ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT JA OSATYÖKYKYISET NUORET SIIRTYMÄVAIHEESSA PERUSKOULUN JÄLKEEN – tutkimus, tilastot ja lainsäädäntö

Antti Teittinen & Pekka Koskinen

**Johdanto**

Heikossa työmarkkina-asemassa olevilla osatyökykyisillä ja erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä on usein vaikeuksia saada yksilön tarpeita ja toiveita vastaavaa tukea selviytyäkseen koulutuksen ja työelämän vaatimuksista. Heikon koulutustaustan omaavien ja erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden koulutukseen osallistumista, opinnoista suoriutumista ja työllistymistä vaikeuttavat heikot opiskelu- ja työelämätaidot sekä

puutteelliset toiminnanohjauksen taidot.

Opitaan työ yhdessä (OPTY) -hankkeen tavoitteena on kehittää toimijoiden välistä yhteistyömallia niin, että olemassa olevia toteuttajien palveluita on yhdistetty ja muotoiltu joustavimmiksi ja asiakaslähtöisemmiksi palveluiksi, jonka tarkoituksena on tukea osatyökykyisen henkilön työllistymistä ja parantaa heidän mahdollisuuksien suorittaa opintoja. Tavoitteena on myös kehittää työhönvalmennusmalli yhteistyössä opetus- ja ohjaushenkilöstön, työvalmentajien ja työpaikkaohjaajien kanssa, huomioiden aiempaa paremmin itse valmentautujat. Henkilöstön valmentavan työotteen osaamista pyritään vahvistamaan myös hankkeen aikana.

Tässä raportissa keskitytään hankkeeseen kytkeytyvien taustatekijöiden koontiin ja arviointiin. Aihepiirin kartoituksessa on käytetty niin sanottua desk study -menetelmää, jossa kerätään ja analysoidaan jo olemassa olevia tietolähteitä. Niitä voivat olla aiheesta julkaistu tutkimuskirjallisuus, lainsäädäntö, saatavilla olevat selvitykset sekä mahdolliset ”hyvät käytännöt”.

## Katsaus aihepiirin tutkimukseen

OPTY-hankkeen kannalta keskeisimmät tutkimustulokset liittyvät työhönvalmennukseen, opinnollistamiseen ja valmentavaan koulutukseen. Ne edustavat myös OPTY-hankkeen käytäntöjä ja käsitteellistä tasoa.

Työhönvalmennus:

Gary Bond (2004) tarkastelee kirjallisuuskatsauksessa näyttöön perustuvan tuetun työllistymisen vaikuttavuutta mielenterveyskuntoutujien työllistymisessä. Näyttöön perustuva tuettu työllistyminen tarkoittaa käytännössä työhönvalmentajan tukea työllistymiseksi avoimille työmarkkinoille eli niin sanottua yksilöllistä työpaikan/tehtävän räätälöintiä ja tukea (*individual placement and support, IPS*). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat mielenterveyskuntoutujia. Tulosten perusteella tuettu työllistyminen ja työhönvalmennus auttavat kiinnittymään avoimille työmarkkinoille toisin kuin päivätyötoiminta. Lisäksi tuettu työllistyminen osoittautui parhaaksi ammatillisen kuntoutuksen muodoksi, kun tulosmuuttujana oli työllistyminen avoimille työmarkkinoille.

Bond ym. (2008) uudemmassa samantyyppiseen tutkimukseen on sisällytetty uusimmat tutkimushankkeet näyttöön perustuvasta tuetusta työllistymisestä. Tutkimus on kattava kirjallisuuskatsaus, johon sisällytetyt tutkimukset perustuvat satunnaistettuun vertailuryhmätarkasteluun. Erityisen tarkastelun kohteena olivat: työllisyysaste, kuinka nopeasti työllistyi ensimmäiseen työhön, työviikkoja per vuosi ja työsuhteen kesto seuranta-ajan aikana. Tuetun työllistymisen ryhmällä työllisyysprosentti oli 61, kun kontrolliryhmällä työllisyysprosentti oli 23. Tuetun työllistymisen ryhmässä saatiin ensimmäinen työpaikka keskimäärin 10 viikkoa aiemmin kuin kontrolliryhmässä. Keskimääräinen työaika oli 20h/viikossa. Alkuperäistutkimuksissa seuranta-ajan kestoa ei ollut standardoitu, joten siitä ei voitu tehdä vakuuttavia johtopäätöksiä.

Paul Wehman ym. (2012) tarkastelivat case study -tyyppisessä tutkimusasetelmassa 33 nuoren autisminkirjon henkilön työllistymistä. Tuettu työllistyminen tarkoitti käytännössä henkilökohtaista työnhaun ja työnteon opettelua työhönvalmentajan kanssa nelivaiheisesti: 1) työnhakijan kiinnostuksen ja osaamisen kartoittaminen, 2) potentiaalisten työpaikkojen kartoittaminen, 3) työntekoon opastaminen työpaikalla ja 4) työpaikan säilymisen kannalta tärkeän tuen kartoitusta. Tulokset: 27 työllistyi avoimille työmarkkinoille ja keskimääräinen työaika oli 22,5h/viikko. 42 % työllistyi sosiaali- ja terveysalalla, 15 % vähittäiskauppaan, 15 % vapaa-ajan- ja kasvatustoimiin ja 6 % ruoka- ja laitoshuoltoon. Keskimäärin työhönvalmentaja työskenteli 100 tuntia yhtä työllistymistä varten, kuitenkin niin, että ohjaukseen käytetty aika pieneni suhteessa työsuhteen kestoon. Toisin sanoen tuen tarve työpaikalla väheni kokemuksen karttuessa.

Wehman ym. (2014) kiinnittivät huomiota koulun ja työllistymisen väliseen siirtymävaiheeseen. Aineistona käytettiin vuoden 2009 Yhdysvaltojen Kuntoutuspalveluviranomaisen rekisteriaineistoja. Aineistossa oli yhteensä 23 298 16–25-vuotiasta kehitysvammaista nuorta. Keskeinen interventio oli tuettu työllistyminen ja tulosmuuttujana työllistyminen avoimille työmarkkinoille. Aineisto analysoitiin CART- menetelmällä (Classification & Regression Trees), jolla analysoitiin sukupuolen, etnisyyden, koulutuksen, vamman ja sosiaaliturvatyypin yhteyttä tuettuun työllistymiseen osallistumiseen. Tässä aineistossa tuetun työllistyminen oli vaikuttavinta yksilöille, jotka olivat sosiaaliturvan piirissä, erityisopetuksen opiskelijat sekä kehitysvammaiset ja autismin kirjon nuoret, joilla oli lukiokoulutus.

Nina Nivala ym. (2018) tekemässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin kuntoutuksen vaikuttavuutta kehitysvammaisten toimintakykyyn ja työllistymiseen. Tarkastelun kohteina olivat työllistymistä estävät ja edistävät tekijät. Tutkimuksen mukaan työkeskuksissa työskentely ei lisännyt kehitysvammaisten työllistymistä avoimille työmarkkinoille. Työllistymistä edistäviä tekijöitä olivat henkilön oma aktiivisuus ja perheen tuki, työvalmennus, työnantajan ja työyhteisön tuki ja työn arvostaminen sekä työympäristön kehittäminen. Nivalan ym. tulokset koskien työllistymistä edistäviä tekijöitä ovat linjassa esim. Bondin 2004 ja Bondin ym. 2008 tulosten kanssa.

Øystein Spjelkavik (2012) tarkastelee tuetun työllistymisen mallin vaikuttavuutta ja institutionalisoitumista Pohjoismaissa. Pääasiallisena lähteenä on eri maissa tehdyt selvitykset ja tutkimukset tuetusta työllistymisestä. Huolimatta tuetun työllistymisen toimivuudesta työllistymisessä avoimille työmarkkinoille ”perinteinen” avotyötoiminta työkeskuksissa on yhä yleinen käytäntö. Hän kuvaa ammatillisen kuntoutuksen vallitsevaa käytäntöä ”train then place” -käsitteellä. Eri maiden palvelujärjestelmiä ja käytäntöjä analysoiden Spjelkavik argumentoi, että avoimille työmarkkinoille työllistymiseksi asetelmaa tulisi ajatella ”place then train” tyyppisesti, jotta avotyöstä työkeskuksissa ei tulisi pysyvä ratkaisu.

Opinnollistaminen:

David W. Test ym. (2009) pyrki systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tunnistamaan niitä kouluaikaisia tekijöitä, jotka edesauttavat vammaisten nuorten siirtymiä toiselle asteelle, työelämään ja itsenäiseen elämään. Tulosten perusteella identifioitiin 16 muuttujaa, jotka ennustavat sujuvia siirtymiä toiselle asteelle, työhön ja itsenäiseen elämään. Desk studyn kannalta yksi keskeinen tulos on, että opintojen aikainen työharjoittelu/työkokemus oli positiivisesti kytköksissä kaikkiin kolmeen osa-alueeseen. Tähän tulokseen päätyivät myös Elina Ekholm ja Antti Teittinen (2014) vammaisten nuorten, työnantajien ja työhönvalmentajien haastattelututkimuksessaan. Kaikkiaan nämä tulokset ovat linjassa myös aiempien tutkimuksen kanssa, mutta Test ym. tutkimuksessa tulosmuuttujia oli yhden sijaan kolme.

Mason G.Haber ym. (2016) arvioivat Test ym. tutkimusta ja huomauttavat, että siinä on liian yksioikoisia tulkintoja korrelaatiosta kouluaikaisten tekijöiden ja toisen asteen, työllistymisen ja itsenäisen elämän välille. Haber ym. päätyvät kuitenkin samansuuntaisiin tuloksiin, mutta pienemmillä korrelaatioilla. Tällainen metodologinen keskustelu on tyypillistä tieteellisen tiedon itsekorjaavuuden prosessia varsinkin kun Test itse on mukana Haberin tutkimusryhmässä kyseisessä artikkelissa.

Scott Bellman ym (2014) tekemässä tapaustutkimuksessa tarkasteltiin erilaisia opinnollistamisen (work-based learning) menetelmiä. Hyväksi koettu opinnollistamisen menetelmä oli Job Shadow –päivät, joissa pyritään tuomaan esille osatyökykyisten motivaatio ja osaaminen työntekoon sekä mahdollistaa kohtaamisia työnantajien ja potentiaalisten työntekijöiden kanssa. Muita opinnollistamisen meentelmiä olivat urapaneelit, työpajat, mentorointi ja vertaistuki sekä ideointikilpailut. Projekteihin osallistujien kokemuksia kerättiin kyselylomakkeella ja viisiasteisella vastausasteikolla. Vastaajat arvioivat tietonsa erilaisista työmahdollisuuksista parantuneen sekä motivaation ja itsetunnon kasvaneen.

Marianne Mooneyand ja Linda Scholl (2004) ovat myös kiinnittäneet enemmän huomiota työssä oppimisen kehittämiseen, kuin työllistymiseen. Haastattelututkimuksessa tarkasteltiin 31 nuoren (joista 19 nuorella oli jokin fyysinen vamma tai oppimisvaikeus) kokemuksia Youth Apprenticeship -ohjelmasta. Ohjelmassa kokeiltiin kaksivuotista oppisopimuskoulutusta. Osallistujat olivat samanaikaisesti palkkatyösuhteessa ja opiskelivat. He olivat 10–15 tuntia viikossa työpaikalla ja opiskelivat 3–6 tuntia viikossa. Ohjelman käytäntöjä arvioitiin suhteessa ohjelman loppuun suorittamiseen. Johtopäätöksenä korostetaan eri toimijoiden (työpaikka, oppilaitos, perhe) yhteistyötä sekä tarvittavia tukitoimia ja yksilöllisten tukitoimien parempaa kartoittamista, jotta ohjelman suorittaminen loppuun voisi onnistua.

Kriittisenä kysymyksenä opinnollistamiseen liittyen voi nostaa esiin inkluusion ja ekskluusion samanaikaisuuden: tuottaako opinnollistaminen (ja työelämäpainotteisuus) ekskluusiota sivistyksellisistä oikeuksista? Toisin sanoen työelämäpainotteinen opinnollistaminen suunnitellusti tarvittavien opetusjaksojen ja riittävän tuen kanssa on tutkimuksissa havaittu välttämättömäksi yhdistelmäksi. Viime aikaisessa julkisessa keskustelussa on tähän liittyen nostettu esiin ammatillisen opetuksen säästöt, joiden katsotaan aiheuttaneen tilanteen, jossa on jouduttu siirtymään työssä oppimiseen tai työelämänpainotteisuuteen opetusjaksojen karsimisen takia (esim. Niemi & Jahnukainen 2018; Avis 2004)

Koulutuksen merkitys on avainasemassa työmarkkinoille kiinnittymisessä. Koulutuksen ja työelämän välisen siirtymän voidaan ajatella olleen aina yhteiskunta- ja sosiaalipolitiikan keskiössä. Tänä päivänä tuo siirtymä näyttäytyy kuitenkin erilaisena yhteiskunta- ja sosiaalipoliittisena kysymyksenä kuin aikana, jolloin työmarkkinoilla oli tilaa myös niille, joilla ei ollut perusasteen jälkeisiä opintoja (Hiilamo ym. 2017, 66). Puhutaan koulutusekspansiosta ja koulutusinflaatiosta, millä tarkoitetaan ilmiötä, jossa koulutustason nousu johtaa tutkintojen heikompaan työmarkkina-arvoon (Aro 2013). Mikko Aron (2013, 288) tulkinnan mukaan koulutusinflaatiota käsittelevät tutkimukset pohjautuvat karkeasti kasvatussosiologiseen ja koulutuksen taloustieteelliseen teoriaperinteeseen. Ensiksi mainitussa on tarkasteltu koulutuksen kautta sijoittumista sosiaalisiin asemiin, kun taas toiseksi mainitussa on tarkasteltu koulutuksen panoksen ja tuotoksen suhdetta. Vaikka tutkimuksissa yhä korostetaan (korkea)koulutuksen olevan taloudellisesti kannattavaa, tunnustetaan, että pelkän perusasteen koulutuksen avulla on hyvin vaikeaa saavuttaa vakiintunutta työmarkkina-asemaa 2000-luvun Suomessa (Sipilä ym. 2011).

Valmentavat koulutukset

Peruskoulun jälkeisiä siirtymiä ja nivelvaihetta koskeviin huoliin on pyritty vastaamaan muun muassa erilaisilla valmentavilla koulutuksilla. Tähän kokonaisuuteen liittyy myös vuonna 2015 aloitettu ammatillisen koulutuksen reformi, jossa on korostettu ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä, rahoituksen ja koulutusrakenteiden uudistamista, alueellista kattavuutta sekä koulutuksen ja työelämän välisen suhteen tiivistämistä. Kuitenkin tällä hetkellä uudistusprosessin tuloksena on havaittavissa ammatillisen opetuksen kriisiytyminen, kun kokonaissäästöt reformissa ovat olleet noin 250 Me. (Virtanen 2016.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (VALMA) ensisijaisena kohderyhmänä ovat perusopetuksen päättäneet nuoret, jotka tarvitsevat tukea ja valmennusta opiskeluvalmiuksien parantamiseksi ja joiden tarkoituksena on hakeutua suorittamaan ammatillista perustutkintoa (OPH 2015a). Työhön ja itsenäiseen ja elämään valmentavan koulutuksen (TELMA) ensisijaisena kohderyhmänä ovat henkilöt, joiden ei katsota omaavan tarvittavia valmiuksia ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen (OPH 2015b). Telma-koulutus järjestetään aina erityisopetuksena, ja sen piirissä opiskelevat ovat yleensä kehitysvammaisia. Myös Valma-koulutus voidaan järjestää erityisopetuksen erityisenä koulutustehtävänä.

Molemmat valmentavat koulutukset ovat opintomäärältään 60 osaamispistettä. Osaamispisteet kuvastavat ammatillisen tutkinnon laajuutta ja pisteet pohjautuvat EU:n ammatillisen opetuksen siirtojärjestelmään (European Credit System for Vocational Education and Training). Opintokokonaisuuden voi muodostaa opiskelijan omien tavoitteiden ja mieltymysten mukaan koulutusten perusteiden puitteissa. Opiskelijoiden näkökulmasta valmentavat koulutukset saattavat näyttäytyä mielekkäänä miettimispaikkana, toisaalta taas opiskelijoiden omat toiveet jatko-opinnoista saattavat jäädä kuulematta ja koulutuksiin liittyvä kategorisointi saatetaan kokea leimaavana (Niemi & Kurki 2014). Valmentavien koulutusten uudistus yhdisti aiemmin erillään toimineet neljä valmentavaa tai valmistavaa koulutusta nykyiseksi Valma-koulutukseksi. Uudistuksen myötä koulutusta ei siis tarvitse järjestää välttämättä kategorisointien ja niihin liittyen ennakko-oletusten mukaisesti. Valma-koulutuksen järjestäjille suunnatussa kyselyssä koulutuksen järjestäjät kokivat pystyvänsä huomioimaan parhaiten juuri peruskoulusta tulleiden tarpeet, kun taas erityistä tukea tarvitsevat ja oppisopimuskoulutukseen valmentautuvat heikoiten (Salonsaari & Aunola 2017, 29).

Yhtenä uudistuksen koulutuspoliittisena tavoitteena oli mahdollistaa joustavat siirtymät jatko-opintoihin tai työelämään riittävien valmiuksien kartuttua. Tarkoituksena oli myös mahdollistaa siirtyminen valmentaviin koulutuksiin tutkintokoulutuksista ilman välivuotta. Valma-koulutuksen järjestäjille suunnatussa kyselyssä monet järjestäjät toivat esiin, että käytännössä koulutuksen niukka perusrahoitus muodostuu esteeksi yksilöllisen tuen ja joustavien siirtymien takaamiseksi (Salonsaari & Aunola 2017, 30). Lisäksi ennen 1.8.2015 tapahtunutta uudistusta tehdyssä tutkimuksessa tuotiin esiin, että opiskelijoiden omat toiveet jatko-opintopaikasta saattavat tulla sivuutetuiksi ohjausprosessissa, ja opiskelijoita päädytään ohjaamaan ”varmoille” aloille (Niemi & Kurki 2014).

Oleellista valmentavien koulutusten koulutuspoliittisten tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa ovat opiskelijoiden siirtymät tutkintotavoitteiseen koulutukseen ja/tai työelämään. Opetushallitus toteutti sähköisen kyselyn Valma-koulutuksen järjestäjille lukuvuoden 2015–2016 jälkeen, joka oli ensimmäinen vuosi valmentavien koulutusten uudistuksen jälkeen. Kyselyssä Valma-koulutuksen osin suorittaneista 30 prosenttia siirtyi suorittamaan ammatillista perustutkintoa, 15 prosenttia oppisopimuskoulutukseen, 4 prosenttia muuhun koulutukseen ja 20 prosenttia ”ei mihinkään koulutukseen”. Valma-koulutuksen kokonaan suorittaneista taas 54 prosenttia siirtyi suorittamaan ammatillista tutkintoa joko oman tai muun koulutuksen järjestäjän koulutukseen tai oppisopimuskoulutukseen, 6 prosenttia muuhun koulutukseen, 4 prosenttia työelämään, 4 prosenttia muuhun toimintaan ja 9 prosentin jatkopaikasta ei saatu tietoa. (Salonsaari & Aunola 2017.) Kaikkien opiskelijoiden siirtymistä ei saatu tietoa, sillä koulutuksen järjestäjät eivät olleet varautuneet sitä keräämään.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2016) käynnisti loppuvuonna 2015 selvityksen vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta ja koulutuksen saatavuudesta. Kysely suunnattiin erityisopetuksen erityisen koulutustehtävän saaneiden VALMA- ja TELMA-koulutusten järjestäjille. Siirtymät TELMA-koulutuksesta VALMA-koulutukseen tai tutkintotavoitteiseen olivat keskimäärin 10 prosenttia, mutta osuudet vaihtelivat koulutuksen järjestäjittäin (OKM 2016, 25–26). Koulutuksen saavutettavuuden esteeksi koulutuksen järjestävät mainitsivat muun muassa koulutuspaikkojen sijainnin ja asumismahdollisuudet. Tällaisissa tilanteissa muuhun koulutukseen valitsematta jääneitä opiskelijoita ohjataan koulutuksen järjestäjien mukaan useimmiten kuntien työ- ja päivätoimintakeskukseen. (OKM 2016, 43.)

Valmentavien koulutusten opiskelijavalinta tapahtuu ammatillista koulutusta koskevan lain (531/2017) perusehtojen mukaan. Tarkemmista kriteereistä päättää kuitenkin koulutuksen järjestäjä. Erityisesti Telma-koulutusta koskevassa selvityksessä suuri osa peruskoulutuksen järjestäjistä toi esiin, että heillä ei ollut tietoa oppilaan valitsematta jättämisen perusteista (OKM 2016, 6).

## Tilastot ja trendit

Ammatillisen erityisopetuksen tilastotarkastelussa keskitymme ammatillisen erityisopetuksen opiskelijamäärien muutokseen, opiskelijoille annettavien ammatillisen erityisopetuksen perusteiden muutokseen sekä VALMA:n ja TELMA:n opiskelijamäärien muutokseen. Tarkasteluajanjakso on 2010-luvulta, mutta se vaihtelee hiukan näissä kolmessa tilastossa. Keskeistä tarkastelussa on trendien tunnistaminen. Ei niinkään yksittäinen tilastoitu vuositarkastelu.

**Kuvio 1.** Ammatillisen erityisopetuksen opiskelijat ja erityisoppilaitosten opiskelijat (Tilastokeskus: erityisopetuksen tilastot 2017).

Kuviosta 1. havaitaan, että erityisopetusta saavien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt jatkuvasti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämä suuntaus on inklusiivisen koulutusideologian mukaista muutosta. Samalla kuitenkin yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettava ammatillinen erityisopetus tarvitsisi lisää erityisopetuksellisia resursseja opetus- ja muussa henkilöstössään, saavutettavaa ja esteetöntä opiskeluympäristöä sekä riittäviä muita tukipalveluita. Tukipalveluiden sisällöllinen tarve voi jossain määrin näyttäytyä erityisopetuksen perusteen/syyn kautta.

Keskeisimmät ammatillisen erityisopetuksen perusteet/syyt erityisammattioppilaitoksissa ovat olleet vuosina 2009-2017 laajat oppimisvaikeudet, mielenterveyden ongelmat, hahmottamisen, tarkkavaisuuden ja keskittymisen ongelmat sekä kielelliset vaikeudet (taulukko 1.). Nyt näyttääkin tilastodatan pohjalta tarkasteltuna siltä, että ¾ erityisammattioppilaitoksissa opiskelevilla opiskelijoilla on nämä mainitut erityisopetuksen perusteet/syyt. (Ks. myös Hakala ym. 2013.) Erityisopetuksen peruste on kuitenkin jäänyt pois jo tilastoinnista ja vuoden 2017 tiedot ovat viimeisimmät, jotka on tuotettu. Uuteen Koski-palveluun ei sisälly näitä tietoja.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Erityisopetuksen peruste** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** |
| **1. Hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. AD/HD tai ADD)** |  | 185 | 200 | 251 | 256 | 395 | 470 | 519 | 574 | 641 |
| **2. Kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dyslexia)** |  | 286 | 323 | 346 | 331 | 456 | 491 | 512 | 526 | 524 |
| **3. Vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumatto-muus)** |  | 112 | 114 | 105 | 93 | 130 | 108 | 122 | 116 | 104 |
| **4. Lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)** |  | 486 | 524 | 530 | 571 | 772 | 852 | 982 | 1092 | 1170 |
| **5. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma** |  | 152 | 142 | 154 | 157 | 197 | 192 | 186 | 178 | 180 |
| **6. Psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)** |  | 444 | 431 | 486 | 524 | 758 | 787 | 812 | 758 | 737 |
| **7. Fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)** |  | 168 | 145 | 143 | 138 | 171 | 176 | 154 | 122 | 103 |
| **8. Autismiin tai Asbergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet** |  | 122 | 134 | 150 | 183 | 249 | 269 | 317 | 318 | 321 |
| **9. Liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)** |  | 155 | 153 | 142 | 119 | 136 | 105 | 73 | 58 | 53 |
| **10. Kuulovamma** |  | 44 | 42 | 35 | 40 | 51 | 45 | 49 | 45 | 34 |
| **11. Näkövamma** |  | 72 | 64 | 59 | 58 | 74 | 64 | 60 | 55 | 43 |
| **12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta** |  | 125 | 103 | 72 | 69 | 73 | 59 | 64 | 60 | 71 |
| Näyttötutkinoon valmistavassa tai oppisopimuskoulutuksessa (ei tietoa orityisopetuksen syystä) |  | 186 | 124 | 106 | 139 | 194 | 207 | 265 | 285 | 228 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Total** |  | 2351 | 2499 | 2579 | 2678 | 3656 | 3825 | 4115 | 4187 | 4209 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Tiedot ovat kalenterivuodelta vuodesta 2013 alkaen, sitä ennen tilanteesta 20.9.** |  |  |  |  |  |

Taulukko 1. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen perusteen mukaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa 2009-2017

Tilastollisesti tarkasteltuna VALMA- ja TELMA-koulutuksista voidaan todeta, että 2010-luvun jälkipuoliskolla ainoastaan ammatillisen peruskoulutuksen valmentavan koulutuksen opiskelijamäärät (VALMA ei erityisopetuksena) ovat vähentyneet noin kolmanneksella. VALMAaa erityisopetuksena on toteutettu vuosittain noin 500 opiskelijalle, kun TELMAa on toteutettu 300-400 opiskelijalle.

Anna-Maija Niemi (2015) on arvioinut väitöskirjassaan VALMA- ja TELMA-koulutusten merkitystä opiskelijoiden ja koulutuspolitiikan kannalta. VALMA voi toimia opiskelijalle välivaiheena, kun taas VALMA erityisopetuksena asettaa kysymyksen erityisyyden määrittelystä eli sen hyödyistä ja haitoista. TELMA-koulutuksen Niemi tulkitsee vaikeavammaisten koulutussegregaatioksi, jolloin yleinen koulutuspoliittinen linjaus inklusiivisuudesta kyseenalaistuu. Tähän asiakokonaisuuteen liittyy monia näkökulmia, mutta koulutusinkluusion kannalta olennaista olisikin jatkossa selvittää, miksi VALMA erityisopetuksen ja TELMA-koulutuksen opiskelijamäärissä ei juurikaan ole tapahtunut muutoksia. VALMA-opiskelijoiden lukumäärän väheneminen vaatisi myös tarkempaa tutkimusta. Onko VALMA-koulutuksen tarve vähentynyt ja/tai liittyykö opiskelijamäärien väheneminen ammatillisen opetuksen leikkauksiin.

**Kuvio 2.** Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen, ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan erityisopetuksena järjestettävän koulutuksen sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen paikan vastaanottaneet opiskelijat vuosina 2015–2018 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen).

## Keskeinen lainsäädäntö ja politiikka

Lain ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) tavoitteena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista. Lain 7§ pykälässä todetaan, että ammatillisen koulutuksen valmentava koulutus on tarkoitettu tueksi vammaisille ja sairaille henkilöille, joilla ei ole riittävästi valmiuksia peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Näitä valmentavia koulutuksia ovat ammatillisen peruskoulutuksen valmentava koulutus VALMA ja työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus TELMA. Valmentavien koulutusten merkitystä tarkastellaan tarkemmin tässä raportissa myöhemmissä luvuissa.

Politiikkatasolla keskeisessä asemassa ovat vajaakuntoisten te-palvelut. Vaikka te-palveluja on oikeus käyttää myös osatyökykyisten ja vajaakuntoisten, niin te-palvelujen repertoaari ei riitä välttämättä kattamaan kaikkia niitä palveluja, joita osatyökykyiset ja vajaakuntoiset tarvitsevat työnhaun prosesseissaan. Näitä muita, kuin te-palveluita ovat ainakin sosiaalipalvelut, terveyspalvelut, kuntien työllisyyden hoidon palvelut ja nuorisotyön, Kelan, yksityisten palveluntuottajien, työterveyshuollon ja järjestöjen palvelut sekä erilaiset koulutuspalvelut. Luetellut palvelut muodostavat niin kutsutut työkykypalvelut, jotka osatyökykyisten palvelumahdollisuuksien kannalta näyttävät olevan hyvin hajallaan. (Oivo & Kerätär 2018).

Työkykyyn on kiinnitetty huomiota myös uudehkon ammattinimikkeen ja toimijan tuomisessa osaksi palvelujärjestelmää. Työkykykoordinaattorin tärkein tehtävä on toimia osatyökykyisen ja työnantajan kanssa. Työkykykoordinaattori on yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja hän ohjaa osatyökykyisen työprosessissa. (Vuorento & Terävä 2015.) Kokemukset työkykykoordinaattoreiden käyttämisestä osatyökykyisten työllistymisessä osoittavat, että työkykykoordinaattoreiden toimijuus työtekijöiden ja työnantajien välillä sekä antamassa apua ja tukea on järkevä toimintamalli ja sovellettavissa laajemmin työpaikoilta myös terveydenhuoltoon, järjestötyöhön sekä erilaisissa ja kokoisissa yrityksissä. (Nevala ym. 2015.)

Hallituksen esitys (211/2014) valmentavien koulutusten uudistuksesta seuraavia keskeisiä sisältöjä:

* *”…luo perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheeseen nykyistä selkeämmän yhden koulutuskokonaisuuden.”*
* *”…mahdollisimman monella nuorella olisi perusasteen jälkeinen ammatillinen tutkinto.”*
* *”Järjestelmän selkeyttäminen ja sujuvien siirtymämahdollisuuksien luominen myös vähentää tarpeetonta päällekkäistä koulutusta ja lyhentää koulutukseen käytettyä kokonaisaikaa, mikä lisää osaavan työvoiman saatavuutta ja tukee työurien pidentymistä.”*

Tässä esityksessä (211/2014) valmentavien koulutuksen uudistuksella tavoiteltiin selkeämpää rakennetta, ammatillisen tutkinnon yleistymistä sekä sujuvia siirtymämahdollisuuksia. Tutkimuksen valossa on ollut kuitenkin kyseenalaista, missä määrin nämä tavoitteet toteutuvat erityisesti TELMA-koulutuksen kohdalla (ks. Niemi 2015). TELMA-koulutus selvästikin hakee vielä muotoaan valmentavaa ja työelämää korostavan toiminnan välimaastossa (Miettinen 2020).

**Johtopäätöksiä**

Ammatillisen erityisopetuksen kehittäminen, lainsäädäntö ja käytännön kokemukset osoittavat, että koulutukseen panostaminen suomalaisessa yhteiskunnassa on yksi keskeisimmästä jatkuvan kehittämisen osa-alueista. Työhönvalmennus, opinnollistaminen ja valmentava koulutus ovat tällä hetkellä keskeisiä teemoja, joita kehitetään ammatillisen erityisopetuksen ja sen työelämäsidoksen varmistamiseksi.

Työhönvalmennus kiinnittäytyy tutkimusten mukaan vahvasti juuri ammatillisen koulutuksen ja työmarkkinoille siirtymisen vaiheeseen. Ammatillisen koulutuksen jälkeen on keskeisenä kysymyksenä, kuinka henkilön oma aktiivisuus ja perheen tuki, työvalmennus, työnantajan ja työyhteisön tuki ja työn arvostaminen sekä työympäristön kehittäminen toimivat. Tässä moniulotteisessa kentässä työhönvalmentajan rooli moniosaajana on havaittu useassa tutkimuksessa välttämättömäksi. Tilanteen hajanaisuutta implikoi kuitenkin epäyhteneväinen käsitteistön käyttö. Joskus käytetään nimikettä työvalmentaja, työhönvalmentaja ja myös työkykykoordinaattorin nimikettä. Yksi tapa jäsentää tätä epämääräisyyttä on erotella edes työhönvalmentajan ja työvalmentajan tehtävät edes osittain toisistaan. Työhönvalmennuksella voidaan ymmärtää valmennusta, joka tapahtuu ennen työn saantia ja työvalmennuksella työssä saatavaa valmennusta. Työkykykoordinaattorilla tarkoitetaan hyvin samantyyppisiin työtehtäviin keskittynyttä henkilöä, mutta myös työntekijöiden työkyvyn ylläpitoon osallistuvaa henkilö.

Kuitenkin 2010-luvun jälkipuoliskolla on ollut havaittavissa ammatillisen erityisopetuksen ja työelämäosallisuutta tukevan toiminnan piirissä sellaisia ilmiöitä ja mekanismeja, jotka eivät kuitenkaan edistä asetettuja tavoitteita. Tällainen pysähtyneisyyttä kuvaava ilmiö on niin sanottu pyöröovi-efekti, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että opiskelija useita kertoja keskeyttää ja aloittaa alusta uuden ammatillisen tutkinnon suorittamisen riittämättömän tai puutteellisen opinto-ohjauksen takia. Vaikka opiskelija saisikin ammatillisen erityisopetuksen opiskelustaan ammattitutkinnon, niin hän saattaa mennä sen jälkeen työkeskukseen tai avotyötoimintaan, jolloin ammatillisesta tutkinnosta ei juurikaan ole ollut hyötyä hänelle. Toiseksi yksittäiset projektit ammatillisesta koulutuksesta työelämään eivät riittävästi tuota systemaattista tietoa siitä, mitkä ovat keskeisimpiä ongelmakohtia näissä prosesseissa. Ammatilliseen koulutukseen pääsy, opiskelu ja palkkatyön saavuttaminen ovat itsessään ja nivelvaiheissaan tai siirtymissään aina suuria riskejä epäonnistumiseen. Siksi tarvittava systemaattinen tieto hyödyttäisi opiskelijoita ja kaikkia alan toimijoita ruohonjuuritasolta poliittisiin päätöksentekijöihin, politiikan vaikuttavuusohjelmiin ja kaikkiaan uudenlaiseen työvoimapolitiikkaan.

# Kirjallisuus

Aro, Mikko. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 376.

Avis, James (2004) Work-based learning and social justice: ’learning to labour’ and the new vocationalism in England. Journal of Education and Work, 17(2), 197–217.

Bellman, Scott, Burgstahler, Sheryl & Ladner, Richard (2014) Work-based learning experiences help students with disabilities transition to careers: A case study of University of Washington projects. Work, 48(3), 399–405.

Bond, R. Gary (2004) Supported employment: evidence for evidence based practice. Psychiatric Rehabilitation Journal 27(4), 345–359.

Bond, R. Gary, Drake, E. Robert & Becker R. Deborah (2008) An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment. Psychiatric Rehabilitation Journal 31(4), 280–290.

Ekholm, E. & Teittinen. A. (2014) Vammaiset nuoret ja työntekijäkansalaisuus. Osallistumisen esteitä ja edellytyksiä. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 133. Kansaneläkelaitoksen tutkimusosasto. Helsinki.

Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., & Fowler, C. H. (2015). What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. Review of Educational Research.

Hakala, Katariina, Mietola, Reetta & Teittinen, Antti (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa: Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) (2013). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Gaudeamus, 173–200.

# HE 211/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 §:n, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 25 §:n ja opintotukilain 7 §:n muuttamisesta

Hiilamo, Heikki, Määttä, Anne, Koskenvuo, Karoliina, Pyykkönen, Jussi, Räsänen, Tapio & Aaltonen, Sanna (2017) Nuorten osallisuuden edistäminen: Selvitysmiehen raportti. Diak puheenvuoro 11, Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-298-1> (10.10.2018)

Härkäpää, Kristiina, Harkko, Jaakko & Lehikoinen, Tuula (2013) Työhönvalmennus ja sen kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 128/2013. Helsinki: Kela. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42487/Tutkimuksia128.pdf?sequence=4> (10.10.2018)

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> (10.10.2018)

Kemppinen, Anna & Leppänen, Kristiina (2014) Ryhmämuotoinen työhönvalmennus. Silta työhön -projekti 2012–2014. Helsinki: Aspa-säätiö. <http://www.oikeitatoita.fi/sites/default/files/Tyohonvalmennusopas.pdf> (10.10.2018)

Klem, Simo (2013) Työllistymistä tukeva toiminta, työtoiminta ja työhönvalmennus sosiaalihuollossa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 23/2013. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://www.vates.fi/media/tutkimustietoa/tutkimukset/rap\_2013\_23\_kuntakartoitus\_verkko.pdf> (10.10.2018)

Miettinen, Sonja (2020) Erityiset nuoret työhön oppimassa – tapaustutkimus työelämälähtöisestä opiskelusta ammatillisessa erityisopetuksessa. Kehitysvammaliiton selvityksiä (tulossa).

Mooneyand, Marianne & Scholl, Linda (2004) Students with Disabilities in Youth Apprenticeship Programs: Supports and Accommodations. Career Development for Exceptional Individuals 27(1):7-25.

Nevala, Nina, Turunen, Jarmo, Tiainen, Raija and Mattila-Wiro, Päivi (2015) Osatyökykyiset työssä toimintamallin (OSKU) toteutuminen ja hyödyt erilaisissa toimintaympäristöissä. [Persons with partial work ability at work. A study of the feasibility and benefits of the Osku-concept in different contexts]. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja ja mietintöjä 48. The Ministry of Health and Social Affairs. Helsinki.

Nevala, Nina, Pehkonen, Irmeli, Teittinen, Antti, Vesala T. Hannu, Pörtfors, Pia & Anttila, Heidi (2018) Kuntoutuksen vaikuttavuus kehitysvammaisten toimintakykyyn ja työllistymiseen sekä sitä estävät ja edistävät tekijät. Järjestelmällinen kirjallisuuskatsaus. Kelan työpapereita 133/2018. Helsinki: Kela. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230842/Tyopapereita133.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (25.9.2018)

Niemi, Anna-Maija (2015). Erityisiä koulutuspolkuja?: Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. [Special educational paths? A study on the practices of special needs education after basic education] Doctoral thesis, University of Helsinki.

Niemi, Anna-Maija & Jahnukainen , Markku (2018) Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 20(1), 9–25.

Niemi, Anna-Maija & Kurki, Tuuli (2014) Getting on the right track? Educational choice-making of students with special needs in pre-vocational education and training. Disability & Society 29(10), 1631–1644.

Oivo, Tuija & Kerätär, Raija (2018) Osatyöky-kyisten reitit työllisyyteen – etuudet, palvelut, tukitoimet. Selvityshenkilöiden raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 43/2018. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi> (13.11.2019)

OPH 2015a. Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus, tutkinnon muodostuminen ja perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/saadokset\_ja\_ohjeet/opetussuunnitelmien\_ja\_tutkintojen\_perusteet/valmentavat\_koulutus> (10.10.2018)

OPH 2015b. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus, tutkinnon muodostuminen ja perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/saadokset\_ja\_ohjeet/opetussuunnitelmien\_ja\_tutkintojen\_perusteet/valmentavat\_koulutus> (10.10.2018)

OKM (2016) Selvitys vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta ja saatavuudesta ammatillisessa peruskoulutuksessa. Owalgroup. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/documents/1410845/4252749/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+ammatillisessa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+ammatillisessa+peruskoulutuksessa.pdf.pdf> (10.10.2018)

Salonsaari, Maria-Elisa & Aunola, Ulla (2017) Valmasta vauhtia. Tilannekatsaus ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (Valma) toimeenpanosta ja vaikuttavuudesta syksyllä 2016. Raportit ja selvitykset 8/2017. Helsinki: Opetushallitus.

Sipilä, Noora, Kestilä, Laura & Martikainen, Pekka (2011) Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen: mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? Yhteiskuntapolitiikka, 76(2), 121–134.

Spjelkavik, Øystein (2012) Supported employment in Norway and in the other Nordic countries. Journal of Vocational Rehabilitation 37(3), 163–172.

Test, W. David, Mazzotti, L. Valerie, Mustian, L. April, Fowler, H. Catherine, Kortering, Larry & Kohler, Paula (2009) Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 32(3), 160–181.

Tilastokeskus (2017) Erityisopetuksen tilastot. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2016. <https://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (10.10.2018)

Virtanen, Hanna (2016), “Essays on post-compulsory education attainment in Finland”, Aalto University publication series, Doctoral dissertations 87, ETLA A 49.

Vuorento, Mirkka & Terävä, Kimmo (2015) Osatyökykyisen työssä jatkamisen ja työllistymisen tu-keminen. Kirjallisuuskatsaus ja haastattelututkimus. Kuntoutussäätiön työselosteita 48. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Wehman, Paul, Chan, Fong, Ditchman, Nicole & Kang, Hyun-Ju (2014) Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. Intellectual and Developmental Disabilities 52(4), 296–310.

Wehman, Paul, Lau, Stephanie, Molinelli, Alissa, Brooke, Valerie, Thompson, Katie, Moore, Chandler & West, Michael (2012) Supported employment for young adults with autism spectrum disorder: Preliminary data. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities 37(3), 160–169.