityksen edetessä. (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 11, 86; Ryan 2007; Undheim 2009; Landerl & Moll 2010; Lin ym. 2013; Aro, M. 2014, 103; Mäkihonko ym. 2017, 71.)

2.3 Hahmotusvaikeudet koulunkäynnin näkökulmasta

Vaikka hahmotusvaikeuksilla on neurologinen perusta, tarkoitamme tässä erityispedagogisessa tutkielmassamme hahmotusvaikeuksilla niitä koulutuspoluilla ilmeneviä hahmottamiseen liittyviä vaikeuksia, joita oppijat kokevat ja tunnistavat itsessään. Niin neurologisin testein todetuilla kuin itse koetuilla oppimisvaikeuksilla on yhteyttä koulunkäynnin sujumiseen ja todennäköisesti myös koulutuspolun muotoutumiseen. Koulun näkökulmasta oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia, kuuluvatkin niin sanottuun koulutukselliseen riskiryhmään, koska oppimisvaikeudet ovat mahdollinen riskitekijä selviytymiselle ja oppimisen onnistumiselle. (Holopainen & Savolainen 2005, 34; Lavikainen ym. 2006; Dirks ym. 2008; Mäkihonko ym. 2017, 71–72.)

Hahmotusvaikeudet saavat erilaisia ilmiänsuoria eri ikävaiheissa ja tilanteissa, mutta tutkimustietoa hahmotusvaikeuksien kehityksellisistä poluista on hyvin vähän. Hahmottamisen perustoiminnot erikoistuvat jo varhain vauvan kehityksessä, mutta toimintojen hienosäätöä ja tehostumista tapahtuu varhaisaikuisuuteen saakka. (Stiles, Paul & Ark 2008, 521–524; Puolakka 2017.) Seurantatutkimusten mukaan hahmotusvaikeudet eivät katoa iän myötä, vaan niitä on todettu myös 14–20 ikävuosien välillä tehdyissä mittauksissa (Isaacs, Edmonds, Chong, Lucas & Gadian 2003; Molloy, Wilson-Ching, Anderson, Roberts, Anderson & Doyle 2013). Vaikka hahmotusvaikeuksien vaikutuksista oppimiseen tiedetään verrattain vähän, niiden tiedetään olevan yhteydessä ikään, ympäristön vaatimuksiin ja hahmotusvaikeuden tasoon (Numminen & Sokka 2009, 143; Isomäki 2015, 67). Vaikka hahmotusvaikeudet eivät korjaannu spontaanisti kehityksen myötä, niiden merkitykseen yksilön elämässä ja esimerkiksi oppimisessa voidaan vaikuttaa niin yksilöön kuin ympäristöönkin kohdistuvien keinoin (Haapasalo 2006; Lavikainen ym. 2006; Isomäki 2015, 78–79; Numminen 2017). Koulun keinot ja menetelmät tukea oppijoita, joilla on hahmotusvaikeuksia, keskittyvät pedagogisiin menetelmiin, kuten oppimistaitojen opettelemiseen, kehittämiseen ja korvaamiseen sekä ympäristön ja toimintatapojen muokkaamiseen, minkä seurauksena koulunkäynnin kuormittavuus vähenee. Tarjotun tuen ja avun

taustalla on ajatus taata kaikille oppijoille tasa-arvoiset lähtökohdat oppimiselle ja koulunkäynnille. (Ahonen 2002; Aro & Siiskonen 2014, 199; Puolakka 2017.)

Oppijoille, joilla on hahmotusvaikeuksia, voi olla koulussa hankala tunnistaa, että osa tilanteista tai tehtävistä on itselle vaikeampia kuin toisille. Myös ympäristön, kuten opettajien, voi olla vaikea huomata tai tunnistaa oppijoiden hahmotusvaikeuksia. (Lyytinen ym. 2001, 26–27; Korhonen 2010, 118; Kuikka, Närhi & Seppälä 2010, 32; Puolakka 2017.) Kuten sanottu, hahmotusvaikeudet saattavat monimutkaistua ja kietoutua muihin vaikeuksiin koulutuspolun edetessä. Niin hahmotusvaikeuksien osalta kuin yleisesti kaikkien oppijoiden näkökulmasta nuoruusikä näyttäytyy erityisen kuormittavana ikävaiheena. (Temple 1997, 111; Isomäki 2015, 42; Numminen 2017.) Oppijoiden kuormittumisen ja vaikeuksien kasautumisen vuoksi olisi tärkeää, että oppimisvaikeudet tunnistetaan ja oppijoita tuetaan ajoissa. Muuten oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien vaikutukset voivat ulottua yhä laajemmalle syventäen niin sanottua koettujen vaikeuksien noidankehää (Casey ym. 1991; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Oppijoita tuettaessa on huomioitava, että tuen tarjoaminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, jonka tavoitteena on muutos oppimisessa ja koulunkäynnin kuormittavuuden vähentäminen (Aro & Siiskonen 2014, 199; Isomäki 2015, 62–63; Poutiainen & Nukari, 2015, 434; Puolakka 2017).

Oppijoiden koulutuspoluilla esi- ja alkuopetuksen aikana hahmotusvaikeudet voivat näyttäytyä erityisesti visuokonstruktiivisissa taidoissa (Qvarnström, Aro, Välisalo-Leinonen, Ketonen, Länsivuori, Lautamo & Hämäläinen 2014, 144–145). Tällöin hankaluutena voi olla hahmottaa yksityiskohtia, erottaa taustasta kuvioita, muotoja ja tilallisia käsitteitä. Lisäksi avaruudellinen havaitseminen, esineiden tunnistaminen sekä kuvien ja rakennelmien hahmottaminen ja tuottaminen voivat vaikeutua. Silmän ja käden yhteistyötä tarvitaan useissa toiminnoissa, oppimisessa ja leikeissä. Taidoilla on yhteys myös lasten sosiaalisten taitojen kehitykseen sekä opiskelutaitoihin. (Qvarnström ym. 2014, 145; Ylönen 2017b.)

Peruskouluasteella oppijoiden hahmotusvaikeudet ilmenevät oppitunneilla usein oppiainerajoista riippumatta niin matemaattisissa aineissa,

lukuaineissa kuin taito- ja taideaineissakin. Myös kuulonvarainen työskentely sekä kirjoittaminen tuottavat oppijoille usein vaikeuksia. Lisäksi oppijoilla voi olla motorista kömpelyyttä tai itsenäisen liikkumisen vaikeutta. (Numminen & Sokka 2009, 142, 144–146; Isomäki 2015, 50–51 Ylönen 2017a.) Peruskoulun alaluokilla hahmotusvaikeudet näyttäytyvät erityisen usein matematiikan oppimisen vaikeuksina (Isomäki 2015, 42; Ylönen 2017a). Matematiikan perustaidoissa tarvitaan hahmotuskykyä esimerkiksi numeroiden ja matemaattisten symbolien ymmärtämiseksi. Lisäksi matematiikka sisältää paljon visuaalista materiaalia, kuten käyriä, graafisia esityksiä ja geometriaa, mitkä voivat osoittautua oppijoille pulmallisiksi. (Service & Lehto 2005, 244; Numminen & Sokka 2009, 143.) Matematiikan oppiaineessa pärjäämisen lähtökohdat ovat McCloskeyn mallin (1992) mukaan matemaattisten taitokokonaisuuksien hallinnassa, jonka lähtökohtana ovat tiedonkäsittelytaidot. Kouluoppimisen edetessä eri oppiaineiden vaatimustaso kasvaa ja monimutkaistuu, minkä vuoksi oppijat tarvitsevat suoriutuakseen kattavammin eri kognitiivisia prosesseja ja taitoja (Service & Lehto 2005, 244; Ylönen 2017c).

Peruskoulun yläluokille siirryttäessä hahmotusvaikeuksien vaikutukset voivatkin kuormittaa oppijoita aiempaa laajemmin ja useammassa tilanteissa, esimerkiksi itsenäisempään suoriutumiseen kohdistettujen vaatimusten lisääntymisen, koulunkäyntiin liittyvän vaatimustason kasvun, uuden kouluympäristön tai uusien oppiaineiden seurauksena (Temple 1997, 111; Isomäki 2015, 42; Ylönen 2017c). Yläluokilla oppiaineiden lisääntyminen sekä vaatimustason kasvu pakottavat oppijoita nopeampaan oppimiseen ja tietomäärien suurempaan hallintaan kenties itsenäisemmin kuin aiemmin. Tällöin erilaiset opiskelustrategiat, oppimista tukevat keinot ja menetelmät nousevat merkittävämpään osaan oppimisessa sekä suurempien tietokokonaisuuksien hallinnassa. (Isomäki 2015, 50.) Oppimisen kannalta keskeisenä vaikeutena yläluokilla voi matemaattisten vaikeuksien lisäksi ilmetä esimerkiksi tiedon mielessä pirstaloitumista, josta voi seurata laajempien tietorakenteiden muodostumisen, hahmottamisen ja ymmärtämisen haurautta, esitetyn ja luetun tiedon sekä asioiden välisten yhteyksien ymmärtämisen sekä opiskelustrategioiden oppimisen vaikeuksia. Näiden vaikeuksien

seurauksina voi tiedon esiintuominen ja soveltaminen hankaloitua, jolloin oppimisella on vaarana jäädä tilanne- ja tekstisidonnaiseksi. (Numminen & Sokka 2009, 145; Isomäki 2015, 48–49; Ylönen 2017c.)

Iän myötä itsenäinen suoriutuminen koulu- ja opiskelutehtävistä voi hankaloitua ja ero ikätovereihin saattaa korostua (Paananen ym. 2005, 68; Isomäki 2015, 40). Nuoruusiässä vertailu ja peilaaminen ikätovereihin ovat voimakkaampaa kuin missään muussa elämänvaiheessa. Tällöin oppimisvaikeuden ja muiden kasautuvien vaikeuksien merkitys voi korostua, esimerkiksi motivaatio- ja käytösongelmina, jännittyneisyytenä, levottomuutena tai poissaoloina. (Numminen & Sokka 2009, 40–41; Dutton, Cockburn, McDaid & McDonald 2010, 217–218, 223.) Oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia, on tyypillistä kehittää strategioita kompensoidakseen oppimisvaikeuksien vaikutuksia. Oppijat voivat esimerkiksi kehittää erilaisia sosiaalisia strategioita selviytyäkseen ryhmän edessä paremmin vaikeiksi kokemistaan tilanteista. On havaittu, että mukautuvuus ja matalan profiilin ylläpitäminen ovat oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia, yleisempiä strategioita kuin ulospäin suuntautuvat strategiat. (Dutton ym. 2010, 217–218, 223; Seppälä 2010b, 96, 100.)

Myös peruskoulun jälkeen toisen ja korkea-asteen koulutuksissa sekä työelämässä selviytyminen linkittyvät oppijoiden perustaitoihin, kompensatiokeinoihin sekä ympäristön, tehtävien ja ammattien asettamiin vaatimuksiin (Folkman & Moskowitz 2004; Kairaluoma & Salmi 2014, 207). Eri koulutuksissa ja ammattiteissa edellytetään vaihtelevasti hahmottamisen taitoja, minkä vuoksi hahmottamisvaikeuksien merkitys oppijoiden elämässä voi muuttua ja vaihdella suuresti. Esimerkiksi koulutuksissa, joissa opiskeltavat asiat opiskellaan pääsääntöisesti lukemalla, hahmottamista vaativa luetun ymmärtäminen voi tuottaa vaikeuksia oppijoille. Toisaalta koulutuksissa tai ammattiteissa, joissa hahmottamisen vaatimukset ovat vähäisiä, eivät vaikeudet välttämättä tule juuri esille. (Numminen & Sokka 2009, 212; Haapasalo & Nukari 2011, 241; Numminen 2017.) Toisinaan oppijat valitsevat koulutuksen tai ammatin ilman riittävää tietoa omista vaikeuksista tai tulevan ammatin vaatimuksista, mikä voi aiheuttaa jatkossa lisää ongelmia. Mikäli peruskoulun jälkeinen koulutus on valittu oppijoiden kannalta

epäedullisesti, koetut koulunkäynnin vaikeudet voivat olla peruskouluaikaa suurempia (Numminen & Sokka 2009, 212; Numminen 2017). Oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia, kertyy koulutuspoluilla usein tavanomaista enemmän negatiivisia kokemuksia, mikä voi jossain vaiheessa koulutuspolkua johtaa ajatuksiin keskeyttämisestä tai alanvaihdosta. On myös mahdollista, että epäonnistumiset heikentävät oppijoiden minäkuvaa, jolloin heille ei tule kokemusta omasta pysyvyydestä, asioiden hallinnasta eivätkä he välttämättä koe saavansa myönteistä palautetta osaamisestaan. (Lyytinen ym. 2003; Kairaluoma & Hirvonen 2013, 215–216.)

Oppijoiden hahmotusvaikeudet olisi siis huomioitava opetuksen suunnittelussa ja tukitoimenpiteiden järjestämisessä (Numminen 2017). Kuten edellä kerroimme, oppijoiden tuen tarpeet näyttävät usein ajan, tilan, liikkumisen sekä kokonaisuuksien hahmottamisessa ja ymmärtämisessä (Pietiläinen 2017). Vaikka vaikeuksien tunnistamiseen liittyy omat pulmansa, riittävät ja oikein kohdennetut tukitoimet auttavat oppijoita selviytymään koulunkäynnissä paremmin ja ehkäisevät myös opintojen keskeyttämistä. Toisinaan oppijoiden olisi hyvä pitää mielessä myös mahdollinen koulutuksen tai alan vaihto. (Numminen & Sokka 2009, 213; Aro & Siiskonen 2014, 199; Numminen 2017.) Kuitenkin hahmotusvaikeuksia koskeva tieto on vasta rakentumassa ja erityisen vähän tiedetään siitä, mitä merkitystä hahmotusvaikeuksilla on eri ikävaiheissa ja miten ne näyttävät esimerkiksi koulutuspolun eri vaiheissa tai käytännön elämässä (Isomäki 2015, 6; Puolakka 2017).

3 KOULUTUSPOLUT JA TUKI, KUN OPPIJOILLA ON ERITYISIÄ OPPIMISVAIKEUKSIA

Koulutuspolkua kuvaamme koulutushistoriaksi, joka muodostuu yksilöllisesti ja näyttäytyy perättäisinä sijoittumisina sekä niihin johtaneiden tapahtumien ketjuna (Boudon 1974; Mare 1980; Karjalainen ym. 2003, 30–33; Mehtäläinen 2001, 8). Tänä päivänä koulutuspolut etenevät harvoin lineaarisesti peruskoulutuksesta toiselle asteelle ja sitä kautta korkeakoulutukseen (Kouvo, Stenström, Viro-lainen & Vuorinen-Lampila 2011, 11). Koulutuspolkukäsitteen rinnalla käytetään usein myös käsitteitä opintopolku, opintoura, opinpolku tai koulutusura.

3.1 Koulutusjärjestelmä Suomessa

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kolme astetta: peruskoulutus, toisen asteen koulutus ja korkea-asteen koulutus. Peruskouluaste koostuu yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä perusopetuksesta (peruskoulu), jota ennen järjestetään vuoden kestävä esiopetus. Peruskoulun jälkeen oppijat suuntaavat toisen asteen koulutukseen, joka jakautuu kahteen eri koulutussektoriin: lukiokoulutukseen sekä ammatilliseen koulutukseen. Korkea-asteen koulutusta järjestetään myös kahdessa eri sektorissa: ammattikorkeakouluissa sekä yliopistoissa. Varsinaisten koulutusasteiden ja niiden sisäisten koulutussektoreiden lisäksi aikuiskoulutusta on tarjolla kaikilla koulutusasteilla. (Opetushallitus 2017; Opetusministeriö 2004.) Jokaisen asteen tavoitteet määritellään kyseisen koulutussektorin (peruskoulukoulutus, lukiokoulutus, ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulutus ja yliopistokoulutus) lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa, joiden myötä käytännössä noudatetaan koulutuksen järjestämis- ja toimilupia sekä ulkoista arviointia. Koulutuksen laatutakuu käsittää opettajien kelpoisuutta koskevat säädökset. (Opetushallitus 2017; Tilastokeskus 2017.)

Tutkimuksissa (esim. Björn ym. 2017, 47) suomalaista koulutusjärjestelmää kuvataan laadukkaaksi. Tämä pohjautuu esimerkiksi siihen, että

koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen on yksi sen päätavoitteista, järjestelmän kehittämistarpeet havaitaan ennakoivasti ja ne pystytään toteuttamaan kohtuajassa (Björn ym. 2017, 47; Mäkihonko ym. 2017, 67). Jokaisella oppijalla tulee olla mahdollisuus kouluttautua niin pitkälle kuin omat kyvyt riittävät sekä jokaiselle kuuluu oikeus opinnoissa ohjaukseen ja tukeen (Björn ym. 2017, 48; Mäkihonko ym. 2017,67). Koulutustakuun avulla pyritään takaamaan jatkokoulutuspaikka kaikille peruskoulunsa päättävälle oppijoille, minkä lisäksi opiskelun etenemistä tulisi tukea seuraavilla koulutusasteilla peruskoulua vastaavin toimin (Björn ym. 2017, 48).

3.2 Koulutuspolkujen siirtymät

Koulutuspolku sisältää siirtymien ketjun perusasteen koulutuksesta aina korkeakoulutukseen saakka (Boudon 1974; Mare 1980; Mehtäläinen 2001, 8). Siirtymän käsitteellä tarkoitamme niin oppijoiden koulutuspolkujen eri vaiheiden välisiä siirtymiä kuin instituutioiden välisiäkin siirtymiä ja siirtymiä työelämään. Pääsääntöisesti koulutukselliset siirtymät jaetaan eri kategorioihin: koulutussektorin suoriin ja epäsuoriin siirtymiin sekä saman koulutusalan sisäisiin siirtymiin eri koulutusasteiden välillä tai eri koulutusalojen välisiin siirtymiin saman koulutusasteen sisällä (Harris & Rainey 2009, 42–60). Onnistunutta siirtymäjärjestelmää raamittavat talouselämän tuki, hyvin organisoidut siirtymävaiheet eri opintojen välillä, tehokas työssäoppimisen hyödyntäminen sekä toimivat koulutusinstituutiot ja -järjestelmät (Raffe 2008).

Siirtymäjärjestelmä sisältää koulutusrakenteiden lisäksi työmarkkinat, hyvinvointijärjestelmän sekä perherakenteen ominaisuudet. Siirtymäjärjestelmään vaikuttavat poliittinen ja koulutuspoliittinen kulttuuri, erilaiset yhteiskunnalliset sekä taloudelliset tekijät, jotka vaikuttavat siirtymiin ja koulutuspolkujen muotoutumiseen. (Raffen 2008.) Koulun antama tuki siirtymävaiheessa, kun oppijoilla on koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, on osoittautunut riittämättömäksi, mikä heijastuu esimerkiksi siirtymien sujuvuuteen, valmistumisajankohtiin tai opintojen keskeyttämiseen (Nyyssölä 2004; Mäkihonko ym. 2017, 76). Walterin

(2006), Kouvon ja muiden (2011) sekä Nurmen (2011) mukaan muun muassa perheen tuen merkitys siirtymissä korostuu, kun koulun tukimuodot vähentyvät.

Lineaariset ja ennustettavissa olevat siirtymät niin nuoruudesta aikuisuuteen kuin opiskelusta työelämään ovat muuttuneet (Opetusministeriö 2005, 10–11; Vehviläinen 2006, 31). Niitä määrittävät nykyään koulutuspolkujen tavoin epälineaarisuus ja epäyhteneväisyys. Myös oppijoiden, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, siirtymissä heijastuvat yksilöllistyminen, epäjohdonmukaisuus, pitkittyneisyys, keskeytykset sekä sirpaleisuus (Bear, Kortering & Braziel 2006; Hadley 2006; Fleming & Fairweather 2012; Korhonen, Linnanmäki & Aunio 2014). Oppimisvaikeuksien lisäksi siirtymien yksilöllistymiseen yleisesti vaikuttavia asioita ovat laajemmat yhteiskunnalliset tekijät, kuten elämäntyylien moni-ilmeistyminen, joustavammat työmarkkinat, naisten työssäkäynti sekä yksilöllisyys elämänvalinnoissa ja eri elämänalueilla (Thomson, Holland, Henderson, McGrellis & Sharpe 2002, 335–354; Walther 2006; Stauber 2007; Raffe 2008). Hyvin onnistunut koulutuspolku tulkitaan aiempien siirtymävaiheiden onnistuneiden valintojen tuloksiksi esimerkiksi peräkkäisten koulutussiirtymien lineaarisesti etenevänä mallina (Mehtäläinen 2001, 10; Hillmert & Jacob 2010).

Koulutuspolkujen siirtymävaiheissa oppijat tekevät omaa tulevaisuuttaan koskevia henkilökohtaisia koulutusvalintoja opintojen jatkamisesta tai keskeyttämisestä. Siirtymävaiheissa opintojen sisällöllinen painopiste, koulutusala tai oppilaitos voivat vaihtua. (Mehtäläinen 2001, 10; Nyyssölä 2004; Hillmert & Jacob 2010.) Perusopetuksen jälkeen oppijoiden odotetaan hakevan toisen asteen koulutukseen ja jokaisen hakijan on yhteishakujärjestelmässä täytettävä koulutuspaikan varmistamiseksi viisi hakuvaihtoehtokohtaa (Hirvonen & Muuronen 2014, 31). Salmela-Aron (2009a) tutkimusten mukaan peruskoulun päättävien nuorten koulutusvalintoihin vaikuttavat merkittävästi läheiset ihmiset, ensisijaisesti vanhemmat ja toissijaisesti ystävät sekä sukulaiset. Nuorten perhetaustalla on useiden tutkimusten valossa suora yhteys koulumenestykseen peruskoulun sekä toisen asteen koulutuksen jälkeisiin koulutusvalintoihin ja tutkintojen suorittamiseen (Kuusinen 1986; Mehtäläinen 2001, 133; Kauppinen 2004, 117, 168; Vanttaja 2005; Salmela-Aro 2009a; Tolonen 2014, 39, 60). Nuori hakeutuukin sitä

todennäköisemmin jatko-opintoihin, mitä korkeampi koulutustausta vanhemmilla on (esim. Vanttaja 2005). Myös peruskoulun opintomenestyksellä on merkitystä jatkokoulukseen hakeutumiseen. Esimerkiksi Kouvon ja muiden (2011, 14, 26) mukaan ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat useammin nuoret, joiden peruskoulun päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo on keskimääräistä heikompi. Toisaalta ammatillisen koulutuksen suosituille aloille pääsee vain hyvällä koulumenestyksellä (Hirvonen & Muuronen 2014, 32).

Toisen asteen hakijoista ammatilliseen koulutukseen hakeutui vuonna 2016 noin 56 prosenttia ja lukiokoulutukseen noin 44 prosenttia (Opetushallitus 2016). Lukio-opinnot ovat suurelle osalle opiskelijoista oman alavalinnan pohtimisen aikaa (Mehtäläinen 2001, 133–134; Nyyssölä 2004). Lukio-opintojen tavoitteena on pohjustaa oppijoiden tiedot ja taidot niin, että he pystyvät lukion jälkeen aloittamaan opiskelun yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulussa (Mäkinen 2004, 556). Menestyminen lukiossa ja ylioppilaskirjoituksissa määrittävät jatkokoulutuksen valinnalle realistiset ehdot (Rinne 2007, 241). Ammatillisissa oppilaitoksissa opintojen tavoitteina on usein hankkia ammatti ja mennä töihin (Mehtäläinen 2001, 53), mutta hakeutumalla ammatilliseen koulutukseen parannetaan myös korkea-asteen jatko-opintomahdollisuuksia (Kouvo ym. 2011, 25).

Kaikista uusista ylioppilaista noin 75 prosenttia hakee korkeakoulutukseen (Kouvo ym. 2011, 50). Koulumenestys perus- ja toisella asteella näyttää jaottelevan ammattikorkeakouluun ja yliopistoon hakeutuvat (Vuorinen & Valkonen 2003; Kivinen & Nurmi 2009). Ammattikorkeakoulu suuntaa käytännön lähempään opiskeluun ja sillä on vahvempi työelämäyhteys kuin teoreettisemmalla yliopistokoulutuksella (Vuorinen & Valkonen 2003, 85–88). Yliopistokoulutukseen hakeutuille on tyypillistä vaihtaa koulutusala tai -ohjelmaa opintojen alkuvaiheessa (Kouvo ym. 2011, 60). Kuitenkin opintojen edetessä sitoutuminen opintoihin kasvaa kaikilla tieteenaloilla (Rautpuro & Väisänen 2001, 15), mikä edesauttaa opintojen loppuun viemistä, tyytyväisyyttä ja hyvää opintomenestystä (Kouvo ym. 2011, 60). Opintojen pitkittymiseen vaikuttavat esimerkiksi koulutuslinjan vaihtaminen, opinnoissa koetut vaikeudet, kuten erityiset

oppimisvaikeudet, työelämän vetovoima, normaalia laajemmat opinnot tai ta-
loudellisesta taantumasta johtuva työttömyyden uhka (Opetusministeriö 2003;
Hadley 2006; Rantanen & Liski 2009, 86–87; Kouvo ym. 2011, 62; Korhonen ym.
2014).

Yleisesti oppijat, joilla on hyvät psyykkiset ja fyysiset voimavarat, kokevat
koulutusten väliset siirtymät usein myönteisinä vaiheina elämässään. Puolestaan
ne oppijat, joiden voimavarat ovat heikommat kokevat siirtymät usein raskaiksi
ja voivat tehdä negatiivisiksi osoittautuvia valintoja. (Walther 2006; Kouvo ym.
2011, 14; Nurmi 2014, 23.) Siirtymävaiheet voivat osoittautua oppijoille hanka-
liksi myös sen vuoksi, että vanhempien ja opettajien kontrolli sekä oppimisym-
päristöjen struktuuri useimmiten vähenevät opintojen edetessä (Swartz, Prevatt
& Proctor 2005). Jos opinnot tai siirtymävaiheet pitkittyvät, voi opintoihin uudel-
leen orientoituminen ja tutkinnon suorittaminen olla vaikeampaa. Hankalin ti-
lanne on usein oppijoilla, jotka eivät ole hakeneet koulutukseen, ovat keskeyttä-
neet opintonsa heti opintojen alkuvaiheessa tai eivät ole saaneet hakemaansa
opiskelupaikkaa. (Stenström 1984, 21, 55, 92, 94; Opetusministeriö 2005; Vehvilä-
inen 2006, 31; Rantanen & Vehviläinen 2007, 55; Haapasalo & Nukari 2011, 241.)
Toimivassa siirtymäjärjestelmässä kaikkia oppijoita ohjataan ja tuetaan sekä kye-
tään tunnistamaan ne yksilöt, jotka ovat vaarassa joutua koulutuksen tai työelä-
män ulkopuolelle (Raffe 2008). Hahmotusvaikeuksien tunnistaminen koulussa
on tärkeää myös tästä näkökulmasta, koska yksilöllisten kokemusten ja koulu-
tuspoluilla tehtävien valintojen merkitys oppijoiden tulevaisuutta ajatellen voi-
vat osoittautua merkittäviksi esimerkiksi ammatinvalinnan, hyvinvoinnin tai
jopa syrjäytymiskehityksen suhteen (Vehviläinen 2006, 31; Rantanen & Vehvilä-
inen 2007, 55).

Jos koulussa ei havaita oppijoiden erityisiä oppimisvaikeuksia eikä oppi-
joilla itsellään ole realistista käsitystä omaan oppimiseen liittyvistä kyvyistä, käy
usein niin, että koulutuspolut ja -valinnat vaikeutuvat. Myös hahmotusvaikeudet
itsessään voivat hankaloittaa oppijoiden arviointikykyä tai omien mahdollisuuk-
sien hahmottamista. (Numminen & Sokka 2009, 214; Isomäki 2015, 59.) Toisinaan
käykin niin, että oppijat joutuvat rakentamaan koulutuspolkunsu useiden

yritysten ja erehdysten kautta, jolloin myös itselle sopivan koulutuksen tai ammatin löytäminen voi olla hidaskäyvä ja vaikea tie kulkea. Tällaisten vastoinkäymisten taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä, kuten tietämättömyyttä eri koulutusvaihtoehtojen, omien kykyjen, realistisista mahdollisuuksista, tuentarpeista tai koulutuksen tarjoamista tukimuodoista. Aina eri koulutusaloilla tai ammattialoilla vaadittavat taidot eivät välttämättä ole oppijoiden tiedossa. Oppijoilla ei myöskään aina ole kiinnostusta koulutukseen. (Hirvonen & Muuronen 2014, 31.) Oppijoiden kohtaamien ongelmien korjaamiseen tulisikin kaikilla koulutusasteilla löytää tukimuotoja, jotka ennakoivat mahdollisia ongelmia ja tavoittavat ne oppijat, jotka eivät hakeudu omatoimisesti tukipalvelujen piiriin, vaan jäävät kokonaan ilman tukea (Lappalainen & Hotulainen 2007; Kuronen 2010, 314–318).

Suomalainen koulutusjärjestelmä rakentuu elinikäisen oppimisen periaatteelle, jossa joustavat siirtymät asteelta toiselle tai koulutuksesta työelämään ovat tärkeä osa elinikäisen oppimisen politiikkaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Elinikäisen oppimisen edistämisen nähdään parantavan ja ylläpitävän väestön työllisyyttä sekä lisäävän ammatillista liikkuvuutta (Kouvo ym. 2011, 7, 9). Työelämän muuttuessa oppiminen ja ammatillisen identiteetin rakentaminen ovat keskeisiä tekijöitä ammatillisen kasvun suhteen. Hyvinvoinnin kannalta pidetään tärkeänä, että elinikäinen oppija on työssä, jossa hän kokee oman identiteettinsä voimaantuvan sekä tulevaisuutensa kuulluksi. Nykyään työ on useille oppijoille myös väline muiden keskeisempien elämänarvojen toteuttamiselle. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 30–32; Kuronen 2010, 316.)

3.3 Koulutusjärjestelmä oppijoiden tukena

Suomessa koulutus on kaikkien perusoikeus. Koulutuksellinen tasa-arvo on koko järjestelmän lähtökohta ja se mahdollistaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden. Valtion rooli maksuttoman koulutuksen mahdollistajana on keskeinen. Koulutus on tärkeä osa hyvinvointivaltiota, jossa tavoitteena on oppijoiden erilaisten lähtökohtien tasaaminen ja yksilöllisten mahdollisuuksien luominen koulutuksen kautta. (Ahonen 2002; Rinne 2000.) Koulutuspolkujen alusta lähtien

jokaisen oppijan yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarpeet pyritään huomioimaan ja jokaiselle takaamaan riittävä ohjaus ja tuki opintojen onnistumiseksi ja opiskelumotivaation ylläpitämiseksi (Perusopetuslaki 628/1998). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kaikilla oppijoilla on oikeus opetukseen, ohjaukseen, opiskeluhoolto- ja tukipalveluihin sekä turvalliseen opiskeluympäristöön. Järjestelmää pyritään jatkuvasti kehittämään yhä tasa-arvoisempaan ja oppijoiden oppimista sekä hyvinvointia edistävämpään suuntaan.

Koska toimivassa järjestelmässä ne oppijat, joilla on riski ajautua koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle pyritään tunnistamaan ja heitä tukemaan yksilöllisesti, siirtymävaiheiden ohjaukseen ja tukimuotoihin olisi hyvä asettaa selkeät tavoitteet. Tällöin oppijoille jää riittävästi aikaa oman koulutuspolun hahmottamiseen ja suunnitteluun, jolloin siirtymätkin ovat sujuvampia. (Raffe 2008.) Tarkoituksenmukaisesti kohdennetut tukitoimet opinnoissa ehkäisevät koulupudokkuutta ja epäsuotuisten koulutuspolkujen rakentumista. Ennaltaehkäisevä työ, erityispedagoginen lähestymistapa, rakenteelliset ratkaisut, sopivien ryhmäkokojen huomioiminen sekä tehokkaampi ohjauskulttuuri voivat ehkäistä koulutuksen keskeytymisiä ja tukea mielekkäiden koulutuspolkujen rakentumista myös silloin, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. (Lappalainen & Hotulainen 2007; Numminen & Sokka 2009, 213, 215; Kuronen 2010, 324–325.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) asettaa yhteisöllisen opiskeluhoollon koko kouluyhteisöä tukevaksi ja ennalta ehkäiseväksi toimintatavaksi perus- ja toisen asteen koulutuksessa. Oppijoilla on oikeus myös yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon sekä sen palveluihin. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Käytännössä opiskeluhoolto rakentuu usein eritasoisissa kohtaamisissa, esimerkiksi opettajien ja oppilaiden arkityön kohtaamisissa sekä monialaisessa yhteistyössä (Koskela 2017, 279–281). Opiskeluhoolto määritellään monialaiseksi yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia edistäväksi yhteistyöksi, jonka vastuut määritellään opiskeluhoollon, opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen suunnitelmissa (Muuronen 2013, 229, 232). Lain mukaan toimintavastuu kuuluu niin oppilaitokselle kuin opiskeluhoollon henkilökunnalle (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Peruskoulussa kaikilla oppijoilla on oikeus oppimisen ja koulunkäynnin yleiseen tukeen. Heti tuentarpeiden ilmetessä tuki pyritään tarjoamaan suunnitelmallisesti. Peruskoulua koskeva erityisopetuksen lakiuudistus tuli voimaan 2010, mikä porrasti erityisen tuen tarjoamisen kolmiportaiseksi tukimalliksi. Tämä on yksi konkreettinen ratkaisu, jolla tehostetaan tuen tarjoamista yleisopetuksen käytännöissä ja tehdään erityisopetussiirroista määräaikaista ja joustavampia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Yleinen tuki sisältää tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollollista tukea sekä avustajapalveluita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Opetushallitus 2016). Tehostettua ja erityistä tukea voidaan järjestää oppijoiden tueksi niin yleisopetuksen ohessa, osa-aikaisena erityisopetuksena tai yleisopetuksesta erillisenä opetuksena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Lukioissa erityisen pedagogisen tuen perustana ovat lukiolainsäädäntö (Lukiolaki 629/1998; Laki lukiolain muuttamisesta 478/2003) ja opetussuunnitelman 2015 perusteet (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Lukioissa tukitoimet ja tuki eri oppiaineissa pystytään sopimaan kirjattavaksi oppijoiden yksilöllisiin opiskelusuunnitelmiin. Oppijoita voidaan myös ohjata hakemaan lukiolain 29 §:n 2 momentin mukaisia palveluita, esimerkiksi yksilökohtaista opiskeluhuoltoa. Yksilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa tulee määrittää, miten oppijan tukitoimien tarve arvioidaan, suunnitellaan ja järjestetään. (Lukiolaki 629/1998; Lukion, opetussuunnitelman perusteet 2015.) Lainsäädännön perusteella lukiossa käytetään rinnakkain termejä erityinen tuki ja erityinen pedagoginen tuki, minkä lisäksi toimintatavat ja tuen perusteet tuen tarjoamiselle vaihtelevat lukiokohtaisesti (Mehtäläinen 2005, 13, 15). Lukioissa erityisopettajien lisäksi tukea tarjoavat esimerkiksi opinto-ohjaajat (Mehtäläinen 2005, 74). Ammatillisen koulutuksen puolella ei ole virallisesti käytössä kolmiportaista tukimallia, mutta muutokset erityisen tuen linjauksissa perusopetuksessa heijastuvat ammatilliseen koulutukseen (Selkivuori 2015, 25). Ammatillisissa oppilaitoksissa yleisten opiskeluryhmien yhteydessä hyödynnetään erilaisia tukikäytänteitä, kuten

erityisopetusta samanaikaisopetusta, joustavia ryhmittelyjä, tukiopetusta sekä työvaltaista opetusta ja ohjausta (Jauhola & Miettinen 2012, 19–37, 46).

Korkeakoulujen tavoitteina tuen näkökulmasta ovat saavutettavat opiskelu ympäristöt ja esteetön opiskelu. Yksilöllistä tukea ovat opinto-ohjaus, kuraattorin, opintopsykologin tai opiskelijaterveydenhuollon palvelut sekä erilliset oppilaitoskohtaiset opiskelijoiden hyvinvointipalvelut. (Opintopolku.fi 2017.) Ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa määräykset, linjaukset sekä ohjeistukset tuen tarjoamisen suhteen väljenevät muihin koulutusasteisiin verrattuna (Selkivuori 2015, 28), minkä seurauksena tuki kohdennetaan usein ohjaukseen tai opiskelun esteettömyyden edistämiseen (Hirvonen, Koskimies & Pirttimaa 2009).

Yleisesti koulutuspolulla annettavan ohjauksen tavoitteet, vastuualueet ja henkilöstön työnjako määritellään opetussuunnitelmien perusteissa (Siippainen 2012, 9–16). Opinto-ohjauksella ja opiskelijahuollolla on keskeinen rooli yksilöllisten toimintamallien, pedagogisten ratkaisujen ja ohjaukäytänteiden kehittämisessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 39). Ohjauksen tavoitteena on helpottaa oppijoiden opintojen aloittamista tiedonannoilla, tutustumiskäynneillä, opastuksella, neuvonnalla sekä ohjauksella (Puukari & Parkkinen 2017, 34). Ohjauksen ja tuen avulla autetaan myös oppijoita asettamaan itselleen realistisia tavoitteita (Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman 2003). Siirtymävaiheen aikana oppilaitosten yhteistyöllä autetaan peruskoulun päättäviä nuoria tekemään itselleen tarkoituksenmukaisia koulutusvalintoja. Oppilaitoksen näkökulmasta siirtymävaiheen yhteistyöllä valmistellaan koulutusta aloittavia oppijoita oppimisessa ja kasvussa. (Puukari & Parkkinen 2017, 34.) Onnistuneella siirtymävaiheen ohjauksella on merkitystä opiskelijan kannalta mieluisten alavalintojen kartoittamisessa sekä hyvinvoinnissa (Rantanen & Vehviläinen 2007, 55). Toisinaan ohjauksessa hyödynnetään koulutuspolkumallia, jossa ohjaus kohdennetaan koulutusten välisten siirtymien sujuvoittamiseksi eri vaiheisiin: ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alussa, ohjaus opintojen aikana, ohjaus opintojen lopussa ja ohjaus opintojen jälkeen (Puukari & Parkkinen 2017, 34).

Oppijoiden tyytymättömyys alavalintoihinsa on yleistä, esimerkiksi Salmela-Aron mukaan (2009b, 305) vain noin kymmenen prosenttia ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuneista uskoo opiskelevansa oikealla alalla. Suurimpana syynä valitun opiskelualan koettuun epävarmuuteen pidetään vähäistä peruskoulun opinto-ohjausta. Opinto-ohjausta voi olla niukasti tarjolla, minkä vuoksi oppijat eivät saa riittävästi tietoa eri aloista tai tukea opiskelupaikan ja alan valintaan. (Salmela-Aro 2009b, 305.) Lairo ja Varis (2000, 5-18) toteavat tutkimukseensa vedoten, että yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan muuttuminen on vaikuttanut opinto-ohjaajan rooliin ja työtehtäviin. Peruskoulun ammatinvalintaan liittyvään ohjaukseen tulisikin panostaa nykyistä enemmän (Kouvo ym. 2011, 27). Opinto-ohjauksen vähäisyys johtaa siihen, että vastuu ja asiantuntijuus valintaprosessissa jäävät yksin oppijalle ja mahdollisesti hänen läheisilleen. Tällöin ohjauksen pääasiallinen tehtävä keskittyy ohjaukselle asetettujen muiden tavoitteiden sijaan lähinnä tiedon välittämiseen ja oppijoiden koulutusvalintojen tukemiseen. (Mietola 2010, 167.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksemme ensisijainen tehtävä on tuoda hahmotusvaikeuskeskusteluun uutta kokemuksellista näkökulmaa, sillä valtaosa aiemmista tutkimuksista tarkastelee hahmotusvaikeuksia neuropsykologisesta näkökulmasta. Aiemmissa hahmotusvaikeuksien kokemuksellistakin puolta sivuavissa tutkielmissa ja opinnäytetöissä on kuultu ammattilaisten (Jokinen 2016), omaisten tai lasten, joilla on hahmotusvaikeuksia, (Elomaa & Suni 2015; Hakasalo 2015) ääntä. Sen sijaan nuorten ja aikuisten omakohtainen näkökulma aiheeseen puuttuu. Kuten edellä kuvaamme, myös tieto hahmotusvaikeuksien merkityksestä käytännön elämässä on vaillinaista eikä henkilöiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, kehityspoluista vielä tiedetä (Puolakka 2017). Näin ollen mielestämme on tärkeää nostaa aihe esille ja tutkia sitä tieteenalamme, erityispedagogiikan näkökulmasta. Tulokulmamme aiheeseen on kokemuksellinen ja keskittyy nuorten aikuisten koulutuspolkuihin.

Aiempien tutkimusten valossa nuoruus näyttäytyy erityisen herkkänä vaiheena, kun oppijoilla on erityisiä oppimisvaikeuksia. Hahmotusvaikeuksien lisäksi muiden ongelmien kasautuessa vaikeudet voivat heijastua laajasti esimerkiksi käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin sekä tunne-elämään ja kuormittaa oppijoita näin entisestään. (Numminen & Sokka 2009,40–41; Dutton ym. 2010, 217–218, 223; Kuikka 2010, 43.) Kuitenkin nuorten on esimerkiksi murrosiän ja kasvavien oppimisvaatimusten ohella tehtävä tulevaisuutensa kannalta merkityksellisiä ja kauaskantoisia valintoja koulutuksen suhteen (Mehtäläinen 2001, 10; Vehviläinen 2006, 31; Rantanen & Vehviläinen 2007, 55; Hillmert & Jacob 2010, 59–76). Toisinaan oppimisvaikeuksien arjen kuormittavuus voi keventyä oppijoiden varttuessa, mutta on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan hahmotusvaikeuksien kohdalla polku ei aina kevene tai hahmotusvaikeuksien koettu merkitys yksilön elämässä vähene ajan kuluessa (Numminen & Sokka 2009, 23; Kairaluoma & Salmi 2014, 207). Ympäristön merkitys on tässäkin suhteessa olennainen (Goodley 2013; Numminen 2017). Oletamme, että oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia, kuuluvat koulutuksen näkökulmasta riskiryhmään, koska

hahmotusvaikeudet ovat oppimisvaikeuksia, niitä ei käytännössä tunnisteta tehokkaasti eikä tutkittua tietoa koettujen vaikeuksien ilmenemisestä eri ikävaiheissa juuri ole (Lavikainen ym. 2006; Dirks ym. 2008; Mäkihönko ym. 2017, 71–72; Puolakka 2017). Tästä syystä oletamme myös, etteivät oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia, aina saa koulutuspoluillaan asianmukaista tukea.

Näin ollen tässä erityispedagogiikan laadullisessa tutkielmassa tarkoituksemme on kuvata ja ymmärtää paremmin tarkasteltavaa ilmiötä, koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen ja kuvaamme ilmiötä nuorten aikuisten näkökulmasta tarkastelemalla heidän koulutuspolkujensa kannalta merkityksellisiä asioita. Nämä asiat tavoitetaan koulutuspoluille sijoittuvien itsetietoisuuden kautta refleктоitujen kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta (Perttula 1995, 46). Mahdollisuutemme on tuottaa kuvailevaa kokemukseen perustuvaa tietoa, joka valaisee oppijoiden ymmärrystä. Tämänkaltaista tietoa lisäämällä voidaan kehittää tasa-arvoisempaa koulutusjärjestelmää ja edistää oppijoiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, asemaa (Ahonen 2002; Goodley 2013; Aro & Siiskonen 2014, 199; Kivirauma 2017, 22). Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä ja keräämämme aineiston ohjaamana seuraavasti:

1. Mitä vaikeuksia nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat kokeneet koulutuspoluillaan?
2. Mitä tukea nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat saaneet koulutuspoluilla kokemiinsa vaikeuksiin?
3. Mihin koulutuspolun vaiheisiin nuorten aikuisten, joilla on hahmotusvaikeuksia, kokemat vaikeudet ja saama tuki ajoittuvat?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, jossa kuvataan moniäänistä ja inhimillistä elämää. Tarkoituksemme on kuvata ja lisätä ymmärrystä tarkastelemastamme ilmiöstä eli koulunkäynnistä ja koulutuspoluista, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Tavoitteeseen pyrimme tarkastelemalla niitä koulunkäyntiin liittyviä merkityksellisiä asioita, jotka tutkimukseen haastatellut ovat itse kokeneet koulutuspolkujensa eri vaiheissa, niin peruskoulun, toisen asteen kuin korkeakoulutuksenkin aikana. Näin ollen tarkastelun kohteena ovat nuorten aikuisten kokemuksille antamat merkitykset, jotka välittyvät haastattelutilanteissa kielen kautta ilmaistuina. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin tutkielman lähtökohdista sekä tutkielmaprosessin eri vaiheita.

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Kysymykset siitä, mitä ja miten tutkitaan ovat tutkielmaamme ajatellen olennaisia kriittisen pohdinnan kohteita. Näihin perustavanlaatuisiin kysymyksiin voidaan vastata tieteenfilosofisten valintojen avulla (Mason 2002, 5; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Denzin & Lincoln 2011, 4). Yksi tieteenfilosofian tehtävä on paljastaa tutkimuskohteen perusluonne, minkä myötä esimerkiksi tutkimuskysymysten asettaminen ja tutkimusmenetelmien valinta ovat mahdollisia. Tutkijoiden on hyvä perehtyä koko tutkimusprosessia ohjaaviin ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin. (Rauhala 2000; Mason 2002, 22; Denzin & Lincoln 2011, 12.)

Kiteytetysti ontologia pohtii sitä, miten ymmärrämme maailman ja tutkimuskohtemme luonteen (Kaikkonen 1999; Mason 2002, 14; Heikkinen ym. 2005). Tutkimuksen suunnittelusta lähtien tutkijoina olemme ontologisten ratkaisujen äärellä, sillä jo relevanttien oletusten muodostamiseksi tutkimuskohteen edellytetään olevan perusluonteeltaan jonkinlainen. Ontologisen tarkastelun pohjalta tehdään epistemologiset ja metodologiset valinnat. (Mason 2002, 24;

Rauhala 2005, 20–21.) Epistemologia tarkastelee sitä, miten voimme tietää ja saada tietoa eli pohtii tiedon alkuperään ja luonteeseen liittyviä kysymyksiä (Kaikkonen 1999; Mason 2002, 16; Heikkinen ym. 2005). Metodologiset kysymykset taas liittyvät siihen, millaisella strategialla ja tutkimusasetelmalla tietoa saadaan. Metodologiset valinnat määrittelevät koko tutkimuksen menetelmällistä kulkua pitäen sisällään niin tutkimusaineiston hankinta- ja analyysimenetelmät kuin aineistosta tehtyihin päätelmiin käytetyt menetelmätkin. (Heikkinen ym. 2005; Varto 2011, 16.) Näistä tutkimuksen taustalla olevista oletuksista muodostuu tutkimuksen tulkinnallinen kehys, jonka valossa tutkimusprosessin aikana tekemämme valinnat tulevat paremmin ymmärretyiksi (Lincoln & Guba 1985, 226–232; Guba 1990, 17).

Koska tutkimuskohteemme on ihminen ja ihmisen kokemusmaailmaan sijoittuva ilmiö, on tärkeää tarkentaa tutkimuksemme ihmiskäsitys eli se, millä tavoin olemisen perusmuodoissa ihminen on olemassa. Tutkimuksessa lähestymme ihmistä Rauhalan (2000) esittämän holistisen ihmiskäsityksen kautta. Tämän kokonaisvaltaisen käsityksen mukaan ihmisen olemassaolo jäsentyy kolmikantaisena siten, että ihminen todellistuu 1. tajunnallisuutena, 2. kehollisuutena ja 3. situationaalisuutena. Tajunnallisuus on elämyksellisen kokemisen kokonaisuus, jonka perusteella ihminen on tajunnallisesti olemassa. Tämä psyykinen olemuspuoli leimaa ihmisen olemassaoloa siten, että kaksi muuta olemassaolon tapaa tulevat ymmärretyiksi tajunnallisuuden kautta. (Rauhala 2005, 29.) Kehollisuus taas on ihmisen orgaaninen ja konkreettinen olemuspuoli, joka määrittää ihmisen fyysistä paikkaa maailmassa. Situationaalisuus eli ihmisen kolmas olemuspuoli kuvaa ihmisen olemassaolon kietoutuneisuutta senhetkisessä elämäntilanteessa eli kaikkia niitä asioita, joihin ihminen on tajunnallisesti ja kehollisesti suhteessa. (Rauhala 2000; 2005, 29, 39.) Näin ollen ihmisenä oleminen on aina myös ympäröivään maailmaan monenlaisissa suhteissa olemista. Rauhalan (2000; 2005, 29) tapa jäsentää ihminen kolmen olemuspuolen mukaan auttaa suuntaamaan tutkimustamme. On kuitenkin tärkeä muistaa, että kaikki puolet ovat olemassa jokaisessa yksilössä aina yhtä aikaa toisiinsa kietoutuneina muodostaen kompleksisen kokonaisuuden, ihmisen.

Vaikka ihmisen olemuspuolet ovat kietoutuneet tiiviisti toisiinsa, käymme muutaman konkreettisen esimerkin avulla eritellen läpi, mitä kolmijakoinen kokonaisvaltainen ihmiskäsitys tässä tutkielmassa merkitsee. Ihmisen tajunnallisuus, psyykkinen olemassaolo tulee työssämme esille haastateltujen ilmaiseissa yksilöllisissä kokemuksissa. He kuvaavat omassa elämässään koulutuspoluille liittyviä tapahtumia, kuten he ne itse kokevat. Koska keskitymme kuvaamaan koulutuspoluille liittyviä kokemuksille annettuja merkityksiä oppijoiden näkökulmasta, joilla on hahmotusvaikeuksia, on myös kehollisuus ikään kuin läsnä tutkielmassamme hahmotusvaikeuksien neurologisesti todennetun taustan myötä. Kun tarkastelemme koulutuspolkuja tutkielmaan haastateltujen itsensä kokemana, on tärkeä muistaa myös ihmisen kolmas olemuspuoli eli situationaalisuus. Ihmisen situationaalisen ulottuvuuden myötä on huomioitava esimerkiksi eri olosuhteet ja kontekstit, joissa haastateltujen niin yksilölliset kuin yksilöiden ja ympäristöjen väliset kokemukset ovat syntyneet. Myös tutkimuksellinen konteksti, jossa haastatellut ilmaisevat kokemuksensa tutkijalle, on tältä kannalta olennainen. Näin Rauhalan (2000) määrittelemät ihmisen olemassaolon tavat ovat tunnistettavissa tutkielmassamme.

Tutkielmassa tarkastelemme, kuvaamme ja pyrimme ymmärtämään tutkimuskohteena olevaa ilmiötä (Denzin & Lincoln 2011, 4) eli koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja oppijoiden kokemuksille antamien merkitysten kautta, kun heillä on hahmotusvaikeuksia. Haluamme tavoittaa ilmiön subjektiivisesti koettuna, minkä vuoksi tutkimuksen lähtökohtana on yksilön näkökulman huomioon otettava metodologia. Tällainen lähtökohta tutkielmalle on Bogdanin ja Biklenin (2007, 35) sekä Laineen (Laine 2015, 50–51) mukaan omiaan, kun tarkasteltavaa ilmiötä ei ole tutkittu aiemmin ja pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä, kuten tässä tutkielmassa.

Koska tavoittelemme kuvailevaa kokemuksellista tietoa sosiaalisen maailman ilmiöstä, on tutkimusotteemme osaltaan fenomenologinen, johon laadullisen ihmistieteen juuret jo ontologisestikin kiinnittyvät (Heikkinen ym. 2005). Tutkimusotteessamme on myös hermeneuttisia piirteitä, koska kieli on ymmärtämiseen pyrkivässä tutkimuksessa olennaisessa asemassa. Vaikka pyrimme

kuvaamaan tutkielmaan haastateltujen kokemuksia ensisijaisesti kuten he itse ne kokevat, sisältyy työmme kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa tuotettuun kuvaukseen aina myös tulkintaa. (Perttula 1995, 55; Gadamer & Nikander 2005, 124.) Tutkimuksemme ei ole fenomenologinen tai hermeneuttinen kummankaan suuntauksen filosofisessa merkityksessä, vaan kyse on fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta, jonka valossa tekemämme valinnat tulevat ymmärrettäviksi. Tällainen suhde fenomenologiaan on käytäntönä Perttulan (1995, 55) sekä Bogdanin ja Biklenin (2007, 25–27) mukaan useimmissa empiirisissä laadullisissa tutkimuksissa.

Fenomenologian perustajana pidetään Edmund Husserlia ja yhtenä tutkielmamme kannalta keskeisenä edelleen kehittäjänä Martin Heideggeria, joka nähdään hermeneuttiseksi tai tulkinnalliseksi fenomenologiaksi kutsutun suuntauksen taustalla. Fenomenologia on kuvailevaa tiedettä, jossa pyritään ymmärtämään ihmisten senhetkistä merkityks maailmaa mahdollisimman puhtaasti ja ennakkoluulottomasti. (Perttula 1995, 6; Giorgi 1997; Lindseth & Nordberg 2004; Laine 2015, 29–30.) Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna ihminen tietää maailmasta aina oman kokemuksensa kautta. Tämä tarkoittaa, että tutkimuskohde eli kokemuksellinen todellisuus välittyy ihmiselle mielen prosessien kautta epäsuorasti niin sanottuna merkityksmaailmana (Giorgi 1997; Lindseth & Nordberg 2004; Laine 2015, 31). Erityisesti hermeneuttisessa fenomenologiassa pyritään elettyjen merkitysten havainnollistamiseen kuvaamalla ja tulkitsemalla merkityksiä mahdollisimman syvällisesti ja rikkaasti (Perttula 1995, 54–55; Giorgi 1997; Lindseth & Nordberg 2004).

Kun pyrimme ymmärtämään tutkielmaan haastateltuja nuoria aikuisia, tulee ymmärtämisenkin taidoksi kutsuttu hermeneutiikka huomioida fenomenologisen lähtökohdan rinnalla. Merkityksiä kantavien ilmausten tulkinta ja tulkinnan myötä tutkimuskohteen ymmärtäminen ovat hermeneutiikassa keskeisessä asemassa. (Kaikkonen 1999; Gadamer & Nikander 2005, 67, 74, 130; Laine 2015, 33.) Kun tavoitellaan mahdollisimman oikeaa ymmärtämistä, pidetään hermeneuttisessa tutkimuksessa tärkeänä yksittäisten asioiden yhteensopivuutta kokonaisuuden kanssa, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa huomioidaan aina myös

ainutlaatuisuus. Hermeneuttisessa tutkimuksessa oikeimpaan lopputulokseen päädytään niin sanotun hermeneuttisen kehän eli tutkimuskohdetta koskevan ymmärryksen vähitellen ja dialogisesti tapahtuvan syvenemisen kautta. (Gadamer & Nikander 2005, 29; Laine 2015, 37–38.) Tämänkaltainen prosessi kuvaa hyvin myös tutkielmassamme pitkäjänteisesti etenevää ymmärryksen syvenemistä. Myös kielen asema on hermeneutiikassa keskeinen, sillä kielellisyys jäsentää kaikkia kokemuksiamme. Käytännössä keskinäinen ymmärtäminen on mahdollista ilman keskustelua ja tutkimuskontekstissa on tarkoitus etsiä tulkinnsääntönmukaisuuksia kielellisistä ja monimerkityksisistä ilmaisuista. (Gadamer & Nikander 2005, 67–68; Laine 2015, 33, 45.)

Näiden tiiviiden fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa avaavien kuvausten lisäksi kokoamme yhteen vielä tutkielmamme fenomenologis-hermeneuttiseen kehukseen liittyviä taustaoletuksia ja piirteitä. Tutkimuksellinen kiinnostuksemme suuntautuu subjektiivisesti koettuun maailmaan. Oletuksemme mukaan niin maailma kuin kokemuksetkin rakentuvat mielen sisäisten prosessien myötä merkityksistä ja ovat sen myötä moniäänisiä ja kompleksisia (esim. Varto 1992, 56; Lindseth & Nordberg 2004; Laine 2015, 30–31). Ihminen näkee maailman aina yksilöllisen maailmasuhteensa kautta. Sen vuoksi ihmisen tutkiminen maailmasuhteestaan irrallisena ei ole mahdollista. Tämän myötä työssämme on keskityttävä tarkastelemaan yksilön maailmasuhteen sisäisiä merkityksiä eli merkitysten muodostamaa koettua maailmaa. (Perttula 1995, 6; Giorgi 1997; Lindseth & Nordberg 2004; Laine 2015, 29–30.) Tarkastelun kohteena oleva koettu maailma ilmenee tutkielmassamme nuorilta aikuisilta kerätyssä haastatteluaineistossa. Näitä yksilöiden senhetkisiä maailmoja tarkastelemalla tavoittelemme koulutuspoluille sijoittuvan toiminnan taustalla olevien merkitysten ymmärtämistä, minkä avulla ymmärrys tutkimuskohteesta syvenee. Toisin sanoen tavoitteemme on kuvata tarkastelemaamme ilmiötä, koulunkäyntiä ja koulutuspolkuja, niiden kokemuksille annettujen merkitysten kautta, mitä osallistujat ilmiöön haastattelujen yhteydessä tuovat (Perttula 1995, 53; Lindseth & Nordberg 2004; Laine 2015, 50–51).

Kuten empiirisessä tutkimuksessa yleensä, tutkielmassamme on olennaista, keiden kokemuksille annetut merkitykset saavat tiedon aseman. Koska tavoittelemme kuvailevaa kokemuksellista tietoa, on meidän tarkasteltava niiden ihmisten kokemuksille antamia merkityksiä, joilla on tarkastelun kohteeksi rajatusta ilmiöstä omakohtaista kokemusta. (Varto 1992, 56; Perttula 1995, 61; 2008, 137; Holloway & Todres 2003; Lindseth & Norberg 2004; Laine 2015, 30–31.) Näin ollen tässä tutkielmassa tavoitteemme on saavuttaa tietoa koulunkäynnistä ja koulutuspoluista niiden henkilöiden kokemana, joilla on hahmotusvaikeuksia.

Korostamme yksilöllistä ja kokemuksellista näkökulmaa, koska yksilö elää ja kokee asiat aina oman perspektiivinsä kautta. Yksilön perspektiiviä määrittää aina hänen elämänsä historian, jonka avulla ihminen myös suuntautuu kohti nykyhetkeä ja tulevaa. (Perttula 1995, 21; Laine 2015, 30.) Elämänsä historian rajoissa ihminen myös kokee, antaa kokemalleen merkityksiä ja tulkitsee kokemaansa. Näemme, että henkilökohtaisille kokemuksille annetut merkitykset ovat aina yksilön historian sekä sen hetken ja sen kontekstin värittämiä, joissa kokemuksia ilmaistaan. (Perttula 1995, 21; Huotelin 1996, 28; Laine 2015, 30; Moilanen & Räihä 2015, 60; Syrjälä 2015, 258.) Lisäksi oletamme, että kokemuksille annetut merkitykset ovat aina totta yksilölle, joka ne ilmaisee, eikä niitä ole mahdollista asettaa vastakkain yksilöiden välillä niin, että toiset koetuista merkityksistä olisivat toisia totuudenmukaisempia (Lindseth & Nordberg 2004).

Näemme, että yksilöiden kokemuksellisuutta korostavan lähestymistavan kautta paljastetaan yksilöllisen ja ainutkertaisen ohella aina myös jotain yleistä sosiaalisesta maailmasta, jossa elämme. Tämä johtuu siitä, että yksilö rakentuu vuorovaikutuksellisessa suhteessa maailmaan samalla myös maailmaa rakentaen. Ihmiset ovat pohjimmiltaan yhteisöllisiä, sillä merkitykset syntyvät alun perin yhteisöissä ja kokemukset rakentuvat sosiaalisesti. (Varto 1992, 56; Lindseth & Nordberg 2004; Perttula 2008, 135; Laine 2015, 30–31.) Juuri niin sanotut yksilöiden väliset, jaetut merkitykset tekevät toisen ihmisen ymmärtämisen yli-päättään mahdolliseksi. On kuitenkin muistettava, etteivät kaikki merkitykset ole jaettuja, tavoitettavissa tai edes yksilön itsensä tiedostamia. Sen vuoksi

empiirisen tutkimuksen menetelmin saavutetaan aina vain osa merkitysten kokonaisuudesta ja ilmiön olemuksesta. (Laine 2015, 31–32; Moilanen & Rähkä 2015, 53–55.)

Vaikka tavoittelemme työssämme mahdollisimman puhdasta ilmiön kuvausta, esimerkiksi sulkeistamisen menetelmin, sisältyy tuottamaamme kuvaukseen väistämättä myös omaa tulkintaamme. Tämä on esimerkiksi Varton (1992, 57) ja Laineen (2015, 34) mukaan sen seurausta, että tajunnallisuuden sisältöihin, kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin, päästään käsiksi kielen avulla. Kun tutkielmaan haastatellut ilmaisevat kokemuksiaan, sisältyy jo heidän itse muotoilemaan käsitteellis-kielelliseen ilmaisuun tulkintaa kokemuksesta. Tällöin haastatellun kokemukseen liittyvien ilmaisujen merkityskokonaisuudesta tavoitetaan vain osa. (Perttula 1995, 22; Varto 1992, 57.) Kun pyrimme jäsentämään haastateltujen ilmaisuista mahdollisimman aitoa kuvausta, on lopputulos väistämättä riippuvainen meidän kyvyistämme tutkijoina esittää kysymyksiä sekä ymmärtää ja tulkita haastateltujen oppijoiden ilmaisuja (Perttula 1995, 55; Laine 2015, 33). Viimekädessä tutkimuskohteenamme olevaa ilmiötä kuvailevat ja jäsentävät löydökset voidaankin nähdä meidän tutkijoiden näkökulmien ja tietämyksen sekä haastateltujen näkökulmien yhdistelmänä, josta jokainen työmme lukija muodostaa jälleen oman tulkintansa (Bogdan & Biklen 2007, 25–27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 229; Kiviniemi 2015, 86).

5.2 Tutkielmaan haastatellut oppijat

Tämän tutkielman aineiston keruuseen otti osaa kymmenen nuorta aikuista, joilla on hahmotusvaikeuksia ja omakohtaista kokemusta koulutuspolun eri vaiheista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. He olivat aineiston keruuvaiheessa 26–36-vuotiaita miehiä sekä naisia ja heidät valittiin haastatteluihin harkinnanvaraisesti tutkimuksemme tavoitteiden mukaan, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 59) sekä Pattonin (2015, 425) mukaan laadulliselle työlle sopivaa. Olennainen kriteeri oppijoiden haastatteluun valikoitumisessa oli ensinnäkin omakohtainen kokemus hahmotusvaikeuksista eikä erillisiä lausuntoja

hahmotusvaikeuksista tai -häiriöstä vaadittu, vaikka osalla heistä niitä oli. Diagnoosin vaatiminen olisi ollut mahdotonta, koska Suomessa hahmotusvaikeuksista, hahmotusvaikeudesta, hahmottamisvaikeuksista tai hahmotushäiriöstä ei saa virallista diagnoosia (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2011; Mammarella & Cornoldi 2014; Ahonen ym. 2014, 75; Numminen 2017). Toisekseen tutkielmaan haastateltavien oppijoiden valintaa ohjasi se, että tutkielma toteutetaan yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus -hankkeen (www.hahku.fi) kanssa, minkä tavoitteena on muun muassa luoda käsitystä hahmotusvaikeuksista kokemusasiantuntijoiden näkökulmasta (Hahku 2017). Kolmanneksi valintaa ohjasi hahmotusvaikeuksia koskevan olemassa olevan tiedon painottuminen neuropsykologiseen näkökulmaan ja lapsuuteen, minkä vuoksi kokemuksellinen myöhempiä vaiheita tarkasteleva tieto on puutteellista. Näin ollen haastateltavien koulunkäyntiin ja koulutuspolun eri vaiheisiin liittyvien kokemusten kautta on mahdollista saavuttaa ainutlaatuista koulunkäyntiin ja hahmotusvaikeuksiin liittyvää tietoa.

Tutkielmaan haastateltavien oppijoiden nimeäminen nuoriksi aikuisiksi perustuu Sugarmanin (2001, 58–60) esittämään ikä- ja elämänvaihejakoon, jossa nuoruuden nähdään sijoittuvan karkeasti 13–18-ikävuoteen ja varhaisaikuisuuden 18–40-ikävuoteen. Haastateltavien tiettyyn ikävaiheeseen liittyvä valinta rajautui tutkimusprosessissamme kokeilun kautta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 59), sillä aluksi etsimme haastateltavia ilman ikärajoituksia. Koimme, että tutkielmaprosessin alkumetreillä nuorempien, peruskoulunsa vastikään päättäneiden haastateltavien tavoittaminen oli pulmallista. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että useat nuoret eivät välttämättä ole tunnistanee tai löytäneet nimeä kokemilleen vaikeuksille tai se, etteivät he eivät ole halukkaita puhumaan kokemuksistaan ja vaikeuksistaan tutkimuksen yhteydessä. Päätelmää tukevat tutkimukseemme haastateltujen nuorten aikuisten sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 115, 132) näkemykset, vaikka on selvää, että arkaluonteisista aiheista keskusteleminen voi olla vaikeaa kaiken ikäisille. Nuorempia oppijoita haastatteleminen ei myöskään olisi ollut mahdollista tarkastella koulupolkuja retrospektiivisesti niin laajasti kuin tutkielmaan haastateltujen nuorten aikuisten kanssa. Myös nuoria aikuisia

iäkkäämpien haastateltavien oppijoiden mukaan ottaminen osoittautui tutkiel-
massa hankalaksi. Haastattelimme esihaastattelussa henkilöä, jonka koulun-
käyntikokemuksista oli kulunut yli kymmenen vuotta pidempi aika kuin muiden
kymmenen tutkimukseemme haastatellun kokemuksista. Tässä esihaastattelussa
koulutuspolun retrospektiivinen tarkastelu ja muistelu osoittautuivat rikko-
naiseksi ja suppeaksi verrattuna nuorten aikuisten tarkasteluun. Ilmiötä on aiem-
missä tutkimuksissa kuvattu retrospektiiviseksi harhaksi (esim. Huotelin 1996,
26–28). Esihaastattelua ei näin ollen otettu mukaan tutkimukseen.

Sen sijaan tutkielmaan mukaan otettujen haastateltujen taustatietoja ja kou-
lutuspolkuja kuvataan seuraavassa taulukossa (taulukko 1). Taulukossa on esi-
tetty tiivistetyt kuvaukset tutkielmaan haastatelluista ja heidän koulutuspoluis-
taan. Kuvausten tarkoitus on tarjota lukijoille yleinen kuva haastateltujen koulu-
tuspoluista, minkä myötä tutkielman varsinaisen analyysin löydöksiä voi olla
mielekkäämpi tarkastella. Taulukkoa tehtäessä on pyritty siihen, ettei haastatel-
tujen anonymiteettiä rikota.

TAULUKKO 1. Tutkielmaan haastateltujen oppijoiden (n = 10) koulutuspolut

Haastateltu	Ikä (suoritetut tutkinnot) Perhetausta (vanhempien koulutustaso) Koulutuspolun siirtymät Ajatukset tulevasta
H1	31-v. (ammattitutkinto) Sisko ja vanhemmat (toisen asteen koulutus), elää puolisonsa kanssa Peruskoulu (erityiskoulu) → ei-ammattiin valmistava koulutus 1 v. → 1. ammattillinen koulutus → keskeytys → työ 1,5 v., kunnes irtisanoutui → työttömyysjakso n. 3–4 v. → kansanopisto 1 v. → 2. ammatillinen koulutus → keskeytys → 3. ammatillinen koulutus → ammattitutkinto → tuettu työ- elämään siirtyminen → vaihtelevasti työttömyysjaksoja ja työelämää Tulevaisuuden ajatukset suuntautuvat uudennlaisiin työtehtäviin itselle tär- keiden asioiden parissa, mutta myös osa-aikaeläke on toisinaan mielessä.
H2	36-v. (2 ammattitutkintoa) Veli ja vanhemmat (toisen asteen koulutus), kaksi omaa lasta, joiden toinen van- hempi ei asu samassa taloudessa Peruskoulu → 1. ammatillinen koulutus → keskeytys → paluu ammatilliseen koulutukseen → keskeytys → 2. ammatillinen koulutus → keskeytys → 4. amma- tillinen koulutus (opinnot kestivät n. 7–9 v., pitkittyivät uusintatenttien ja töissä käynnin vuoksi) → ammattitutkinto → työelämässä → työttömyysjakso → mak- sullinen ammatillinen koulutus → työelämässä → poissa työelämästä Ei jaksa edes miettiä tulevaisuutta.

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

- H3 31-v. (ylioppilastutkinto, ammattitutkinto)
 Vanhemmat (toisen asteen koulutus) sekä myöhemmin isäpuoli ja sisarpuolet, elää yksin
 Peruskoulu → lukiokoulutus 2 v. → ammatillinen koulutus, kaksoistutkintolinja → ylioppilastutkinto ja ammattitutkinto → ammattikorkeakoulutus → keskeytys → työelämässä
 Tulevaisuutta pohtiessaan miettii kokonaan alan vaihtoa, sillä hän on toiminut noin 11 vuotta alalla, joka vaatii jatkuvaa alaa koskevaa valveutumista ja ajan hermolla pysymistä.
- H4 26-v. (yo-tutkinto)
 Kaksi sisarusta ja vanhemmat (toisen asteen koulutus/ylempi korkeakoulututkinto), elää avopuolison kanssa
 Peruskoulu → lukiokoulutus → ylioppilastutkinto → yliopistokoulutus (haastatteluhetkellä opiskellut 6 v. alempaa korkeakoulututkintoa)
 Suunnittelee jatko-opintoja ja haaveilee opiskelevansa jossain määrin koko elämänsä.
- H5 32-v. (ammattitutkinto, alempi ammattikorkeakoulututkinto)
 Vanhemmat (kansakoulu), elää yksin
 Peruskoulu → ammatillinen koulutus → keskeytys → nuorisopaja → ammatillinen koulutus → ammattitutkinto → työelämässä → ammattikorkeakoulutus → työelämässä
 Tulevaisuudessa suunnittelee jatkavansa oman alan töitä, muttei poissulje jatko-opintomahdollisuutta. Opiskelua hän saattaa jatkaa, mikäli oma kiinnostus on suuri ja koulutus vahvasti tekemispohjainen.
- H6 32-v. (ylioppilastutkinto, ylempi ammattikorkeakoulututkinto)
 Veli ja vanhemmat (toisen asteen koulutus), elää yksin
 Peruskoulu → lukiokoulutus → työelämässä 3-4 v. → ammattikorkeakoulutus → keskeytys → työelämässä → ammatillinen koulutus → keskeytys → työelämässä työpaikkaa vaihdellen → ammattikorkeakoulutus → ylempi ammattikorkeakoulututkinto → työelämässä
 Arvelee, ettei nykyinen työ ei ole loppuelämän ammatti, vaan haaveena on jatkaa opintoja uudella alalla.
- H7 28-v. (ylioppilastutkinto; alempi ammattikorkeakoulututkinto)
 Veli ja vanhemmat (toisen asteen koulutus), myöhemmin isä- ja siskopuoli, elää avopuolison ja kolmen lapsensa kanssa
 Peruskoulu → ammatillinen koulutus, kaksoistutkintolinja 2 v. → keskeytys → lukiokoulutus → ylioppilastutkinto → ammattikorkeakoulutus → työttömyysjakso ja lyhyitä työsuhteita → opinnot avoimessa yliopistossa → yliopistokoulutus (opinto-oikeus alempaan korkeakoulututkintoon)
 Tulevaisuudessa haaveena on tehdä ylempi korkeakoulututkinto yliopistossa töiden ohella.
- H8 30-v. (ylioppilastutkinto, alempi korkeakoulututkinto)
 Vanhemmat (toisen asteen koulutus/ylempi korkeakoulututkinto), elää yksin
 Peruskoulu → lukiokoulutus 4 v. → ylioppilastutkinto → työkokeilu 1 v. → opinnot avoimessa yliopistossa, yhtä aikaa työelämässä → kansanopisto, yhtä aikaa pätkätöitä ja opintoja avoimessa yliopistossa → työkokeilu → ammattikorkeakoulutus → keskeytys → yliopistokoulutus → alempi korkeakoulututkinto → pätkätöitä
 Tulevaisuutta ajatellen miettii toisen asteen ammatillista tai ammattikorkeakoulutusta itseä kiinnostavalla alalla ja haaveilee tutkinnosta alalla, jolla työskennellyt pitkään.

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

H9	32-v. (ylioppilastutkinto, alempi korkeakoulututkinto) Sisarus ja vanhemmat (kansakoulu), elää yksin Peruskoulu → lukiokoulutus → työelämässä 1v. → ammattikorkeakoulutus → keskeytys → yliopistokoulutus (pitkittyivät) → alempi korkeakoulututkinto → yliopistokoulutus (ylemmän korkeakoulututkinnon opinnot pitkittyneet) ja yhtä aikaa työelämässä Haluaa tehdä korkea-asteen opinnot loppuun ja jatkaa töiden tekemistä.
H10	31-v. (ylioppilastutkinto, alempi korkeakoulututkinto) Veli ja vanhemmat (toisen asteen koulutus), asuu puolisonsa kanssa Peruskoulu → lukiokoulutus → ylioppilastutkinto → työelämässä muutaman vuoden → yliopistokoulutus ja yhtä aikaa pätkätoitä (opinnot pitkittyivät) → alempi korkeakoulututkinto → yliopistokoulutus yhtä aikaa pätkätoitä (yhdeksän vuotta yliopistossa) Toivoo saavansa ylemmän korkeakoulututkinnon pian suoritetuksi ja siirtyvänsä työelämään. Ajattelee, että eläkeikään on vielä matkaa ja opiskelu eri aloilla on mahdollista.

Tutkimukseen haastateltujen nuorten aikuisten, joihin suhtaudumme koulun näkökulmasta oppijoina, koulutuspolut sekä kokemukset omista hahmotusvaikeuksista olivat yksilöllisiä. Vain harvan haastatellun polku eteni lineaarisesti koulutusasteelta toiselle (ks. taulukko 1). Koulutuspolkuihin liittyi eri koulutusalojen kokeilua, keskeytyksiä, välivuosia, opintojen pitkittymistä ja kaikkien kymmenen haastatellun kohdalla koettuja vaikeuksia koulunkäynnissä. Haastatellut kävivät peruskoulua pääasiassa 90-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella, minkä jälkeen jokainen jatkoi toisen asteen opintoja lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Kaikilla heistä on jokin tutkinto toisen asteen koulutuksesta. Muutama haastatelluista ei jatkanut opintoja toisen asteen ammatillisen perustutkinnon jälkeen, vaan he siirtyivät työelämään. Kuitenkin pääosa haastatelluista jatkoi opintoja toisen asteen jälkeen korkeakouluasteella ammattikorkeakoulussa, avoimessa yliopistossa tai yliopistossa. Muutamalla heistä on ammattikorkeakoulututkinto ja parilla alempi korkeakoulututkinto yliopiston puolelta. Tutkielmaan haastatellut asuivat ja kävivät koulua eri paikkakunnilla ympäri Suomea.

Haastatteluhetkellä pääosa nuorista aikuisista oli työelämässä, osa opiskeli edelleen yliopistossa ja yksi oli poissa työelämästä, mutta heistä jokainen koki hahmotusvaikeuksien kuormittavan arkeaan. Hahmotusvaikeuksien

ilmeneminen ja vaikeustaso kuitenkin vaihtelivat haastateltujen kuvausten perusteella yksilöllisesti. Silti heitä yhdistää kokemus siitä, että hahmotusvaikeuksia on ilmennyt läpi elämän aina heidän lapsuudesta nykyhetkeen saakka. Lisäksi heistä kaikki ovat tunnistaneeet ja tiedostaneet omat vaikeutensa, vaikkakin vaikeuksien varsinainen nimeäminen hahmotusvaikeuksiksi on tapahtunut yksilöllisesti eri vaiheissa heidän elämäänsä. Haastatelluille yhteinen piirre oli myös se, että he olivat valmiita keskustelemaan kokemistaan vaikeuksista. Osalla heistä oli hahmotusvaikeuksien rinnalla myös muita vaikeuksia, mutta jokainen koki erottavansa hahmotusvaikeuksien vaikutukset muista kokemistaan pulmista, vaikka toisinaan vaikeudet kietoutuvat toisiinsa. Kaikki haastatellut kokivat hahmotusvaikeuksiin liittyvän tiedon puutteelliseksi ja sen vuoksi he halusivat omalta osaltaan olla tukemassa tätä tiedon ja yleisen ymmärryksen kehittymistä jakamalla kokemuksiaan tutkielmamme yhteydessä.

5.3 Aineiston keruu

Laadullinen tutkimusaineistomme muodostui kymmenestä haastattelusta. Haastattelut tehtiin tammi–huhtikuussa 2017 ja kestoltaan ne vaihtelivat viidestäkymmenestä minuutista 1 tunti 15 minuuttiin. Kaikki haastattelut toteutti tämän työn toinen tekijä Riikka Iisakka. Haastatteluja tehtiin haastateltavien saapumismahdollisuudet huomioiden neljässä kaupungissa ympäri Suomea. Haastattelukaupunki ei kaikissa tapauksissa ollut haastatellun oppijan asuinpaikkakunta. Haastattelut pidettiin niitä varten varatuissa rauhallisissa kirjastojen tai yliopistojen kokoushuoneissa, joissa haastattelija ja haastateltu saivat olla kahdestaan ilman ulkopuolisia häiritseviä tekijöitä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastattelutilanteessa ja toinen tämän työn tekijöistä Marju Moilanen litteroi ne jälkeenpäin tekstimuotoon.

Tavoitimme lähes kaikki tutkimushaastatteluihin osallistuneet nuoret aikuiset Hahku-hankkeen avustuksella. Otimme henkilökohtaisesti yhteyttä hankkeen aiempaan aineiston keruuseen osallistuneisiin henkilöihin, jotka olivat hyväksyneet myöhemmän yhteydenoton tutkimustarkoituksessa (Hahku 2017). He

olivat lähettäneet Hahku-hankkeelle vapaamuotoisia kirjoituksia elämästä ja arjesta hahmotusvaikeuksien kanssa, mutta näitä aiempaan hankkeen aineiston keruuseen liittyviä kirjoituksia ei käytetty tässä tutkielmassa. Näiden yhteydenottojen lisäksi haimme haastateltavia myös Hahku-hankkeen Facebook-sivujen sekä parin jyväskenläläisen oppilaitoksen kautta, mutta näin tavoitimme vain yhden haastateltavan. Haastateltujen valikoituminen Hahku-hankkeen avulla on todennäköisesti vaikuttanut tutkimusaineistoon ja sen painotuksiin erilaisin tavoin. Keskeisimpinä haastateltuja yhdistävinä piirteinä sekä aineistoa painottavina tekijöinä voidaan esimerkiksi pitää heidän valmiuttaan puhua omakohtaisista kokemuksistaan sekä heidän haluaan lisätä hahmotusvaikeuksiin liittyvää tietoa ja yleistä ymmärrystä aiheesta.

Tutkielmaan haastateltavat kutsuttiin haastatteluihin joko sähköpostitse tai soittamalla. Kutsun yhteydessä heille kerrottiin, että tutkimus on pro gradu -tutkielman lisäksi osa Hahku-hanketta ja että haastattelu on muodoltaan vapaa ja keskustelunomainen, jossa keskitytään käymään läpi heidän koulutuspolkujaan. Tavoittamistamme kaikki olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Yhdestätoista haastattelusta yksi oli tätä tutkimusta ajatellen esihaastattelu, jota ei huomioida tutkimuksen analyysissä. Kyseisen henkilön haastattelua on kuitenkin mahdollista hyödyntää Hahku-hankkeen myöhemmissä tutkimuksissa. Kokonaisuudessaan haastatteluissa keräämämme aineisto on rikas, laadullisesti merkittävä ja laaja, koko haastateltujen koulutuspolut kattava aineisto, jossa riittää tarkasteltavaa myös tämän tutkielman rajausten ulkopuolella.

Haastattelutilanteissa ennen nauhoituksen aloittamista haastateltavien nuorten aikuisten kanssa esittäydettiin, siirryttiin yhdessä haastattelutilaan ja käytiin läpi tutkimusta koskevat keskeiset tiedot, eettiset periaatteet sekä tutkimuslupalomakkeet (ks. liite 1). Näin varmistimme, että haastateltavat ovat halukkaita osallistumaan sekä tietoisia siitä, mihin tarkoitukseen haastatteluja käytetään ja miten aineistoa säilytetään jatkossa. Heille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimukseen liittyvästä luottamuksellisuudesta ja siitä, ettei haastateltujen tunnistetietoja ole näkyvissä tutkimusraportissa. Tavoitteemme oli laadulliselle tutkimushaastattelulle tyypilliseen tapaan (esim. Kvale 1996,

110–112) se, että jokainen haastateltava voi luottaa haastattelijaan ja siihen, ettei hänen luovuttamaansa tietoa käytetä missään vaiheessa hänen kannaltaan vahingollisesti.

Haastatellut saivat haastattelujen yhteydessä myös meidän tutkijoiden ja ohjaajiemme yhteystiedot ja kerroimme, että meihin saa olla yhteydessä, milloin tahansa, jos jokin asia jää mietityttämään tai heillä on jotain muuta tutkielmaamme liittyvää kysyttävää. Lisäksi kaikki haastatellut ilmoittivat, että heihin saa olla haastattelujen jälkeenkin yhteydessä, mikäli kaipaamme tarkennuksia tai lisää tietoa. Koimme, että molemminpuolinen suostumus yhteydenpitoon on hyvä esimerkki kuvaamaan onnistuneen vastavuoroisen suhteen muotoutumista. Vielä ennen varsinaisen haastattelun aloittamista allekirjoitimme tutkimusluvut (ks. liite 1) ja haastatelluille painotettiin, että olemme kiinnostuneet kuulemaan heidän omakohtaisista kokemuksistaan juuri, kuten ovat itse asiat koulutuspoluillaan kokeneet. Kaikissa kymmenessä haastattelussa tunnelma oli ehtinyt selvästi rentoutua nauhoitusten alettua ja keskustelevan haastattelun aloittaminen oli luontevaa.

Tutkimustavoitteemme määrittivät haastattelujen muodon ja rakenteen. Koska pyrimme tavoittamaan haastateltujen oppijoiden retrospektiivisesti tarkastelemia koulutuspolun eri vaiheisiin sijoittuvia kokemuksia mahdollisimman puhtaasti, päädyimme hyödyntämään elämäkerrallista haastattelutekniikka mukailevaa laadullista haastattelutyylä. Elämäkerrallinen haastattelutekniikka sijoittuu etenkin haastattelijan toiminnan suhteen avoimen haastattelun ja teema-haastattelun välimaastoon (Huotelin 1996, 18; Kvale 1996, 29–36; Antikainen 1998; Kvale & Brinkmann 2009, 3). Oppijoiden koko elämäkertojen sijaan kohdensimme haastattelut koulukontekstiin ja haastateltujen koulutuspolkuihin (ks. liite 2), jotta tutkimusilmiön, koulunkäynnin ja koulutuspolkujen, tarkastelu oli mahdollista. Haastatteluja ohjaavina aihepiireinä pidimme koulutuspolun eri vaiheita, joita läpikäymällä tavoittelimme jokaiseen koulutusasteeseen liittyviä kokemuksia aina peruskoulun alusta haastatteluhetkeen saakka. Tällainen elämäkertahaastattelun kohdentaminen tutkimuksen kannalta olennaisten

tarkastelukulmien mukaan on elämäkertahaastattelutekniikkaa hyödynnettävässä mahdollista (esim. Antikainen 1998; Moore 2003, 63; Kuronen 2010, 101).

Haastatteluissa noudatettiin laadulliselle tutkimukselle ja pääasiassa fenomenologiselle lähestymistavalle muutoinkin tyypillisiä periaatteita. Laadullisesti merkittävän aineiston keräämiseksi ja merkityksellisen tiedon tuottamiseksi halusimme kuulla koulutuspolkujen eri vaiheista mahdollisimman laajasti ja avoimesti haastattelutilanteessa, jonka haastatellut kokivat turvalliseksi. Tavoitelimme Kvalen ja Brinkmannin (2009, 3, 29–32) suosittelemaa keskustelunomaista tilannetta, jolla kuitenkin oli siinä mielessä etukäteen mietitty rakenne, että halusimme kuulla koulunkäynnistä haastateltujen kaikissa koulutuspolun eri vaiheissa. Haastateltujen roolina oli kertoa merkityksellisistä kokemuksistaan ja koulunkäynnistään koulutuspolun eri vaiheissa ja varsinainen analysointi jätettiin kokonaan tutkijoiden tehtäväksi tutkimusprosessin seuraavissa vaiheissa. Haastattelijan rooli oli antaa haastatelluille mahdollisimman paljon tilaa sekä kuunnella ja esittää tarkentavia kysymyksiä.

Aivan ensimmäiseksi haastateltuja pyydettiin kuvailemaan heidän koulutuspolkunsa. Näin kouluhistorian mieleen palauttaminen ohjasi heitä kertomaan reflektoiduista kokemuksista ja tapahtumista kronologisessa järjestyksessä, mutta lähes kaikissa haastatteluissa hypittiin edestakaisin koulutuspolun eri vaiheiden välillä. Olimme kiinnostuneita kuulemaan esimerkiksi siitä, minkälaista koulunkäynti oli eri koulutuspolun vaiheissa, millaisia kokemuksia, niin hyviä kuin huonojakin eri vaiheisiin liittyi sekä millainen merkitys koetuilla hahmotusvaikeuksilla oli eri koulutuspolun eri vaiheissa. Haastatellut kertoivat koulutuspolun vaiheista omatoimisesti ja -ehtoisesti samalla ohjaten haastattelun kulkua heille merkityksellisiin asioihin, mikä on Kvalen ja Brinkmannin (2009, 128) mukaan tutkimushaastattelussa olennaista. Tällaisen suhteelliseen vapaan aineiston keruumenetelmän etuna on esimerkiksi Sugarmanin (2001, 34) mukaan yksityiskohtaisen ja yksilöllisen tiedon saaminen. Myös mahdolliset väärinkäsitykset oli mahdollista korjata heti keskustelun lomassa esimerkiksi lisäkysymyksiä esittämällä.

Kun tutkimusaineisto kerätään haastattelumenetelmin, ovat haastattelijan henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet, kuten taito kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltavaa, olennaisessa asemassa luotettavan tiedon tavoittamiseksi. Haastattelutilanteissa haastattelija pyrki olemaan herkkänä niille rajoille, joita haastateltavat asettavat eli mistä asioista he haluavat puhua ja mistä eivät. (Kvale 1996, 111; Pollock 1997; Kvale & Brinkmann 2009, 31–32.) Tutkimuseettisesti onkin tärkeää huomioida haastateltavan ja haastattelijan välinen valtasuhde, jolta ei tutkielmamme kaltaisessa tasavertaista subjekti-subjekti – suhdetta tavoittelevassakaan haastattelussa voida välttyä. Haastattelussa pyrittiin kuitenkin pidättymään kontrolloimasta ja määrittämästä haastattelujen kulkua mahdollisuuksien mukaan, kuten Kvale & Brinkmann (2009, 33–34) sekä Laitinen (2010, 60) opastavat. Vaikka haastattelut sisälsivät hyvin henkilökohtaisia kuvauksia koulutuspolkujen tapahtumista, niin kukaan haastatelluista ei ilmaissut, että haastattelutilanne olisi ollut epämieluisin. Sen sijaan haastatelleelle tutkijalle jäi käsitys, että haastattelut olivat myönteisiä kokemuksia kaikille osapuolille, mikä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (Kvale 1996, 36; Kvale & Brinkmann 2009, 28, 32). Haastattelun jälkeen moni haastatelluista sanoi, miten mukava heidän mielestään oli päästä kertomaan heille itselleen tärkeistä kokemuksista, joista niin usein vaietaan. Muutama haastateltu on ottanut meihin myös haastattelun jälkeen yhteyttä ja tiedustellut tutkielman valmistumisesta sekä kertonut odottavansa julkaisua mielenkiinnolla.

Koska käsityksemme mukaan sosiaalisista maailmoista tiedon saaminen edellyttää yksilöiden välisen molemminpuolisen ymmärryksen saavuttamisesta, oli haastateltavan ja haastattelijan välisen luottamuksen saavuttaminen myös siksi tärkeää. Haastattelutilanteessa tutkijalta vaadittiin myös jatkuvaa tietoista haastateltavan ajatteluun paneutumista ja sen kautta hänen koettuun maailmaansa kiinni pääsemistä (Giorgi 1997; Lindseth & Nordberg 2004; Miller & Glassner 2004, 126; Kvale & Brinkmann 2009, 128). Luottamuksellisten ja tutunomaisten välien muodostaminen, luottamuksellisuuden vakuuttaminen, se, ettei tutkija tuomitse sekä aidon kiinnostuksen osoittaminen ovat muun muassa niitä tärkeitä elementtejä ja taitoja, joita tutkimusprosessin eri vaiheissa, kuten

aineiston keräämisessä ja tutkielman raportoinnissa, tutkijoilta edellytetään (Miller & Glassner 2004, 133; Kvale 1996, 111; Kvale & Brinkmann 2009, 128, 273–274).

5.4 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksemme ydin on rikas haastatteluaineisto, joka on johtanut tutkimusprosessin etenemistä heti sen keräämisestä lähtien. Haastattelujen avulla saimme kokemuksellista tietoa siitä, miten koulunkäynti ja koulutuspolut jäsenyivät suhteessa kymmenen nuoren aikuisen elämäntilanteeseen. Jokainen haastattelu litteroitiin sanatarkasti niin haastateltavan kuin haastatelleen tutkijan puheen osalta, minkä lisäksi tekstimuotoon merkittiin pidemmät tauot (...), naurahdukset tai muut tutkimusilmiön kannalta mahdollisesti olennaiset ei-sanalliset ilmaiset (ks. Ruusuvuori 2010, 424–428). Litteroituna aineistoa oli yhteensä 165 sivua, kun riviväli oli 1, tekstityyli Calibri, fonttikoko 12 ja marginaalit 2 cm. Sivujen määrä vaihteli haastattelukohtaisesti noin 11 sivusta 22 sivuun. Jo aineiston muotoutuessa, sitä kerätessä ja kirjalliseen muotoon litteroitaessa, saimme aineistosta vihjeitä sen suhteen, millaiset kokemuksille annetut merkitykset voisivat olla tämän tutkielman kontekstissa erityisen mielenkiintoisia ja rikkaita. Emme kuitenkaan suunnanneet haastatteluja koskemaan ainoastaan tässä tutkimuksessa tarkasteltavia aiheita, vaan jokaisessa haastattelussa käytiin haastateltujen koulutuspolut läpi kokonaisuudessaan heidän itsensä kertomana. Tähän ratkaisuun päädyimme, koska emme halunneet rajata ilmiötä etukäteen.

Sen sijaan annoimme kattavalle aineistolle ja itsellemme tilaa ja aikaa dialoginomaisesti täsmentää, mitkä aiheet aineistossa ovat erityisen olennaisia. Aineistoon tutustumisprosessi vaati kokonaisuutena paljon aikaa, läpikuunteluita, useita läpilukuja, keskustelua ja alustavia aineiston järjestelykokeiluja. Lopulliseen tarkasteltavan ilmiön rajaukseen päädyimme vasta useamman kuukauden kestäneen aineistoon tutustumisen myötä. Tutkimuskohteena olevan ilmiön tarkentuminen vasta aineiston keräämisen jälkeen on Moilasan ja Räihän (2015, 56) mukaan tavallista lähtökohtaisesti induktiivisesti, aineistolähtöisesti etenevässä tutkimuksessa. Koska keräämämme laaja ja ainutlaatuinen aineisto on liitetty

osaksi Hahku-hanketta, on sen puitteissa mahdollista hyödyntää ja tarkastella aineistoa jatkossa myös erilaisista näkökulmista tai intresseistä käsin.

Etenimme varsinaiseen aineiston analyysiin aineistolähtöisesti ja tavoitteenamme oli muodostaa mielekäs kuva aineiston kokonaisuudesta. Aineiston alustava sisällöllinen analysointi alkoi jo aineiston keräämisen yhteydessä omia havaintoja ja kenttämuistiinpanoja tehtäessä ja aineistoa kirjalliseen muotoon litemoitaessa, kuten Zhangin ja Wildemuthin (2009, 309–312) mukaan on tavallista. Kokonaiskuva siitä, mitä aineistossa sanotaan, hahmottui niin omilla tahoillamme kuin keskinäisissä vuoropuhelluissa aineistoon tutustumisen aikana, mikä on Laineen (2015, 42) mukaan tavanomaista laadulliselle tutkimukselle. Tutustumisprosessin edetessä näimme tarpeelliseksi järjestellä kymmenen erillistä haastattelua ensiksi yksilöllisten koulutuspolkujen vaiheiden mukaiseen kronologiseen järjestykseen, minkä myötä saimme selkeämmän kuvan siitä, miten yksilölliset polut olivat edenneet vaihe vaiheelta. Yksilöllisten koulutuspolkujen lisäksi järjestimme koko aineiston myös eri koulutuspolun vaiheiden eli haastattelujakin ohjanneiden aihepiirien (ks. liite 2) mukaisesti. Tämä järjestely tuotti aineiston, jossa jokaisen haastatellun ala-astevuodet olivat peräkkäin, sen jälkeen olivat yläastevuosien kuvaukset jokaiselta haastatellulta, seuraavaksi olivat haastateltujen käymien toisen asteen koulutusten kuvaukset, joiden jälkeen korkeasteen koulutuksiin liittyvät kuvaukset ja lopuksi haastateltujen kuvaukset nykytilanteestaan sekä näkemykset tulevasta.

Aineiston järjestäminen koulutuspolkujen vaiheiden mukaan auttoi meitä hahmottamaan jokaisen haastatellun yksilöllistä koulutuspolkua sekä tunnistamaan heidän koulutuspoluillaan toistuvat ja vahvimmin korostuvat aiheet, jotka kietoutuvat myös toisiinsa. Nämä tärkeäksi osoittautuneet aiheet olivat koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja kokemukset tuesta. Tunnistettuamme nämä aineistoa vahvimmin kuvaavat aiheet, oli luontevaa ottaa ne myös tarkemman analyysin kohteeksi. Tarkensimme tutkimuskysymyksemme lopulliseen muotoon ja päädyimme tarkastelemaan tutkimusotteemme mukaisesti koulutuspoluilla koetuille vaikeuksille ja tuelle annettuja merkityksiä. Tarkastelun ja varsinaisen analyysin kohdentuessa koulutuspoluilla koettuihin vaikeuksiin sekä tukeen,

voimme piirtää tärkeää ja tuoretta kokemuksellista kuvaa koulunkäynnistä ja koulutuspoluista niiden oppijoiden kokemana, joilla on hahmotusvaikeuksia. Koska kokemuksellista tietoa kyseisestä ilmiöstä ei vielä ole, oli aineistolähtöinen analyysi esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (2014, 19) mukaan perusteltu tapa lähestyä keräämäämme aineistoa.

Vielä aineistossa painottuvien aiheiden eli tutkielman kiinnostuksen kohteiden tarkentumisen jälkeen pohdimme ja kokeilimme erilaisia vaihtoehtoja aineistolähtöisen analyysin tekemiseen varmistaaksemme, että ainutlaatuinen aineistomme analysoidaan arvoisellaan tavalla. Lopulta valitsimme alkuperäisen suunnitelman mukaan metodiksemme laadullisen sisällönanalyysin, jonka arvioimme sopivan aineistollemme hyvin ja jonka johdonmukaiseen sekä luotettavaan toteuttamiseen koimme pystyvämme parhaiten. Laadullisen sisällönanalyysin määrittely ei ole aukotonta, mutta tässä tutkielmassa, sillä tarkoitetaan tutkimusmetodia, jossa tekstien sisällön systemaattisen tarkastelun myötä luodaan subjektiivisia tulkintoja aineistosta. Tutkielman empiirisen aineiston pohjalta on tulkinnan ja päättelyn avulla tarkoitus edetä kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimusilmiöstä. (Hsieh & Shannon 2005; Elo ym. 2014.) Näihin tulkintoihin päädytään huolellisen aineistoon tutustumisen, järjestämisen sekä johdonmukaisen sisällön kategorisoinnin ja pohtimisen kautta. Kategorisointivaihe tapahtuu tekstiaineiston sisällön koodaamisen ja aineistosta tunnistettujen aiheiden pohjalta. (Hsieh & Shannon 2005; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Patton 2015, 551.)

Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan laadullinen sisällönanalyysi soveltuu hyvin litteroidun haastatteluaineistomme kaltaisen, tekstimuotoisen ja kommunikatiivisen, materiaalin järjestelmälliseen analysointiin. Sisällöllisen kategorisointiprosessin avulla pyrimme tavoittamaan aineiston sisäisen kuvion, logiikan ja sen avulla tuottamaan tietoa, joka ikään kuin kiteyttää laajan aineiston menettämättä sen rikkautta (esim. Mayring 2004, 266; Hsieh & Shannon 2005; Patton 2015, 541). Tällä tavalla meillä on mahdollista lisätä ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä tutkimuskysymystemme valossa, mihin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella tähtäämme. Kun analyysi kohdistetaan koulutuspolkujen

kokemuksille annettuihin merkityksiin, on Zhangin ja Wildemuthin (2009, 308) mukaan mahdollista ymmärtää ilmiön kautta sosiaalista maailmaa subjektiivisella ja tieteellisellä tavalla.

Hsieh ja Shannon (2005) esittävät kolme erilaista tapaa, miten sisällönanalyysi voi suuntautua. Ensimmäisessä ja perinteisessä tavassa laadullinen sisällönanalyysi tehdään analyysin aikana aineiston pohjalta eli aineistolähtöisesti. Toisessa tavassa eli ohjatussa sisällönanalyysissä tukeudutaan aiempaan teoriaan tai aineiston luokitteluun heti tutkimaan ryhdyttäessä. Kolmannessa eli summatiivisessa sisällönanalyysitavassa aineiston kokonaisanalysoinnin sijaan keskiössä ovat asiasanat. (Hsieh & Shannon 2005.) Tutkielmassamme laadullisen aineiston analysoinnissa käytettiin perinteistä aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä, jossa aineistoa luokiteltiin, jäsennettiin ja koodattiin analysoinnin aikana.

Tavoittemme oli tarkastella ja analysoida aineistoa, haastateltujen oppijoiden koulutuspolkuja, avoimesti ja neutraalisti ilman ennakko-oletuksia. Tiedostamme, ettei tavoitteesta huolimatta analyysissä tai aineiston ja tutkijoiden välisessä vuoropuhelussa ole mahdollista täydellisesti irtaantua kaikista ennakkokäsityksistämme ja -tiedoistamme, vaan analyysiin sisältyy aina myös tulkintaa. Silti analyysin luotettavuuden kannalta on olennaista, että pyrimme tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme ja esiyymmärryksemme mahdollisimman hyvin sekä huomioimaan niiden vaikutuksia pitkin tutkimus- ja analyysiprosessia. Lopullinen analyysimme, sen löydökset ja niistä esittämämme johtopäätökset ovat mahdollisimman aineistolähtöisestä analyysistä huolimatta Laineen (2015, 35–38) sekä Moilasan ja Räihän (2015, 58) mukaan aina jossain määrin ajatusten, tutkimuksen empirian sekä aiemman teorian välisessä vuoropuhelussa muotoutuneita tuloksia.

Kuten edellä mainittiin, sisällönanalyysi lähtee liikkeelle jo aineiston valmisteluvaiheessa ja siihen tutustuessa, kun aineistoa kerätään, kuunnellaan, literoidaan, luetaan ja järjestetään (Hsieh & Shannon 2005; Zhang & Wildemuth 2009, 309–312; Elo ym. 2014; Moilanen & Räihä 2015, 56). Tutustumisvaiheen aikana tunnistimme aineistossa korostuvat ja haastatteluita yhdistävät aiheet,

koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja kokemukset tuesta. Aineiston laadun ja tutkimuskysymysten hahmottuessa pystyimme tarkentamaan myös analyysiyksikömmä, mikä on tärkeä tehtävä laadullisen sisällönanalyysin valmisteluvaiheessa (Kyngäs & Vanhanen 1999; Hsieh & Shannon 2005; Elo ym. 2014). Määritimme analyysiyksiköksi tutkimustehtävän, -aineiston ja -kysymysten ohjaamina haastateltujen ilmaisemat vaikeuksiin ja tukeen liittyvät kokemuksille annetut merkitykset. Näitä aineistosta koodattavia ydinasioita olivat käytännössä kaikki ne haastateltujen ilmaisemat kokemuksiin pohjautuvat ajatukset ja ymmärrys, jotka liittyivät joko koulutuspoluilla koettuihin vaikeuksiin tai tukeen. Kun analyysiyksikkö oli selvillä ja koodauksessa sekä analyysissä käytettävät kriteerit meidän tutkielman tekijöiden yhdessä linjaamia, päätimme, että sisällönanalyysiä jatkaa ainoastaan toinen tutkielman tekijöistä. Tällä pyrimme varmistamaan, että analysointiprosessissa ollaan mahdollisimman johdonmukaisia ja systemaattisia (esim. Elo ym. 2014).

Analyysi jatkui aineistoa läpilukemalla ja samalla yksityiskohtaisesti sitä koodaamalla. Litteraation marginaaleihin poimittiin ja merkittiin analyysiyksikön mukaisia haastateltujen ilmaisemia vaikeuksiin ja tukeen liittyviä ydinasioita. Pitkäjänteisen koodaamisen myötä aineistosta pystyttiin konkreettisesti, niin kynän ja paperin kuin tietokoneen Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelman avulla, hahmottamaan erikseen ilmaisut, jotka liittyivät koulutuspoluilla koettuihin vaikeuksiin, ja ilmaisut, jotka puolestaan liittyivät kokemuksiin tuesta. Näistä kahdesta aiheesta muodostuivat analyysin kaksi sisällöltään erilaista yhdistävää kategoriaa. Analyysi eteni näiden yhdistävien kategorioiden osalta kahdena eri analyysinä, joissa molemmissa järjesteltiin Laineen (2015, 48) ehdottamalla tavalla analyysin kohteena olevaa sisältöä perustuen koodattujen ilmaisujen samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin. Tässä vaiheessa analyyseissä pitäydettiin yksilöllisten koulutuspolkujen tasolla eikä eri haastateltujen koulutuspoluille sijoitettavia koettuja merkityksiä tuotu vielä yhteen, koska Laineen (2015, 46) ehdottamaa tapaa mukaillen tarkoituksemme oli aluksi saada käsitys jokaisen haastatellun henkilökohtaisista merkitysverkostoista kummankin yhdistävän kategorian osalta.

Yksilökohtaisten analyysien sijaan tutkielman pääpaino on analyysin seuraavassa vaiheessa, jossa aineiston analysoinnissa ylitettiin yksilörajat ja muodostettiin molempien yhdistävien kategorioiden osalta erilliset aineistoa kokonaisuutena kuvaavat yhteenviennit (esim. Laine 2015, 48). Yhteenvienneissä tavoiteltiin koko aineiston eli kymmenen haastatellun koulutuspolkujen sisäisen logiikan hahmottamista ja ymmärtämistä molempien analyysin kohteiden, koettujen vaikeuksien ja tuen, osalta. Näissä kokoavissa sisällönanalyyseissä tarkasteltiin koko aineistosta yksilökohtaisesti koodattuja ja pelkistettyjä ilmaisuja keskittyen niitä yhdistäviin ja toisaalta toisistaan erottaviin piirteisiin. Tässä vaiheessa aineistoa ryhmiteltäessä koodattuja ilmaisuja pelkistettiin edelleen ja yhdisteltiin kategorioiksi, joita käsitteellistettiin kategoriaa yhdistävän sisällön mukaan. Tätä teoreettisempien käsitteiden luomista kutsutaan esimerkiksi Kynkään ja Vanhasen (1999) sekä Elon ja muiden (2014) mukaan abstrahoinniksi. Pelkistetyt ilmaisut jäsennettiin lopulta alakategorioiksi, joita yhdistettiin jälleen yläkategorioiksi ja edelleen pääkategorioiksi.

Käytännössä tässä koko aineistoa jäsentävässä kategorisointiprosessissa aineistoa käytiin läpi vielä useaan kertaan. Aineistoa analysoitaessa ja etenkin ilmaisujen pelkistysprosessissa huolehdittiin tarkasti tutkielman kannalta olennaisten tietojen säilyttämisestä. Tämä tarkoitti, että haastateltujen yksilölliset koodit, alkuperäisen aineiston rivinumerot sekä tieto siitä, mihin koulutuspolun vaiheeseen kyseessä oleva ilmaisu eli koettu merkitys liittyy, säilyvät mukana analyysin edetessä. Näin tutkielman tekijöillä oli mahdollisuus palata analyysin askelia myös taaksepäin sekä tarkastella tutkielman löydöksiä eli koettuja vaikeuksia ja tukea myöhemmin myös koulutuspolun eri vaiheiden näkökulmasta. Lisäksi erilaisia ryhmittelyitä ja kategorioita muodostettiin ja kokeiltiin useita kertoja ennen kuin päädyttiin sisällönanalyysien lopullisiin aineiston sisäistä logiikkaa esittäviin ja ymmärryksen kiteyttäviin muotoihin, jotka jäsentävät tutkielman löydöksiä (ks. luvun 6 taulukko 2 & taulukko 3). Laadullisen sisällönanalyysin avulla onnistuttiin lopulta siis tavoittamaan kummankin yhdistävän kategorian osalta niiden sisäinen kuvio, logiikka, jota Laine (2015, 48) kutsuu ilmiön kokonaisrakenteeksi.

Koko aineiston analysointi yli yksilörajojen, tuntui kaikessa laajuudessaan aluksi sekavalta ja vaikeasti tartuttavalta prosessilta, mutta johon pikkuhiljaa löytyi toimivia ja johdonmukaisia jäsenyystapoja. Analyysin tarkistusvaiheessa näitä jäsenyksiä ja kategorioiden lopullista muotoa hiottaessa koimme analyysin luotettavuuden kannalta hyväksi ja silmiä avaavaksi mahdollisuudeksi meidän tutkielman tekijöiden keskinäisen ajatusten vaihdon ja pohdinnan, vaikka päävastuu itse analyysistä olikin meistä toisella. Vaikka sisällönanalyysiä olisi mahdollista pyöritellä ja hioa loputtomiin (Eskola 2015, 203), on tämän tutkielman analyysin myötä tavoitetut löydökset alkuperäiselle aineistolle tunnolliset ja analyysiprosessi siinäkin mielessä hyvin onnistunut.

Näin muodostettua haastateltujen kokemuksille antamia merkityksiä kuvaavaa tietoa eli tutkielman löydöksiä ei ole tarkoitus yleistää koskemaan kaikkia oppijoita, joilla on hahmotusvaikeuksia. Sen sijaan analyysiprosessissa havaittuja samankaltaisuuksia eli haastatelluille yhteisiä piirteitä tarkastelemalla voidaan Laineen (2015, 47) mukaan tuoda esiin yksilöiden sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista ulottuvuutta, minkä koimme yksilöllisen tarkastelun ohella tärkeäksi. Koko aineistoa kokoavassakaan analyysivaiheessa ja analyysin kohteiden kokonaisrakenteiden hahmottuessa emme halunneet kadottaa ilmiön kannalta olennaista yksilöllistä vaihtelua. Sen sijaan löydösten tarkastelussa pyrimme tuomaan esiin niin kaikille haastatelluille yhteisiä haastatteluissa ilmaistuja kokemuksia kuin yksittäisiäkin kiinnostavia piirteitä.

Seuraavassa löydöksiä esittelevässä luvussa 6 haastatelluille yhteisten, jaettujen kokemuksille annettujen merkitysten lisäksi huomioidaan siis myös aineiston sisäinen vaihtelu, mikä esimerkiksi Eskolan (2015, 205) mukaan on perusteltua. Koska aineistoa analysoitaessa pyrimme pysymään lähellä aineistoa ja kategorioiden käsitteellistämässä huomioimaan haastateltujen itse käyttämiä ilmaisuja ja käsitteitä, pyrimme esittämään myös tutkielman löydökset haastateltujen puhetta ja alkuperäistä aineistoa kuvaavalla sekä kunnioittavalla tavalla. Haastateltuihin viittaamme tekstissä tunnisteilla H1–H10. Mikäli alkuperäisaineistoon viittaavien kursivilla merkittyjen ilmaisujen perässä ei ole haastatellun tunnustetta tarkoittaa se, että useat haastatelluista käyttivät samaa ilmaisua.

Aineistokatkelmissa kolme peräkkäistä pistettä (...) merkitsee taukoa ja mahdolliset katkelman sisältöä tai puheenaihetta selventävät merkinnät on lisätty katkelmissa sulkeisiin.

6 KOULUTUSPOLUILLA KOETUT VAIKEUDET JA TUKI

Tässä luvussa esitämme tutkielman löydökset, joiden tarkoitus on kuvata ja jäsentää haastateltujen esille tuomaa ymmärrystä liittyen heidän koulutuspoluilla kokemiinsa vaikeuksiin (6.1) ja saamaansa tukeen (6.2). Näiden yhdistävien kategorioiden sisäisistä logiikkaa jäsentävät rakenteet esitetään alalukujen 6.1 ja 6.2 taulukoissa (taulukko 2 & taulukko 3). Kahden seuraavan alaluvun jälkeen löydöksiä tarkastellaan vielä koulutuspolun eri vaiheiden mukaan alaluvussa 6.3. Löydökset auttavat ymmärtämään haastateltujen koulutuspoluilla koettavia vaikeuksia ja saatua tukea kuvaamalla heidän kokemuksellista suhdettaan tarkasteltavaan ilmiöön. Löydösten kuvaamisessa tuodaan esille niin haastatelluille yhteisiä kuin ainutkertaisempia merkityksiä, jotta ilmiölle olennainen ominaisuus ei katoaisi. Lisäksi tutkielman löydöksiä tarkastellaan myös suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä asiantuntijoiden näkemyksiin, koska hahmotusvaikeuksiin liittyvä tutkimustieto on vasta rakentumassa.

6.1 Koulutuspoluilla koetut vaikeudet

Tässä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *Mitä vaikeuksia nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat kokeneet koulutuspoluillaan?* Taulukko (taulukko 2) kokoaa yhteen löydökset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ja jäsentää haastateltujen kokemusta koulutuspoluilla koetuista vaikeuksista. Haastateltujen kokemat vaikeudet jäsennettiin edelleen kahteen pääkategoriaan: Koulun arkeen liittyvät vaikeudet sekä Itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kokemukset (ks. taulukko 2). Näiden pääkategorioiden sisältöä tarkastelemalla huomataan ennen kaikkea, miten käytännössä näyttäytyvien koettujen hahmotusvaikeuksien rinnalle liittyy usein myös muita vaikeuksia, joita ei pidetä ominaisina ainoastaan oppijoille, joilla on hahmotusvaikeuksia.

TAULUKKO 2. Koulutuspoluilla koetut vaikeudet

alakategoriat	yläkategoriat	pääkategoriat	yhdistävä kategoria
Paikat ja tavarat hukassa	Eksyminen ja häslääminen	Koulun arkeen liittyvät vaikeudet	Koulutuspoluilla koetut vaikeudet
Oman kehon hahmottaminen			
Ohjeet ja opetus menevät ohi	Kärkyiltä tippuminen		
Päättely, soveltaminen ja kokonaisuuksien hallinta			
Aikataulut			
Vaikeudet oppiaineissa	Raskas kouluarki		
Tavallisesta poikkeavat tilanteet			
Olen erilainen ja huonompi kuin muut	Negatiiviset kokemukset itsestä	Itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kokemukset	
Muut negatiiviset tunteet			
Oma rajallisuus aina vastassa			
Oma itse ja elämänsuunta hukassa			
Opettajasuhteet			
Vertaissuhteet	Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vaikeudet		
Perhesuhteet			

6.1.1 Monenlaisia vaikeuksia koulun arjessa

Haastatellut kuvasivat koulutuspoluilla kokeneensa monenlaisia niin koulunkäyntiin kuin oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Vaikeudet kytkeytyivät laajasti koulun yhteydessä haastateltujen viettämään aikaan, erilaisiin oppimistilanteisiin sekä koulun käytäntöihin, mitä kuvaamme Mikolan (2011, 255) tavoin yleisesti koulun arjeksi. Nämä koulun arkeen liittyvät vaikeudet muodostuvat koetusta eksyksissä olemisesta ja *häsläämisestä, kärkyiltä tippumisesta* sekä raskaasta kouluarjesta. Nämä yläkategorioiksi jäsennetyt koetut vaikeudet olivat yhteisesti jaettuja kaikkien haastateltujen kesken, vaikka vaikeuksien painottuminen vaihteli yksilöllisesti. Lisäksi kuvatut vaikeudet ovat pääasiassa yhdenmukaisia aiempien hahmotusvaikeuksia koskevien lähinnä neuropsykologiseen tietoon

pohjautuvien käsitysten ja hahmotusvaikeuksiin usein yhdistettävien käytännön pulmien kanssa (Niilo Mäki Instituutti 2017; Puolakka 2017).

Eksyminen ja häslääminen

Haastateltujen koulutuspoluilla kokemissa vaikeuksissa korostuivat koulussa eksyksissä ja hukassa olemisen kokemukset sekä jatkuva *häslääminen*. He kertoivat koulurakennuksissa eksymisistä ja vaikeuksista löytää oikeita luokkia:

Vaikka kolme vuotta siellä pyörin, niin aina, että miten nää luokat menee ja jotenkin sillei, että miten tänne päädytään tai näin. Se on aina ollut hankalaa, sillei jotenkin saatanu monen vuoden päästäkin, miten mä oon täällä tai mistä tää tulee tai mihin tää menee? (H9)

Vaikka se oli pieni rakennus, niin mä en meinannut löytää luokkaa sieltä. Sillei, että kun oli vierekkäin luokkia, niin omaan luokkaan löytäminen oli vaikeeta. Sama nykyisellä kampusalueella. Mä olen käynyt siellä kymmeniä kertoja ja silti joka aamu, kun olen menossa rakennukseen X, mun pitää joka aamu katsoa kartasta, missä on X ja sitten mä mietin sitä karttaa, miten päin tää on? (H10)

Fyysisten paikkojen lisäksi esimerkiksi koulutyöskentelyyn tarvittavat välineet olivat monen haastatellun mukaan tavanomaista useammin hukassa: *Aina, se on ihan sama sitten. Jos tarvii etsiä jotain pientä, niin ei löydy millään. Jos on kamat väärässä paikassa, niin ihan mahdoton löytää.* (H2.) Myös koulunkäyntiin kuuluvien asioiden unohtelu tai niihin liittyvät erilaiset ulkopuolisten silmiin usein *häsläämisenä* näyttäytyvät väärinkäsitykset olivat haastatelluille tuttuja tilanteita:

Hei, mikä kurssi tää on ja missä, millon ne päivämäärät on ja tämmöistä niinku ja sillei, että tähän on pitänyt jo ilmoittautua ja enpäs ilmoittautunut tai vieläköhän pääsis ja luin väärät kirjat tai oon [naurahtaa] väärällä kurssilla [naurahtaa] ihan tämmöisiä. (H9)

Eksymisten ja asioiden löytämiseen liittyvien vaikeuksien lisäksi haastatellut kohtasivat koulussa hankaluuksia, jotka liittyivät oman kehon hahmottamiseen. He puhuivat motoriikkaan liittyvistä vaikeuksista, joiden vuoksi kokivat itsensä kömpelöiksi oppilaiksi: *Juuri se, että että että mokailen tässä asioissa -- häslään jatkuvasti, ja kömpelyys myös* (H4). *Niin tota oma luokka oli kolmannessa kerroksessa. Se tuntu tosi pelottavalta, sinne piti mennä ku, toiset töni vahingossa ja sillei.* (H8.) Niin paikkojen ja tavaroiden löytämiseen kuin oman kehon hahmottamiseen liittyviä vaikeuksia pidetään usein hahmotusvaikeuksien ilmenemistä kuvaavina piirteinä, joista voi ympäristötekijöistä riippuen seurata erilaisia väärinkäsityksiä tai

muuten hankalia tilanteita (Isomäki 2015, 50–51; Poutiainen & Nukari 2015, 442; Puolakka 2017; Ylönen 2017a, 2017b).

Kärryiltä tippuminen

Haastateltujen koulutuspoluilla kokemat vaikeudet liittyivät usein kokemukseen *kärryiltä tippumisesta*, jolla kuvattiin erilaisia tiedonkäsittelytaitoihin liittyviä hankaluuksia, jotka ovat yleisiä, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia tai muita oppimisvaikeuksia (McCloskey 1992; Madaus, Foley, McGuire & Ruban 2002; Paananen ym. 2005, 70; Isomäki, 2015, 10; Puolakka 2017). Haastateltujen *kärryiltä tippumisen* kokemukset keskittyivät koulussa lähinnä oppitunneille ja eritoten opettajien ohjeiden ja opetuksen seuraamiseen sekä niiden ymmärtämiseen. H9:n oppitunteihin liittyvä kokemus kuvaa hetkiä, joita kaikkien haastateltujen koulutuspoluille liittyi: *Mä oon istunu tässä aika kauan ja mä en tajua yhtään* (H9). Lisäksi osa haastatelluista koki ohjeistusten mukaan toimimisen käytännössä vaikeaksi. Näissä tapauksissa oppijat sisäistivät ohjeistukset, mutta niiden muistaminen toiminnan lomassa oli vaikeaa:

Kemiassakin oli paljon (käytännön) kokeita, ohjeet mitä pitää tehdä, niin mä unohdan ne ohjeet. Vaikka ne ois vaiheittain, niin en muista, mikä oli se edellinen juttu ja saatan pomppia niiden yli ja...mä en koskaan uskaltanut lähteä siihen, koska mä tiesin, että en pysy kärryillä. Mä niinku ylliräjäytän, käytän niitä aineita väärin. Mulla oli ihan oikeesti tollanen pelko. (H10)

Osa haastatelluista kuvasi erityisesti kuulonvaraisten ohjeiden ja opetuksen seuraamisen ja ymmärtämisen tuottavan vaikeuksia, mutta usein hankaluuksia liittyi myös kirjallisiin ohjeistuksiin tai tehtäviin. *On tosi vaikee seurata ohjeita, jos mulle kerrotaan suullisesti ohjeita, no itse asiassa on kyllä kirjallisetkin ohjeet* (H6).

Haastatteluihin osallistuneet kokivat *tippuvansa kärryiltä* myös koulutyökentelyssä, joka vaati heiltä joko päättelyä, soveltamista, suurempien kokonaisuuksien hallintaa, yhdistelevää tiedon kokoamista tai suunnittelua. *Kun alko tulle enemmän tämmöistä niinku, et ois pitäny soveltaa jotain ja tämmösii mikskä niitä nyt sanotaan (...) siin vaiheessa rupes tuleen, et ei vaan enää hahmottanut, mitä mun pitää tehdä* (H3). Vaikka kaikki haastatellut kokivat vaikeuksia ainakin parissa edellä luetelluista taidoista, eivät kaikki niistä olleet vaikeita jokaiselle, kuten isompien tehtävien tekemisestä kertoessaan H9 kuvaa: *Ei oikein tietäis, mistä*

alottas ja sillei, että niinku suuret asiakokonaisuudet on tosi jees hallita, mutta kun pitäis koostaa suuri asiakokonaisuus pienistä palasista, niin tuottaa ihan järkyttävää niinku ahistusta (H9).

Useimmat haastatelluista kuvasivat kokeisiin lukemisen olleen hankalaa: *Se oli erityisen kova juttu, ku yritti lukee kokeisiin, mutta siitä ei tullut mitään (H2).* Useat haastatelluista jakoivat kokemuksen myös siitä, että *vaikka kuinka paljon näki vai-vaa, niin sama, vaikka ei ois luku yhtään (H7).* Muutama haastatelluista kuvaili vaikeuksien liittyvän käsitteiden ymmärtämiseen, *se on hankala niitä termejä just hahmottaa tai kaikkea, miten päin joku pistetään, mutta siis just niinku nää termit, mitä mikäkin tarkoittaa (H1),* sekä kuvien ja käytännön yhdistämiseen, kuten H2:n kuvauksesta tulee esille: *Ainakin mun opiskelu oli todella vaikeeta elikkä kaikki, missä piti kuvia yhdistää johonkin, niin ei onnistunut millään. Kaikki just ammattitermistö meni mulla ihan täysin ohi. (H2).*

Erityisen hankaliksi asioiksi koulutuspoluilla koettiin laajempien projektien, kuten opinnäytetöiden suunnittelu ja toteutus: *Mulla on sama kandin kanssa, että mun on vaikee se, että mikä on mun logiikka, ei ole sama kuin kandin rakenne, logiikka (H7).* Asioiden yhdistelyyn ja syy-seuraussuhteiden hahmottamiseen liittyvistä vaikeuksista kertoessaan haastatellut viittasivat usein siihen, miten heidän oma tapansa ymmärtää on erilainen kuin koulutehtävien yhteydessä vaadittava tapa. Hahmotusvaikeuksia koskevan tiedon varassa tämänkaltaisia kokemuksia oman ymmärtämisen erilaisuudesta suhteessa yleisempään tapaan voi liittyä oppijoiden arkeen etenkin silloin, kun hahmotusvaikeudet liittyvät esimerkiksi kokonaisuuksien ymmärtämiseen, tiedon soveltamiseen, asioiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen tai sosiaalisten tilanteiden seuraamiseen yhdistettäviin vaikeuksiin (Numminen & Sokka 2009, 143; Isomäki 2015, 48, 67; Hahku 2017; Ylönen 2017c). Mutta suoria syy-seuraussuhteita näin vuorovaikutuksellisten ilmiöiden välillä ei voida esittää. Toisinaan haastateltujen kokemukset oman ymmärtämistävän erilaisuudesta muodostuivat jo varhain:

No ihmettelin, että miksi muut osaa ja mä en tajuu, mut ei sitä voi ymmärtää, että mitä mä en tajuu, kun on vielä niin pieni. Sen mä muistan, et muut lukee aapista, mut sitten mä oon itekseni kattomassa niitä yksittäisiä kirjaimia ja miettimässä, mitä mun täytyy ymmärtää tästä, tällanen kirjain ja muut vaan lukee, heh, mut joo. -- Muistan vaan että

opettaja puhu, ett Ossi oravalla on kolme omenaa ja sitten sen pitää antaa joku susihukalle joku kaksi niistä, niin mikä se laskutulos on niin? En mä pystyny yhtään käsittään, että se on matemaattinen tehtävä ja mä jäin vain miettimään näiden kahden suhdetta siinä [nauraa]. (H5)

Toisaalta haastatellut kokivat ymmärtämiseen liittyvän ongelman olleen myös heidän kannaltaan opettajien epäsopivassa opetustavassa: *On ollut tietynlaista se opetus niinku se ei oo sopinut mulle ja mun tavalle ymmärtää* (H9). Tämän vuoksi heistä tuntui, ettei oppitunneilta *jäänyt mitään päähän*, mikä monelle haastatelluista tarkoitti, että kaikki koulutyö oli tehtävä pääasiassa kotona. He kertoivat turhauttavista kokemuksistaan, kun oppitunneilla opeteltavat asiat oli yritettävä oppia kokonaan itsekseen tai vanhemman avustuksella kotona ja työmäärä tuntui suurelta: *Se työmäärä, minkä mä tein kotona, katoin niitä kirjoja ja piirsin niitä juttuja itelleni, et mä niinku opiskelin asiat kotona. Se ois ollut ihan sama, kun olisin käynyt koko koulun kotona.* (H10.)

Osa haastatelluista kuvasi turhautumisen kokemukseen liittyvän myös sitä, että kotona oppimisen eteen nähtävästä vaivasta huolimatta opiskeltavat asiat oli opeteltava ulkoa aina uudelleen ja uudelleen. *Kirjaimellisesti tarkoittaa sitä, että mä joudun opettelemaan jokaisen asian yksitellen läpi, eikä sillei, että mä osaan suurempia kokonaisuuksia hahmottaa. Oikeesti vaan piti päntätä, että niitä ei opeteltu sillai puoli-huolimattomasti et illan myöhäisinä tunteina väkisin väännettiin, ei meinannut taittua.* (H3.) Tutkielman löydöksiä haastateltujen hyödyntämien strategioiden, kuten ulkoa opettelu ja jatkuvasti kertaamalla *pänttäämisen*, suhteen tukee Isomäen (2015, 50) kliinisen kokemuksen myötä muotoutunut käsitys. Isomäen (2015, 50) mukaan oppijoiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, oppimisstrategiat ovat usein pintasuuntautuneita ja oppiminen tilannesidonnaista, minkä vuoksi tiedon soveltaminen on heille usein hankalaa.

Raskas kouluarki

Jatkuvien eksymisten, oppimisen eteen pinnistelyn ja koulutyöskentelyssä toistuvien epäonnistumisen kokemusten myötä moni haastatelluista koki koulun arjen raskaaksi ja väsyttäväksi. Aiempien tutkimusten valossa koetut oppimisvaikeudet tai arjen toimintarajoitteet ja niiden myötä usein kasautuvat muut ongelmat, lisäävät riskiä oppijoiden väsymiseen ja supistavat edelleen oppijoiden

mahdollisuuksia kehittää ja hyödyntää koulunkäynnissäkin tarvittavia opiskelua ja metakognitiivisia taitoja (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 11, 86; Ryan 2007; Undheim 2009; Ahonen ym. 2013, 107; Kanste, Sainio, Halme & Nurmi-Koikkalainen 2017, 4). Haastatellut kertoivat turhauttavista ja raskaista kokemuksista, jotka liittyivät kouluarjelle tyypillisiin piirteisiin tai käytäntöihin, kuten aikatauluihin, yksittäisiin oppiaineisiin sekä tavallisesta poikkeaviin tilanteisiin tai muutoksiin.

Musta tuntuu, et se on jotenkin, et aika on mulle pidempi käsite, kuin monille muille. Must tuntuu, et minuutti tarkoittaa mulle kahta minuuttia ja tämmöistä. Ja tämä on myöhästymisen kannalta hyvin hyvin ikävä asia ja silti mun on tosi vaikee tajuta, että mikä aika kuluu mihinkin asiaan. Että mä en osaa varautua niihin, niihin semmoisiin hankaliin tilanteisiin, mitä aikakäsityksen kanssa tulee. (H4)

Kaikilla haastatelluilla oli kokemuksia aikatauluihin, ajanhahmottamiseen ja -hallintaan liittyvistä vaikeuksista, joita koulun arki ja normit usein korostivat. Haastatelluille oli tavallista tulla joka paikkaan *aina myöhässä* (H4) tai, kuten H9 kuvasi, *huomata olevansa taas kerran väärässä paikassa väärään aikaan*. Lisäksi osa haastatelluista koki kellon ymmärtämisen tuottaneen hankaluuksia. Haastateltujen kuvaamien ajan hahmottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksien nähdään liittyvän usein hahmotusvaikeuksiin (Pietiläinen 2017; Ylönen 2017a).

Kouluarki oli haastatelluille raskasta myös myöhästymisistä tai koulutyöhön liittyvistä unohduksista tai väärinkäsityksistä johtuvan häpeän ja muiden seurausten, kuten jälki-istuntojen tai läksyparkkien, takia. Osa koki myöhästymiset erityisen hankaliksi, koska niiden peittäminen muilta ei ollut niin helppoa kuin monien muiden koettujen vaikeuksien. Jotkut haastatelluista kuvasivat ajanhallinnallisten vaikeuksien ulottuvan myös laajemmin hankalaan vuorokausirytmiiin, mikä heijastui heidän kokemuksensa mukaan koulussa jaksamiseen.

Kaikki haastatellut kokivat vaikeuksia joissain oppiaineissa ja kertoivat niissä kokemiensa vaikeuksien liittyvän pariin tai useampaan seuraavista taidoista: numero-, päättely-, luku- ja motoriset taidot. Osalle haastatelluista suurin osa oppiaineista tuotti hankaluuksia, kun taas toiset kuvasivat vaikeuksien liittyvän kapea-alaisemmin lähinnä matemaattisiin aineisiin, kuten H3 kuvasi: *Jotenkin semmoinen klassinen, että jotenkin vaan nimenomaan hahmottaminen uupuu*

täysin. Se oli varsinkin ala-asteella yläasteella nois matemaattisissa ja päättelyä vaativissa hommissa, niin varsin turhauttavaa niinku opettajat loukkaantuivat, koska minä en vaan tajua. (H3.) Vaikka vaikeuksien koettiin liittyvän vahvimmin matemaattisiin ja päättelyä vaativiin oppiaineisiin, haastateltujen erityisen hankalaksi kokemat oppiaineet vaihtelivat yksilöllisesti. Nämä löydökset saavat tukea myös tämänhetkisistä käsityksistä, joiden mukaan hahmotusvaikeudet voivat korostua matemaattisissa oppiaineissa, mutta niiden esiintyminen eri oppiaineiden yhteydessä on tavallista. Koska oppitunneilla ja eri oppiaineissa vaaditaan usein monia hahmottamisen taitoja, voivat koetut vaikeudetkin vaihdella hyvin yksilöllisesti. (Isomäki 2015, 40–51; Puolakka 2017; Ylönen 2017c.) Haastatellut mainitsivat kokeneensa vaikeuksia niin luonnontieteissä, äidinkiessä, vieraisissa kielissä, historiassa, liikunnassa, käsitöissä kuin kotitaloudessakin. Muista poiketen yhden haastatellun kohdalla matematiikka ei tuottanut vaikeuksia, vaan hänen kohdallaan vaikeudet liittyivät esimerkiksi kasvomuistiin ja oppiaineista vahvimmin kieliin.

Lähes kaikki haastatellut kokivat tutuista koulun rutiineista poikkeavat tilanteet sekaviksi ja hankaliksi:

Voi hyvänen aika... jos oli jotain normaalista poikkeavaa, pitäny tehdä sillä lailla, että menkää sinne ja tehkää tämmöistä ja tämmöistä, niin ne meni kaikki vaan ohi. Vaikka yritti pinnistellä ja keskittyä, ei vaan tajua mitä pitää tehdä [naurahtaa]. (H6)

Sit kaikki koulun retket oli ihan kamalia. Joskus kun tota sillain sanottiin, et tulkaa sinne tai tonne. Jaa sitte? Mä rupesin lukeen karttaa, niin se on mulla aina aina mulle se, että mulle on ihan sama, pyöriikö se siinä, vai onko se mulla kädessä näin sillai normaalisti. Et mä en vaan tajua siitä mitään, ja kaikki sanoo, et sinne ja sinne on helppo tulla, että näin. Jaa no, mulle se ei ollut ihan niin helppoa. (H4)

Edellä kuvattuihin rutiineista poikkeaviin tilanteisiin liittyi usein esimerkiksi uusia paikkoja, ihmisiä tai oppiaineita. Osa haastatelluista, kuten H10:n kommentista käy ilmi, kuvasi tilanteiden sekavuuden tuntuvan *kaaokselta, kun musta tuntuu, että mä en löydä takasi ja just se, että mä en tiedä missä on wc, kaikki tämmöset, on ihan hirveen ahdistavaa, kaikki on niinku kaaosta ympärillä* (H10). Näiden kokemusten vuoksi ryhmästä tai seurasta irtaantuminen tuntui muutamasta haastattelusta pelottavalta tai vaikealta.

Tutkielman löydöksissä esille tulevat niin tavallisesta poikkeavissa kuin sosiaalisissakin tilanteissa koetut vaikeudet näyttäytyvät hahmotusvaikeuksia koskevaan tietoon peilattuna osin ristiriitaisina. Toisaalta kyseiset hankaluudet nähdään osana hahmotusvaikeuksia, mutta toisten käsitysten mukaan niitä pidetään erillisinä vaikeuksina. Uusissa tilanteissa oppijoilta vaaditaan kuitenkin monenlaisia toiminnanohjauksen taitoja, minkä vuoksi oppijoiden kokemat vaikeudet kyseisissä tilanteissa voivat korostua, kun oppijoiden hahmotusvaikeudet liittyvät toiminnanohjauksen taitoihin. (Isomäki 2015, 27–35; Poutiainen & Nukari 2015, 442; Jokinen 2016, 70–73.) Sosiaalisten tilanteiden hahmottamisen vaikeudet nähdään todennäköisinä hahmotusvaikeuksien yhteydessä etenkin, kun tilanteet ovat monimutkaisia, kuten useat koulun arkeen liittyvät uudet tilanteet usein ovat. Käsitykset hahmotusvaikeuksien yhteydestä vuorovaikutussuhteisiin ovat kuitenkin ristiriitaisia, vaikka myös mahdollisia. (Bornstein ym. 2010; Poikkeus ym. 2014, 287–289; Isomäki 2015, 40, 48, 57.)

6.1.2 Itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kokemukset

Haastatellut kokivat oppivansa ja toimivansa koulun arjessa usein eritavoin kuin heidän ikätoverinsa, mikä on tuttu havainto myös muita oppimisvaikeuksia koskevien tutkimusten yhteydessä (esim. Higgins, Raskind, Goldberg & Herman 2002). Vaikka tämänkaltaiset haastateltujen kokemukset omasta erilaisuudesta muotoutuivat jo melko varhain, lähes kaikkien kohdalla kesti pitkään ennen kuin ympäristö tai oppijat itse tunnistivat ja ymmärsivät yhden mahdollisen oppimisen ja koulunkäynnin pulmia osaltaan selittävän syytekijän, hahmotusvaikeudet. Sen sijaan oppijoiden kohtaamat epäonnistumiset ja ympäristön tavat reagoida kouluarjessakin esille tullessiin ongelmiin tuntuivat ikään kuin syventävän monen haastatellun kokemaa epäonnistumisten kierrettä ja vahvistavan kohdattujen ongelmien siirtymistä myös uusiin tilanteisiin, oppijoiden ajatuksiin ja toimintaan (esim. Lämsä 1999, 52–53). Tämä ilmiö on tuttu myös monista muista tutkimuksista ja se yhdistetään usein niin hahmotusvaikeuksiin kuin muihinkin oppimisvaikeuksiin, sillä oppimisvaikeudet ovat osoittautuneet yhdeksi

riskitekijäksi monenlaisten kasautuvien ongelmien, kuten emotionaalis-motivaationaalisten tai sosiaalisten vaikeuksien, sekä negatiivisten kierteiden syntymiselle (Paananen ym. 2005, 68–69; Rönkä 2005; Bear ym. 2006; Landerl & Moll 2010; Selkivuori 2015, 105; Salmela-Aro & Näätänen 2005, 86; Kuronen 2010, 179; Ahonen ym. 2013, 104; Kairaluoma & Hirvonen 2013, 215–216).

Ennen varsinaisten hahmotusvaikeuksien tunnistamista ja osin vielä sen jälkeenkin haastatellut kuvasivat kokeneensa epätietoisuutta ja heidän poluilleen liittyneen ikäviä itseen kohdistuvia kokemuksia sekä sosiaaliin suhteisiin liittyviä vaikeuksia. Yleensäkin oppijoiden, joilla on oppimisvaikeuksia, sopeutuminen koulumaailmaan näyttää aiempien tutkimusten valossa usein monimutkaisemmalta tai hankalammalta kuin ikätovereiden, joilla vaikeuksia ei ole (Kiuru ym. 2011; Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2015). Kuten oppimisvaikeuksiin yleensä, myös hahmotusvaikeuksiin yhdistetään suurempi riski niin oppijoiden heikkojen itseä koskevien käsitysten kuin sosiaaliin suhteisiin liittyvien vaikeuksienkin muotoutumiseen kuin oppijoilla, joilla oppimisvaikeuksia ei ole (Bear, Minke & Manning 2002; Lavikainen ym. 2006; Ryan 2007; Undheim 2009; Aro, M. 2014, 101). Kuitenkin on muistettava, että kyseiset käsitykset, kuten myös koetut vaikeudet muodostuvat aina tilannekohtaisesti useiden erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa eikä niiden selittäminen yhdellä mahdollisella taustatekijällä, kuten oppijoiden hahmotusvaikeuksilla, useinkaan ole perusteltua (Coopersmith 1967, 254; Burns 1982, 9–12; Bear ym. 2002; Korhonen 2010, 118). Tämän pääkategorian löydökset ovatkin lähinnä vaikeuksia, jotka eivät ole ominaisia erityisesti oppijoille, joilla on hahmotusvaikeuksia, vaan nämä koetut vaikeudet voivat varjostaa oppijoiden koulutuspolkuja usein hahmotusvaikeuksista riippumatta.

Negatiiviset kokemukset itsestä

Kyllä se yleisesti vaikuttanut itsetuntoon, että on tuntenut itsensä omituiseksi ja erilaiseksi ja kummalliseksi [naurahtaa] (H6). Kuten H6:n kuvauksesta käy ilmi, haastatellut kokivat itsensä erilaiseksi. Erilaisuuden kokemusten nähdään muotoutuvan usein epäonnistumisten kautta (esim. Bear ym. 2006; Selkivuori 2015,

105), mitä haastatellut kuvaamiensa koulun arkeen liittyvien vaikeuksienkin myötä koulutuspoluillaan kohtasivat. Haastateltujen kuvaamat erilaisuuden kokemukset olivat pääosin negatiivisia, vaikka suhtautuminen itseän vaihteli koulutuspolkujen aikana usean haastatellun kohdalla. H5 kuvasi kärjistyneitä kokemuksiaan näin: *Mää varmaan pidin itseä jotenkin kehitysvammaisena en tiedä, mä vaan oon oottanu, että se loppuu oppivelvollisuus, se kidutus saa loppua* (H5).

Kaikki tämän tutkielman haastatelluista kuvasivat erilaisuuden kokemuksiinsa liittyneen ihmettelyä ja kokeneensa vaikeaksi, että oma ajattelu eroaa yleisestä ja erityisesti ikätoverien tavasta ajatella: *Miksi tää asia ei suju multa, kun se kailta muiltakin sujuu* (H8)? Samankaltaista omaan erilaisuuteen liittyvää ihmettelyä kokivat myös Higginsin ja muiden (2002) seurantatutkimuksen informantit, joilla oli oppimisvaikeuksia. H1 kuvasi ongelman kytkeytyvän siihen, etteivät hänen kokemansa hahmotusvaikeudet näy selvästi ulospäin, minkä vuoksi muiden on vaikea ymmärtää niitä: *Se on se ongelma, kun ihmiset ei nää sussa mitään ja sit kun sää meet selittämään sitä, ne saattaa kattoo sua sillai, että okei ai jaa, sä oot tyhmä* (H1).

Tervassa tahkomista, en muista, että ois yhtään ollut kivaa. Nekin asiat mitkä oli, niin oli ristissä. Se jossain vaiheessa jopa otti päähän. Sit mie aattelin, että kait mie vaan oon niin tyhmä, ettei onnistu. Mut joo, siellähän se sitten meni, katteli, ku jätkät meni tenteistä läpi ja ite jäi, aha, vituiksi meni taas. Se on semmoista pitkin hampain periaatteessa, että kyllä mun pitäis pärjätä tuollakin, kyllä tuo naapurin urpokin pärjää. Se on ärsyttävää, kun on koko ajan semmoinen tunne, että kyllä mä pystyn parempaankin, kun tämä, mutta se ei vaan onnistu. Kun mie en oo mikään pöljä, menis tuolla. Jos joku ois osannu sanoa yhtään mitään siihen (hahmotusvaikeuksien) suuntaan, niin ois varmasti helpottanu, ois jotain mistä lähtee kiinni. Ei ollut mittään ja ainut valitus, että tee enemmän töitä, en enää ymmärtänyt, et miten pystyy kukaan? (H2)

Siis no just siitä, että mä mä en oo niinku ne muut. En mä saanut niinku sellasta tukea ja sit tietenkään, ku edelleen, kun sä istut luokkahuoneessa ja mietit, siis kulutat oikeesti aikaa siihen, että sä et kuulu sinne ja ne asiat ei liity suhun mitenkään, kun ei ole tarttumapintaa, se on semmosta, miksi mä oon täällä? (H5)

Oppijoiden todelliset vaikeudet siis jäivät haastateltujen kokemusten mukaan muilta helposti huomaamatta tai niitä ei ymmärretty, minkä vuoksi he kokivat leimautuneensa koulussa käyttäytymisensä takia usein *tyhmiksi ja kömpelöiksi* tai oppijoiksi, joita opiskelu *ei vaan kiinnosta*. Moni haastatelluista koki ainakin jossain vaiheessa koulutuspolullaan oman erilaisuutensa tekevän heistä huonompia kuin muut. Tämänkaltainen vertailu etenkin ikätovereihin ja huonommuuden

tunteet olivat haastatelluille tavallisia kokemuksia, joita on havaittu myös muita oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa (esim. Higgins ym. 2002; Rätty & Okkonen-Volk 2006; Kiuru ym. 2011; Selkivuori 2015, 104). Osa haastatelluista kuvasi myös, miten he yrittivät kovasti olla samanlaisia kuin muut, *koitin kynsin hampain irvoessa olla normaali ja sillei esittää normaalia ja sillee koitin olla tosi tavallinen, sulautua joukkoon, mutta siis ei* (H8), mikä oli heistä raskasta ja vei voimia koulunkäynniltä. Yleensäkin oppimisvaikeuksiin liittyen nähdään pulmallisena, että oppijoita, joilla on oppimisvaikeuksia, verrataan usein ikäisiinsä, joilla vaikeuksia ei ole. Kun taas Higginsin ja muiden (2002) mukaan, oppijat, jotka yhdistetään selkeämmin johonkin eri sairaus- tai vammaryhmään, vertautuvat usein niin sa-nottuun omaan vertaisryhmäänsä koko ikäluokan sijaan.

Koulun arjessa esille tulevien vaikeuksien ja erilaisuuden kokemusten yhteydessä haastatellut puhuivat myös muista heidän koulunkäyntiinsä heijastuneista tunteista:

Kyllähän mua jännitti ihan hitosti mennä jonnekin historian tunnille, kun siellä oli X-opettaja, oli aika tomera [naurahtaa] niinku pelotti, jos sanoin jotain tyhmää, jos en ymmärrä, jos en näe. Kyllä mä muistan justinsa historia, maantieto, biologia, matikka niin kyllähän se sattuu, edellisenä iltana ahisti, ku ties, että huomenna mennään niihin. (H3)

Haastatellut kokivat koulutuspoluillaan niin ahdistusta, pelkoa, jännitystä, häpeää kuin epävarmuuttakin. Nämä tunteet liittyivät yllä olevan H3:n kuvauksen tavoin etenkin oppiaineiden oppitunneille, joissa opettajat haastateltujen mukaan eivät ymmärtäneet heidän vaikeuksiaan, vaan näkivät haastatellut *laiskoina* tai *huonoina* oppijoina. Todellisuudessa tilanne oli haastateltujen mukaan päinvastainen, sillä he kokivat tehneensä kaikkensa ja nähneet paljon vaivaa oppiakseen tai ollakseen ajoissa paikalla. Tämä pinnistely ja vaivannäkö jäivät useilta ulkopuolisilta hahmotusvaikeuksien tavoin kuitenkin huomaamatta: *Vaikka kuinka paljon näki vaivaa, niin sama, vaikka ei ois lukenu yhtään. Opettelin ja opettelini ja kumminkin sain kokeesta vitosen.* (H7.)

Haastatellut kokivat, että heidän erilaisuutensa ja vaikeutensa olivat koulutuspoluilla heitä aina jollain tavalla vastassa. Vaikeudet koettiin rajoittavina tekijöinä esimerkiksi, kun oppijat tekivät koulutusvalintoja tai suunnittelivat

tulevaisuuttaan: *Siis kyllähän se (hahmotusvaikeus) rajottaa. Kyllähän sitä haluis tehdä paljon asioita, mutta sitä pitää aatella mikä on se realismi.* (H1.) Suunnitelmien ja valintojen tekemistä helpottavien oman itsen, omien realististen mahdollisuuksien ja tulevaisuudenkuvien hahmottaminen tuntui joistakin haastatelluista hankalalta, minkä vuoksi he huomasivat poukkoilleensa paikasta ja koulutuksesta toiseen löytämättä niin sanottua *omaa juttua* tai *paikkaa*. Tämänhetkisen tiedon puitteissa näiden koettujen itsen ja omien mahdollisuuksien hahmottamisen hankaluuksien nähdään toisinaan liittyvän myös hahmotusvaikeuksiin (Kuikka 2010, 48–49; Isomäki 2015, 59), vaikka oman paikan löytäminen voi olla myös muille oppijoille, etenkin nuorille vaikeaa (Erikson 1968, 132; Kuronen 2010, 61). Joidenkin haastateltujen koulutuspoluille liittyi myös omista haaveista luopumista koettujen vaikeuksien vuoksi, kuten professorin urasta ja korkeakoulututkinnosta haaveillut H2 kertoi: *Siinä meni kaikki haaveet. Miun on ihan mahotonta yrittääkään jatkaa kouluttautumista pidemmälle sen jälkeen, ku ei, en yksinkertaisesti saanut niitä opiskeltua. Mie luulin, että se riittää, kun kiinnostaa niin [naurahtaa], ei se ihan riittäny.* (H2.)

Pari haastateltua sanoittivatkin koulun arjessa näkyvien suuntien, paikkojen ja rakennusten hahmottamiseen liittyvien vaikeuksien ja eksymisten lisäksi myös abstraktimpia hukassa olemisen kokemuksia. Esimerkiksi H6 kertoi hukassa tai eksyksissä olemisen ulottuvan fyysisten tilojen rinnalla myös laajemmin oman itsen tai elämänsuunnan hahmottamiseen, kun hän kuvasi *oman paikan* tai *jutun* löytämisen yhteydessä kokemiaan hankaluuksia:

Ehkä sitä vaan on ollut niin hukassa. Ei yhtään tiiä, liittyykö se sitten siihen suuntavaistoon, en tiedä? On hukassa. Mä luulen, että se voi olla jotenkin tuota, että ei oo sitä suuntavaistoo tämmöisessäkin, mitä haluaa tehdä elämässä, niin se vaikuttaa siihenkin, että ei oo sitä suuntaa. (H6)

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vaikeudet

Tutkielmaan haastatellut puhuivat vaikeuksista, jotka kietoutuivat heidän sosiaalisiin suhteisiinsa: *Kaikki ihmetteli, että miten en päässy kokeesta läpi, sit se alko oleen sellasta osotteluu, mä oon tyhmä, mä en tajuu* (H5). Haastateltujen kuvaukset vaikeuksista liittyivät opettajiin, ikätovereihin ja perheenjäseniin. Kuten edellä on

mainittu, monet haastatellut kokivat ulkopuolisten näkevän heidät helposti joko *tyhminä ja laiskoina* tai *ihmepaketteina* (H4). Ne haastatellut, joiden vaikeudet oppiaineiden näkökulmasta keskittyivät vain kapea-alaisesti pariin oppiaineeseen, nähtiin haastateltujen kuvausten mukaan erikoisina, *ihmepaketteina* (H4), koska heidän oppiainekohtainen suoriutumisenensa *oli tosi polarisoitunutta* (H9), eli he suoriutuivat joissain oppiaineissa todella hyvin ja vain pieni osa oppiaineista tuotti heille todellisia vaikeuksia. Se että, oppija oli useassa aineessa *todella hyöä*, mutta esimerkiksi matematiikka *ei luonnistunut koulussa millään*, oli haastateltujen mukaan ulkopuolisille vaikea ymmärtää ja loi heille paineita.

Haastateltujen kuvausten mukaan koulutuspoluilla koetut sosiaaliin suhteisiin liittyvät vaikeudet keskittyivät vahvimmin opettajasuhteisiin. Kaikkien koulutuspoluilla oli opettajia, joiden suhtautuminen haastateltuihin ja heidän vaikeuksiinsa koettiin pulmalliseksi. Kuten edellä kuvattiin, opettajat eivät olleet tunnistaneeet tai ymmärtäneet haastateltujen kokemia vaikeuksia, minkä vuoksi heidän luulonsa ja odotuksensa haastateltujen suhteen eivät olleet usein todenmukaisia. Useat opettajat esimerkiksi H2:n kuvauksen mukaan *ajatteli, et mua ei kiinnosta* (H2) tai etteivät haastatellut vain viitsineet nähdä tarpeeksi vaivaa koulunkäynnin eteen. Useat haastatelluista kuvasivat, opettajien toisinaan ottaneen oppijoiden heikon suoriutumisen tai oppitunneilla yhä uudelleen selittämisyönnöt henkilökohtaisina loukkauksina: *Oli joitain opettajii, jotka tietenki otti itteensä, jos ei tajuu mitä ne opettaa* (H5). *Opettaja niinku sekin jotenkin, mä koin sen, että niinku rivien välistä aika pahasti suoraan sanottuna vittuilikin mulle aiheesta, että tota, et se piti mua jotenkin, että ärsyttääkseni en vaan ymmärrä asioita* (H3). Jotkut haastatelluista puhuivat myös tilanteista, joissa opettaja ei ollut ainoastaan loukkaantunut oppijan osaamattomuudesta, vaan asettanut hänet *yleisen vitsin kohteeksi*. Samankaltaisia oppijoiden kokemuksia opettajien *ymmärtämättömyydestä* ja opettajiin liittyvistä peloista on havaittu myös aiemmin (esim. Tervo 1993, 80). Duttonin ja muiden (2010, 112) sekä Korhosen (2010, 116) mukaan oppijoiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, ja heidän kanssaan toimivien ihmisten välisiin

suhteisiin voi molempien toimijoiden, niin opettajien kuin oppijoidenkin, puolelta liittyä väärinymmärryksiä tai -tulkintoja.

Opettajien väärinymmärryksiin ja vääriin luuloihin yhdistyi myös tuen saantiin liittyvä vaikeus. Haastatellut kokivat, ettei heidän todellisia vaikeuksiaan tunnistettu, vaan opettajien huomion ja tuen saivat oppijat, jotka *oli semmoisia häirikkötapauksia, mitkä vei enemmän huomiota opettajalta* (H3). Lähes kaikki haastatellut puhuivat useista omatoimisista yrityksistään pyytää opettajilta tukea tai *pääsyä erityisopetukseen*, mutta opettajat suhtautuivat näihin pyyntöihin haastateltujen mukaan kuitenkin välinpitämättömästi: *Joo, eikä joo ei, eikä kukaan siihen kiinnittänyt huomiota. Sit kun sano, et ei nää onnistu, niin se oli ihan normaalia, että tämmöset ei käy koulua [naurahtaa]*. (H2.) Opettajat eivät haastateltujen kokemuksen mukaan tarjonneet tukea, vaan kehottivat aina vain tekemään enemmän töitä opiskelun eteen. Tämä tuntui haastatelluista ihmeelliseltä ohjeelta, *en ymmärrä miten voi kukaan* (H2), koska he olivat nähneet valtavan vaivan myös vapaa-ajalla, jotta oppisivat opiskeltavat asiat ja onnistuisivat kokeissa. Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Rosenberg 1981, 619–620; Burns 1982, 230; Jahnukainen 2001) on havaittu kouluun liittyvien ihmissuhteiden merkityksen olevan oppijoiden koulunkäynnin ja kokemusten kannalta olennainen. Jos oppijat kokevat, kuten tämän tutkielman haastatellut kokivat etenkin heidän opettajasuhteissaan, ettei ympäristö ota heitä huomioon tai välitä, voi sillä tutkimusten (Rosenberg 1981, 619–620; Burns 1982, 230; Jahnukainen 2001; Kuronen 2010, 179; Seppälä 2010b, 96) mukaan olla laajasti merkitystä oppijoiden itseen kohdistuvien kokemusten ja käsitysten, itsearvostuksen muotoutumiseen.

Haastatellut vertasivat itseään ikätovereihin ja kokivat huonommuuden kokemusten muotoutuvan pääasiassa suhteessa ikätovereihin. Aiempien tutkimusten perusteella ikätovereilta saadulla palautteella on suuri merkitys (esim. Kiuru ym. 2011). Sen vuoksi vertaissuhteissa epäonnistumiset voivat olla oppijoille merkittäviä kokemuksia ja lisätä esimerkiksi oppijoiden erilaisuuden, ahdistuneisuuden tai huonommuuden kokemuksia (Korhonen 2010, 113;

Selkivuori 2015, 104). Osa haastatelluista oli kokenut koulussa kiusaamista sekä syrjintää ja kokivat suhteet ikätovereihin hankalina:

Niinku enimmäkseen se oli sellasta haukkumista, oli semmoista, että heitettiin jollain banaanin kuorella tai suljettiin tie, etten päässyt koululle tai. Mut toi oli semmoista niinku kauttaaltaan aika pientä, se kiusaaminen. -- Musta tuntuu, et hahmotusvaikeudet ei ole yläasteella ollut niin kauheen paljoo esillä. Ku enemmän murheena on ollut ne sosiaaliset tai justiin se kiusaaminen ja semmoiset, kun ei ole kavereita. (H8)

Kuvauksessaan H8 viittaa siihen, että välillä hänen sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vaikeutensa tuntuivat vakavammilta kuin koulussa esille tulleet hänen itsensä hahmotusvaikeuksiin liittämät vaikeudet. Jotkut haastatelluista kokivat jossain vaiheessa koulutuspolullaan myös yksinäisyyttä. Kuitenkin haastateltujen joukossa oli oppijoita, jotka eivät kokeneet kaveri- tai vertaissuhteisiin liittyneen vaikeuksia.

Opettaja- ja vertaissuhteisiin liittyvien vaikeuksien lisäksi muutama haastateltu kertoi perhesuhteisiin liittyvistä ongelmista, joiden he kokivat vaikuttaneen koulunkäyntiin ja jaksamiseen. Esimerkiksi H5 kuvasi *perhekuvioita niin villeiksi, ettei siellä ainakaan mitään, joo, ei siellä mitään lastenkasvatuksellista tai opetuksellista tukea tullut koskaan* (H5). Vaikka haastateltujen kuvaamiin perheiden sisäisiin vaikeuksiin ei tutkielman haastatteluissa syvennytty, eräs haastateltavista koki vaikean perhetilanteen yhtenä selittävänä tekijänä sen suhteen, miksi hänen kokemia koulunkäynnin vaikeuksia ei tunnistettu tai niihin ei kiinnitetty huomiota. Toisaalta myös ne haastatellut, joiden perhesuhteisiin liittyi vaikeuksia, kokivat että kotona oli ainakin yksi vanhempi, joka kannusti ja tuki haastateltuja parhaansa mukaan heidän koulutuspolkunsa varrella.

6.2 Tuki koulutuspoluilla

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen, *Mitä tukea nuoret aikuiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat saaneet koulutuspoluilla kokemuinsa vaikeuksiin?* Taulukko (taulukko 3) kokoaa tutkielmamme löydökset toisen tutkimuskysymyksen osalta ja auttaa jäsentämään haastateltujen kokemusta koulutuspoluilla saadusta tuesta. Analyysin löydökset koulutuspoluilla saadun tuen osalta,

jäsennettiin kahteen pääkategoriaan: Oppijalähtöinen tuki ja Ulkopuolinen tuki (ks. taulukko 3). Näiden pääkategorioiden sisältöä tarkastellaan kahdessa seuraavassa alaluvussa, joiden myötä hahmottuu ennen kaikkea se, miten olennaisessa asemassa oppija itse omien vaikeuksiensa tunnistamisen ja hyödyllisen tuen saannin suhteen haastateltujen koulutuspoluilla oli.

TAULUKKO 3. Koulutuspoluilla saatu tuki

alakategoriat	yläkategoriat	pääkategoriat	yhdistävä kategoria
Omien vaikeuksien hahmottuminen ja hyväksyminen	Vahvistunut kokemus itsestä	Oppijalähtöinen tuki	Koulutuspoluilla saatu tuki
Oma juttu			
Rohkaistuminen ja vaikeuksista kertominen			
Tukevat keinot	Kompensaatiokeinot		
Epäsuotuisat keinot			
Hyväksyvä ilmapiiri ja kohtaaminen	Koulun tuki	Ulkopuolinen tuki	
Pedagogiset käytännöt			
Monialaiset tukipalvelut			
Koulutusjärjestelmän rakenteellinen taso			
Esteetön fyysinen ympäristö			
Perhe ja kaverit	Koulun ulkopuolinen tuki		
Teknologia			
Vapaa-aika			

6.2.1 Oma vastuu opintojen sujumisesta

Ensisijaisessa asemassa koulutuspoluilla koettujen vaikeuksien kanssa selviämisen (esim. Lämsä 1999; Rönkä, Oravala & Pulkkinen 2003) ja koulunkäynnin tuen kannalta olivat haastatteluiden perusteella selvästi oppijat itse:

Mun on ehkä vähän vaikee niinku jo pelkästään ajatella sitä, että mikä olisi se apu tai tuki niinku mun omalla kohdalla. Että niinku kaikki on tehty, niin omalla tyylillä. Niin mun on tosi vaikee niinku edes hahmottaa niinku, ku mulla ei ole vaihtoehto, että hakis jostakin apua tai tukea, vaan se, että jos ei osaa tehdä yleisellä tyylillä, niin tehdään omalla tyylillä. Niinku se on mun kohdalla toiminu. (H18)

Haastatellut kokivat olleensa itse vastuussa koulunkäynnistään ja yrittivät keksiä erilaisia keinoja pitkin koulutuspolkuja, jotta selviäisivät kokemiensa

vaikeuksien kanssa paremmin. Myös aiempien näkemysten mukaan on tavallista, että oppijat kokevat selviytymisen riippuvan heistä itsestään (esim. Tervo 1993, 234). Merkittävin piirre ja niin sanottu avaintekijä toimivan koulunkäynnin tuen, kuten hyödyllisten oppijalähtöisten keinojen tai toimivan ulkopuolisen tuen, saamiseksi oli haastattelujen perusteella vahvistunut kokemus itsestä.

Itseen kohdistuvien kokemusten merkitys oppijoiden motivaatioon, koettujen vaikeuksien kompensatiokeinoihin ja heidän käyttämiinsä opiskelustrategioihin on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa merkitykselliseksi (Higgins ym. 2002; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola 2002; Nurmi & Aunola 2005). Tässä alaluvussa esiteltävät löydökset niin vahvistuneen itseä koskevan kokemuksen kuin oppijoiden selviytymistä tukevien keinojenkin osalta saavat tukea aiemmista tutkimuksista (Raskind ym. 1999; Higgins 2002; Goldberg ym. 2003; Hadley 2006; Selkivuori 2015, 81–83, 105). Tutkimuksissa vaikeaksi koetun koulunkäynnin on havaittu sujuvoituneen etenkin oppijoiden omia oppimisvaikeuksia koskevan tiedon, omien vahvuuksien ja toisaalta oppimiseen liittyvien puutteiden tunnistamisen, itsereflektion, oman ymmärryksen ja itsetietoisuuden vahvistumisen sekä sinnikkyuden myötä. Vasta vahvistuneen itseä koskevan kokemuksen kehityttyä suurin osa tähän tutkielmaan haastatelluista koki löytäneensä tai saaneensa käyttöönsä koulunkäyntiä hyödyllisesti tukevia keinoja, mutta osa koki, ettei sellaisia ollut haastatteluhetkellä vielä löytynyt. Itseä ja omia vaikeuksia koskevan kokemuksen vahvistumisen lisäksi haastatellut kertoivat sinnikkäästi etsineensä ja kokeilleensa koulutuspolun varrella omatoimisesti erilaisia keinoja selviytyäkseen paremmin koulunkäynnistä ja koetuista vaikeuksista. Myös näitä joko toimiviksi tai epäsuotuisiksi havaittuja kompensatiokeinoja, tapoja selvittää vaikeaksi koetuista tai stressaavista tilanteista (esim. Olney & Kim 2001), kuvataan tässä oppijalähtöiseen tukeen liittyviä löydöksiä käsittelevässä alaluvussa.

Vahvistunut kokemus itsestä

Haastatellut kuvasivat kokeneensa koulunkäynnin ja oppimisen vaikeammaksi kuin mitä ne ikätovereille näyttivät olevan, ainakin tiettyjen oppiaineiden osalta.

Heidän piti kokemuksensa mukaan *pinnistellä* ja *sinnitellä* muita enemmän koulunkäynnin eteen. Tämän tiedostettuaan kaikille haastatelluille oli jossain vaiheessa koulutuspoluilla, yleensä jo varhain, muotoutunut kokemus siitä, että heidän oppimisessaan on oltava jotain erilaista, mutta lähes kukaan ei saanut vahvistusta ulkopuolelta omille kokemuksilleen. Tämä haastateltujen itseen ja omiin vaikeuksiin liittyvän tietoisuuden kehittyminen saa myös tukea Higginsin ja muiden (2002) tutkimuksesta, jonka mukaan oppijoiden, joilla on oppimisvaikeuksia, itsetietoisuus, johon myös kokemus omasta erilaisuudesta sekä itsestä ja kokemistaan vaikeuksista liittyvät, muuttuu ja kehittyy ajan kuluessa. Suurin osa tähän tutkielmaan haastatelluista jakoi vasta oman erilaisuuden kokemuksen muotoutumisen jälkeen oppijalle itselleen kehittyneen ja vahvistuneen kokemuksen siitä, *ettei hän voi olla niin hölmö* kuin hänen toimintansa tai koulusuoriutumisenensa muille näyttää. Vaikka tämänkaltainen kokemus itsestä ja usko omaan kyvykkyyteen (esim. Bandura 1993) horjuivat välillä, kokivat haastatellut, että vaikeuksien takana on oltava jotain muuta.

Iso juttu, että mä oon ollu, mä oon niinku kauan hokenu itselleni, että tää ei oo ns. mun vika, että mulla on näitä, et mä en tee tätä kiusallani. Et mä oon sit ruvennu vähitellen uskomaankin sen. Ymm, se on ollut iso juttu, et mää oon tajunnut, et mulla on paljon erilaisemmat aivot, kuin isolla osalla ihmisistä. (H4)

Tästä H4:n kuvaamasta oman oppimisen erilaisuuden tiedostamisesta huolimatta omiin kykyihin uskominen tai tuen vaatiminen eivät olleet haastatelluille itsestään selviä asioita. Ne haastatellut, jotka kuvasivat vaikeuksien tunnistamisen lisäksi *hyväksyneensä* kokemansa hahmotusvaikeudet, kokivat omiin vaikeuksiin ymmärtäväisen suhtautumisen olevan avain vaikeuksien kanssa selviämiseen:

Mä oon vaan antanut sen itselle anteeksi, et mä en ihan kaikkeen pysty tekemään, että mä oon kuitenkin pystynyt tekemään paljon. Ja se että armeliaisuus itseään kohtaan, se alkaa pikkuhiljaa kehittymään tässä, en enää vaadi itseltäni ihan älyttömästi, mitä on aikasemmin ollut. (H10)

Osa haastatelluista koki vaikeuksien *hyväksymisen* ja niihin *suopeammin suhtautumisen* (H6) myötä myös koulunkäynnin mielekkäämmäksi, mikäli vaikeudet tunnistettiin, kun he kävivät vielä koulua tai opiskelivat. Haastateltujen

kuvailema itsetietoisuuden lisääntyminen ja sen myötä vaikeuksiin suopeampi suhtautuminen, mukailevat selvästi Higginsin ja muiden (2002) tutkimuksen informanttien kuvailemaa omien vaikeuksien hyväksymisprosessia. Kyseisen prosessin lopputulemana oppijat tutkielmaamme haastateltujen tavoin hyväksyvät vaikeutensa ja selviävät paremmin. Tätä hyväksymistä Higginsin ja muiden (2002) tutkimuksessa määriteltiin informanttien kertoman perusteella tilanteeksi, jossa oppijat ovat *sinut oman itsen ja kokemiensa vaikeuksiensa kanssa* sekä kokevat, etteivät vaikeudet ole tuoneet pelkästään negatiivisia asioita oppijoiden elämään. Vaikka heidän tutkimuksen informanttien ja tähän tutkielmaan haastateltujen kuvauksissa oli paljon yhtäläisyyksiä, merkittävä ero tutkielmaamme kannalta on se, että heidän tutkimuksessaan olennaisena vaiheena hyväksymisprosessia pidettiin oppijoiden moni-ilmeistenkin oppimisvaikeuksien virallista tunnistamista ja nimeämistä (Higgins ym. 2002). Suomessa oppijoiden hahmotusvaikeuksien tunnistamiseksi ja nimeämiseksi ei ole selkeää keinoa.

Haastatellut olivat saaneet tiedon hahmotusvaikeuksistaan eri tavoin ja eri vaiheissa koulutuspolkuja. Myös hahmotusvaikeuksien ymmärtäminen oli tapahtunut hyvin yksilöllisesti. Pääosalle haastatelluista tehtiin koulutuspolun aikana erilaisia psykologien, lääkäreiden, opettajien, terveydenhoitajien tai muiden ammattilaisten toteuttamia testauksia, jotka eivät useimmiten kuitenkaan johtaneet haastateltujen toivomaan lopputulokseen tai tukitoimenpiteisiin. Keskeistä haastateltujen kokemuksille oli, että vaikeuksien ymmärtäminen ja hyväksyminen olivat vaatineet aikaa ja vaativat haastateltujen mukaan edelleen jatkuvaa opettelua, jota H8 kuvasi *elinikäiseksi oppimiseksi*. Haastatellut kuvasivat, että *omien vaikeuksien ymmärtämisen ja hyväksymisen myötä voi lopulta ymmärtää, että on itse riittävä* eikä ole tarvettakaan ymmärtää kuin muut:

Sitte ihan viime vuosina alkanu vähän ymmärtää, että ei se mistään tyhmyydestä oo kii [naurahtaa]. Elikkä semmoisella, siis on kärsivällinen ihtiään kohtaan sillai, jos ei jotakin ymmärrä tai ei se häitää, mä voim ottaa selvää. Ja tavallaan yrittää olla vertaamatta ittee muihin tai sillai, että joku ymmärtää jollakin tietyllä tavalla, niin ei se tarkota sitä, että munkin pitäis ymmärtää samalla lailla. (H6)

Ymmärtäessään itseään ja kokemiaan vaikeuksia paremmin jotkut haastatelluista kertoivat löytäneensä omaa arkea helpottavia keinoja, kuten H9 kuvasi:

Ku tietää mistä on kyse, sekin auttaa ihan hirveesti. Niinku osaa itselle luoda semmoiset mekanismit, joilla sitten pärjää, pärjää tosi hyvin. (H9.) Esimerkiksi tällaisten omien pystyvyyskokemusten (esim. Bandura 1993) ja onnistumisten myötä oppijoiden odotukset myös tulevia tilanteita ajatellen voivat muuttua. On mahdollista, että aiemmin kuvatut epäonnistumisten kierteet saavat tällöin uuden suunnan ja kehittyvät vastavuoroisesti niin sanotuiksi onnistumisten kierteiksi. Aiempien käsitysten mukaan oppijat, jotka uskovat omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa usein suhtautuvat myös uusiin hankaliltakin tuntuviin tilanteisiin ennemmin haasteina kuin uhkina, jolloin niistä selviäminen on todennäköisempää. (Bandura 1993; Rönkä 2005; Seppälä 2010b, 103–104.) Kuitenkaan kaikki tämän tutkielman yhteydessä haastatelluista eivät vielä haastatteluhetkellä olleet keksineet, mikä heidän oppimistaan tai koulunkäyntiään voisi tukea. Näin ollen he kuvasivat myös, etteivät olleet kokeneet koulunkäynnin tai oppimisen suhteen onnistumisia, vaan olivat tilanteeseensa edelleen melko turhautuneita: *Se käy hermoille nykyään, ei jaksa käydä miettimään. En mie enää oikein, en enää tiä, miten pitäs opiskella, niin en enää jaksa miettiä.* (H2.)

Ymmärryksen lisäksi myös *oman jutun* (H7) löytäminen tuki haastateltujen mukaan heidän koulunkäyntiään etenkin lisäämällä sen mielekkyyttä. Omaksi jutuksi haastatellut kuvasivat heitä itseään kiinnostavaa alaa tai aihetta, jossa he myös kokivat olevansa hyviä. Ne haastatellut, jotka jossain vaiheessa koulutuspoluilla tunnistivat omat vahvuutensa sekä löysivät heitä kiinnostavan ja heille sopivan alan, koulunkäynnistä tuli huomattavasti mukavampaa ja he motivoituivat oppimisesta uudella tavalla, tällaista opiskelua H3 kuvasi *mukavuusaluehommaksi*. Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti ja Thuneberg (2008, 113) kuvaavat tutkielmaan haastateltujen ilmaisemaa itsensä paremmin tuntemista, omien vaikeuksien ja vahvuuksien ymmärtämistä osaksi oppijoiden sosio-emotionaalisen kompetenssin tiedostamisen kehittymistä. Sen myötä osalle tutkielmaan haastatelluista realisoitui selvempi kuva omasta tulevaisuudesta.

Vahvistuneen itseä, omia mahdollisuuksia ja vaikeuksia koskevan kokemuksen myötä osa haastatelluista koki, että heillä oli parempi mahdollisuus

saada myös muut ihmiset ymmärtämään heitä. Vaikka suurin osa haastatelluista oli koulutuspoluillaan pyytänyt apua tai tukea koulunkäyntiin jo ennen omakoh-
 taisen vaikeuksia koskevan ymmärryksen kehittymistä, vasta omaan itseän liit-
 tyvien kokemusten vahvistumisen ja rohkaistumisen myötä he kokivat tullessaan
 ymmärretyiksi ja joissain tapauksissa saaneensa myös hyödyllistä tukea ulko-
 puolelta: *Tosi arka mä vielä olin silloin, että aika semmoinen niiku, en mä tiää, nyt on
 vasta aikuisiällä niinku uskaltanut aivan sillai sanoo, missä tarvii tukea ja miksi, ei
 niinku enää sillai häpee tätä.* (H1.)

Enää ei hävettäny mikään, sit vaan tuli semmoinen, tiedätkö minä ja minun heikkoudet ja
 vahvuudet. Ja että pystyy puhumaan omista heikkouksistaan, niin ei se oo multa pois.
 Päinvastoin, mitä aseettomaksi pistää muut, sitä helpompi on olla, että ei oo mitään salai-
 suuksia, sillei heikkoja kohtii. (H3)

Kaikki haastatellut eivät kokeneet rohkaistumisensa liittyneen hahmotusvai-
 keuksiin tai niitä koskevaan ymmärrykseen, vaan näkivät rohkaistumisen taus-
 talla esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyneitä muutoksia. Kaikki eivät myöskään
 kokeneet luontevaksi kertoa pulmistaan kenelle tahansa. Sen sijaan he kertoivat
 vaikeuksistaan harkiten ja tarpeen mukaan läheisilleen tai ihmisille, joiden
 kanssa toimiessaan vaikeudet tulivat selvästi esille:

Kyllähän sen nyt heti huomaa, että mä tuun, tuun myöhässä paikkoihin. Ja mun surku-
 hupaisa tapa suunnistaa [naurahtaa] kyllä sen näkee ihan heti. Mua rupes potuttan lii-
 kaa [naurahdus] alko vaan ottaa päähän niin hulluna se sähläri-identiteetti, että tajusi et
 mun vaan pitää saada vähintään mun läheiset ymmärtämään tätä asiaa. (H4)

Aiemminkin on havaittu, ettei omista oppimisvaikeuksista kertominen ole kai-
 kille oppijoille helppoa, vaan niistä kerrotaan ulkopuolisille usein harkiten tai
 niistä voidaan vaieta kokonaan (Madaus ym. 2002; Haapasalo 2006). Kuitenkin
 tieto ja jatkuvasti kehittyvä ymmärrys omista hahmotusvaikeuksista on pääasi-
 assa rohkaissut haastateltuja. He kertoivat uskaltaneensa kokeilla vaikealtakin
 tuntuvia käytännön asioita rohkeammin, kun ymmärsivät vaikeuksiaan parem-
 min, kuten H2 kertoi käyneen sen jälkeen, kun oli ymmärtänyt kokemien vai-
 keuksiensa liittyvän hahmotusvaikeuksiin: *No sen jälkeen on uskaltanut ajaan
 bussilla paremmin. Jopa täällä, osaan ajaa enemmän kun yhdellä kotiin [naurahtaa], hel-
 pottanu elämää aika paljon. Tiedostaa, että ei se niin kamalaa ole, jos ei pääse, kyl mä*

poiskin pääsen. (H2.) Toisaalta muutama mainitsi haastattelujen yhteydessä keuvansa yhä hankalaksi, että hahmotusvaikeuksia koskeva tieto on epämääräistä eikä hahmotusvaikeuksista yleisesti ottaen vielä tiedetä. Sen vuoksi etenkin muiden ihmisten on haastateltujen mukaan edelleen vaikea ymmärtää heidän kokemiaan vaikeuksia. Hahmotusvaikeustermin käyttöön koettiin myös tästä syystä liittyvän vaikeuksia, mikä tulee ilmi H1:n kommentissa, jossa hän kuvasi muille omien vaikeuksien ilmaisemiseen liittyvästä hankaluudesta:

Et ku tavallaan aistii, mikä on semmoinen normaali, et miten sun oletetaan käyttäytyvän tai tekevän asioita, niin sit sitä niinku mä olin monesti jossain vaiheessa jopa hiljaa. En mä välttämättä sanonut, että yleensä mä sanon vaan, että mulla ei toimi vasen käsi. Se oli paljon helpompi sanoa, ku joku hahmotusvaikeus. (H1)

Kompensaatiokeinot

Vaikka haastateltujen oppijoiden suopeampi ja vahvistunut kokemus itsestä sekä omista mahdollisuuksista koettiin pääasiassa koulunkäyntiä ja oppimista tukevaksi perustaksi, käyttivät haastatellut pitkin koulutuspolkuja omatoimisesti erilaisia keinoja selviytyäkseen koulunkäynnistä paremmin. Haastatteluissa koulutuspolkuhistoriaansa tarkastellessaan haastatellut kokivat, että osa heidän kokeilemistään ja käyttämistään keinoista oli koulunkäyntiä ja oppimista tukevia, kun taas osan he kokivat oppimisen kannalta epäsuotuisiksi. Haastatellut jakoivat kokemuksen siitä, että koulunkäyntiä tai oppimista edistävien keinojen löytäminen oli vaikeaa, mikä turhautti heitä.

Haastatellut kokivat rutiinit ja *hyvät pohjatiedot* koulunkäyntiä helpottaviksi, mutta ne eivät useinkaan toteutuneet heidän koulutuspoluillaan. Kaikki haastatellut mainitsivat joutuneensa tekemään kotona koulun eteen suuremman työmäärän kuin ikätoverinsa sekä *sinnikkäästi ponnistelleensa* koulunkäynnin sujumiseksi, mikä ei kuitenkaan useimpien haastateltujen osalla ollut johtanut tavallista parempaan lopputulokseen. Toisaalta haastatellut kuvasivat myös selvinneensä paremmin, kun saivat käyttää opiskeltaviin asioihin *muuta enemmän aikaa*, koska he kokivat tarvitsevansa oppiakseen ikätovereitaan *enemmän toistoja*. Jotkut haastatelluista kokivat myös, ettei toistoista ollut vaikeaksi koettujen asioiden suhteen apua. H3 kuvasi *pakon edessä asioiden ulkoa opettelun* yhdeksi

ainoista toimivista tavoista oppia ja selvitä itselleen vaikeaksi kokemistaan oppiaineista, mikä oli tunnistettavissa myös muutaman muun haastatellun kuvauksista. Tämä pintasuuntautunut ulkoa opetteluun ja kertaukseen perustuva oppimisstrategia (esim. Isomäki 2015, 50) oli haastateltujen mielestä kuitenkin hankala keino, koska sen avulla asiat piti joka kerta opetella uudelleen eikä siitä ollut kauaskantoista apua:

Kyllä mua harmittaa ihan hirveesti, ei mee samalla lailla kuin muilla. Enkä keksi vielä kukaan, että millä ihmeellä, jotkut tyypit muistaa jotain. Dokumentteja on netti täynnä, minä käläisiä muistipolkuja ja miten sää oot oppinu muistamaan. Vaikka oon kokeillu niitä kaikkia ja en vielä kukaan ole keksinyt semmosta omaa millä ois ihan, tosi sattumanvarasta, että mä muistan. Se oli sellanen, et se tekee välillä, sain tosi pahan mielen. Ei ole tarkoitus unohtaa, se ei vaan tartu mihinkään. (H5)

Kaikki haastatellut kertoivat käyttäneensä koulutuspoluillaan paljon aikaa etsiäkseen ja kokeillakseen, millä tavalla heidän oppimisensa ja koulunkäyntinsä helpottuisi. Moni kuvasi kokeilleensa *kaikkia mahdollisia tapoja* (H7) ja käyttäneensä avun löytämiseksi erilaisia reittejä: *Aika monia eri opiskelutekniikoita tuli kokeiltua. Siis koska se oli hankalaa, mie etin netistä, ja sitten muiden kaa oli korkeimmin koulutettuja kavereita, niillä oli hyviä opiskelutekniikoita, niin niitä tuli kokeiltua, jos jonkinlaista. Mikään ei tullut toimivan oikeestaan paremmin.* (H2.) Suuresta väivännäöstä huolimatta kaikki haastatelluista eivät löytäneet omaa oppimistaan tukevia keinoja.

Osa haastatelluista kuvasi itsenäisen työskentelyn sopivan heille erityisen hyvin ja valtaosa haastatelluista kuvasi *konkreettisen, fyysisen ja tekemispohjaisen* työskentelyn helpottavan heidän oppimistaan. Jotkut haastatelluista viittasivat useita kertoja konkreettiseen ja työpainotteiseen tekemiseen, johon opintoja suuntaamalla voitaisiin myös aiempien käsitysten mukaan tukea monien nuorten koulunkäyntiä (Räty & Okkonen-Volk 2006; Nurmi 2014, 26). Myös muiden niin sanottujen eri havaintokanavien hyödyntäminen oppimisessa oli auttanut parin haastatellun koulunkäyntiä, mikä myös Rädyn ja Okkonen-Volkin (2006) mukaan voi tukea oppijoiden koulunkäyntiä:

Mä löysin niitä omia keinoja, sitten kuitenkin niistä selvitä. Mun piti piirtää, et jos oli sanallisia tehtäviä, mä yritin saada niistä jotakin järkevää. Mä käytin värikyniä siinä apuna ja mä piirsin niitä tehtäviä ja sitten tuota no värikyniä siis värien käyttö oppikirjoissakin

käytin värejä... ja itse kaavioiden muokkaaminen ja tekemiset ja varsinkin lukiossa mä olin tosi hyvä oppimisstrategioiden käyttäjä. (H10)

Kaikki haastatelluista kokivat, että heillä on vastuu omasta oppimisestaan. Monet heistä aktivoituivat jossain vaiheessa koulutuspoluillaan pyytämään tukea ja apua opettajilta, mutta pyyntöihin ei useimmiten vastattu eikä oppijoiden tuen tarpeet tulleet oikein tunnistetuiksi. Vaikka avun pyytämisestä ei ollut haastatelluille hyötyä, eivät kaikki lannistuneet, vaan he yrittivät edelleen keksiä omia tapoja tukea selviämistään. Esimerkiksi H3 kertoi itse etsineensä mahdollisuuksia lisäharjoitteluun:

Ihan omasta tahdostani ottanu jotain. Kävin syventävii matematiikan juttuja, jos oli jotai tyyliin. Meillä oli klassinen tarkkis vielä sillan, niin mä taisin niitten kanssa käydä tiätkö omaehtoisesti tai otetaanpas tätä vielä lisää. Tiedostin itse, että muuten jää tekemättä, että niinku saa vähän. (H3)

Toinen haastateltu visualisoi oppimateriaalit kotona uudelleen juurta jaksain itselleen sopivammiksi ja H2 kertoi vetäneensä opiskelukavereilleen lukupiirejä, jotta oppisi samalla myös itse:

Mie sillan vedin niitä ryhmiä, et opiskeltiin, kun minä olin vanhin. Se oli helppo organisoita ja kaikki muut pääsi tentit kirkkaasti läpi, paitsi minä. Mie aattelin, että saan sitä kautta nostettua, pääsen itekkin niistä läpi ku siinä on jengiä joiden kanssa jutella asioista ja sitten tehdään yhdessä ne. Potkin perseelle, että lähetäänpas. Pointti oli siinä, että mie halusin päästä ne ite läpi. Kyllä ne pääs, mie pääsin paljon myöhemmin, mut joo. (H2)

Sinnikkään yrittämisen ja sopivien työskentelytapojen selvittämisen ohella monet haastatelluista kokivat selvinneensä koulunkäynnistä ja kokemistaan vaikeuksista ennen kaikkea huumorilla, *otin aina huumorilla, et sillä mä oon selvinny elämäs* (H10), *sillei vaan pärjää* (H3). Huumorin lisäksi käytetyimpiä keinoja selvitä koulussa koetuista vaikeuksista oli haastatelluille *muiden mukana meneminen* tai *muiden perässä kulkeminen*. Siitä oli hyötyä etenkin tilanteissa, joissa haastatellut kokivat ajautuvansa vaikeuksien vuoksi helposti noloihin tilanteisiin, kuten myöhästymisiin tai eksymisiin. Niin huumori kuin muiden perässä kulkeminen ovat tavallisia kompensatiokeinoja myös aiempien näkemysten mukaan, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia (Ylönen 2017a) tai yleisemmin oppimisvaikeuksia (Higgins ym. 2002).

Vaikka edellä kuvatut koulunkäyntiä ja oppimista tukevat keinot eivät haastateltujen mukaan johtaneet aina onnistumisiin, käyttivät monet haastatelluista niiden lisäksi vaikeista tilanteista ja koulunkäynnistä selvitäkseen myös keinoja, joiden seuraukset osoittautuivat *jälkikäteen mietittynä* epäsuotuisiksi. Nämä haastateltujen käyttämät keinot on havaittu myös aiemmin oppijoiden yleisesti käyttämiksi keinoiksi etenkin silloin, kun oppijat kokevat koulunkäynnin vaikeaksi (esim. Andersson 2004). Haastatelluille oli tavallista vältellä koulussa vaikeiksi kokemiaan asioita ja tilanteita: *Mä osaan kyllä aika hyvin vältellä tehtäviä, jollekki toiselle annoin tehtäväksi, tai katoon paikalta vähäksi aikaa, kun niitä jaetaan* (H7). Monet yrittivät pitää yllä *mahdollisimman matalaa profiilia* (H6), jotta heihin ja heidän vaikeuksiinsa ei kiinnitetäisi huomiota. Myös pitkään kestäneen yrittämisen ja sinnittelyn jälkeen moni haastatelluista *ei jaksanut enää yrittääkään* (H5), vaan luovuttivat koulunkäynnissä ainakin niiden oppiaineiden osalta, jotka tuottivat heille eniten hankaluuksia.

6.2.2 Vain vähän tukea ulkopuolelta

Moni haastatelluista koki, etteivät he saaneet koulunkäyntiinsä tukea koulun puolelta missään koulutuspolun vaiheessa. Ne, jotka tukea saivat, olivat saaneet sitä mielestään myöhään, lukuun ottamatta haastateltua, joka kävi peruskoulun erityiskoulussa. Kuten aiemmin jo kuvattiin, hyödylliseksi koetun ulkopuolisen tuen saamista edelsi monen haastatellun kohdalla vahvistunut kokemus itsestä ja omista mahdollisuuksista. Haastatellut, jotka kokivat saaneensa koulutuspoluillaan tukea koulunkäyntiin ja vaikeuksien kanssa selviämiseen itsensä lisäksi muualta, saivat tukea niin koulun puolelta kuin sen ulkopuoleltakin. Koska haastattelut kohdennettiin koulutuspolkuihin, eivät haastatellut juuri kuvanneet koulun ulkopuolelta saamaansa tukea, minkä vuoksi tässäkin alaluvussa keskitytään kouluun liittyvään tukeen.

Koulun tuki

Kuten haastatellut kuvasivat, he olivat koulutuspoluilla pääasiassa itse vastuussa koulunkäynnin sujumisesta ja oppimisesta. Tällainen vastuu, omista

asioista vastaaminen vaatii oppijoilta kuitenkin monenlaisia kykyjä, kuten ongelmanratkaisua, valintojen tekemistä, itsenäisyyttä, itsetuntemusta ja arviointitaitoja. Aiempien käsitysten mukaan oppijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, nämä taidot saattavat kuitenkin olla osin puutteellisia. Se on yksi syy, miksi oppijoita on tärkeä tukea yksilöllisesti myös ulkopuolelta. (Hadley 2006; Wehmeyer 2007, 7–8; Boyle 2010.) Vaikka haastatelluista osa, koki olevansa tyytyväisiä elämäntilanteeseensa ja hahmotusvaikeuksiensa kanssa selviytymiseen, ilmaisi jokainen, että he olisivat tarvinneet koulussa enemmän tukea: *Multa puuttu semmoinen tuki, mitä ois tarvinu* (H6). Kuitenkin osa haastatelluista toi esille myös asioita, joista he kokivat saaneensa apua tai tukea koulunkäyntinsä kannalta.

Merkityksellisiksi koulunkäyntiä ja oppimista tukeviksi asioiksi koulussa haastattelujen perusteella osoittautuivat hyväksyvä ja suvaitseva kouluyhteisön ilmapiiri sekä yksittäiset opettajat. Molempien kuvattiin tukeneen koulunkäyntiä erityisesti siinä mielessä, että niiden johdosta haastatellut kokivat kuuluvansa joukkoon ja tulevansa hyväksytyiksi sellaisina kuin ovat: *yleisestikin ottaen semmoista, että siellä sai olla semmoinen kuin on* (H8). Yleensäkin tämänkaltaiset yhteisöön kuulumisen tunteet ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset ovat tärkeitä ihmisen kehityksen ja oppimisen kannalta. Näihin oppijoiden psyykkisiin tarpeisiin vastaamisella voi myös aiempien käsitysten mukaan olla merkitystä koulunkäynnin sujumisen suhteen. (Goodenow 1993; Lappalainen ym. 2008, 114–115.) Haastatellut kokivat koulutuspoluillaan olleen yksittäisiä opettajia, jotka kohtasivat ja ottivat heidät vastaan *sillei tosi lämpimästi ja empaattisesti* (H10) sekä suhtautuivat heihin ja koulun arjessa näyttäytyviin pulmiin ymmärtäväisesti. Yksittäisiltä opettajilta kuvattiin saaneen niin keskusteluapua kuin muutoinkin sosiaalista tukea ja esimerkiksi H4 kuvasi yhden opettajan olleen *todella todella sympaattinen, todella ymmärtäväinen ihminen* ja hän näki, *että sillä oli tosi paljon merkitystä siinä, että mä pystyin sen koulun käymään läpi* (H4). Haastateltujen mukaan juuri kukaan näistä harvoista tukena olleista opettajista ei tunnistanut, että heidän pulmansa liittyivät ainakin osittain hahmotusvaikeuksiin.

Osa haastatelluista koki myös muutamien opettajien käyttämien pedagogisten ratkaisujen tukeneen heidän koulunkäyntiään. Muutama haastateltu kuvasi opettajien joustavat ratkaisut tehtävien tai kokeiden tekemisessä, kuten lisäajan, lisätehtävien tai vaihtoehtoisten suoritusmahdollisuuksien antamisen, tukeneen heidän suoriutumistaan ja mahdollistaneet kokeista, tenteistä ja kursseista läpipääsemisen. Pari haastateltua viittasi myös pienemmissä ryhmissä opiskelun tai parin kanssa yhdessä tekemisen sopineen heille paremmin kuin perinteisen luokkatyöskentelyyn. Myös vaikeaksi koettu oman oppimistyylin selvittäminen oli onnistunut parin haastatellun mukaan opettajan ohjaamana, mikä oli helpottanut koulunkäyntiä, esimerkiksi H7:n kohdalla ammattikorkeakoulussa:

Olikohan sitten käytössä pari opintopistettä niinku omien oppimistyylien niinku tutkiskeluun tai joku siinä tais olla ihan ensimmäiseksi. Millainen oppija olen ja keksitään erilaisia keinoja, että miten niinku, ku ei jaksa lukee koko kirjaa tai varsinkin sisäistäisin sen, tavallaan pystys oleen kumminkin suunnilleen yhtä hyvä kuin muutkin. (H7)

Lisäksi lähes kaikki haastatelluista mainitsivat saaneensa ainakin hetken aikaa oppiainekohtaista tukiopetusta peruskoulussa, joko itse sitä pyydettyään tai opettajan kehotuksesta, mutta suurin osa koki, ettei siitä ollut heille apua. Aiempien tutkimusten valossa on mahdollista, että haastateltujen saama tukiopetus on perustunut perinteiseen tapaan akateemisten taitojen oppimiseen, kertautseen ja lisäopetukseen, mikä ei aina ole tehokas tapa järjestää opetuksellista tukea oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia (Goldberg ym. 2003).

Haastateltuja yhdisti myös se, että he kokivat valinnanvaran, painotusmahdollisuuksien ja vapaaehtoisuuden koulunkäyntiään tukevinä tai helpottavina piirteinä, joiden myötä koulunkäynnistä tuli mielekkäämpää:

Aina vaan helpommaksi meni (koulunkäynti koulutuspolun edetessä) siinä mielessä, että sit kun sai ite valita niitä aineita. Sai ottaa lyhyen matikan, sai ottaa ilmasutaitokursseja ja tämmöistä. Liikuntaa ei tarvinnut käydä kuin pari kurssia ja opettaja oli semmoinen rento, ei tarvinnu niinku välttämättä, ei tarvinnu mennä luistelemaan tai osallistua semmoisiin lajeihin, mitkä oli itelle vaikeita. Sai aika niinku liikunnassakin oli sitä vapaaehtoisuutta, niin tota lukionkäyminen sopi mulle tosi hyvin, kun sai justinsa valita ite, että mihin aineisiin keskitty. Sit kun sai ite päättää mitä kirjottaa, mitä ei. (H8)

Nämä yleensä koulujärjestelmän rakenteiden tai opetussuunnitelmien mahdollistamat vaihtoehtoisuutta vahvistavat piirteet tarjosivat haastatelluille tilaisuuden painottaa koulunkäyntiä mielekkäisiin oppiaineisiin ja suuntautua

opinnoissa heitä kiinnostaviin asioihin. Myös aiempien käsitysten mukaan vaihtoehtoisuuden ja yksilöllisyyden painottamisen ajatellaan tukevan koulunkäyntiä (Kuronen 2010, 314; Nurmi 2014, 26–27). Koulutuspoluilla edetessä opiskeltavia sisältöjä ja kurssivalintoja koskeva valinnanvara ja painotusmahdollisuudet lisääntyvät, minkä myötä koettujen vaikeuksien tai hankalien oppiaineiden merkitys monen haastatellun kohdalla väheni: *Sit tosiaan yläasteen jälkeen lukiossa pysty vähän vaikuttaa siihen (kurssivalintoihin), mitä enemmän, mitä vähemmän ja toi ammatillinen toimi just sen takia, koska siellä ei enää tarvinnut näitä, mitkä oli itselle heikkouksia* (H3). Näin ollen mahdollisuudet omannäköisten opintojen ja koulutuspolkujen rakentamiselle koettiin koulunkäyntiä tukevana tekijänä. Tältä osin tutkielman löydösten voi ajatella viestivän myös vallalla olevasta käsityksestä, jonka mukaan oppimisvaikeudet ovat voimakkaimmillaan, kun oppijat eivät pysty tai saa itse valita opittavia tai hallittavia asioita (Isomäki 2015, 59).

Vain yksittäisissä tapauksissa haastatellut saivat monialaista tukea ja kokivat hyötyneensä sen takaamista tukipalveluista. Ne haastatellut, joiden hahmotusvaikeudet oli lopulta todettu neurologisin testein, kokivat saaneensa tunnistamisen jälkeen tarkoituksenmukaisempaa ja osittain monialaista tukea koulunkäyntinsä tueksi. Testeihin he olivat päätyneet joko omatoimisesti selvittäessään kokemiensa vaikeuksien taustaa opiskelijoiden terveydenhuoltosäätiön kautta, vanhempiansa kehotuksesta tai eräässä tapauksessa opinto-ohjaajan ohjaamana. Kaikki haastatellut, jotka testausten jälkeen saivat tukea, kokivat sen tarpeelliseksi. H5 kuvasikin vaikeuksiensa tunnistamista ja sen myötä järjestyneitä *kattavia tukipalveluita semmoseksi ilon riemuvoitoksi*, minkä jälkeen hän *motivoitui opiskelusta ennennäkemättömällä tavalla ja oivalsi, ettei se ollut siitä kiinni, että olisin tyhjä, ei se maailma ollut tarkoitettukaan toisille tyypeille* (H5). Haastateltujen mukaan monialaiseen tukeen kuului opettajien lisäksi joko HOJKS-työryhmä, terapeutteja, esteettömyyssuunnittelija tai opiskelua tukeva hyvinvointiohjelma. Ainoastaan yksi haastatelluista sai kattavaa tukea peruskoulun aikana sekä siirtymävaiheessa ammatillisesta koulutuksesta työelämään siirtyessään. Hän kävi peruskoulun erityiskoulussa, jossa hän kuvasi olleen *paljon tukitoimia*, minkä

jälkeen siirtyminen *tavallisiin oppilaitoksiin* oli hänelle *tosi iso shokki*, koska *sit joutuu sitä päätä hakkaamaan koko ajan seinään, ku ei niitä tukitoimia tavallaan saa, vaikka kuinka haluais* (H1). Hänellä menikin pitkään ennen kuin yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa ymmärrettiin hänen tuentarpeensa oikein ja *jatkuvasta taistelemisesta tukitoimien saamiseksi* (H1) oli lopulta hyötyä.

Sen lisäksi, että haastatellut kokivat hyväksyvän ilmapiirin, yksittäisten opettajien, koulutusjärjestelmän mahdollistaman valinnanvaran tai monialaisten tukipalvelujen tukeneen heidän koulunkäyntiään, myös fyysisellä ympäristöllä oli muutaman haastatellun mukaan merkitystä. Osa kuvasi pienten koulujen ja paikkakuntien tehneen heidän koulunkäynnistään helpompaa. Lisäksi satunnaiset haastatellut puhuivat esteettömiksi suunniteltujen ympäristöjen tukeneen kouluissa selviytymistä. Tällaisia ympäristöjä he kuvailivat esimerkiksi rakennuksiksi, joissa tilat olivat *sokkeloiden* (H9) sijaan selkeitä tai *rakennusten seinissä oli merkit, joita seuraamalla pystyi löytämään oikeisiin paikkoihin* (H10).

Koulun ulkopuolinen tuki

Koska haastatellut eivät juuri kokeneet koulun onnistuneen sille asetetussa tehtävässä tunnistaa oppijoiden tarpeita ja tukea oppijoiden mahdollisuuksia kehittää osaamistaan ja vahvuuksiaan (Lappalainen ym. 2008, 112) esiintyivät koulun ulkopuoliset asiat, kuten perhe ja kaverit, oppijoiden oman vastuun rinnalla merkityksellisinä tukijoina koulutuspoluilla. Mahdollisesti vaikeistakin perheoloista huolimatta haastatellut kokivat vanhempiansa olleen kannustamassa ja tuke-
massa heitä koulunkäynnin suhteen jossain vaiheessa koulutuspolkuja: *Äiti on aina uskonu ja kannustanu mua tosi paljon, meni miten tahansa* (H7). Vanhempien lisäksi osa haastatelluista kuvasi *tosi tiiviin kaverisuhteen* (H10), olleen tärkeä tuki koulun arjessa selviämiseksi. Yleensäkin kavereiden kuvattiin auttaneen koulun tiloissa liikkumisessa, oppitunneilla selviämisessä, koulutehtävissä ja kokeisiin lukemisessa. Melko konkreettisen avun lisäksi pari haastateltua kuvasivat kavereiden olleen myös *henkisenä tukena*. Sen lisäksi H10 kuvasi tuttujen koulukavereiden helpottavan hänen hahmotusvaikeuksien vuoksi ahdistavaksi

kokemaansa kouluun lähtemistä: *Jos mä tiedän, että joku niistä muutamista tutuista on siellä kurssilla, mun on jotenkin helpompi mennä sinne paikan päälle* (H10).

Perheen ja kavereiden lisäksi haastatellut kokivat erityisesti teknologiaan tai muiden vapaa-ajan viettoon liittyvien asioiden tukeneen osittain myös koulunkäyntiä. Haastatellut kuvasivat selviävänsä erilaisista arjen toiminnoista teknologian avulla. Sen avulla he löysivät oikeisiin paikkoihin, muistivat asioita ja hahmottivat ajankulumista paremmin. *Mähän joka kerta, kun pitää navigoida, niin mulla on screenshotit kartasta ja mulla on koko ajan navi päällä, minimoi kaikki ne, että homma menee metsään. Ei se digitaalisen maailman kehittyminen pelkästään huono asia ole, helpottaakin elämää välillä.* (H3.) Muutama haastatelluista toi myös esille, miten oivallukset oman elämän *paremmasta suunnasta, omista vahvuuksista tai kiinnostuksen kohteista* olivat lähtöisin vapaa-ajan toiminnasta tai siellä tapaamistaan ihmisistä. Kuitenkin nämä esimerkit olivat haastateltujen joukossa harvassa, sillä suurin osa ei vielä haastatteluhetkellä kokenut olevansa itselleen sopivimmalla alalla, minkä vuoksi he näkivät alanvaihdot todennäköisinä.

6.3 Koetut vaikeudet ja tuki koulutuspolkujen eri vaiheissa

Tässä luvussa vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseen, *Mihin koulutuspolun vaiheisiin nuorten aikuisten, joilla on hahmotusvaikeuksia, kokemat vaikeudet ja saama tuki ajoittuvat?* Tarkastelemme edellä kuvattuja löydöksiä koulutuspolun eri vaiheiden näkökulmasta keskittyen niihin piirteisiin, jotka näyttäytyivät haastateltujen koulutuspolkujen kannalta merkityksellisimpinä. Kuvaamme koulutuspolun vaiheita koulutusaste kerrallaan edeten peruskoulusta, joka haastateltujen kouluaikana jaettiin ala- ja yläasteeseen, toiselle asteelle ja edelleen haastateltujen käymiin korkeakouluihin. Haastateltujen kuvaamien koulun arkeen liittyvien vaikeuksien kuvattiin säilyneen jotakuinkin samanlaisina läpi koulutuspolun. Huomio saa tukea näkemyksistä, joiden mukaan hahmotusvaikeudet, kuten muutkin erityiset oppimisvaikeudet, ovat pääsääntöisesti pysyviä ja niiden vaikutuksia on havaittavissa läpi oppijan elämän (Raskind ym. 1999; Lavikainen ym. 2006; Närhi ym. 2011, 246; Numminen & Sokka 2009, 23; Isomäki 2015, 59).

Kuitenkin haastateltujen kokemien vaikeuksien ilmiasu ja koettu merkitys, esimerkiksi kouluarjessa jaksamisen suhteen, vaihtelivat eri koulutusasteiden välillä. Myös tämä on aiempien käsitysten mukaan tavallista, mikä vahvistaa käsitystämme siitä, että hahmotusvaikeuksien tarkastelu myös useiden erilaisten yksilöön ja ympäristöön liittyvien tekijöiden välisenä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä on tärkeää (Raskind ym. 1999; Ahonen ym. 2013, 101; Goodley 2013; Isomäki 2015, 59).

6.3.1 Peruskoulu: ala-asteella vaikeudet arjessa, yläasteella kasautuvat

Kokonaisuudessaan haastateltujen käymän peruskoulun vaiheet, ala-aste ja yläaste, olivat koettujen vaikeuksien suhteen erilaiset. Koko koulutuspolun näkökulmasta tarkasteltuna suurimmalla osalla haastatelluista koetut vaikeudet olivat selvästi voimakkaimmillaan ja kasautuneimmillaan yläasteella, mutta haastateltujen välillä oli myös eroja. Vaikeuksien kasautumisen ja oppimisvaikeuden negatiivisen merkityksen painottuminen peruskoulun yläluokille näyttäytyy aiempien käsitysten varassa tyypillisenä. Tämän taustalla nähdään useita erilaisia tekijöitä, jotka liittyvät niin ympäristöön ja sen yksilölle asettamiin muuttuviin vaatimuksiin kuin myös yksilön kehitykseen. (Räty & Okkonen-Volk 2006; Kuronen 2010, 179; Isomäki 2015, 59; Numminen 2017; Ylönen 2017c.) Tosin haastatellut jakoivat kokemuksen siitä, että he olisivat jo *ala-asteella tarvinu tukea* (H7).

Haastatellut kokivat peruskoulun ala-asteen melko *turvalliseksi ympäristöksi*, jossa totuteltiin koulunkäyntiin. Koulunkäynti sujui pääasiassa mukavasti, vaikka haastatellut kertoivat koulun arkeen liittyvien vaikeuksien olleen läsnä jo koulutuspolun alussa. Heidän mukaansa luokkien ja tarvittavien tavaroiden löytäminen, motoriiikkaan ja aikatauluihin liittyvät hankaluudet sekä tavallisesta arjesta poikkeavat tilanteet, kuten koulun retket kuormittivat koulunkäyntiä heti koulutuspolun alusta lähtien. Osalla oli vaikeuksia matematiikan lisäksi lukemaan oppimisessa, liikunnassa ja käsitöissä, mutta suurin osa haastatelluista koki pysyvänsä opetuksessa verrattain hyvin mukana. Aiemmin on pidetty mahdollisena, että oppijoilla, joilla on hahmotusvaikeuksia voi olla itsellään

vaikeuksia tunnistaa, että osa tehtävistä tai tilanteista koulussa ovat heille itselleen vaikeampia kuin ikätovereille (Puolakka 2017). Kuitenkin tutkielman löydösten perusteella kokemus oman oppimisen ja suoriutumisen erilaisuudesta oli haastatelluille melko vahva jo koulutuspolun alussa. Toisaalta aikuiset, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat kertoneen aiemminkin tutkielmaan haastateltujen tavoin osaamattomuuden ja oman oppimisen erilaisuuden kokemusten muodostuneen jo varhain ennen vaikeuksien varsinaista tunnistamista ja nimeämistä (Higgins ym. 2002). Onkin todennäköistä, että omien vaikeuksien tunnistaminen vaihtelevat hyvin oppijakohtaisesti, yksilöllisesti.

Haastatellut kuvasivat, etteivät he ala-asteella suhtautuneet kokemuinsa käytännön vaikeuksiin niin vakavasti kuin myöhemmissä koulutuspolun vaiheissa. Osa kertoi, miten koulunkäynti oli myöhempiin vaiheisiin nähden helpompaa, koska lapsilta ei ala-asteella odoteta niin paljoa ja kömmähdysten nähdään kuuluvan osaksi lapsuutta. H4 kuvasi tilannetta ala-asteella näin: *Se oli ehkä vähän vapaampaa, kun laskettiin semmosesta, mä oon lapsi ja lapset on lapsia, et multa ei odotettu ihan niin paljon. Sillai oli vaan oli, että kyllä toi, toi on tommonen hajamielinen professori, mutta kyllä toi tosta vielä oppii.* (H4.) Haastatellut kuvasivat erilaisuuden ja huonommuudenkin kokemusten olleen läsnä jo ala-asteen aikana, mutta ne tai ikätovereihin vertaamiset koettiin pikemminkin *ihmettelyksi* etenkin sen suhteen, *miten kaikki muut luokalla ymmärtävät* (H5) ohjeistuksia ja tehtäviä, mutta he eivät. Olennaisimpana koulunkäynnin tukena ala-asteella koettiin perheen tuki ja kaverit, joiden perässä haastatellut käytännössä kuvasivat ala-asteella löytävänsä oikeisiin paikkoihin. Pari haastateltua kertoi myös löytäneensä omatoimisesti ala-asteen aikana oppimista tukevia keinoja, *oppimisstrategioita*, joiden avulla he selvisivät koulutuspolun myöhemmissä vaiheissa vaikeaksi kokemistaan oppiaineista paremmin.

Kuten aiemmin todettiin, haastateltujen mukaan koulun arjessa esille tulleet vaikeudet olivat läsnä koko koulutuspolun ajan, mutta yläaste oli heille pääasiassa rankinta aikaa. Haastateltujen mukaan yläasteella vaatimustaso ja ympäristön odotukset kasvoivat liian suuriksi. Etenkin niiden oppiaineiden kohdalla,

joissa he kokivat vaikeuksia. Ja erityisesti niiden haastateltujen kohdalla, jotka kokivat, ettei heille ollut ala-asteella rakentunut tarvittavia pohjatietoja, joita koulunkäyntiin yläasteella vaadittiin.

Yläasteella koulunkäynti koettiin *takkuamiseksi* (H1), *sinnittelyksi ja pinnistelyksi* (H3), osittain myös sen vuoksi, että kasvaneesta vaatimustasosta johtuvasta suuremmasta työmäärästä oli selvittävä yksin. Haastateltujen kokemukset sen suhteen, ettei opetus sopinut heille eivätkä he pysyneet siinä mukana liittyivät erityisesti yläasteaikaan. Liian korkeaksi koetun oppiainekohtaisen vaatimustason lisäksi myöhästymisistä, lintsamisista tai läksyjen unohtamisesta seurasi monelle haastatellulle jatkuvasti jälki-istuntoja tai aikaa läksyparkeissa. Osa heistä kuvasikin kokeneensa omat vaikeudet näiden seurausten vuoksi yläasteen aikana vakavammiksi kuin ala-asteella tai myöhemmissä koulutuspolun vaiheissa.

Haastatellut kokivat, etteivät he löytäneet yläasteella koulunkäyntiä helpottavia keinoja omatoimisesta yrittämisestä huolimatta. Sen sijaan yläaste oli suurimmalle osalle aikaa, jolloin he käyttivät koulunkäynnistä selviämiseksi enemmän epäsuotuisia kompensatiokeinoja kuin muissa koulutuspolun vaiheissa. Toiset haastatelluista luovuttivat yläasteen aikana koulunkäynnin suhteen tai ainakin sen oppiaineen suhteen, mikä *takkuili eniten* (H1), kun taas toiset lisäsivät *kotona tehtävää työmäärää* (H3) entisestään. Haastatellut jakautuivat yläasteen aikana karkeasti tarkasteltuna niihin, jotka yhä yrittivät kaikkensa ja *pitivät samalla mahdollisimman matalaa profiilia* (H6) tarkoituksenaan piilottaa häpeämänsä osamattomuuden ja kokemansa vaikeudet muilta. Ja toisaalta niihin, jotka yrittämisen jälkeen totesivat lopulta, että on *turha enää yrittää ja nähdä vaivaa* (H5) koulunkäynnin eteen tai käydä oppitunneilla. Tähän päätelmään tultiin, koska vaivan näön ei koettu tuottavan minkäänlaista tulosta: *No arvosanat pysy samana, no ihan sama sitten* (H2). Jälkimmäisellä tavalla kohtaamiinsa vaikeuksiin reagoineet ja lopulta turhautuneet haastatellut uskalsivat H7:n kuvauksen mukaan olla yläasteella *röyhkeämpiä* ja toimia sen mukaan. Parille haastatelluista tämä tarkoitti esimerkiksi lintsamista tai kokeissa lunttaamista.

Koulun arkeen liittyvien vaikeuksien lisäksi sosiaalisiin suhteisiin liittyvien vaikeuksien koettiin hankaloittavan koulunkäyntiä yläasteella. Osa haastatelluista koki, että vaikeudet vertais- ja opettajasuhteissa liittyivät heidän kouluarjessaan esiin tuleviin vaikeuksiin. Toiset haastatelluista taas kokivat, että vaikeudet vertaissuhteissa, kuten kiusaaminen tai syrjintä, olivat vain ikävää sattumaa eivätkä he kokeneet, että niillä olisi yhteyttä koulun arjessa ilmeneviin vaikeuksiin toisin kuin opettajasuhteisiin liittyvissä vaikeuksissa. Haastateltujen mukaan opettajat ymmärsivät heidän koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät vaikeutensa väärin ja luulivat, etteivät haastatellut yritä tarpeeksi. Opettajat, joiden koettiin loukkaantuvan haastateltujen osaamattomuudesta heidän opettamassaan oppiaineessa, olivat kaikkien haastateltujen kohdalla joko yläasteen tai lukion opettajia. He eivät tunnistaneet haastateltujen vaikeuksia, tienneet suuresta työmäärästä, jonka he näkivät koulunkäynnin eteen eivätkä ottaneet haastateltujen avunpyyntöjä tosissaan. Näistä syistä lähes kukaan haastatelluista ei kokenut saaneensa koulunkäynnin vaikeuksiin ulkopuolista apua tai tukea yläasteen aikana. Niin yläasteelle kuin lukioonkin koulun tukena näyttäytyivät vain yksittäiset *empaattiset opettajat*, joiden ymmärtävän suhtautumisen koettiin tukevan koulunkäyntiä.

Haastateltujen mukaan niin koulun arjessa esiin tulevien kuin sosiaalisiin suhteisiin liittyvien vaikeuksien vuoksi heidän itseä koskevat kokemuksensa muotoutuivat yläasteen aikana kaikkein negatiivisimmiksi, vaikka kokemukset olivat läsnä haastateltujen mukaan muissakin koulutuspolun vaiheissa. Muutama viittasi raskaalta tuntuvan yläasteen ja negatiivisten itseä koskevien kokemusten yhteydessä myös murrosikään ja vertailuun, jotka kuormittivat koulunkäyntiä yläasteen ja osittain myös toisen asteen aikana. Nämä yläasteajan kokemukset ja lisääntyneen kuormituksen taustalla koetut syyt ovat yhdenmukaisia myös aiempien peruskoulun yläluokkiin yhdistettyjen käsitysten kanssa, jotka liittyvät oppimisvaikeuksien kuormittavuuteen (Räty & Okkonen-Volk 2006; Numminen & Sokka 2009, 212; Isomäki 2015, 59). Vaikka yläaste näyttäytyy haastateltujen kuvausten mukaan pääasiassa koulutuspolun hankalimpana vaiheena,

jopa *kidutuksena* (H5), koki peruskoulun erityiskoulussa käynyt haastateltu, yläasteen eri tavoin. Vaikka koulunkäyntiin liittyi hänen mukaansa aina jonkinlaista *takkuilua*, hän koki, että peruskoulu oli toimivien monialaisten tukitoimien ja -palvelujen vuoksi kevein vaihe, jonka jälkeen koulutuspolku sen sijaan muuttui raskaammaksi *taisteluksi* (H1).

6.3.2 Toisen asteen koulutus: lukiossa kuin yläasteella, ammatillisessa koulutuksessa tukevia piirteitä

Haastatellut kokivat, etteivät he saaneet tarvittavaa ohjausta tai tukea siirtymäänsä yläasteelta toisen asteen opintoihin. Osalle oli yläasteen kokemusten jälkeen tai heikon peruskoulun päättötodistuksen myötä selvää, että haaveet korkeaa koulutusta vaativista tulevaisuuden ammateista oli haudattava. *Sillon varsinkin, kun se loppu se yläaste, niin sillai, että ei musta ehkä tule mitään niinku kauheen korkeelle kouluttautunutta, vaikka olisin halunnu ja haluan edelleen* (H7). Haastatellut kuvasivat hakeutuneensa toisen asteen ammatilliseen oppilaitokseen joko sen vuoksi, etteivät olisi heikon keskiarvon vuoksi päässeet lukioon tai siitä syystä, että kokivat *selviytymisen lukio-opinnoista mahdolltomaksi*. Ne haastatellut, jotka jatkoivat opintoja lukiossa, kuvasivat tehneensä koulutusvalintansa sen perusteella, etteivät tienneet, mitä halusivat tai siksi, että kaveritkin valitsivat lukion. Myös Nyysölän (2004) sekä Kouvon ja muiden (2011, 25) mukaan nämä ovat tyypillisiä perusteita toisen asteen koulutusvalinnoille.

Osa haastatelluista koki koulunkäynnin lukiossa epämukavaksi, koska heidän kuvauksensa mukaan *se ei juuri eronnut yläasteesta* (H3). Näiden haastateltujen mukaan he eivät edelleenkään saaneet opetuksesta etenkin vaikeiksi kokeemiensa oppiaineiden kohdalla mitään irti, *ei ne (opettajat) antanu mulle yhtään mitään siitä aineesta* (H9). Siksi opiskelu oli tehtävä itsenäisesti kotona. Toisaalta osa koki lukiossa hieman lisääntyneen oman vastuun sopivan heille hyvin, minkä vuoksi koulunkäynti lukiossa oli heidän kohdallaan aiempaan nähden keveämpää. Näiden haastateltujen kohdalla lukiossa *hieman lisääntynyt* valinnanvara ja oma vaikutusvalta sen suhteen, mitä painotuksia oppijat opintoihinsa haluavat,

koettiin mielekkääksi. Tämä tarkoitti lähes kaikille lukion käyneistä haastatelluista, että he jättivät luonnontieteiden opiskelua mahdollisimman vähälle ja keskittyivät sen sijaan aineisiin, joissa kokivat saavansa *käyttää enemmän omaa luovuuttaan ja toteuttavansa itseään* (H3). Kukaan haastatelluista ei jättänyt lukio-opintoja kesken, vaikka pari haastateltua opiskelikin välillä myös ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa koulunkäynti ja opinnot koettiin mielekkäämmiksi ja sopivan paremmin heidän tavalleen *ymmärtää ja oppia* (H7).

Lähes kaikki ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelleet haastatellut kokivat koulunkäynnin sujuvan toisella asteella peruskoulua paremmin, koska koulutus oli *tekemispohjaista*, opinnoissa hyödynnettiin enemmän *konkreettista käsillä tekemistä* eivätkä *omat heikkoudet* tulleet koulunkäynnissä niin vahvasti esille. Haastatellut kuvasivat *pärjäävänsä* ammattiopinnoissa, minkä huomaaminen kevensi koulunkäyntiä eivätkä he kokeneet erottuvansa ikätovereistaan enää niin paljon kuin peruskoulussa tai lukiossa, kuten H3 kuvasi kokemaansa muutosta siirryttyään lukiosta ammatilliseen oppilaitokseen:

No se (koulunkäynti) muuttu sillä tavalla, että tehtiin asioita, eikä pöntetty eli pääsin juuri pois siitä, että pitää jatkuvasti lukea ja opetella ulkoa. Se oli huomattavasti konkreettisempaa tekemistä heti siitä ekasta päivästä lähtien. Ja sit taas jotenkin toisin kuin lukiossa tein sen, että pärjäsin. Niin ammatillisessahan mä oikeastaan, ammatillinen toi mulle kaikki ensimmäiset työpaikat ja muut, koska mä olin niin innoissani siitä. Mä tein, mä olin kaksoistutkintoryhmässä, mä olin tehnyt parivuotta lukioo, niin kun niillä oli lukio-opintoja, niin mullahan oli aika paljon niin sanotusti vapaa-aikaa. Senkin mä käytin tekemällä vapaaehtoisuunia, et mä olin ylempien luokkien ja alempien luokkien kenttäprojekteissa, niin käytin sen vapaan ajan silläi, tein sitä omaa alaa eteenpäin. (H3)

Toisaalta haastatellut kuvasivat myös, etteivät he ammatillisessa koulutuksessaan kokeneet olevansa samalla viivalla muiden opiskelijoiden kanssa, mikä *tuntuu surulliselta ku ei pysty oleen samassa messissä, kun muut* (H5). Koulun arjessa koetut vaikeudet olivat läsnä siis myös toisen asteen opinnoissa, mutta osa kuvasi niiden olleen ammatillisessa koulutuksessa *pientä verrattuna yläasteeseen, missä kaikki on ollu kirjallisena* (H5). Kuitenkin kursseista läpipääsemiseksi niin ammatillisessa kuin lukiokoulutuksessakin oli nähtävä paljon vaivaa eivätkä haastatellut silti suoriutuneet kaikista tehtävistä tai suorituksista onnistuneesti tai muiden opiskelijoiden tavoin hyväksytysti. Ammatillisen koulutuksen kursseista läpipääsemistä H2 kuvasi esimerkiksi näin:

Miulla ei ollut mitään saumaa, en päässyt lähellekään ja itse asiassa mie tenttasin niitä seitsemän, kaheksan kertaa, ennen kuin mä pääsin siitä. Mie olen aivan varma, että en mie vielääkään päässyt niitä läpi. Opettajat laski mut läpi loppujen lopuksi, kun ne ties, et mie teen töitä. (H2)

Toisen asteen ammatilliset opinnot eivät siis olleet kaikille haastatelluista *helpoja*. Monen haastatellun opinnot pitkittyivät toisen asteen ammatillisissa tai korkea-asteen oppilaitoksissa. He kokeilivat eri koulutuslinjoja ja monet oppijoista myös keskeyttivät opintonsa. Haastateltujen mukaan *omaa juttua* tai itselle sopivaa koulutusta *ei tuntunut millään löytyvän*, vaan omien rajoitteiden ja eri alojen *realiteettien* koettiin tulevan *aina jossain vaiheessa opintoja niin voimakkaasti vastaan* (H5), etteivät he kokeneet selviävänsä alan töissä tai niihin valmistavissa opinnoissa. Siksi nämä haastatellut kokivat opintojen jatkamisen mahdottomaksi:

Ne oli ihan ne alan realiteetit, se X-alan maailma vaati tosi paljon, se on vaan sit sitä eikä mitään muuta, niin jotain sellasia itkukohtauksia, että mää en jaksa tätä, semmosesta alkaa tuleen ajatus, että tää ei ehkä oo meitsin juttu. Se vaan on ollut fyysisesti tosi raskasta ja henkisesti, enemmän on ollut henkistä. (H5)

Kaikkia koulutusten keskeytyksiä tai niiden taustoja haastatellut eivät kuitenkaan omasta mielestään osanneet selittää. Huomio saa tukea aiemmista käsityksistä, joiden mukaan on mahdollista, että hahmotusvaikeudet hankaloittavat oppijoiden koulutusvalintoja tai sopivan alan löytymistä (Numminen & Sokka 2009, 214; Hirvonen & Muuronen 2014, 31; Isomäki 2015, 59). Lisäksi aiempien tutkimusten (Bear ym. 2006; Hakkarainen ym. 2015) yhteydessä on huomattu, että oppimisvaikeudet lisäävät oppijoiden riskiä jättää opintonsa kesken etenkin toisella asteella.

Ohjaukselle ja tuelle asetetuista tavoitteista (esim. Mietola 2010) huolimatta tilanteissa, joissa koulutusalan realiteetit tulivat heitä vastaan ja koulutuksen keskeyttäminen koettiin ainoaksi vaihtoehdoksi, haastatellut eivät saaneet oppilaitosten puolelta tukea tai ohjausta. Koulutuksen keskeyttäneet haastatellut kokivat pääasiassa, että heidän oli vain kokeiltava *jotain uutta* koulutusta. Tinton mallin (1975) mukaan näitä keskeytyksiä voidaan kuvata pakotetuiksi keskeytyksiksi. Myös muutama lukion suorittanut haastateltu opiskeli myös toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, joista pari kuitenkin päätyi keskeyttämään

ammattiopinnot ja jatkoi opintoja myöhemmin korkeakoulussa. Heidän keskeytyksensä Tinton mallin (1975) perusteella näyttäytyvät vapaaehtoisina keskeytyksinä, joiden seurauksia ei oppijoiden kannalta pidetä yleensä negatiivisina. (Tinto 1975, 90–93.) Yleensäkin oppijoiden koulutuspoluille on nykyään ominaista katkonaisuus, minkä vuoksi pelkästään oppijoiden kokemilla oppimisvaikeuksilla ei kyetä selittämään oppijoiden yksilöllisiä koulutuspolkuja (Bear ym. 2006; Hadley 2006; Fleming & Fairweather 2012), vaikka niillä voi tämänkin tutkielman kontekstissa olla merkitystä haastateltujen koulutuspolkujen muotoutumiselle. Opintojen pitkittymisistä ja keskeytyksistä huolimatta kaikki haastatellut saivat toisen asteen tutkinnon suoritettua, minkä he kokivat *helpotukseksi*.

Toisen asteen oppilaitoksissa saatuun tukeen liittyvät kokemukset vaihtelivat yksilöllisesti, mutta kukaan haastatelluista ei kokenut saaneensa koulun puolelta heidän tarpeensa huomioivaa tukea lukion aikana. Opettajien suhtautuminen haastateltuihin koettiin erityisesti lukiossa toisinaan yhtä ikäväksi kuin yläasteella, mutta myös yksittäisiä kouluarjessa jaksamista helpottavia ja tukevia opettajasuhteita liittyi toiselle asteelle. Etenkin yksittäiset opettajat, jotka *onnistuivat luomaan luokkaan hyväksyvän ilmapiirin* tai tarjosivat haastatelluille *keskusteluapua*, koettiin tärkeiksi koulunkäyntiä tukeviksi tekijöiksi toisella asteella. Pääasiassa haastatellut yrittivät saada opintonsa sujumaan edelleen omatoimisin keinoin.

Osalle haastatelluista heitä aiemmin kuormittaneet vaikeudet sosiaalisissa suhteissa kevenivät toisen asteen koulutuksen aikana, kun heidät *hyväksyttiin* kaveri- tai perhesuhteissa aiempaa paremmin *semmoisina kuin he ovat*. Toisaalta tällaisen yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisen ja tasapainottumisen voidaan tutkimusten mukaan nähdä myös nuoreen aikuisuuteen liittyvänä luonnollisena kehityksen ja kypsymisen tuloksena (Erikson 1968, 129–134; Kuronen 2010, 61). Haastatellut kuvasivatkin, miten toisen asteen opintojen aikana heidän itsetietoisuutensa, kokemuksensa itsestä ja omista mahdollisuuksistaan vahvistuivat. Toisinaan haastatellut kuvasivat vahvistuneiden kokemusten lähteneen liikkeelle vapaa-ajan kokemuksista, kun he esimerkiksi löysivät itseä kiinnostavan alan tai

tunnistivat omia vahvuuksiaan. Sen myötä he *innostuivat, motivoituivat ja rohkaistuivat* hakemaan itseään kiinnostavaan koulutukseen:

Lukion eka vuoden aikana rupes nuokkarilla löytymään nykyinen ammatti elikkä rupesin kiinnostuun tosiaan tämmöisestä X parissa toimimisesta. Ja mä kävin pari vuotta lukiota, jonka jälkeen vaihdoin ammatilliseen ja tein sen X-alan linjan, niinku erikoistuin tommoseen itseä kiinnostavaan X-linjaan. Mä tein sen, samalla lukion loppuun. Varmaan just se, että paukutettiin yksitoista vuotta puoliväkisin, mitkä ei tuntunu hyvältä, sen jälkeen, ku eka kerran tuntu, että mä oon ihan hyvä, niin sit oli kiva lähtee siihen suuntaan. (H3)

Vaikka haastateltujen koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksia ei ylä- tai toisellaan asteella juuri tunnistettu, oli haastateltujen joukossa tältä osin yksittäinen poikkeus. Vaikeuksiensa piilottelu- tai naamiointiyrityksistä huolimatta hänen koulunkäyntiin liittyvät vaikeutensa oli tunnistettu ammatillisessa oppilaitoksessa ja hänet ohjattiin opinto-ohjaajan kehotuksesta neurologisiin testeihin. Testausten myötä haastatellulle järjestyi *kattavat tukipalvelut* hänen koulunkäyntinsä tueksi, minkä myötä hän *innostui niin sikana siitä oppimisesta, motivoitui opiskelemaan tosissaan* ja koki ensimmäistä kertaa ymmärtävänsä, *miten siistiä on alkaa tietään jotakin, et vautsi, meitsi voi pätee jollain tämmösellä* (H5). Lisäksi hän oli ihmeissään saamastaan tuesta, jota hän koki myös saavansa ensimmäistä kertaa koko koulutuspolullaan: *Miten siistiä, että koulun puolelta voi todella saada myös tukea* (H5). Itse motivoituneena ja monialaisen ulkopuolisen tuen myötä omaa koulunkäyntiä helpottavat keinot opittuaan haastateltu haki ammatillisen oppilaitoksen jälkeen ammattikorkeakouluun. Ammattikorkeakoulussa hän päätti selvittää opinnoista ilman ulkopuolista tukea hyödyntäen aiemmin ammatillisessa oppilaitoksessa tuetusti oppimiaan ja ensimmäistä kertaa myös toimivia opiskelutaitoja ja keinoja:

Mutta siinä vaiheessa mulla oli ammatillisesta koulutuksesta esimerkiksi kehittynyt semmonen itseluottamus, et sitten kun annettiin ne koepaperit ja semmoset, et pitää tehdä jotain, mä tajus sen, ei tarvi pelätä sitä, kun vaan keskittyy tarpeeksi kauan, mitä tässä haetaan ja sillai ei ala panikoimaan. Se on varmaan tehny hirveen paljon se ammattikoulun tuki. (H5)

6.3.3 Korkeakoulutus: oman paikan etsimistä, ymmärrystä itsestä ja ympäriltä

Haastatelluista vain muutama koki löytäneensä itseä kiinnostavan alan tai sopivan jatko-opiskelulinjan toisen asteen aikana, vaikka esimerkiksi lähes kaikki lukion valinneet valitsivat kyseisen koulutuksen tästä syystä. Osalle haastatelluista myös korkeakouluihin pääseminen osoittautui vaikeaksi ja he jäivät ilman opiskelupaikkaa, jotkut useampanakin vuotena. Esimerkiksi H9 kuvasi matkaansa nykyiseen opiskelupaikkaansa näin: *En ehkä heti päässyt sinne, minne halusin ja sitten kuitenkin piti jotakin keksiä, että tavallaan tällöinen niinku, piti muutaman mutkan kautta kiertää* (H9). Kouluihin pääsemiseen tai oman mielenkiinnon löytymiseen liittyvien hankaluuksien vuoksi moni haastatelluista piti välivuotia, teki töitä Suomessa tai ulkomailla, pohdiskeli, mitä haluaisivat opiskella ja kokeilivat eri koulutusaloja. Usein he kuitenkin päätyivät keskeyttämään kokeilemansa alan opintojen alkutaipaleella, sillä he eivät olleet kiinnostuneita alasta tai eivät kokeneet opintojen vastaavan heidän odotuksiaan. Vain harva koki saaneensa *jonkinlaista tukea tai ohjausta* toiselta asteelta jatko-opintoihin siirtymisessä. Yhden haastatellun kohdalla opinto-ohjaaja oli ohjeistanut haastateltua hakemaan oppijan haaveiden sijaan ensiksi koulutuslinjalle, joka ei ollut suosituimpien linjojen joukossa, jotta haastateltu pääsisi oppilaitokseen sisään, mikä olisi ollut suosittumman alan kohdalla epätodennäköistä heikon ylioppilastutkintotodistuksen takia.

Silloinkaan, kun haastatelluille oli selvinnyt toisen asteen aikana tai sen jälkeen vapaa-ajalla, mitä he haluavat opiskella, eivät kaikki kokeneet kouluun pääsemistä helpoksi. Niin ammattikorkeakouluun kuin yliopistoonkin sisään pääseminen tuntuikin haastatelluista *tosi hienolta*. Niissäkin tapauksissa, kun haastateltu löysi itselleen sopivan alan ja sai opiskelupaikan, korkeakouluopinnot koettiin pääosin raskaiksi ja tutut koulun arjessa koetut vaikeudet olivat edelleen läsnä. Toisaalta osa haastatelluista koki, ettei ammattikorkeakoulussa opiskelussa ollut kovin suuria ongelmia, jos ala kiinnosti heitä ja he olivat omin sanoin *motivoituneita oppimaan*. Opiskelu yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa koettiin

edelleen raskaammaksi kuin, mitä se opiskelutovereille haastateltujen kokemuksen mukaan oli.

Etenkin yliopisto-opinnoissa haastatellut kokivat opiskeluun liittyvän vastuun olevan opiskelijoilla itsellään, minkä myötä joidenkin haastateltujen suunnitteluun, kokonaisuuksien hallintaan ja aikatauluihin liittyvät vaikeudet näyttäytyivät hankalampina kuin aiemmissa vaiheissa. Lisäksi korkeakouluissa kurssit, tenttialueet ja opinnäytetyöt olivat huomattavasti aiempia vaiheita laajempia, mikä kuormitti haastateltujen mukaan heidän opiskeluaan uudella tavalla. Useiden haastateltujen kohdalla korkea-asteen koulutus olikin se vaihe koulutuspolulla, kun he aktivoituivat itse *tosissaan selvittämään*, mistä heidän kokemissaan koulunkäyntiin liittyvissä vaikeuksissa oli kyse. Yhden haastatellun kohdalla myös vaikeudet päästä kouluihin sisään ja ajelehtiminen paikasta toiseen saivat haastatellun selvittämään omien vaikeuksiensa taustaa tarkemmin. Haastatellut etenivät joko ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tai kaupungin terveydenhoitopalveluiden kautta neurologisiin testeihin, joissa koettujen koulunkäynnin vaikeuksien taustalta selvisi hahmottamiseen liittyviä vaikeuksia. Näin ammattilaisen vahvistama tieto oppijan kokemista vaikeuksista tuntui haastatelluista helpottavalta, mutta osittain myös sekavalta:

Ja ehkä se, että jos mä olisin saanut jonkun selkeämmän diagnoosin, vaikka adhd:n tai aspergerin oireyhtymän tai tällöisen, niin ois helppo hakee ryhmään, joka on tällöisille henkilöille. Mut kun toi mun diagnoosi oli niin epämääräinen, mäkin alussa ajattelin, että apua, onko tää joku kehitysvammaisuus? Niin ei ku ei, mun diagnoosille oo mitään ryhmää tai semmoista vertaistukea niin selkeesti, ei tullut sitten haettua. (H8)

Myös pari muuta haastateltua koki lääkäreiden tai psykologien lausunnot hahmotusvaikeuksista tai hahmotushäiriöstä sekavina, koska hahmotusvaikeuksista ei juuri ollut saatavilla tietoa. Puutteellisen tiedon takia he eivät testien todentaman tiedon jälkeenkään kokeneet saavansa käytännöllistä apua selviämiseen, vaikka olivatkin tyytyväisiä, kun saivat jonkinlaisen vahvistuksen kokemilleen vaikeuksille. Tämänkaltaisia kokemuksia koettujen vaikeuksien tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyen on havaittu tutkimuksissa myös aiemmin (Higgins ym. 2002).

Korkeakouluvaiheessakaan kaikkien haastateltujen kokemus omista vaikeuksista ei kuitenkaan selkiintynyt. Huolimatta siitä, oliko haastateltujen kokeemat vaikeudet yhdistetty jo ainakin osittain hahmottamiseen liittyviksi vai eivät, pitkittyivät kaikkien yliopistossa opiskelleiden tai vielä haastatteluhetkellä opiskelevien haastatteluihin osallistuneiden opinnot. Koetuista vaikeuksista ja opintojen pitkittymisestä huolimatta korkeakouluvaiheessa haastatellut kokivat koulunkäynnin aiempiin vaiheisiin verrattuna mielekkäämpänä, sillä niin ammattikorkeakoulussa kuin yliopistossakin oli koulunkäyntiä tukevia piirteitä, joita aiemmissa vaiheissa ei juuri koettu olleen.

Haastatellut kokivat, että ammattikorkeakouluissa *opettajilla oli aikaa tukea ja auttaa* (H7) yksittäisiä opiskelijoita aina, kun he kokivat sen tarpeelliseksi. Lisäksi yksittäiset haastatellut kertoivat, että ammattikorkeakoulussa keskityttiin ohjatusti tutkimaan itselle sopivia *oppimistyyplejä*, mistä oli apua itsenäisessä opiskelussa. Sen sijaan yliopistossa haastatellut kokivat, ettei kurssien opettajilla ollut aikaa tukea heitä tarvitsemallaan tavalla, mutta opettajat olivat *ymmärtäväisiä* (H10) ja *joustavia kurssien suoritustavoissa* (H9), minkä haastatellut kokivat helpotuksena. *No oikeestaan, siis täällä meillä on onneksi henkilökunta tosi semmoista joustavaa, boheemia, et sieltä ei oikeestaan kuulu yhtään mitään muuta, kun sitten noista mun, opiskelutöistä, jotka on usein myöhässä, kun en osaa organisoida niitä* (H4). Yliopistoissa haastatellut kuitenkin kokivat saaneensa ympäristöstä kaipaamaansa tukea erillisten tukipalveluiden, kuten *esteettömyyssuunnittelijan* (H4) tai *hyvinvointipalvelun* (H10) kautta, sekä *suvaitsevasta ilmapiiristä*, joka vallitsi niin koulun henkilökunnan kuin opiskelijoidenkin keskuudessa. *Nyt täällä yliopistossa niinku ihmisillä on niin paljon tietämystä asiasta ja meidän oppiaineen ihmiset ja opiskelijat, niin ne on muutenkin semmoista avaramielistä porukkaa* (H4).

Korkeakouluvaihe kokonaisuudessaan oli ensimmäinen koulutuspolun vaihe, jossa haastatellut kuvasivat sosiaalisiin suhteisiin liittyvien vaikeuksien *poistuneen* ja itseä koskevien negatiivisten kokemusten korvautuneen positiivisemmilla ja ennen kaikkea hyväksyvämmillä kokemuksilla. Kaikki ammattikorkeakoulussa opintonsa aloittaneet haastatellut eivät saaneet tutkintotodistusta,

mutta ne jotka kokivat aloittamansa koulutuksen itselleen merkitykselliseksi, valmistuivat koulutuksesta odotetussa ajassa. Vaikka kaikkien yliopistossa opiskelleiden haastateltujen opinnot pitkittyivät tai olivat haastatteluhetkellä yhä käynnissä, oli heistä pääosa saanut jo alemman korkeakoulututkinnon suoriteksi. Lähes kaikki haastatellut riippumatta senhetkisestä koulutustasosta kokivat haastatteluissa, etteivät he todennäköisesti olleet vielä löytäneet lopullista alaansa, vaan alan vaihdot tai uudet tutkinnot koettiin tulevaisuudessa todennäköisiä.

7 POHDINTA

Tutkielman tarkoitus oli kuvata ja lisätä kokemukseen pohjautuvaa ymmärrystä koulunkäynnin ja koulutuspolkujen kannalta merkityksellisistä asioista, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Koska hahmotusvaikeuksia koskeva tieto on yhä rakentumassa eikä koulunkäyntiä tai koulutuspolkuja oppijoiden itsensä kuvaamana oltu aiemmin tutkittu, oli laadullinen tarkastelu perusteltu tapa lähestyä ilmiötä eli koulunkäyntiä, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Kattavien koulutuspolkuihin kohdennettujen haastattelujen ansiosta tutkielmassa saatiin kiinni ilmiön kannalta olennaisesta kokemuksellisuudesta, minkä avulla myös tutkimuskysymykset pystyttiin suuntaamaan oppijoiden kannalta olennaisiin asioihin. Lopulta tavoitettiin haastateltujen oppijoiden koulunkäynnin ja koulutuspolkujen kannalta merkitykselliset heidän omaan kokemukseensa perustuvat asiat, joita kuvattiin ja jäsennettiin löydösosiossa. Seuraavaksi kokoamme yhteen tutkielman päälöydökset ja arvioimme tutkielman luotettavuutta.

7.1 Löydösten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimusotteemme kannalta on selvää, ettei löydösten esittämiseksi ollut yhtä ainoaa tapaa jäsentää ilmiön kannalta merkityksellisiä tekijöitä, oppijoiden koulutuspoluilla kohtaamia vaikeuksia ja saamaa tukea. Tutkielmaprosessin edessä ajatuksemme tutkielman kannalta keskeisimmistä löydöksistä muotoutuivat suhteellisen selkeiksi ja kiteytimme ne kolmeen päälöydökseen. Nämä löydökset kietoutuvat myös toisiinsa nivoen yhteen tutkielmamme olennaisimman annin. Päälöydökset liittyvät ensinnäkin oppijoiden koulutuspolkujen varrella kasautuviin ja eri elämänalueille ulottuviin vaikeuksiin, toisekseen oppijoiden omaan vastuuseen selvitä koulunkäynnistä ja suunnistaa koulutuspoluilla sekä kolmanneksi pulmaan tunnistaa oppijoiden kokemat hahmotusvaikeudet, huomioida heidän yksilölliset tarpeensa ja reagoida niihin.

Tutkielman löydökset oppijoiden koulutuspoluilla kokemien ja kasautuvien vaikeuksien sekä oppijoiden vastuun ja heidän koulutuspoluillaan

käyttämiensä kompensatiokeinojen suhteen eivät ole uusia havaintoja tai ominaisia ainoastaan oppijoille, joilla on hahmotusvaikeuksia. Löydöstemme kanssa yhdenmukaisia havaintoja liittyy aiempiin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu oppijoiden kokemia oppimisvaikeuksia (Raskind ym. 1999; Higgins ym. 2002). Kuten luvussa 2 on kuvattu, hahmotusvaikeuksien määrittely perustuu neuropsykologiaan. Vaikka tutkielmamme tarkoitus ei ole tarkastella hahmotusvaikeuksia neuropsykologisesta näkökulmasta, on huomattava, että haastateltujen kokemat vaikeudet ovat linjassa myös hahmotusvaikeuksia koskevan aiemman teorian kanssa (Niilo Mäki Instituutti 2017; Puolakka 2017). Lisäksi hahmotusvaikeuksien viitekehyksessä tutkielmamme ainutlaatuinen piirre huomioida oppijoiden koulutuspolut kokonaisuudessaan vahvasti käsitystä siitä, että oppijoiden hahmotusvaikeudet jäävät useissa eri vaiheissa tunnistamatta tai ne tulkitaan ympäristöstä käsin väärin (Lyytinen ym. 2000, 26–27; Dutton ym. 2010, 112; Korhonen 2010, 116). Tästä syystä oppijoiden koulunkäynnin ja selviytymisen kannalta heidän oma vastuu koulunkäynnin sujumisesta sekä henkilökohtaisten voimavarojen ja itsetietoisuuden kehittymisen merkitys näyttäytyvät tutkielman löydösten perusteella olennaisina. Tutkielman löydösten ja aiempien tutkimusten (Kortering & Christenson 2009; Hakkarainen ym. 2015) valossa havainnot oppijoiden oman vastuun painottumisesta voivat liittyä siihen, että oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia tai muita oppimisvaikeuksia, saavat itsen ulkopuolista yksilöllistä tukea koulutuspoluillaan usein liian myöhään, jos silloinkaan.

Tutkielman löydökset oppijoiden koulun arjessa kohtaamien vaikeuksien osalta olivat yhdenmukaisia aiemman hahmotusvaikeuksiin liittyvän neuropsykologisen tiedon kanssa (Isomäki 2015, 48; Puolakka 2017). Tutkielman löydösten mukaan näiden hahmotusvaikeuksiin usein yhdistettyjen pulmien rinnalle kasautuu usein myös eri elämänalueille, kuten tunne-elämään ja sosiaalisiin suhteisiin, ulottuvia vaikeuksia, jotka voivat varjostaa oppijoiden koulunkäyntiä myös hahmotusvaikeuksista riippumatta. Kuitenkin tutkielman löydösten ja aiempien oppimisvaikeuksia koskevien tutkimusten valossa kasautuvien vaikeuksien vuoksi näyttää todennäköiseltä, että oppijoiden koulutuspoluille liittyy muita oppijoita enemmän koulunkäyntiä kuormittavia seurauksia, kun heillä on

hahmotusvaikeuksia (Raskind ym. 1999; Madaus ym. 2002; Ryan 2007; Undheim 2009; Puolakka 2017; Numminen 2017).

Tutkielmamme löydöksiä tukee myös oppimisvaikeuksiin yleisesti liitetty havainto siitä, että vaikeuksien päällekkäistymisellä ja kasautumisella voi olla laajoja seurauksia oppijoiden koulutuspoluille (Dirks ym. 2008). Itsessään kehityksellisillä vaikeuksilla, epäonnistumisilla tai koetuilla toimintarajoitteilla, joita haastateltujenkin koulunkäyntiin liittyi, on havaittu olevan suuri merkitys sen suhteen, millaisiksi oppijoiden koulutuspolut muotoutuvat ja miten tyytyväisiä oppijat ovat yleensä elämäänsä (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000; Rönkä 2005; Bear ym. 2006; Landerl & Moll 2010; Kanste ym. 2017, 2; Mäkihonko ym. 2017, 71). Vaikeiden koulutuspolkujen kehityksen taustalla nähdään usein negatiivisia oppimiskokemuksia tai epäonnistumisten kierteitä (esim. Rönkä 2005), joihin myös tutkielman löydökset viittasivat ja jotka voimistavat kielteisiä seurauksia entisestään.

Näin ollen on mahdollista, että haastateltujen kokemat pulmat konkretisoituivat koulutuspoluilla esimerkiksi opintojen pitkittymisinä ja keskeytyksinä, kuten aiemmin oppimisvaikeuksia tarkastelleiden tutkimusten (esim. Selkivuori 2015, 111) kohdalla on havaittu. Vaikka hahmotusvaikeudet muiden oppimisvaikeuksien tavoin voivat olla yksi tekijä näiden koulutuspolkujen piirteiden taustalla (Bear ym. 2006; Hadley 2006; Fleming & Fairweather 2012), on muistettava, että oppijoiden koulutuspoluille on yleensäkin ominaista katkonaisuus. Kaikkia tutkielmaan haastateltujen oppijoiden keskeytyksiä tai koulutuspolkujen lineaarisuutta rikkovia tapauksia ei siis tule tulkita ainoastaan negatiivisiksi asioiksi (Komonen 2001), vaikka osa heistä koki keskeytykset ikävinä ja turhauttavina kerta tosiensa jälkeen toistuvina epäonnistumisina. Haastateltujen kohtaamien vaikeiden tilanteiden, kuten keskeytysten, yhteydessä kävi ilmi, ettei haastateltujen koulutuspoluilla saama tuki tai ohjaus toteutuneet niille asetettujen tavoitteiden mukaisesti etenkin koulutuspolkujen siirtymävaiheissa. Tämä on ollenainen huomio ja valitettavan tavallista myös muiden tutkimusten valossa (Salmela-Aro 2009b; Mietola 2010, 167; Kouvo ym. 2011, 27).

Haastateltujen koulutuspoluille liittyneistä ikävistä kokemuksista ja epäonnistumisista huolimatta on tärkeä huomata, että useimpien polut olivat kohdusta vaikeuksista huolimatta kääntyneet lopulta mielekkäämpään suuntaan. Tietysti on hyvä pohtia, miltä osin tämä on ihmisille tyypillisen kasvun ja kehityksen tulosta (esim. Erikson 1968). Siitä huolimatta haastateltuja voidaan mielestämme kuvata selviytyjiksi heidän sinnikkään ja useimmiten periksiantamattoman yrittämisen sekä haastatteluhetken elämäntilanteen perusteella. Tutkielman löydökset viittaavat oppijoiden itsetietoisuuden kehittymiseen, niin oman itsen kuin hahmotusvaikeuksienkin suhteen, ja kaikki haastatellut kokivat haastatteluhetkellä omista hahmotusvaikeuksistaan huolimatta uskovansa itseensä ja arjessa selviytymiseensä aiempiin vaiheisiin nähden paremmin. Tämä kuvaa niin haastateltujen kuin oppimisvaikeuksia aiemmin tarkastelleiden tutkimusten oppijoiden tietoisuuden kehittymisen ja yksilöllisten ominaisuuksien avulla toteutunutta selviytymistä koulutuspoluilla ja elämässä yleensä (Raskind ym. 1999; Bear ym. 2002; Higgins ym. 2002; Goldberg ym. 2003). Mutta millainen tilanne on oppijoilla, joiden itseä, omia vaikeuksia tai mahdollisuuksia koskevat kokemukset ja käsitykset tai oppijakohtainen sinnikkyys eivät muotoudu tutkielmaan haastateltujen selviytyjien kaltaisiksi?

Tässä tutkielmassa tarkastellut ilmiöt ovat vuorovaikutuksellisia, minkä vuoksi niin yksilön kuin ympäristönkin ominaisuuksilla on merkitystä sen suhteen, millaisiksi koulunkäynti ja oppijoiden kokemat vaikeudet koulutuspoluilla muotoutuvat. Kuitenkin haastateltujen selviytyminen koulunkäynnin ja sen aikana kohtaamiensa monenlaisten vaikeuksien suhteen olivat pääasiassa heidän itsensä, yksilöllisten ominaisuuksien, voimavarojen ja kykyjen varassa. Löydöstenkin kuvaama jokaisella koulutusasteella lisääntyvä oppijoiden oma vastuu koulunkäynnin sujumisesta vaatii kaikilta oppijoilta erilaisia kykyjä, jotka voivat olla puutteellisia esimerkiksi oppijoiden oppimisvaikeuksien vuoksi (Hadley 2006; Wehmeyer 2007, 7-8; Boyle 2010).

Jokaisen tutkielmaan haastatellun koulutuspolulle liittyi ikäviä kokemuksia, joilta he olisivat halunneet välttää. Yhtenä ratkaisuna välttää näiden epämieluisien kokemusten ja joidenkin haastateltujen kohdalla epämieluisien

koulutuspolkujen muotoutuminen olisi löydösten perusteella ollut aiemmin saatu tuki tai edes ymmärrys ulkopuolelta. Koska oppijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, omasta koulunkäynnistä tai koulutuspolusta vastuun ottamiseen vaadittavat kyvyt voivat olla joiltain osin puutteellisia, olisi oppijoiden, heidän koulunkäyntinsä ja onnistuneiden koulutuspolkujensa kannalta tärkeää, että heillä olisi mahdollisuus saada tukea ja ymmärrystä myös itsensä ulkopuolelta. Tätä näkemystä vahvistavat niin tämä kuin aiemmatkin tutkimukset (Lyytinen ym. 2000, 26–27; Kortering & Christenson 2009; Dutton ym. 2010, 112; Seppälä 2010b, 97; Korhonen 2010, 116). Ilman ulkopuolista tukea, niin tämän kuin aiempienkin tutkimusten perusteella, oppijoiden harteille jää suuri vastuu koulutuspoluillaan selviytymisestä. Se tarkoittaa käytännössä, että oppijoiden on ymmärrettävä oppimisvaikeutensa sekä selvitettävä koulunkäynnin ja oppimisen kannalta toimivimmat keinot selvittää itse (Boyle 2010; Hadley 2011).

Tutkielman löydökset osoittivat, että oppijat kaipasivat ulkopuolelta tukea niin koulunkäyntiin kuin myös kokonaisvaltaisemmin perustarpeidensa täyttämiseen. Pelkkä akateeminen tuki, kuten haastateltujen saama tukiopetus, on niin tämän kuin aiempienkin tutkimusten (esim. Kortering & Christenson 2009) perusteella riittämätöntä vastaamaan oppijoiden tarpeisiin, kun heillä on oppimisvaikeuksia. Sen sijaan oppijat tarvitsevat yksilöllistä ja kokonaisvaltaista tukea, jossa oppijoiden psyykkiset tarpeet, kuten motivaatioon, tunteisiin ja yhteenkuuluvuuteen liittyvät tekijät, tulevat huomioiduiksi (Goodenow 1993; Lappalainen ym. 2008, 114–115). Turvalliset oppimisympäristöt ja erityisesti niihin kuuluvat ihmissuhteet, kuten opettaja-oppilassuhteet, ovat oppijoille ensiarvoisen tärkeitä monista syistä. Niiden avulla on mahdollisuus tukea esimerkiksi oppijoiden yhteenkuuluvuuden tunteiden, realististen käsitysten, sosiaalisen kompetenssin sekä itsearvostuksen kehitystä. Näiden kehittyminen on kaikkien oppijoiden kannalta merkittävää, mutta niihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota tämän tutkielman löydösten ja aiempien näkemysten perusteella, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. (Poikkeus ym. 2014, 287–289; Isomäki 2015, 10, 37; Puolakka 2017.)

Oppijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin kokonaisvaltaisesti vastaamalla oppijoiden kokemukset ja sen myötä myös koulutuspolut voivat todennäköisimmin muotoutua oppijoiden kannalta mieluisemmiksi ja onnistuneemmiksi kuin esimerkiksi tämän tutkielman haastatellut ne kokivat. Tällöin oppijoiden ei välttämättä tarvitse kokea sinnittelevänsä tai pinnistelevänsä yksin läpi vaikeiden vaiheiden. On muistettava myös, että suurin osa haastatelluista koki jossain vaiheessa saaneensa koulunkäyntiinsä tukea, apua tai ymmärrystä myös itsensä ulkopuolelta. Kuitenkin niin haastateltujen kuin aiempien oppimisvaikeuksia käsitelleiden tutkimusten osallistujien kohdalla, oppijat kokivat saaneensa tukea tai vaikeuksiinsa liittyvää ymmärrystä valitettavan myöhään (Kortering & Christenson 2009; Hakkarainen ym. 2005).

Kokonaisvaltaisen ja yksilöllisen tuen tarjoamisessa tulisikin huomioida vuorovaikutuksellisuus ja tuen kohdentaminen niin yksilöön liittyvien asioiden, kuten metakognition, arvioinnin ja itsetietoisuuden, kuin ympäristötekijöidenkin kehittämiseen. Tutkielman löydösten ja aiempien näkemysten mukaan, kun oppijat kokevat yhteenkuuluvuutta, tuntevat tulevansa hyväksytyiksi ja arvostetuiksi oppimisympäristössään, on oppimiselle huomattavasti paremmat puitteet kuin ympäristössä, jossa nämä oppijoiden perustarpeet eivät täyty. (Rosenberg 1981, 619–620; Burns 1982, 230; Jahnukainen 2001; Lappalainen ym. 2008, 116; Kuronen 2010, 179; Seppälä 2010b, 96.) Haastateltujen päällimmäinen motiivi osallistua tutkielman tekemiseen olikin lisätä yleistä tietoisuutta ja ymmärrystä hahmotusvaikeuksista, jotta muiden oppijoiden, jotka kokevat hahmotusvaikeuksia, ei tarvitsisi pinnistellä koulutuspoluillaan heidän tavoin ja selvittää kokeamistaan vaikeuksista yksin. Yleistyvän tiedon avulla haastatellut uskovat, että oppijoiden koulutuspoluilla kohtaamien vaikeuksien alkuperä voidaan tunnistaa aikaisemmin, minkä avulla oppijoilla on myös mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea ja ymmärrystä koulutuspolkujen alusta lähtien.

Haastatellut kokivat sen, ettei hahmotusvaikeuksista juuri tiedetä, hankaloittaneen heidän koulunkäyntiään. Monilla heistä meni ympäristönsä tavoin pitkään ennen kuin oivalsivat, että hahmotusvaikeudet ovat yksi heidän koulutuspoluillaan kohtaamiin vaikeuksiin liittyvä tekijä. Vain harvan haastatellun

polulle liittyi ihmisiä, jotka ymmärsivät tai tunnistivat heidän kokemansa vaikeudet. Tämän koettiin kuormittaneen koulunkäyntiä sekä itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä vaikeuksia entisestään, kun haastatellut saivat tilaisuuden tarkastella koulutuspoluille liittyneitä kokemuksiaan jälkeenpäin tutkielman yhteydessä. Lisäksi koulutusasteelta toiselle siirryttäessä ja oppijoihin kohdistuvien ympäristön asettamien vaatimusten lisääntyessä haastatellut kokivat koulutyöskentelyssä koettujen vaikeuksien ja työskentelytaitoihin liittyvien hankaluuksien muuttuvan sekä useimpien haastateltujen kohdalla voimistuvan. Tämä näyttää myös aiempien näkemysten varassa tavalliselta etenkin, kun oppijoiden oppimiseen liittyviä vaikeuksia ei tunnisteta ulkopuolelta (Boyle 2010; Isomäki 2015, 50; Mäkihonko ym. 2017, 68).

Koska haastateltujen peruskouluajoista on kulunut vuosia, voidaan ajatella tai toivoa, että nykyisin kouluissa oppijoiden kokemat vaikeudet tunnistetaan ja niihin puututaan varhain (Björn ym. 2017, 50–51, 60). Kuitenkin hahmotusvaikeudet ovat yhä määrittelemätön, hajanainen ja epäselvä joukko oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Siksi on mahdollista, että oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia, voivat olla kouluissa edelleen kärjistetyksi yksilöllisten voimavarojensa ja oman onnensa varassa. Koska hahmotusvaikeuksista tiedetään vasta niin vähän, on mahdollista, etteivät opettajat tai muut oppijoiden kanssa kouluissa toimivat ihmiset edelleenkään havaitse tai kykene yhdistämään oppijoiden arjessa kohtamia vaikeuksia hahmotusvaikeuksiin. Voi olla, että niin oppijat kuin heidän vaikeutensa tulevat ympäristön toimesta kouluissa edelleen väärinymmärretyiksi. Kun vaikeuksia ei kyetä tunnistamaan ja niihin puuttumaan varhain, on uhkana, että kehitykselliset pulmat, kuten hahmotusvaikeudet verhoutuvat kasautuvien vaikeuksien taakse. Tämä on todettu yksimielisesti monissa tutkimuksissa (Paananen ym. 2005, 68–69; Rönkä 2005; Bear ym. 2006; Haapasalo 2006; Landerl & Moll 2010; Seppälä 2010b, 104; Selkivuori 2015, 105; Salmela-Aro & Näätänen 2005, 86; Kuronen 2010, 179).

Vaikka yksilöiden ominaisuudet olivat tutkielman löydöksissä saadun tuen osalta ratkaisevassa asemassa, on kouluilla merkittävä mahdollisuus vaikuttaa kaikkien oppijoiden hyvinvointiin ja mielekkäiden koulutuspolkujen

muotoutumiseen. Kouluissa voidaan luoda hyvät olosuhteet oppijoiden myönteisten kokemusten muodostumiselle ja oppimiselle sekä yksilöllisen tuen avulla ehkäistä oppimisvaikeuksiin liittyvää kasautumisen riskiä. (Lappalainen ym. 2008, 118; Kortering & Christenson 2009; Kuronen 2010, 203–204.) Tällöin koulunkäynti ei oppijoiden kokemista vaikeuksista huolimatta rakentuisi ainoastaan epäonnistumisten, vaan pikemminkin onnistumisten ja oppijoiden vahvuuksien tunnistamisen varaan. Tutkielman löydösten ja aiempien havaintojen perusteella jo pelkästään oppijat aidosti kohtaamalla ja heihin tutustumalla opettajilla voi olla merkityksellinen tilaisuus luoda pohjaa oppijoiden sujuvalle koulunkäynnille (Jahnukainen 2001; Kuronen 2010, 200; Seppälä 2010b, 108).

Joten, hahmotusvaikeuksien viralliseen tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyvistä pulmista sekä puutteellisista määritelmistä tai testeistä huolimatta, oppijoiden kohtaamalla ihmisillä, kuten koulun henkilökunnalla on erityispedagogisesta näkökulmasta katsottuna tuen kannalta hieno mahdollisuus. He voivat niin ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä kuin myös tukea oppijoita heti, kun koulun arjessa ilmeneviä käytännön pulmia havaitaan. Ainakin on syytä kysyä, eivätkö opettajat voi puuttua oppijoiden kohtaamiin vaikeuksiin, kun niitä ilmenee koulun käytäntöjen yhteydessä? Voivatko opettajat puuttua tilanteisiin ennen kuin oppijat ovat saaneet vaikeuksilleen vahvistuksen lääkäreiltä tai psykologeilta? Nämä eri asiantuntijoiden lausunnotkaan eivät hahmotusvaikeuksia koskevan puutteellisen tiedon vuoksi ole selvärajaisia tai yksiselitteisiä, mikä kävi ilmi myös tutkielmaan haastateltujen kokemuksista. Tämä voi tarkoittaa, etteivät opettajatkaan moni-ilmeisten lausuntojen tai vahvistusten yhteydessä saa vastauksia siihen, miten oppijoiden kanssa tulisi toimia.

Oppijoiden tuen tarpeet ovat joka tapauksessa yksilöllisiä eikä tämän tai aiempien tutkimusten mukaan ole yhtä toimivaa tapaa tukea myöskään oppijoita, joilla on hahmotusvaikeuksia. Lisäksi löydösten perusteella näyttää siltä, ettei kokemuksiaan reflektoineilla nuorilla aikuisilla, siis oppijoilla itselläänkään, ole aina muotoutunut käsitystä siitä, mitä heidän tarvitsemansa tuki tai apu voisi olla. Silti jokainen haastatelluista ilmaisi, että tuki heidän koulutuspoluillaan olisi ollut tarpeen. Koska yhtä oikeaa tapaa tukea oppijoita, joilla on

hahmotusvaikeuksia, ei oppijoiden kanssa työskentelevien asiantuntijoiden (Jokinen 2016, 94) tai tämän tutkielman perusteella oppijoidenkaan näkökulmasta ole, näyttää oppijoiden kohtaaminen, heihin tutustuminen sekä yhdessä toimivien ratkaisujen kehittäminen hyvältä alulta tukea oppijoiden koulunkäyntiä ja oppimista (esim. Seppälä 2010b, 108). Käytännön työssään opettajillakin on siis mahdollisuus olla näin oppijoiden tukena silloinkin, kun heillä on hahmotusvaikeuksia. Jo pelkästään olemalla oppijoiden kanssa, havainnoimalla ja tutustumalla heihin voidaan oppijoiden hyvinvoinnin, koulunkäynnin sujumisen ja onnistuneiden koulutuspolkujen näkökulmasta saavuttaa paljon. Tutkielmaan haastatellut ilmaisivat selvästi kaivanneensa poluilleen ihmistä, joka heidät tunnisi. Osa heistä oli jossain vaiheessa koulutuspolullaan tällaisen kokemuksen koulussa saavuttanut, mistä oli seurannut esimerkiksi H1:n mukaan, *pelkkää hyvää, sillä siinä vaiheessa ku he* (ammattillisen oppilaitoksen opettaja ja avustaja) *tajus ja oppi tuntemaan mua, niin kyllä siinä vaiheessa oli se, et sit se apu tuli vähän automaattisesti* (H1).

Oppijoihin tutustumalla ja heidän kanssaan yhdessä toimivia ratkaisuja kehittämällä on koulun henkilökunnalla kaikilla koulutusasteilla mahdollisuus edistää oppijoiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, hyvinvointia ja tasa-arvoisempaa asemaa niin koulussa kuin yhteiskunnassakin. Tämä on tutkielmamme kuvailevien ja kokemuksellisuuteen perustuvien löydösten sekä aiempien tutkimusten valossa tarpeellista (Hakkarainen 2016, 34; Mäkihonko ym. 2017, 67). Tasa-arvoisemmassa tilanteessa tutkielmaan haastateltujenkin kokemien epäonnistumisten kierteiden ei tarvitsisi kiertyä niin pitkään kuin usean haastatellun kohdalla tapahtui. Oppijoita kohtaavien ihmisten tulee ottaa vastuu siitä, etteivät he ensinnäkään ole ikävien kierteiden alullepanijoita tai syventäjiä, kuten opettajat haastateltujen kokemusten mukaan osittain olivat. Sen sijaan heillä on oppijoiden yksilölliset tarpeet huomioimalla tilaisuus ottaa onnistumisten kierteiden alullepanijoiden tai niiden ylläpitäjien rooli. Jos kouluissa toimitaan nykyisten opetussuunnitelman perusteidenkin (2014) painotusten, kuten oppimisen vuorovaikutuksellisuuden, oppijälähtöisyyden, tunnetaitojen sekä hyvän elämän

rakentamisen, pohjalta, ollaan oppijoiden tarpeisiin vastaamisessa tutkielman löydösten valossa jo paremmalla polulla.

7.2 Tutkielman luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Sen sijaan jokaisessa tutkielmassa luodaan ikään kuin oma versio laadullisesta tutkimuksesta (Hsieh & Shannon 2005; Varto 2011, 24; Elo ym. 2014). Pyrimme kuitenkin koko tutkielmaprosessin ajan toimintaan, jossa huomioidaan luotettavan tiedon tuottaminen, työskentelyn julkisuus sekä tutkielmaan haastateltujen oikeudet ja kunnioittaminen. Olemme prosessin ajan tiedostaneet, että eettisesti kestävän tutkimuksen tekemiseksi työn on oltava laadukasta ja prosessin aikana tehtyjen valintojen ja rajausten tiedostettuja, avoimia ja perusteltuja, mitä Kvale ja Brinkmann (2009, 273–274) sekä Varto (2011, 24) pitävät luotettavuuden ja työn laadun kannalta tärkeinä. Tutkielmassa on noudatettu muutoinkin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellistä, huolellista ja tarkkaa toimintaa kaikissa prosessin vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Tarkoituksemme on ollut edetä johdonmukaisesti sekä kuvata jokaista prosessin vaihetta mahdollisimman läpinäkyvästi, selkeästi ja yksityiskohtaisesti, jotta tutkielmaraporttia lukevat voivat arvioida työmme luotettavuutta. Heti tutkielmaprosessin alussa me tutkielman tekijät allekirjoitimme Niilo Mäki Instituutin eettisiä ohjeita sekä tutkimuskäytäntöjä koskevat sopimukset, jotka ovat ohjanneet myös työskentelyämme prosessin myöhemmissä vaiheissa. Lisäksi tutkielmaan haastateltujen kanssa allekirjoitettiin haastattelujen yhteydessä tutkimusluvut ja heitä informoitiin kattavasti oikeuksistaan, tutkielmaprosessista sekä aineiston säilyttämiseen liittyvistä asioista.

Luotettavuuden arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa eroaa positivistisesta tutkimustraditiosta, jossa yleisesti käytettyjä tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereitä ovat validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Laadullisen tutkielmamme luotettavuutta kenties sopivimmin arvioivat kriteerit ovat Lincolnin ja Guban (1985) kuvaamat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys

(*transferability*), varmuus (*dependability*) sekä vahvistettavuus (*confirmability*). Uskottavuudella viitataan tutkielman onnistuneeseen, tarkoituksenmukaiseen ja sopivaan sosiaalisen maailman edustavuuteen (Lincoln & Guba 1985, 294–303; Kvale & Brinkmann 2009, 273–274). Tutkielmamme uskottavuutta lisättiin esimerkiksi suunnittelemalla tutkielmassa hyödynnetty tutkimusote ja toteutus tutkimusilmiön kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja harkiten. Lisäksi pidimme huolta selkeistä ja yhdessä tarkoin sovituista käytännöistä, joita noudatimme tutkielmaprosessin eri vaiheissa. Myös meillä tutkijoilla, tietämyksellämme ja kokemuksellamme on merkittävä rooli löydösten uskottavuuden näkökulmasta. Pyrimme tutkimusotteemme puitteissa säilyttämään mahdollisimman ennakkoluulottoman ja avoimen mielen etenkin aineiston keruun ja analyysin yhteydessä. Tästä syystä aineiston keruusta ja analysoinnista otti päävastuun meistä tutkielman tekijöistä se, jolla ei juuri ollut aiempaa kokemusta tai tietoa hahmotusvaikeuksista, toisin kuin toisella tutkielman tekijöistä, joka oli ollut ennen tutkielman aloittamista harjoittelijana Hahku-hankkeessa.

Tutkielman siirrettävyydellä viitataan siihen, missä määrin tutkimusasetelmaamme tai tutkielmamme löydöksiä on mahdollista soveltaa eri konteksteissa. Nimenomaan eri vaiheiden huolellisella ja yksityiskohtaisella kuvauksella pyrimme varmistamaan, että tutkielman lukijat voivat arvioida tutkielman siirrettävyyttä tapauskohaisesti mahdollisimman hyvin. Pyrimme koko tutkielmaprosessin ajan Lincolnin ja Guban (1985, 294–303) sekä Zhangin ja Wildemuthin (2009, 312) suosittelemalla tavalla kyseenalaistamaan tekemiämme ratkaisuja ja johtopäätöksiä sekä tuomaan niitä sekä muita tutkielmaan liittyviä rajoituksia esille myös raportointivaiheessa. Tutkielman varmuus taas perustuu tutkielman sisäisten prosessien johdonmukaisuuteen ja vahvistettavuus siihen, miten aineistomme ominaispiirteet tai analyysin löydökset voidaan vahvistaa tai miten ne tulevat hyväksytyiksi tutkielman lukijoiden toimesta (Lincoln & Guba 1985, 294–303; Zhang & Wildemuth 2009, 312). Varmuuden ja vahvistettavuuden takamiseksi oli tärkeää, että kaikki tutkielmaprosessin vaiheet ja valinnat, esimerkiksi tutkimusotteeseen, kerättyyn aineistoon, analyysiprosessiin, löydöksiin sekä päätelmiin liittyen, tarkistettiin johdonmukaisesti, missä koimme kahdesta

tutkijasta olleen apua. Esimerkiksi aineistoa analysoitaessa pyrimme haastateltujen yhteisesti jakamien kokemusten lisäksi säilyttämään ilmiön kannalta olennaisen ainutlaatuisuuden, minkä kannalta oli hyvä, että analyysiä tarkasteli ja arvioi kaksi eri tutkijaa, jotta välttyisimme tekemästä yleistettäviä tulkintoja aineistosta ja analyysi olisi luotettavampi.

Mahdollisimman paikkaansa pitävän ymmärryksen ja kokonaisuudessaan tutkielman varmuuden kannalta voidaan myös useiden muiden näkemysten (Lincoln & Guba 1985, 307; Zhang & Wildemuth 2009, 309–312; Moilanen & Rähkä 2015, 62) mukaan pitää luotettavuutta lisäävänä tekijänä sitä, että tutkielman tekijöitä on kaksi. Sovimme yhdessä johdonmukaisesta etenemisestä ja tutkielman kannalta olennaisista kriteereistä, joista meidän oli pidettävä kiinni työskentelyn eri vaiheissa. Lisäksi pidimme toisemme omien ajatustemme tasalla jatkuvan yhteydenpidon ja muistiinpanojen jakamisen avulla. Aineistolähtöisessä analyysissä oli tarkoituksenmukaista, että alustavan analyysin suoritti vain toinen, minkä jälkeen analyysi tarkistettiin järjestelmällisesti molempien tutkijoiden toimesta, jolloin analyysin tarkoituksenmukaisuus ja johdonmukaisuus saatiin vahvistettua ja pieniä korjauksia tehtyä. Näin lisäsimme osaltaan Lincolnin ja Guban (1985, 307) sekä Elon ja muiden (2014) näkemysten mukaan myös tutkielmamme uskottavuutta ja vahvistettavuutta. Johdonmukaisen etenemisen ja toisiltamme saaneen vahvistuksen lisäksi tutkielmaprosessin varmuutta ja vahvistettavuutta lisäsi mielestämme se, että meidän on pitänyt perustella tekemiämme valintoja ja rajauksia toistemme lisäksi ohjaajallemme.

Tutkielmaprosessin alkupuolella otimme myös henkilökohtaisesti yhteyttä viiteen suomalaiseen hahmotusvaikeuksien kanssa tiiviisti työskennelleeseen neuropsykologiin, joilta toivoimme asiantuntijanäkemyksiä hahmotusvaikeuksista. Heistä Ulla Puolakka (2017) toimitti meille sähköpostitse vielä julkaisemattoman artikkelin, jossa käsiteltiin hahmotusvaikeuksien neuropsykologista taustaa. Olemme yhteydenotosta hyvin kiitollisia ja koemme sen vahvistaneen työskentelymme varmuutta ja tämän raportin luotettavuutta. Lisäksi koemme saaneemme varmuutta tutkielman aikana saamastamme tuesta, niin ohjaajaltamme, Niilo Mäki Instituutin tutkijoiden näkemysten kuulemisesta kuin muutaman

aiheesta kiinnostuneen tuttavamme kommentteista, joita saimme heidän luettuun tutkielmaamme liittyviä tekstejä.

Olemme edenneet tutkielmaprosessissa niin sanotusti aineisto edellä ja ilmiön kannalta olennaiseen teoriataustaan olemme perehtyneet varsinaisesti vasta alustavan aineiston analysoinnin jälkeen. Kattavan aineiston hallinta ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen vaativat meiltä tutkijoilta paljon aikaa ja siihen liittyi välillä epävarmuuttakin. Aineistoon tutustuminen ja kokonaiskuvan hahmottaminen vaativat useita erilaisia tapoja lukea ja jäsenellä haastattelutekstejä. Lisäksi kokeilimme erilaisia tapoja analysoida aineistoa, sillä koimme, että laadullisen sisällönanalyysin lisäksi aineistoamme olisi mahdollista analysoida myös esimerkiksi fenomenologisesti tai narratiivisesti. Aineistoon pitkäjänteisen ja eri näkökulmista tapahtuneen tutustumisen ansiosta koimme lopulta laadullisen sisällönanalyysin kaikkein varmimmaksi ja luotettavimmaksi tavaksi analysoida aineistoamme. Olimme saaneet kyseiseen metodiin liittyen yksityiskohtaista ja ajankohtaista opetusta yliopistolta, mikä sinetöi lopulta päätöksemme hyödyntää sisällönanalyysiä aineistomme työstämisessä. Emme silti koe, että erilaisten analyysiehtotelmien kokeilu ja niihin perehtymiseen käytetty aika tai aineiston pyöritteleminen ja jäsentäminen eri näkökulmista käsin olisi mennyt hukkaan. Päinvastoin niiden ansiosta tutustuimme aineistoon erittäin hyvin, mikä oli tärkeää tutkielmassa, jossa aineisto käytännössä ohjasi koko tutkimusprosessia sen keräämisestä lähtien. Esimerkiksi tutkimuskysymykset ja analyysin kohteet määräytyivät täysin aineistomme pohjalta.

Huolellisesta ja tarkasta työskentelystä huolimatta tutkielmaprosessiin kuului vaikeitakin hetkiä, valintoja ja rajauksia. Erityisen hankalaksi tutkielman edetessä koimme usein laadulliseen tutkimukseen yhdistetyn ymmärtämisen ongelman, jota olemme käsitelleet myös tutkielman toteuttamista käsittelevässä osuudessa. Erityisesti haastattelutilanteet herättivät meidät käytännössä pohtimaan epistemologisesti merkittäviä kysymyksiä siitä, mihin rajaan asti toisen ihmisen, tässä kontekstissa tutkielmaan haastatellun oppijan, ymmärtäminen on mahdollista ja miten aitoa ymmärtämismme tutkijoina voi olla? Haastattelujen ja tutkimusprosessin myöhempien vaiheiden kautta ymmärsimme

konkreettisesti, miten riippuvaista tutkimuksen tavoitteen saavuttaminen on meidän tutkijoiden kyvyistä kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltujen ilmaise-
maa ymmärrystä ja ajatuksia. Tämä on monien muidenkin näkemysten (Perttula
1995, 22, 55; Varto 1992, 57; Miller & Glassner 2004, 127; Laine 2015, 31–33, 45;
Gadamer 2005, 67–68) perusteella tyypillistä tutkielmamme kaltaiselle tutkimuk-
selle. Meidän tutkijoiden reflektointikykyjen, jatkuvan omien ajatusten ylöskir-
jaamisen ja toisillemme niiden jakamisen sekä dialogisen kriittisen pohdinnan
lisäksi ymmärtämisen ja analyysin luotettavuutta tukevana piirteenä voidaan pi-
tää myös sitä, että haastatellut olivat heitä haastatelleen tutkijan kanssa samaa
ikäluokkaa. Muun muassa Lincolnin ja Guban (1985, 301) sekä Laineen (2015, 32)
mukaan tämä on mahdollista, esimerkiksi sen vuoksi, että kulttuuriset merkitys-
tenannot ovat tällöin todennäköisemmin yhteisesti jaettuja kuin kokonaan eri
kulttuurissa elävillä tai eri ikäisillä ihmisillä.

Tutkielmaan haastateltuja, kerättyä aineistoa ja analyysiä sekä niiden us-
kottavuuteen, sopivuuteen, luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja on
kuvattu tarkemmin tutkielman toteutusosiossa. Kuitenkin on syytä mainita, että
keräämästämme rikkaasta ja kattavasta aineistosta huolimatta myös aineistoon
ja sen hallintaan sekä aineiston pohjalta tutkielmassamme saavutettuun tietoon
ja lisäämäämme ymmärrykseen liittyi rajoituksia. Esimerkiksi huolimatta siitä,
että haastateltuja oli useita, he olivat ympäri Suomea ja edustivat niin miehiä
kuin naisiakin, suurin osa heistä oli korkeasti koulutettuja tai edelleen korkea-
koulussa opiskelevia nuoria aikuisia. Tämä on yksi tutkielmamme kannalta mer-
kittävä tekijä, sillä Lavikaisen ja muiden (2006) tutkimuksen perusteella tiede-
tään, että koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksia kokevien oppijoiden koulutusaste
on Suomessa merkittävästi alhaisempi kuin oppijoiden, joilla koettuja vaikeuksia
ei ole. Vaikka asiaa ei ole tutkittu erikseen oppijoiden osalta, joilla on hahmotus-
vaikeuksia, on tämä yksi peruste, miksi tutkielmaan haastateltuja ja sen myötä
myös löydöksiä tarkasteltaessa on huomioitava, että haastatellut edustavat pää-
asiassa koulutuspoluillaan hyvin selviytyneitä oppijoita.

Lisäksi tutkielman löydöksiä tarkasteltaessa on pidettävä mielessä, että
haastattelutilanteisiin vaikuttivat monenlaiset eri tekijät. Vaikka haastattelut

vuorovaikutustilanteina koettiin eri osapuolten kannalta mukavina, vaikuttavat haastattelukontekstit ja eri osapuolten haastatteluhetkien elämäntilanteet esimerkiksi Laitisen (2010, 60) mukaan aina siihen, miten haastatteluissa toimitaan ja asioita ilmaistaan. Myös retrospektiiviseen tarkasteluun liittyy Huotelisen (1996, 26–28) mukaan aina rajoituksia esimerkiksi mukaan sen suhteen, että haastatellut muistelevat toisinaan useiden vuosienkin takaisia tapahtumia, kuten tässä tutkielmassa. Pari haastateltua koki etenkin ala-asteeseen liittyvien kokemusten muistamisen vaikeaksi ja toisaalta kaikki haastatellut ikään kuin suodattivat koulutuspolkujensa tapahtumat myöhempien elämäntapahtumiensa läpi. Näin ollen retrospektiivinen harha eli muistojen valikoituminen (Huotelin 1996, 26–28) on mahdollista, vaikka kouluun liittyvien kokemusten on havaittakin olevan varsin pysyviä (esim. Andersson 2004). Lisäksi on huomioitava, että haastateltujen kuvaukset liittyvät heidän aikansa kouluun ja opettajiin, minkä vuoksi vertailussa nykykouluun on oltava osittain kriittinen. Näin ollen, kuten Laitinen (2010, 59) ehdottaa, tutkielman aineistoa sekä löydöksiä suhteutettaessa tutkimuskohteeseen on keskeistä huomioida niin aineiston luonne, sen ajallinen ulottuvuus kuin näiden pohjalta tutkielmassa tuotettu tietokin.

Tutkielmaan liittyvistä rajoituksista huolimatta olemme tyytyväisiä kokonaisuudessaan laajaan prosessiimme. Erityisesti meitä tutkijoina haastaneeseen aineiston ja analyysin hallintaan sekä ennen muuta tutkielman myötä niin itse kuin yhdessäkin oppimiimme asioihin. Oli opettavaista kokea prosessiin liittyviä monenkirjavia tunteita ja epätoivonkin hetkiä, kun usko omaan toimintaan, esimerkiksi pitkään erilaisia lähestymismahdollisuuksia tarkastellessa, sopivinta analysointitapaa etsiessä ja kokeillessa sekä hahmotusvaikeuksien teoreettiseen taustaan perehtyessä, meinasi välillä loppua. Kuitenkin tieto tutkielmamme merkityksellisyydestä niin käytännön kuin hahmotusvaikeuksia koskevan tiedon rakentumisenkin kannalta auttoi meitä toistemme lisäksi jaksamaan ja yrittämään yhä kovemmin löytää sopivimmat ja luotettavimmat ratkaisut tutkielman toteutukseen.

Epäilyksistä huolimatta onnistuimme tutkielmassa tuottamaan uutta, kuvailevaa tietoa ja ymmärrystä tarkastelemastamme aiheesta ainutlaatuisesta

oppijoiden kokemuksellisesta näkökulmasta. Tämänkaltaista oppijoiden omaan kokemukseen perustuvaa ymmärrystä ei oltu aiemmin hahmotusvaikeuksien osalta Suomessa tutkittu. Tutkielmamme valaisee näin myös hahmotusvaikeuksiin yhdistettyä moni-ilmeisyyttä sekä vahvistaa käsitystä siitä, etteivät hahmotusvaikeudet ole oppijoita määrittävä tekijä. Kaikkia oppijoiden koulutuspoluilleen kohtaamia vaikeuksia ei voida löydösten perusteella selittää ainoastaan hahmotusvaikeuksista johtuviksi, mikä onkin yksi hyvä syy lisää, miksi vastuuta oppijoiden harteilta voidaan vierittää myös ympäristöön. Tutkielma tukee näkemystä siitä, miten tärkeää on, että jokainen oppija saa ympäristöstään hyväksyntää, vahvistusta ja tukea, joka tarvittaessa perustuu yksilöllisiin ja oppijoita kokonaisvaltaisesti tukeviin menetelmiin.

Voi olla, että tutkielmamme tarjoaa vertaistukea tai apua oppijoille, jotka kokevat itsensä erilaiseksi kuin muut, joilla on hahmotusvaikeuksia tai jotka tunnistavat kohtaavansa tutkielman yhteydessä havaittuja käytännön pulmia omassa arjessaan. Lisäksi tutkielman annista voi olla käytännön hyötyä myös kaikille oppijoita kohtaaville ihmisille, kuten koulun henkilökunnalle, oppijoiden läheisille sekä esimerkiksi tulevaisuudessa monenlaisten oppijoiden kanssa työskenteleville, kuten kasvatusalaa opiskeleville. Kuten tutkielmaan haastatellutkin myös me tutkijoina uskomme, että tutkielmamme on yksi mahdollisuus lisätä tietoisuutta hahmotusvaikeuksienkaltaisista pulmista, jotka näyttävät erityisesti epätietoisuuden vuoksi kuormittavan oppijoiden elämää.

Tutkielman löydösten perusteella on selvää, että ymmärryksen lisäämiseksi hahmotusvaikeuksien tutkiminen myös jatkossa on tarpeellista. Koska tutkielman löydökset ovat vasta suuntaa-antavia, niitä on paljon ja ymmärrys hahmotusvaikeuksien osalta on vasta muotoutumisvaiheessa, olisi monen yksittäisen löydöksen osalta syytä jatkaa niiden lähempää tarkastelua. Erityisen olennaisina jatkotutkimusaiheina näemme ensinnäkin toimivat menetelmät hahmotusvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen käytännössä ja oppijoiden yksilölliseen tukemiseen kokonaisvaltaisesti läpi heidän koulutuspolkujensa. Toisekseen sen, millä keinoin oppijoiden ei tarvitsisi kokea olevansa etenkin peruskoulun jälkeen koulutuspoluillaan oman onnensa nojassa. Kolmanneksi tulisi tarkastella

onnistuneita koulutusvalintoja ja koulutusasteiden välisiä sujuvia siirtymiä. Neljänneksi yhä hahmotusvaikeuksia koskevan ymmärryksen varassa ristiriitaisena näyttäytyvät vuorovaikutukseen liittyvät pulmat kaipaavat lisäselvitystä. Myös sen selvittäminen, voidaanko oppijoiden ympäristöstä saaman tuen ja ymmärryksen, kenties jo onnistuneiden kohtaamisten ja oppijoiden kuulemisen, avulla käytännössä välttyä oppijoiden kokemien vaikeuksien kasautumiselta ja ulottumiselta eri elämänalueille, näyttäytyy tutkielman löydösten perusteella olennaisena jatkotutkimushaasteena.

Tiedämme tutkielman olleen tärkeä ainakin osalle haastattemistamme oppijoista. Etenkin haastateltujen halu lisätä ihmisten ymmärrystä, jotta koulutuspolkunsa vasta aloittavien oppijoiden ei tarvitsisi sinnitellä polullaan heidän tavoin, motivoi myös meitä tutkielman tekijöitä työssämme. Olemme tunnistaneet, miten omat käsityksemme sekä toimintamme ovat muuttuneet prosessin edetessä. Ajattelumme ja suhtautumisemme on tutkielman yhteydessä asetettu useaan otteeseen arvioinnin kohteeksi ja mitä todennäköisimmin tutkielman edetessä lisääntynyt ymmärryksemme tulee näkymään siinä, miten kohtamme jatkossa uusia ja ainutlaatuisia ihmisiä, oppijoita. Toivomme, että tutkielman luetuana myös muiden ihmisten ymmärrys tulee haastetuksi, avartuu ja siirtyy ajatteluntasolta myös käytännön toimintaan. Tätä toivomme erityisesti sen vuoksi, että yhä useampi oppija voisi hyvin ja heidän arkensa sujuisi ilman, että elämää, koulunkäyntiä ja oppimista kuormittaa muiden ihmisten tietämättömyys tai ymmärtämättömyys.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2002. From an industrial to a post-industrial society: Changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell, 291–321.
- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, T. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudamus Helsinki University Press, 97–110.
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 72–103.
- Ahonniska, J. & Aro, T. 1999. Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen, & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 102–117.
- Andersson, B. 2004. Perceptions of school and future adjustment to life. A longitudinal study between the ages of 18 and 25. *Scandinavian Journal of Education Research* 48 (5), 459–476.
- Antikainen, A. 1998. Between structure and subjectivity. Life-histories and life-long learning. *International Review of Education* 44 (2), 215–234.
- Aro, M. 2014. Oppimisvaikeudet ja motivaatio. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Porvoo: Bookwell, 101–103.
- Aro, T. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen, (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 265–285.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen, (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 188–200.

- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28 (2), 117–148.
- Bear, G., Minke, K. & Manning, M. 2002. Self-concept of students with learning disabilities. A meta-analysis. *School Psychology Review* 31 (3), 405–427.
- Bear, G., Kortering, L., & Brazier, P. 2006. School completers and noncompleters with learning disabilities: Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education* 27 (5), 293–300.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Boudon, R. 1974. *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bornstein, M., Hahn, C.-S. & Haynes, O. 2010. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology* 22, 717–735.
- Boyle, J. 2010. Note-taking skills of middle school students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 43 (6), 530–540.
- Burns, R. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Carlson, S. 2006. Avaruudellinen hahmottaminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto*. Gummerus Kirjapaino, 189–193.
- Casey, J., Rourke, B. & Picard, E. 1991. Syndrome of nonverbal learning disabilities: Age differences in neuropsychological, academic, and socioemotional functioning. *Development and Psychopathology* 3 (3), 329–345.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company.
- Denzin, N. & Lincoln Y. 2011. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The SAGE*

- Handbook of Qualitative Research. 4. painos. California, CA: Sage Publications, 1–19.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. & de Sonnevill, L. 2008. Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 41 (5), 460–473.
- Dool, C., Fuerst, K. & Rourke B. 1995. Metachromatic Leukodystrophy. Teoksessa B. Rourke (toim.) *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities. Neurodevelopmental Manifestation*. New York: Guilford Press, 331–350.
- Dutton, G., Cockburn, D., McDaid, G. & Macdonald, E. 2010. Practical approaches for the management of visual problems due to cerebral visual impairment. Teoksessa G. Dutton & M. Bax (toim.) *Visual impairment in children due to damage to the brain. Clinics in developmental medicine*. Cornwall, UK: Mac Keith Press, 217–226.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis. A Focus on Trustworthiness. *Sage Open* 4 (1), 2158244014522633.
- Elomaa, S. & Suni, H. 2015. Asiat ei liity toisiinsa hänen mielessään samalla lailla kuin muilla. Alakouluikäisen ADHD -lapsen visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet arjessa vanhemman ja opettajan arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Erikson, E. 1968. *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint, 26–49.
- Fleming, A. & Fairweather, J. 2012. The role of postsecondary education in the path from high school to work for youth with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 55 (2), 71–81.

- Folkman, S. & Moskowitz, J. 2004. Coping. Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology* 55 (1), 745–774.
- Gadamer, H. & Nikander, I. 2005. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gersten, R., Chard, D., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P. & Flojo, J. 2009. Mathematics instruction for students with learning disabilities. A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research* 79 (3), 1202–1242.
- Gilger, J. & Kaplan, B. 2001. Atypical brain development: A conceptual framework for understanding developmental learning disabilities. *Developmental Neuropsychology* 20 (2), 465–481.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological psychology* 28 (2), 235–260.
- Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M. & Herman, K. 2003. Predictors of success in individuals with learning disabilities. A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities: Research & Practice* 18 (4), 222–236.
- Goodale, M. 2010. The functional organization of the central visual pathways. Teoksessa G. Dutton & M. Bax (toim.) *Visual impairment in children due to damage to the brain*. Clinics in developmental medicine. Cornwall, UK: Mac Keith Press, 5–19.
- Goodale, M. & Milner, A. 1992. Separate visual pathways for perception and action. *Trends in Neurosciences* 15 (1), 20–25.
- Goodenow, C. 1993. The psychological sense of school membership among adolescents. Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools* 30 (1), 79–90.
- Goodley, D. 2013. Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society* 28 (5), 631–644.
- Guba, E. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E. Guba (toim.) *The Paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 17–30.
- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatustus* 26 (1), 32–38.
- Haapasalo, S. & Nukari, J. 2011. Neuropsykologiset oppimis- ja erityisvaikeudet. Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani

- & R. Vataja (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Keuruu: Otavan kirjapaino, 235–244.
- Hadley, W. 2006. L.D. students' access to higher education. Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education* 30 (2), 10–16.
- Hahku. Hahmottamisen kuntoutus -hanke-sivusto. Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 4.1.2017 <http://hahku.fi/>
- Hakasalo, M. 2015. Hahmottamisen haasteet ja kuulumisen rakentuminen lapsen arjessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. 2015. A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 48 (4), 408–421.
- Harris, R. & Rainey, L. 2009. Interrogating the notion of transition: learner experiences of multiple transitions between the vocational- and higher-education sectors. Teoksessa R. Brooks (toim.) *Transitions from education to work. New perspectives from Europe and beyond*. New York: Palgrave Macmillan, 42–60.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Herrgård, E. & Airaksinen, E. 2004. Tarkkaavuus ja oppimishäiriöt. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim, 241–269.
- Higgins, E., Raskind, M., Goldberg, R. & Herman, K. 2002. Stages of acceptance of learning disability. The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly* 25 (1), 3–18.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Porvoo: Bookwell.
- Holloway, I. & Todres, L. 2003. The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research* 3 (3), 345–357.
- Hillmert, S. & Jacob, M. 2010. Selections and social selectivity on the academic track. A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (1), 59–76.

- Hirvonen, M., Koskimies, H. & Pirttimaa, R. 2009. Erillisyydestä yhteyteen. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Esteettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print, 12–18.
- Hirvonen, M. & Muuronen, A. 2014. Ammatillisten oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet opiskelijoiden tuen järjestämisessä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Bookwell, 28–35.
- Hokkanen, L., Laine, M., Hietanen, M., Hänninen, T., Jehkonen, M. & Vilkki, J. 2006. Kognitiiviset häiriöt ja niiden tutkiminen. Teoksessa S. Soinila, M. Kaste & H. Somer (toim.) Neurologia. Helsinki: Duodecim, 117–143.
- Holopainen L. & Savolainen, H. 2005. Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 1: Arviointiraportti. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 8, 33–34.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 13–42.
- Hämäläinen, H., Kekoni, J. 2006. Tunto ja kehonkaava. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) Tunto ja kehonkaava Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Gummerus Kirjapaino, 167–176.
- Isaacs, E. B., Edmonds, C. J., Chong, W. K., Lucas, A. and Gadian, D. G. 2003, Cortical anomalies associated with visuospatial processing deficits. *Annals of Neurology* 53, 768–773.
- Isomäki, H. 2015. Kummi 12. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Ymmärrämmekö näkemäämme? Visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 17–25.
- Jauhola, L., & Miettinen, K. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Raportti ja selvitykset 2012:7. Vaasa: Opetushallitus.

- Jokinen, T. 2016. Ammatillisten kokemusasiantuntijoiden käsityksiä alakouluikäisestä lapsesta, jolla on visuo-spatiaalinen hahmotushäiriö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427–435.
- Kairaluoma, L. & Hirvonen, M. 2014. Opettaja tukee nuorta oppimisvaikeuksissa Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Porvoo: Bookwell, 215–221.
- Kairaluoma, L. & Salmi, E. 2014. Tuen tarve kumpuaa oppimis- ja opiskeluvaikeuksista. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Porvoo: Bookwell, 28–35.
- Kanste, O., Sainio, P., Halme, N. & Nurmi-Koikkalainen, P. 2017. Toimintarajoitteisten nuorten hyvinvointi ja avun saaminen. Toteutuuko yhdenvertaisuus? Kouluterveyskyselyn tuloksia. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö, 25–55.
- Kauppinen, T. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsinki: Edita Prima.
- Kiuru, N., Haverinen, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2011. Students with reading and spelling disabilities. Peer groups and educational attainment in secondary education. *Journal of Learning Disabilities* 44 (6), 556–569.
- Kivirauma, J. 2017. Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. Bookwell, 33–45.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 74–88.
- Korhonen, T. 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja mielenterveyden ongelmat. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 110–120.

- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. 2014. Learning difficulties, academic wellbeing and educational dropout. A person-centred approach. *Learning & Individual Differences* 31, 1–10.
- Kortering, L. & Christenson, S. 2009. Engaging students in school and learning. The real deal for school completion. *Exceptionality* 17 (1), 5–15.
- Koskela, T. 2017. Opiskeluhoito osana kouluuyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. Bookwell, 279–294.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opin-
topoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Kou-
lutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 34.
- Kuikka, P. 2010. Minkä oppiminen on vaikeaa laaja-alaisissa oppimisvaikeuk-
sissa? Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) *Laaja-alaiset op-
pimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42–57.
- Kuikka, P., Pulliainen, V. & Hänninen, R. 2001. *Kliininen neuropsykologia*. Hel-
sinki: WSOY.
- Kuikka, P., Närhi, V. & Seppälä, H. 2010. Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tar-
kastelukulmia. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) *Laaja-
alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 28–40.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta
syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuh-
teesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Tutki-
muksia 26. Väitöskirja.
- Kuusinen, J. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17
(3), 192–197.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*.
Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews: learning the craft of qualitative re-
search interviewing*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.
Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2.
Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin
ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–
51.

- Lairio, M. & Varis, E. 2000. Opinto-ohjaajan uudistuva toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 31 (1), 5–18.
- Laitinen, M. 2010. Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–70.
- Laki lukiolain muuttamisesta 478/2003. Viitattu 11.11.2017 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030478>
- Landerl, K. & Moll, K. 2010. Comorbidity of learning disorders. Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 51 (3), 287–294.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2007. Jospa sitä joskus sais oikeita töitä. Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 38 (3), 242–256.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, M. Meriläinen, R. Hotulainen, M. Kuorelahti & H. Thuneberg (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- 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.
- Lin, Yu-Chu, Morgan, P., Hillemeier, M., Cook, M., Maczuga, S. & Farkas, G. 2013. Reading, mathematics, and behavioral difficulties interrelate. Evidence from a cross-lagged panel design and population-based sample of US upper elementary students. *Behavioral Disorders* 38 (4), 212–227.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (2), 145–153.
- Lukiolaki 629/1998. Viitattu 10.11.2017 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48 Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24–58.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. & Guttorm, T. 2003. Näkymiä suomalaislasten luki-vaikeuksiin. Lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 38 (4), 230–249.
- Lämsä, A-L. 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORA:n julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 49–59.
- Madaus J, Foley T, McGuire J. & Ruban L. 2002. Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities. Rate and rationales. *Journal of Learning Disabilities* 35 (4), 364–369.
- Mammarella, I. & Cornoldi, C. 2014. An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). *Child Neuropsychology* 20 (3), 255–280.
- Mare, R. 1980. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75, 295–305.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2. painos. London: Sage Publications.
- Mayring, P. 2004. *Qualitative Content Analysis*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. 1. painos. London: Sage Publications, 265–269.
- McCloskey, M. 1992. Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia. *Cognition* 44 (12), 107–157.
- Mehtäläinen, J. 2001. *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Mehtäläinen, J. 2005. *Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Mietola, R. 2010. Reippaasti itekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 156–186.

- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.
- Miller, J. & Glassner, B. 2004. The “inside” and the “outside”. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. 2. painos. London: Sage Publications, 124–139.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 52–73.
- Molloy, C. S., Wilson-Ching, M., Anderson, V. a, Roberts, G., Anderson, P. J., Doyle, L. W., & Victorian Infant Collaborative Study, G. 2013. Visual processing in adolescents born extremely low birth weight and/or extremely preterm. *Pediatrics* 132 (3), 704–712.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Väitöskirja.
- Muuronen, A. 2014. Muut nuorta tukevat ihmiset kouluympäristössä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Porvoo: Bookwell, 227–223.
- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. 2017. Oppimisvaikeuksien opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.
- Mäkinen, K. 2004. Valmentaaako lukio jatko-opintoihin? *Kasvatus* 35 (5), 556–558.
- Niilo Mäki Instituutti. HAHMOTTAMINEN. Viitattu 3.7.2017
<https://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet/hahmottaminen>
- Numminen, H. 2017. Visuaalinen hahmottaminen ja sen vaikeuksien merkitys oppimiselle. Viitattu 6.8.2017 <http://slideplayer.fi/slide/1879299/>
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.
- Nurmi, J. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? *NMI Bulletin* 21 (2), 28–35.
- Nurmi, J. 2014. Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Porvoo: Bookwell, 22–27.

- Nurmi, J. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years. A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15 (2), 103–122.
- Nyyssölä, K. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus* 35 (2), 222–229.
- Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Närhi, V., Seppälä, H., Kuikka, P., Peltopuro, M & Korhonen, T. 2011. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Keuruu: Otavan kirjapaino, 245–253.
- Olney, M. & Kim, A. 2001. Beyond adjustment. Integration of cognitive disability into identity. *Disability & Society* 16 (4), 563–583.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year. A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J. & Aunola, K. 2002. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction* 12 (5), 509–527.
- Opetushallitus. 2016. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaussa 76 600 hakijaa. Viitattu 13.10.2017 http://oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/ammattillisen_koulutuksen_ja_lukiokoulutuksen_yhteishaussa_76_600_hakijaa
- Opetushallitus. 2017. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Viitattu 20.9.2017 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Viitattu 11.11.2017 <http://www.lamk.fi/projektit/aikoko/asiaaikuiskoulutuksesta/Documents/Koulutus%20ja%20tutkimus%20vuosina%202011-2016%20-%20Kehitt%C3%A4missuunnitelma.pdf>
- Opetusministeriö. 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Helsinki. Viitattu 11.11.2017 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80445/tr27.pdf?sequence=1>

- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja kulttuuri 2004. Opetusministeriön vuosikatsaus. Helsinki. Viitattu 11.11.2017 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80252/opm15.pdf?sequence=1>
- Opetusministeriö. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki. Viitattu 25.9.2017 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opintopolku.fi. 2017 Esteettömyys ja oppimisen tuki. Viitattu 15.10.2017 <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/esteettomyys-ja-oppimisen-tuki-oppilaitoksissa/>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 10.11.2017 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. 2005. Kummi 4. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa T. Latomaa & J. Perttula (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus 96. Viitattu 15.10.2017 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. 2011. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Viitattu 15.10.2017 http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 7.10.2017 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietiläinen, P. 2017. Arki ja elämä. Miten hahmottamisen vaikeudet näyttävät toisella asteella. Viitattu 20.9.2017 <http://hahku.fi/category/arki-ja-elama/page/2/>

- Poikkeus, A.-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 286–310.
- Pollock, G. 1997. Individualization and the transition from youth to adulthood. *Young* 5 (1), 55–67.
- Poutanen, K. 2015. Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet – mitä haasteita oppimiselle. Luentomateriaali. Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva 26.3.2015. Jyväskylä.
- Poutiainen, E., Laari, S. & Kauranen, T. 2015. Näköhavainnon häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola & J. Vilkki (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Duodecim, 424–459.
- Poutiainen, E. & Nuari, J. 2015. Neuropsykologinen kuntoutus. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola, & J. Vilkki (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Duodecim, 104–127.
- Puolakka, U. 2017. [Henkilökohtainen artikkelimuotoinen tiedonanto] Lasten ja nuorten hahmottamisvaikeudet. PsM, neuropsykologi (ET). Kuntoutusyksikkö Nekku. Email ulla.puolakka@neuronekku.net 27.2.2017. Tulostettu 28.2.2017.
- Puukari, S. & Parkkinen, J. 2017. Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjänä – peruslähtökohtia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. Bookwell, 33–45.
- Qvamström, M., Aro, T., Välsälö-Leinonen, E., Ketonen, R., Lämsivuori, A., Lautamo, T. & Hämäläinen, R. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 137–153.
- Raffe, D. 2008. The concept on transition system. *Journal on Education and Work* 21 (4), 277–296.
- Rantanen, E. & Liski 2009. Valmiiksi tavoiteajassa? Teknistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnoissa. Teknillistieteellisen alan opintoprosessien seuraaminen, arviointi ja kehittäminen – hanke. Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 3/2009. Espoo.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

- Raskind, M., Goldberg, R., Higgins, E. & Herman, K. 1999. Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities. Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities: Research and Practice* 14 (1), 35–49.
- Rauhala, L. 2000. Medikalisaatio ja psyykkiset häiriöt. *Tieteessä Tapahtuu* 18 (3). Viitattu 8.5.2017 <http://journal.fi/tt/article/view/58214>
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautoapuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the university of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction study achievements and dropping out. *Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 7.
- Rinne, R. 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R. 2007. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turku-lainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turku: Painosalama, 207–260.
- Rosenberg, M. 1981. The self-concept. Social product and social force. Teoksessa M. Rosenberg & R. Turner (toim.) *Social psychology. Sociological perspectives*. New York: Basic Books, 593–624.
- Rubinstein, O. & Henik, A. 2006. Double dissociation of functions in developmental dyslexia and dyscalculia. *Journal of Educational Psychology* 98 (4), 854–867.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ryan, J. 2007. Learning disabilities in Australian universities. Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities* 40 (5), 436–442.
- Räsänen, P. 2017a. Tietoa. Kuinka yleisiä hahmotushäiriöt ovat. Viitattu 10.7.2017 <http://hahku.fi/category/tietoa>
- Räsänen, P. 2017b. Tietoa. Mistä hahmotushäiriöt johtuvat. Viitattu 10.7.2017 <http://hahku.fi/category/tietoa>
- Räsänen, P. 2017c. Tunnistaminen. Hahmotusvaikeus vai jokin muu pulma. Viitattu 10.7.2017 <http://hahku.fi/category/tunnistaminen/>

- Räsänen, P. 2017d. Tunnistaminen. Tunnistavatko neuropsykologit hahmotushäiriön. Viitattu 10.7.2017 <http://hahku.fi/category/tunnistaminen/>
- Räty, K. & Okkonen-Volk, M. 2006. Oppimisvaikeudet yläkoulussa. EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3, 23–27.
- Rönkä, A. 2005. Paremmalle kaistalle elämässä. Nuorisotutkimus 2, 67–73.
- Rönkä, A. 2014. Syrjäytymisen vastavoimat. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Porvoo: Bookwell, 36–43.
- Rönkä, A., Oravala, S. & Pulkkinen, L. 2003. Turning points in life course. The effect of gender and the amount of choice. *Journal of Adult Development* 10, 203–215.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Viitattu 22.9.2017 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salmela-Aro, K. 2009a. Personal goals and well-being during critical life transitions. The four C's – channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research* 14 (1), 63–73.
- Salmela-Aro, K. 2009b. School-related burnout during educational tracks. Antecedents and consequences. Teoksessa I. Schoon & R. Silbereisen (toim.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*. New York: Cambridge University Press, 293–311.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Selkivuori, L. 2015. Eihän näihin vaikeuksiin työelämässä törmää. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House. Väitöskirja.
- Seppälä, H. 2010a. Oppimisvaikeudet ja syrjäytymisen uhkakuvat. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 14–26.
- Seppälä, H. 2010b. Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 96–109.
- Service, E. & Lehto, J. 2005. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell, 291–321.

- Siippainen, M. 2012. Ohjauksen määrittely. Teoksessa A. Rinkinen & M. Siippainen (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Oppaat ja käsikirjat 2012:4. Opetushallitus. Tampereen yliopistopaino.
- Sohlberg, M. 1989. The assessment of cognitive-communicative functions in head injury. *Topics in Language Disorders* 9 (2), 15–33.
- Stauber, B. 2007. Motivation in transition. *Young* 15 (1), 31–47.
- Stenström, M-L. 1984. Yhteisvalinnassa koulutuksen ulkopuolelle jääneiden koulutus- ja työhistoria. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 341.
- Stiles, J., Paul, B. & Ark, W. 2008. The development of visuospatial processing. Teoksessa C. Nelson & M. Luciana (toim.) *Handbook of Cognitive Developmental Neuroscience*. 2. painos. Cambridge, MA: MIT Press, 521–540.
- Sugarman, L. 2001. Life-span development: frameworks, accounts, and strategies. 2. painos. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Swartz, S., Prevatt, F. & Proctor, B. 2005. A coaching intervention for college students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in Schools* 42 (6), 647–656.
- Synnöve, C. 2006. Avaruudellinen hahmottaminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja Aivot*. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Gummerus Kirjapaino, 189–193.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.
- Tanguay, P. & Rourke, B. 2000. *Nonverbal learning disabilities at home. A parent's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Temple, C.M. 1997. *Developmental Cognitive Neuropsychology*. Hove, East Sussex: Erlbaum.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Tautiluokitus ICD-10. Viitattu 10.8.2017 <https://www.thl.fi/documents/10531/1449887/ICD-10.pdf/8091c7cc-fda6-4e86-8ef9-7790d8d6a1a2>
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

- Thomson, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. 2002. Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology* 36 (2), 335–354.
- Tilastokeskus. 2017. Tietoa tilastoista. Viitattu 20.9. 2017
www.stat.fi/meta/kas/koulutussektori.html
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education. A theoretical syntesis of recent resarch. *Review of Educational Research* 45 (1), 89–125.
- Tolonen, T. 2014. Sosiaalinen tausta, sukupuoli ja paikallisuus nuorten koulu-tussiirtymissä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) *Polkuja ja poikkeamia*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Unigrafia, 35–65.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 15.07.2017 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Undheim, A. M. 2009. A thirteen-year follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. *Dyslexia* 15 (4), 291–303.
- Ungerleider, L. G. 1995. Functional brain imaging studies of cortical mechanism for memory. *Science* 270 (5237), 769–775.
- Vanttaja, M. 2005. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), 411–416.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*, 13–24.
- Vehviläinen, J. 2006. *Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilkki, J. & Saunamäki, T. 2015. Toiminnanohjauksen häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola, & J. Vilkki, (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Duodecim, 73–85.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. *Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita* 10.

- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.
- Warren, M. 1993. A hierarchical model for evaluation and treatment of visual perceptual dysfunction in adult acquired brain injury, Part I. *The American Journal of Occupational Therapy* 47, 42–54.
- Wehmeyer, M. 2007. Promoting self-determination in students with developmental disabilities. New York: Guilford Press.
- Ylönen, Suvi. 2017a. Tunnistaminen. Hahmottamisvaikeudet alakouluiässä. Viitattu 20.9.2017 <http://hahku.fi/category/tunnistaminen/page/2/>
- Ylönen, Suvi. 2017b. Tunnistaminen. Hahmottamisvaikeudet esikouluiässä. Viitattu 20.9.2017 <http://hahku.fi/category/tunnistaminen/page/2/>
- Ylönen, Suvi. 2017c. Tunnistaminen. Hahmottamisvaikeudet yläkouluiässä. Viitattu 20.9.2017 <http://hahku.fi/category/tunnistaminen/page/2/>
- Zhang, Y. & Wildemuth, M. 2009. Qualitative Analysis of Content. Teoksessa M. Wildemuth (toim.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press, 308–319.

LIITTEET

Liite 1. Tiedote ja tutkimuslupa



“Hahmotusvaikeuksien merkitys koulutuspolulla”

TIEDOTE HAASTATELTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkimuksen taustatiedot

Tekeillä oleva Pro gradu -tutkielma liittyy Hahmottamisen kuntoutus -hankkeeseen (2014–2017). Hahmottamisen kuntoutus -hanke eli Hahku on Niilo Mäki Instituutissa toteutettava RAY:n rahoittama nelivuotinen hanke (2014–2017), jossa tuotetaan tietopalvelu visuo-spatiaalista hahmotushäiriötä kärsiville lapsille, heidän läheisilleen ja ammattilaisille sekä kehitetään tietokoneella tehtäviä harjoitteita hahmotushäiriöiden kuntoutukseen. Tietopalvelu löytyy osoitteesta hahku.fi.

Lisäksi Hahkussa luodaan käsitystä hahmotushäiriöistä kokemusasiantuntijatiedon näkökulmasta. Tähän liittyen kerätään suomalainen haastatteluaineisto, jossa haastatellaan hahmotusvaikeuksia kokevia nuoria ja aikuisia. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitetaan. Tutkimuksen vastuullisina henkilöinä toimivat NMI:ssa neuropsykologi Pekka Räsänen ja projektitutkija Suvi Ylönen ja pro gradu -tutkimuksen ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston professori Raija Pirttimaa. Tutkimuksen käytännön toteuttajana ovat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijat Riikka Iisakka ja Marju Moilanen.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa hahmotusvaikeuksien merkitystä koulutuspolulla. Tutkimuksessa haastatellaan nuoria aikuisia, joilla ilmenee hahmottamisen haasteita. Haastattelut liitetään osaksi Hahku-hankkeen aineistoa ja saatavia tuloksia hyödynnetään hankkeeseen liittyvässä tutkimuksessa sekä tietopalvelun kehittämisessä.

Tutkimuksen vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu tutkimuksen aikana. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Haastatteluaineisto tulee ainoastaan pro gradun tekijöiden ja NMI:n tutkijaryhmän käyttöön. Tutkimustulosten raportoinnissa suojataan luottamuksellisia tietoja siten, ettei yksittäisiä tutkittavia voida tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimus perustuu haastatteluissa saatuun aineistoon. Haastattelut litteroidaan teksti-tiedostoksi. Graduntekijät ovat vastuussa aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä ja käsittelystä siihen saakka, kunnes pro gradu -työ on valmis. Tämän jälkeen gradunteki-jät luovuttavat aineiston Niilo Mäki Instituutin käyttöön. Tekstiksi kirjatut haastattelut sekä alkuperäiset äänitiedostot säilytetään asianmukaisella tavalla Niilo Mäki Instituutin palvelimella. Haastattelusta tehtävää äänitallennetta käsittelevät tutkijat ja tutki-musapulaiset allekirjoittavat vaitiolositoumuksen.

Tutkimuksen julkistaminen

Tutkimuksesta tehtävää kirjallista tutkimusraporttia säilytetään Jyväskylän yliopiston tiloissa. Raportti on mahdollista saada myös sähköisessä muodossa Jyväskylän Yliopis-ton kirjaston kautta. Valmiissa tutkimusraportissa ei paljasteta yksittäisten haastatelta-vien tunnistetietoja. Tutkimusraportti liitetään osaksi Hahku-hankkeen tietopalvelua. Tutkimuksessa olevat haastateltavat tulevat saamaan tutkimuksen tiivistelmän ja verkko-osoitteen, mistä tutkimus on kokonaisuudessaan luettavissa.

Tutkijoiden yhteystiedot:

Pro gradu -tutkimuksen toteuttajat:	Erityispedagogiikan opiskelijat Riikka Iisakka riikka.j.iisakka@student.jyu.fi 0504334711 Marju Moilanen marju.moilanen@gmail.com 0505422553
Ohjaava opettaja:	Raija Pirttimaa Jyväskylän yliopiston professori raija.pirttimaa@jyu.fi 0408053633
Hahmottamisen kuntoutus -hanke	Suvi Ylönen Projektitutkija suvi.ylonen@nmi.fi 050-4460069

”Hahmotusvaikeuksien merkitys koulutuspo- lulla”

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä siihen, miten tutkimustuloksia tullaan jatkossa käyttämään. Allekirjoituksella suostun osallistumaan haastatteluun annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Haastatteluvastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Haastateltavan allekirjoitus

Päiväys

Graduntekijän allekirjoitus

Niilo Mäki Instituutti, HAHKU-hanke

Liite 2. Haastatteluja ohjaavat aihepiirit

1. Taustatiedot (ikä, koulutus/ammatti, perhe, vaikeudet)

2. Oman koulutuspolun kuvailu

→ sitten siirrytään tarkemmin koulunkäynnin kuvailuun eri vaiheissa

Peruskoulu?

–ala-aste

–yläaste

Toinen aste?

– ammatillinen koulutus

–lukio

Jatkokoulutus?

Työelämä?

(esim. apukysymyksiä: Kerro, millaista koulunkäynti oli ko. koulutuksessa? Kuvaile, tärkeimpiä kokemuksia/asioita ko. asteelta? Millainen siirtymä/miten koulunkäynti erosi edellisestä vaiheesta? Kerro, miten hahmotusvaikeudet näkyivät ko. koulutuksessa/koulunkäynnissä? Huomioitiinko kokemiasi vaikeuksia ko. koulutuksessa, miten?)

3. Nykyhetki ja ajatukset tulevasta?