



Holappa Pekka

Kehitysvammaisten nuorten haasteet toisen asteen koulunkäynnin ja työllistymisen

näkökulmista

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kehitysvammaisten nuorten haasteet toisen asteen koulunkäynnin ja työllistymisen näkökulmista (Pekka Holappa)

Kandidaatin tutkielma, 39 sivua, 12 liitesivua

kesäkuu 2021

Tutkielmani kartoittaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla kehitysvammaisten nuorten työllistymisen haasteita niin toisen asteen opintojen kuin koulun ulkopuolisten tekijöiden kautta. Kehitysvammaisten työllistyminen koetaan tärkeäksi, ja onkin eräs koulunkäynnin olennaisimpia tavoitteita (Hermanoff, 2016, s. 160; Nevala ym., 2019).

Kehitysvammaisuudella tarkoitetaan kognitiivisten kykyjen ja sopeutumistaitojen vajetta, joka ilmenee ennen 18 vuoden ikää (Merrick, Greydanus & Patel, 2014). Kehitysvammaisuuden määritelmä on ajan myötä siirtynyt älykkyydosamäärän mittaamisesta enemmän kohti toimintakyvyn tarkastelua (Hermanoff, 2016, s. 18). Kehitysvammaiset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, johon kuuluu monen tasoisia yksilöitä (Cooper, 2014).

Kehitysvammaisten työllistymisessä painottuu mahdollisimman nuorena saadut työkokemukset oikeilla työpaikoilla (Carter, Austin & Taylor, 2012; Siperstein, Heyman & Stokes, 2014). Myös perheen mukanaolo erityisesti siirtymävaiheissa kouluasteiden välillä nähtiin tärkeäksi (Kaehne & Beyer, 2014). Lisäksi fyysiset ja henkiset haasteet vaikuttavat asumisympäristön ohella kehitysvammaisten osallistumismahdollisuuksiin (Heräjärvi, Leskinen, Pirttimaa & Jokinen, 2018).

Tutkielmani tavoitteena on parantaa tietoisuutta kehitysvammaisten asemasta ja heidän kohtaamista arjen haasteista. Aihe on mielestäni yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä kehitysvammaisille tulee olla tarjolla mielekästä tekemistä myös koulutaipaleen jälkeen, jotta he voivat kehittää itseään ja tuntea kuuluvansa osaksi yhteisöä.

Avainsanat: kehitysvammaisuus, työllistyminen, työpaja, interventio, siirtymävaihe

University of Oulu

Faculty of Education

The challenges of youth with disabilities from the viewpoints of secondary school and employment (Pekka Holappa)

Bachelor's thesis, 39 pages, 12 appendices

June 2021

This thesis will chart some main challenges the disabled youth face while they are transferring from school to adulthood. My main research method is literary review with content analysis. Employment is important for the disabled and it is one the key goals while going to school (Hermanoff, 2016, s. 160; Nevala ym., 2019).

The definition for disability is lack of cognitive and adaptive skills which will become apparent before the age of 18 (Merrick, Greydanus & Patel, 2014). The definition has been changing from strictly measuring IQ to more towards examining performance (Hermanoff, 2016, s. 18). The disabled are a heterogeneous group and it consist of individuals with variety of different skill levels (Cooper, 2014).

It is essential for the disabled to gain work experience as young as it is possible from real workplaces (Carter, Austin & Taylor, 2012; Siperstein, Heyman & Stokes, (2014). Family members' involvement especially through the transition periods between educational stages was considered important (Kaehne & Beyer, 2014). Physical and mental challenges and living conditions were also found to be connected to participation possibilities of the disabled (Heräjärvi, Leskinen, Pirttimaa & Jokinen, 2018).

My main goal for this thesis is to raise more awareness for the issues and the status of the disabled. I think it is an significant subject also from the society's viewpoint and my thesis indicates how important it is for the disabled to have something meaningful to do after they have graduated from school. This way they will have a chance to develop themselves and feel like they are a part of the society.

Keywords: disability, employment, workshop, intervention, transition period

Sisältö

| | |
|---|-----------|
| 1. Johdanto | 5 |
| 2. Tutkimuksen lähtökohdat | 6 |
| 2.1 Tutkielman kulku ja rakenne | 6 |
| 2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä | 7 |
| 2.3 Tutkimuskysymykset ja tutkielman tavoitteet | 7 |
| 3. Teoreettinen viitekehys ja käsitteiden määrittely | 9 |
| 4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi | 11 |
| 4.1 Sisällönanalyysin tulokset | 13 |
| 4.1.1 Työkokemus | 13 |
| 4.1.2 Perheen vaikutus | 14 |
| 4.1.3 Opetusmenetelmät | 15 |
| 4.1.4 Siirtymävaiheet | 17 |
| 4.1.5 Kehitysvammaisuus ja elämänlaatu | 18 |
| 4.2 Kuinka toisen asteen koulutus voisi paremmin tukea kehitysvammaisten nuorten siirtymistä työelämään? | 19 |
| 4.3 Mitä koulun ulkopuolisia haasteita kehitysvammaisten nuorten työllistymiseen liittyy? | 20 |
| 5. Pohdinta | 22 |
| 5.1 Tulokset..... | 22 |
| 5.2 Eettisyys ja jatkotutkimus | 23 |
| 6 Johtopäätökset | 24 |
| Lähteet | 25 |

1. Johdanto

Tutkielmani käsittelee kehitysvammaisten nuorten haasteita työelämään siirtymisessä niin koulunkäynnin kuin koulun ulkopuolistenkin vaikutusten kautta. Työn ja työelämään etenemisen on todettu olevan keskeisimpiä tavoitteita kehitysvammaisille (Hermanoff, 2016, s. 160; Nevala ym., 2019). Työnteon on koettu vahvistavan kehitysvammaisten hyvinvointia ja elämänlaatua (Hermanoff, 2016, s. 161; Hjelte & Ineland, 2020), sekä edistävän kehitysvammaisten osallistumista yhteiskuntaan (Hjelte & Ineland, 2020). Nevalan ym. (2019) mukaan työllistyminen luo tarkoituksellisuuden ja ystävystymismahdollisuuksien lisäksi myös taloudellista ja sosiaalista pääomaa.

Siirtymävaiheita kouluasteiden välillä ja lopulta itsenäiseen elämään pidetään erittäin tärkeinä niin nuorten kanssa toimivien ammattilaisten kuin vanhempienkin mielestä (Äikäs, 2012, s. 75). Tavoitteenani on tutkia aihepiirin tieteellisten artikkeleiden kautta, kuinka toisen asteen koulutus toimii kehitysvammaisille nuorille askeleena kohti työelämää, ja miten siirtymään liittyviä haasteita voitaisiin vähentää. Kehitysvammaisten toisen asteen koulutus ei ole vielääkään itsenäisyys ja koulutusta ei aina ole edes tarjolla (Äikäs, 2012, s. 75). Kaiken lisäksi alueelliset erot koulutuksen saatavuudessa aiheuttavat eriarvoisuutta kehitysvammaisten parissa (Äikäs, 2012, s. 75). Oppivelvollisuus on parhaillaan laajenemassa koskemaan kaikkia alle 18-vuotiaita (Opetushallitus, 2021), joten näen tutkielmani olevan aihepiiriltään ajankohtainen. Ajattelisin, että käsittelemiäni teemoja tulee nousemaan esiin julkisessa keskustelussa lähivuosina.

Jahnukaisen (2015) mukaan älyllisesti kehitysvammaiset ovat nykyään pieni vähemmistö kasvaneen erityisopetuskentän piirissä, joten näenkin tulevana erityisopettajana tärkeänä, että myös pienempien erityisryhmien tarpeet huomioidaan. Jahnukainen (2015) kokee, että inklusio ei kuitenkaan kehitysvammaisten opetuksen osalta toteudu kuin osittain, ja varsinkin vaikeammin vammaiset käyvät usein koulua erillisissä tiloissa. Gilsonin, Carterin & Biggsin (2017) mukaan kehitysvammaisilla on yleisesti halukkuutta päästä työelämään ja näkevätkin yhden avaimista työllistymiseen olevan toisen asteen opetuksen aikaisessa työelämään opastuksessa.

Nevalan ym. (2019) mukaan vain kolme prosenttia työikäisistä kehitysvammaisista suomalaisista on töissä avoimilla työmarkkinoilla. Kun suomalaisten kehitysvammaisten työikäisten määrä on noin 25 000, tarkoittaa kolme prosenttia siitä noin 750 työntekijää avoimilla työmarkkinoilla. Koen asian esille nostamisen olevan tärkeää, jotta työllistymistilannetta saataisiin parannettua tulevaisuudessa.

2. Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkielmani aihe valikoitui, kun olin suorittamassa tutkintooni kuuluvaa harjoittelukurssia kehitysvammaisille ja mielenterveysasiakkaille suunnatussa toimintakeskuksessa. Olen työskennellyt aiemminkin kehitysvammaisten parissa, mutta toimintakeskuksessa aikaa vietettyäni minulle konkretisoitui se, kuinka monet keskuksen asiakkaista kaipasivat arkeensa mielenkiintoista tekemistä, sosiaalisia kontakteja ja parempaa elintasoja. Lisäksi kuulin toimintakeskuksen ohjaajilta kommentteja kehitysvammaisten nuorten haasteista koulun päättämisen, itsenäisen elämän ja työllistymisen suhteen, joten päätin alkaa tutkia asiaa myös tieteellisten tutkimusten pohjalta.

2.1 Tutkielman kulku ja rakenne

Tutkielmani aihetta pohtiessani halusin valita sellaisen, joka yhdistäisi erityispedagogiikan ja yhteiskunnallisia teemoja, joita olen käsitellyt sivuaineissani. Aihepiirin tieteellisiin tutkimuksiin perehtyessäni tutkielmani näkökulmaksi muodostui kehitysvammaisten työllistyminen, jossa yhdistyy sekä koulun että muun yhteiskunnan vaikutukset. Tietoa etsiessäni huomasin kuitenkin pian, että kehitysvammaisten työllistyminen on hyvä päämäärä, mutta valitettavan usein kovin epätodennäköinen. Kuten Dyke, Bourke, Llewellyn & Leonard (2013) huomauttavat, ovat vammaistutkijat yhä enemmän keskittyneet kehitysvammaisten yleisen elämänlaadun parantamiseen koulumaailmasta aikuiselämään siirtymisessä, jolloin perinteinen tavoite työpaikan saamisesta ei olekaan välttämättä ensimmäinen päämäärä.

Tiedonhakuun sain hyviä vinkkejä Oulun yliopiston tiedonhakukurssilta. Tutkimusartikkelit ovat nykyään verkossa, joten digitaalisten tietokantojen, kuten Finnan ja Scopuksen käytön opettelu oli olennaista. Hakusanoina käytin suomenkielisiä artikkeleita varten ”kehitysvammaisuus” ja ”toisen asteen opetus”. Englanninkielisten artikkeleiden löytäminen oli alkuun haastavampaa, sillä disability-sanaa käytetään melko laajan diagnoosikirjon yhteydessä. ID, eli ”intellectual disability” on tarkempi ilmaus älyllistä kehitysvammaisuutta tarkasteltaessa, ja myös IDD, eli ”intellectual and developmental disability” on usein käytetty, vaikkakin jälleen hieman laajempi diagnoosien suhteen. Kouluasteiden osalta käytin hakusanoja englanniksi ”secondary school” ja ”upper secondary school”, ja suomeksi ”toiseen asteen opetus”.

Kriteerini tutkimustiedon etsinnälle olivat melko tiukat ja halusin pitää lähteeni tuoreina. Hyväksyin lähteikseni vain vertaisarvioituja artikkeleita ja väitöskirjoja, jotka on julkaistu 2010-

ja 2020-luvuilla. Tutkielmani noudattaa perinteisiä raameja. Johdannon ja taustoituksen jälkeen tutkin aiheen teoreettista viitekehystä erityisesti kehitysvammaisuuden osalta, jonka jälkeen siirryn esittelemään tieteellisistä artikkeleista tekemäni sisällönanalyysin tuloksia. Sisällönanalyysin perusteella muodostan vastaukset tutkimuskysymyksiini. Lopun pohdinnassa käyn vielä läpi tutkielmani löydöksiä verraten niitä aiempiin tutkimuksiin. Tarkastelen työtäni myös eettisyyden ja luotettavuuden kautta mietiskellen mahdollisten jatkotutkimusten aiheita.

2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Tutkielmani menetelmänä käytän kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Salminen (2011) pitää kuvailevaa kirjallisuuskatsausta eräänlaisena yleiskatsauksena aihepiiriin. Hän mainitsee metodin olevan melko vapaa aineistojen ja tutkimuskysymysten osalta, mutta näkee menetelmän kuitenkin mahdollistavan laaja-alaisen katsannon tutkittavaan ilmiöön (Salminen, 2011). Snyder (2019) näkee useiden tutkimuslöytöjen ja -perspektiivien integroinnin tehokkaana tutkimusmenetelmänä, joka varsinkin nopeasti lisääntyvän tietomäärän aikakaudella on hyvin relevantti. Kirjallisuuskatsaus on hänen mielestään erinomainen tutkimusmenetelmä tieteellisten todisteiden metatason tarkasteluun ja lisätutkimusta vaativien osa-alueiden paikantamiseen (Snyder, 2019). Salminen (2011) painottaa, että suomenkielinen ”katsaus”-sana ei ehkä parhaiten kuvaa kirjallisuuskatsauksen englanninkielistä termiä ”literary review”. Katsaus ei siis ole lyhyt vilkaisu, vaan lähteiden kriittistä arviointia (Salminen, 2011).

2.3 Tutkimuskysymykset ja tutkielman tavoitteet

Tutkielmassa perehdytään kehitysvammaisten nuorten toisen asteen koulutuksen ja työllistymisen linkittymiseen ja muihin työllistymiseen vaikuttaviin tekijöihin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka toisen asteen koulutus voisi paremmin tukea kehitysvammaisten nuorten siirtymistä työelämään?
2. Mitä koulun ulkopuolisia tekijöitä kehitysvammaisten nuorten työllistymiseen liittyy?

Etsin vastauksia aikuisuuden kynnyksellä olevien älyllisesti kehitysvammaisten nuorten haasteisiin heidän siirtyessään kohti itsenäistymistä ja mahdollista työelämää. Tutkin, kuinka todennäköistä kehitysvammaisten työllistyminen on, ja kuinka sen toteutumista voisi helpottaa niin

koulutuksen, kuin muun yhteiskunnan suunnalta. Usein mainitaan, kuinka ihmisen pitää sopeutua työelämää varten, mutta vaihtoehtona on mielestäni sekin, että työelämä muuntautuisi enemmän erityisryhmiä tukevaksi muun yhteiskunnan ohella.

3. Teorettinen viitekehys ja käsitteiden määrittely

Kehitysvammaisuuden lääketieteellinen tarkastelu on usein oleellista jo sen takia, että oikeat henkilöt saisivat tarvitsemansa tuen ja palvelut (Äikäs, 2012, s.13). Älyllistä kehitysvammaisuutta kuvaillaan kognitiivisten kykyjen ja sopeutumistaitojen vajeeksi, joka ilmaantuu ennen 18 vuoden ikää (Merrick, Greydanus & Patel, 2014). Yleisimmin kehitysvammaisuus on lievää, eivätkä sen aiheuttaneet syyt ole tiedossa (Merrick ym., 2014). Osalla kehitysvammaisuus on vaikeampaa, jolloin oireet vaativat läpi elämän jatkuvaa tukea (Merrick ym., 2014). Lääketieteellisesti kehitysvammaisuuden jako tehdään lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään (Äikäs, 2012, s. 13). Äikäksen (2012, s. 13) mukaan tasot määräytyvät älykkyyssomäärään mukaan. Kehitysvammaisuuden esiintymisarvio on noin 2,5 prosentilla väestöstä ja noin 85 prosentilla kehitysvammaisista se on lievää (Merrick ym., 2014). Miehillä kehitysvammaisuuden on todettu olevan noin kaksi kertaa yleisempää, kuin naisilla (Merrick ym., 2014).

Kehitysvammaisuuden luokitusjärjestelmiä on käytössä yleisesti neljä, jotka ovat ICD-10, DSM-IVTR, AAIDD:n luokittelu ja ICF (Äikäs, 2012, s. 13). Euroopassa käytetty ICD-10-luokittelu jakaa kehitysvammaisuuden vaikutukset älykkyyden neljään eri tasoon, jotka ovat kognitiivinen, kielellinen, motorinen ja sosiaalinen taso (Äikäs, 2012, s. 13). ICD-10 ja Yhdysvalloissa käytetty DSM-IV ovat samankaltaisia, tosin DSM-IV painottaa määritelmässään enemmän älykkyyssomäärän merkitystä (Äikäs, 2012, s. 13). Schalock, Luckasson & Tasse (2019) muistuttavat, että kehitysvammaisen luokittelu ei ole diagnoosi, vaan prosessi, joka johtaa erilaisten havaintojen ja toimenpiteiden kautta parempaan ymmärrykseen henkilön tarpeista. Kehitysvammaisuuden syyt ovat suurelta osin, eli 70 prosenttisesti, prenataalisia, eli ne liittyvät ennen syntymää tapahtuneisiin tekijöihin (Äikäs, 2012, s. 13). 20 prosenttia tekijöistä liittyy synnytyksen aikaisiin, perinataalisiin komplikaatioihin ja 10 prosenttia postnataalisiin, eli synnytyksen jälkeisiin tapahtumiin (Äikäs, 2012, s. 13).

Hermanoff (2016, s. 40) huomioi, kuinka kehitysvammaisuuden englanninkielinen tieteellinen termi on muuttunut ajan kuluessa. Vanhentuneen ”mental retardation” -termin korvannut ”intellectual disability” on Hermanoffin (2016, s. 40) mukaan vähemmän ehdoton ja lopullinen vähentäen samalla sanan loukkaavuutta ilman, että se poistaisi vanhaa määritelmää. Kehitysvammaisuuden arviointi on samalla muuttunut yhä enemmän mittaamaan toimintakykyä älykkyyssomäärän sijaan (Hermanoff, 2016, s. 18). Hermanoff (2016, s. 44) näkeekin kehitysvammaisuuden määrittelyn kokonaisuutena muuttuneen yksilön virheellisyyden mittaamisesta kohti ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta. Yksilöllisten ominaisuuksien sijaan enenevässä

määrin mietitäänkin, kuinka kehitysvammaiselle taataan mahdollisuus hyvään elämään (Hermanoff, 2016, s. 44).

Cooper (2014) kuvailee kehitysvammaisia hyvin heterogeeniseksi ryhmäksi, jossa vaikeammin vammaiset ovat lapsen tasolla ja lievästi kehitysvammaiset sulautuvat helposti muun yhteiskunnan joukkoon. Cooper (2014) näkee, että lievemmin kehitysvammaiset kuuluvatkin älykkyysosamäärän normaalijakauman alimpaan luokkaan. Koska lievän kehitysvammaisuuden synnylle ei ole mitään selkeää syytä, on hankala erotella lievästi kehitysvammaista ja vähemmän älykästä ei-kehitysvammaista (Cooper, 2014). Koska erityisesti älykkyysosamäärään perustuvien luokittelujen rajatapauksissa muutamankin pisteen erolla on suuri merkitys siihen, millaista tukea ja palvelua henkilö saa, on luokittelulla myös taloudellista merkitystä (Cooper, 2014).

4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimani aineisto koostuu kahdestakymmenestä kansainvälisestä vertaisarvioidusta tieteellisestä tutkimusartikkelista. Analyysimenetelmäni pohjautuu Tuomen & Sarajärven (2018, s. 85) esittelemään sisällönanalyysiin, jonka avulla aloin etsiä hakukriteerini täyttämistä artikkeleista lauseita ja virkkeitä, jotka liittyvät alkuperäiseen tutkimusongelmaani. Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 87) kuvailevat sisällönanalyysiä systemaattiseksi ja objektiiviseksi tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla tutkittavasta aiheesta pyritään kokoamaan tiivis ja yleistetty katsaus. Tuomen & Sarajärven (2018, s. 90–91) mielestä sisällönanalyysin tuottama uusi informaatio syntyy siitä, että olemassa olevaa hajanaista tietoa yhdistellään yhtenäiseksi, selkeytetyksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi on eräänlaista palapelin rakentamista, jossa palaset täytyy itse luoda loogisen päättelyn avulla ja sen jälkeen käsitteellistämisen kautta kasata eheäksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91).

| Teos | Gilson, C. B., Carter, E. W., Bumble, J. L., & McMillan, E. D. (2018) |
|---------------------|---|
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>The employment outcomes considered most important for adults with IDD varied considerably among family members participating in our study. Pursuit of part-time employment in the community garnered the largest support</i></p> <p><i>For example, they affirmed the importance of their family member with IDD accessing workplaces that were inclusive (i.e., employ people with and without disabilities), individualized (i.e., bring personal satisfaction and matches their interests), and interactive (i.e., provide opportunities for social connections and friendship development). In contrast, job features such as high pay, abundant hours, and opportunities for advancement were considered less important</i></p> <p><i>Although some of these concerns centered on perceptions related to their family members' capacities (e.g., ability to apply for and find a job, social and communication skills, ability to perform the job), others addressed the availability of workplace (e.g., opportunities for on-the-job support, safety on the job) or community supports (e.g., lack of reliable transportation, lack of accessibility to programs that support jobs)</i></p> <p><i>We identified a strong association between the importance participants place on integrated employment and the extent to which their family member with IDD was working in the community. Such a finding supports prior studies documenting the link between family expectations and subsequent employment among transition-age youth with disabilities</i></p> |
| Pelkistetty ilmaisu | <p>perheen kannalta tärkeimpinä pidetyt työllistymisvaihtoehdot vaihtelivat, osa-aikatyö yhteisössä suosituin vaihtoehto</p> <p>inklusiivisuutta, yksilöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta pidettiin työpaikan osalta olennaisimpina korkean palkan, pitkän työajan ja uralla etenemisen sijaan</p> <p>perheenjäsenten huolet keskittyivät kehitysvammaisen työkykyyn, työpaikan saatavuuteen ja yhteisön tukeen</p> <p>vahva yhteys osallistujien keskuudessa integroidun työnteon tärkeänä pitämisen ja kehitysvammaisten perheenjäsenten yhteisössä työskentelyn välillä</p> |

| | |
|-----------|---|
| | vahvistaa aiemmin tutkittua yhteyttä perheen odotusten ja kehitysvammaisten nuoren työllistymisen välillä |
| Alaluokka | työpaikan laatu perheen huolet tulevaisuudesta perheen odotukset |
| Yläluokka | perheen vaikutus B |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

Taulukko 1.

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>Overall, the present results confirm previous findings that higher levels of adaptive behavior, and the absence of emotional and behavioral problems, are predictive of employment</i></p> <p><i>Adults diagnosed with an emotional or behavioral disorder were almost two times less likely to be employed, and a ISD increase in adaptive behavior approximately doubled the odds of employment.</i></p> <p><i>Therefore, while other authors have noted the importance of adaptive and socioemotional behaviors, this study utilized a nationally representative sample to confirm that it should be a national priority to target these behaviors (Lemaire & Mallik, 2008; McDermott et al., 1999).</i></p> <p><i>A current definition of adaptive behavior as it relates to individuals with ID includes practical skills such as activities of daily living, conceptual skills such as use of language and ability to tell time, and social skills, including interpersonal skills and compliance</i></p> <p><i>The present study also confirms that individuals need work experience as early as possible.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>paremmat adaptiiviset taidot ja tunne- ja käyttäytymisongelmien poissaolo vaikuttavat työllistymiseen</p> <p>tunne- ja käyttäytymisongelmaiset heikommin työllistyviä</p> <p>tärkeää kohdistaa tukea tunne- ja käyttäytymistaitoihin</p> <p>adaptiiviseen käyttäytymiseen sisältyvät mm. arjen taidot, kielelliset taidot, kellonajan hallinta, sosiaaliset taidot</p> <p>kehitysvammaiset tarvitsevat työkokemusta niin pian kuin mahdollista</p> |
| Alaluokka | adaptiivinen käyttäytyminen tunnetaidot |
| Yläluokka | kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F työkokemus A |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

Taulukko 2.

Sisällönanalyysimenetelmäni noudatti pitkälti Milesin ja Hubermanin kolmivaiheista aineiston analyysiä, joka jaetaan redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Kävin aluksi läpi sisällönanalyysiä varten valikoimani kaksikymmentä artikkelia etsien aihepiiriini sopivia lauseita luomaani artikkelitaulukkoon, joista esimerkkeinä on yllä taulukot

1 ja 2. Koska valitsemani artikkelit olivat kansainvälisiä, oli redusoinnin, eli tekstin pelkistämisen, ohella tehtävä samalla myös käännöstyötä suomen kielelle. Sisältö oli valmis klusterointia, eli ryhmittelyä, varten, joten kokosin pelkistetyistä lauseista yhteisiä luokkia, jotka kuvaisivat artikkelin sisältöä ytimekkäästi. Alaluokat tiivistin vielä laajemmiksi käsitteiksi, eli yläluokiksi, joita vertailisin myös eri artikkelien välillä. Kun yläluokat olivat muotoutuneet, aloin etsiä tekstitaulukostani yhteisiä luokkia, jotka toistuivat eri artikkeleissa. Näiden havaintojen perusteella alkoivat hahmottua sisällönanalyysini tulokset, eli artikkeleita yhdistävät laajemmat aihekokonaisuudet, jotka tiivistin vielä kattavammiksi pääluokiksi.

Sisällönanalyysini myötä esille nousseita yläluokaksi yhdistelemiäni teemoja olivat työkokemus, perheen vaikutus, opetusmenetelmät, siirtymävaiheet sekä kehitysvammaisuus ja elämäntila. Edellä mainitut yläluokat esiintyivät vähintään kolmessa artikkelissa kahdestakymmenestä, mitä pidin tarpeeksi merkittävänä määränä havaintoja. Esittelen seuraavaksi sisällönanalyysini tärkeimmät löydökset edellä kuvailemiäni yläluokkien avulla ja muodostan niiden pohjalta vastaukset tutkimuskysymyksiini.

4.1 Sisällönanalyysin tulokset

4.1.1 Työkokemus

Carterin, Austinin & Taylorin (2012) tutkimuksessa vaikeasti vammaisten palkalliset työkokemukset toisen asteen koulunkäynnin aikana olivat vahvasti yhteydessä heidän koulutaipaleensa jälkeiseen työtilanteeseensa ensimmäisen kahden vuoden sisällä koulun päätyttyä. Carterin ym. (2012) päätelmänä on, että työpaikalla saadut kokemukset työstä tukevat paremmin tulevaisuuden työllisyysmahdollisuuksia, kuin koulussa opiskellut työelämätaidot, kuten tekniset taidot, opinto-ohjaus ja ammattiopetus. Carter ym. (2012) toteavat myös vaikeasti vammaisten miesten työllistyvän noin kaksi kertaa todennäköisemmin, kuin naisten, mikä heidän mukaansa voi kertoa piilevästä mahdollisuuksien ja odotusten epätasapainosta sukupuolten välillä.

Siperstein, Heyman & Stokes (2014) kertovat varhaisten työkokemusten olevan tärkeitä älyllisesti kehitysvammaisille nuorille, jotta heidän erilaisiin tilanteisiin sopeutumiseen tarvittavat taitonsa, kuten kellonajan opettelu ja sosiaaliset taidot, saavat tarvittavaa harjoitusta työelämän ympäristössä. Siperstein ym. (2014) ja Carter ym. (2012) eivät näe, että pelkästään koulussa

opitut taidot riittäisivät tulevaisuuden työllistymiseen, vaan toteavat, että koulujen työhönvalmennusten tulisi taata kaikille älyllisesti kehitysvammaisille oppilaille mahdollisuus päästä harjoittamaan taitojaan oikeille työpaikoille.

Siperstein ym. (2014) painottavat myös, kuinka työkokemusta olisi saatava niin aikaisin kuin on mahdollista. He mainitsevat, kuinka opettajien olisi oltava tietoisia kaikista kehitysvammaisten työllistymismahdollisuuksista, sillä jos opetus tapahtuu kehitysvammaisille suunnattua työpajatoimintaa silmällä pitäen, jää oppilailta puuttumaan avoimilla työmarkkinoilla tarvittavia taitoja (Siperstein ym., 2014). Sipersteinin ym. (2014) tutkimuksen mukaan kehitysvammaisille tarkoitettut työpajat avaavat harvoin mahdollisuuksia siirtyä avoimille työmarkkinoille, ja usein ne tarjoavatkin siirtymän työttömyydestä työpajoille. Heidän mukaansa työpajojen tulisi toimia avoimille työmarkkinoille paremmin valmistavana väliaikaisena vaiheena (Siperstein ym., 2017).

Blustein, Carter & McMillan (2016) toteavat tutkimuksessaan, että suuri osa kehitysvammaisten nuorten vanhemmista pitää lapsensa osa-aikaista tai täysipäiväistä työllistymistä muun yhteisön parissa tärkeämpänä, kuin eriytettyyn työpajatoimintaan sijoittumista. Vanhempien mielestä myös työpaikan laadulliset tekijät, kuten mielihyvän tuottaminen ja mielenkiintoisuus, olivat tärkeämpiä, kuin esimerkiksi palkan suuruus tai työtuntien määrä (Blustein ym., 2016). Kehitysvammaisten 14–21-vuotiaiden nuorten parissa työkokemusta oli Blusteinin ym. (2016) mukaan vain noin 36 prosentilla, minkä heidänkin mielestään tulisi luoda painetta koulujärjestelmän suuntaan mahdollistaakseen nuorten työkokemusten saamista tehokkaammin.

4.1.2 Perheen vaikutus

Beamishin, Meadowsin & Daviesin (2012) tutkimuksessa perheen mukanaolo kehitysvammaisten oppilaiden siirtymävaiheiden suunnittelussa oli kannatetuimpia toimintamuotoja. Perheet pidettiin tietoisina oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmista ja mahdollisuuksista (Beamish ym., 2012). Kaehne & Beyer (2014) näkevät samoin siirtymävaiheisiin liittyviin tapaamisiin osallistumisen tärkeänä vanhemmille ja korostavat osallistumisen säännöllisyyden merkitystä jokaisen sidosryhmän kohdalla. Beamish ym. (2012) huomauttavat, että vanhempien mukanaolon ei kuitenkaan haluttu olevan liian vahvaa. Vanhemmat siis haluttiin pitää päätöksenteossa mukana ja tietoisina asioista, mutta heidän ei toivottu olevan johtavassa tai edes tasavertaisessa asemassa koulun henkilökuntaan nähden (Beamish ym., 2012).

Dyken ym. (2013) tutkimuksessa korostui vanhempien sitoutuminen ja neuvokkuus parantaa kehitysvammaisten lastensa elinoloja. Vanhempien vahvan tukityön nähtiin edesauttaneen nuorten sijoittumisessa päivätoimintaan ja työelämään (Dyke ym., 2013). Perheen vahva asioiden edistäminen takasi Dyken ym. (2013) mukaan todennäköisemmin myös tarpeellisen määrän aktiviteettia koko viikon ajalle kehitysvammaiselle nuorelle. Carterin ym. (2012) tutkimuksen mukaan jo pelkästään vanhempien odotuksilla kehitysvammaisten toisen asteen oppilaiden tulevaisuutta kohtaan esimerkiksi itsenäisen elämän osalta on merkitystä sen suhteen, kuinka suurella todennäköisyydellä he nuorina aikuisina päätyvät työelämään. Gilsonin, Carterin, Bumben & McMillanin (2018) tutkimus löysi yhdistävän tekijän älyllisesti kehitysvammaisten työllistymiselle ja sille, kuinka tärkeänä perheenjäsenet pitivät työelämään integroitumista.

Dyken ym. (2013) artikkelissa tuli esiin, että kehitysvammaisten nuorten vanhemmat arvioivat lapsensa elämänlaadun hyväksi. Dyke ym. (2013) kuitenkin varoittavat pelkästään vanhempien mielipiteeseen tukeutumiseen lapsestaan, sillä vanhemmat ovat tässä tapauksessa tiedon välittäjinä, joskin tietyissä tapauksissa välittäjänä oleminen voi olla pakollista, jos tutkittavan oma kommunikointi on haasteellista. Gilsonin ym. (2018) tutkimus kartoitti perheenjäsenten näkemyksiä siitä, millainen työelämä olisi sopiva kehitysvammaisille. Toiveissa olivat työn osakaisuuden lisäksi muun muassa yksilöllisyys, vuorovaikutteisuus ja inklusiivisuus (Gilson ym., 2018). Vähemmän merkittävämpinä pidettiin korkeaa palkkaa, pitkää työaika ja uralla etenemistä (Gilson ym., 2018). Gilsonin ym. (2018) mukaan perheenjäsenten huolet työssäkäynnin suhteen keskittyivät kehitysvammaisten riittävään työkykyyn, työpaikan saatavuuteen ja yhteisöltä saatavaan tarvittavaan tukeen esimerkiksi joukkoliikenteen osalta.

4.1.3 Opetusmenetelmät

Inklusiivisella koulunkäynnillä on todettu olevan merkittävä vaikutus älyllisesti kehitysvammaisten pääsyyn ammattikouluun ja työharjoitteluun (Fasching, 2014). Faschingin (2014) tutkimuksessa todettiin, että inklusiivisen opetuksen parista tulleilla oppilailla oli paremmat lähtökohdat ammatilliseen koulutukseen, kun taas erityiskoulujen oppilaat päätyivät useammin eriytettyyn työtoimintaan. Jahnukaisen (2015) tutkimus kuitenkin paljasti, että vaikka suhtautuminen inklusioon olisikin myönteistä, voivat käytännön opetusmenetelmät olla perinteisempiä integraatiopohjaisia. Tämä voi ilmetä esimerkiksi niin, että yhteiset opetustilat ovat käytössä vain osan koulupäivästä (Jahnukainen, 2015).

Toiminta-alueellisten ja oppiaineellisten opetussuunnitelmien välillä ei havaittu eroa, kun vertailtiin lievästi kehitysvammaisten oppilaiden koulun jälkeistä elämää opiskeluiden, työllistymisen ja itsenäisen elämän kautta (Bouck & Satsangi, 2014). Bouckin & Satsangin (2014) tutkimus antaa viitteitä sille, että lievästi kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla ollaan vähitellen siirtymässä toiminta-alueellisesta opetussuunnitelmasta kohti oppiaineisiin perustuvaa opetussuunnitelmaa. Bouck (2012) ehdottaa, että keskivaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset voisivat saada opetussuunnitelmiansa vaikutteita sekä toiminta-alueelliselta että oppiaineiden puolelta mahdollistaakseen positiivisen lopputuleman koulun jälkeiseen elämään siirtyessä.

Hjelten & Inelandin (2020) tutkimuksessa selvitettiin, mitä kehitysvammaisten opetuksesta vastaavat ammattilaiset pitävät tärkeänä laadukkaan vuorovaikutuksen saavuttamiseksi ammattilaisen ja oppilaan välille. Selkeänä yleisohjeena peräänkuulutetaan oppilaan tuntemisen tärkeyttä (Hjelte & Ineland, 2020). Tämä tarkoittaa sekä vahvuuksien että heikkouksien tuntemista ja sitä, että tuntee yksilön niin hyvin, että pystyy tulkitsemaan, miksi henkilö käyttäytyy tietyllä tavalla. Hjelte & Ineland (2020) määrittelevät kehitysvammaisten opettamiselle kaksi lähestymistapaa, mukautuvan ja vastaanottavaisen. Mukautuva lähestymistapa kuvailee opettajan kykyä säädellä omaa käyttäytymistään ja odotuksiaan oppilaidensa mukaisesti (Hjelte & Ineland, 2020). Vastaanottavaisuudella Hjelte & Ineland (2020) tarkoittavat sitä, kuinka opetusalan ammattilaisella tulisi olla taito tiedostaa kehitysvammaisen oppilaan kommunikoinnin haasteet ja toimia niiden mukaisesti.

Opetuksessa käytettävillä työelämään valmistavilla interventiomenetelmillä on todettu olevan selkeästi positiivisia vaikutuksia (Gilson ym., 2017). Vaikka monet nykyään käytössä olevista interventiomenetelmistä käyttävät hyväksi uutta teknologiaa, perustuvat ne usein pohjimmiltaan perinteisiin metodeihin (Gilson ym., 2017). Gilsonin ym. (2017) mukaan teknologia-avusteiset interventiot tarjoavat lupaavia polkuja kehitysvammaisten työelämään pääsyn helpottamiseksi, koska teknologia on nyky-yhteiskunnassa kaikkialla läsnä. Erilaisia laitepohjaisia opetusmenetelmiä voitaisiin käyttää niin kouluissa kuin työpaikoillakin esimerkiksi ajankäytön hallintaan ja palautteen antoon (Gilson ym., 2017). Työpaikoilla suoritettavat interventiot tarjosivat Gilsonin ym. (2017) mukaan sellaisia elämänhallintaan ja itsenäistymiseen liittyviä taitoja, jotka saattavat tarjota luonnollisemman siirtymän työelämään pelkkään koulussa opittuun nähden. Koulun ulkopuolisille työympäristöille altistaminen ja käytännön työkokemuksen saaminen on nuorille olennaista, jotta heidän taitonsa ovat tulevaa työelämää varten oleellisia ja tar-

koituksenmukaisia (Gilson ym., 2017). Sosiaalsiin taitoihin kohdistuvat interventiot ovat Gilsonin ym. (2017) mukaan olennaisimpia auttaessa oppilaita mukautumaan dynaamiseen ja vaikeasti ennustettavaan työelämään.

4.1.4 Siirtymävaiheet

Siirtymävaihe koulusta aikuisuuteen tarkoittaa kehitysvammaisille nuorille yleensä muutosta turvatusta ja tuetusta elämästä kohti uudenlaisia rooleja työnteon, itsenäisen elämän ja ystävyyssuhteiden kohdalla (Dyke ym., 2013). Dyke ym. (2013) raportoivatkin kyseisessä nivelvaiheessa kehitysvammaisten nuorten vanhempia huolestuttaneita asioita, ja eräs niistä on tukipalvelujen heikkeneminen aikuiselämään siirryttäessä, mikä voi johtaa kouluaikana kehittyneiden taitojen menettämiseen. Heräjärvi, Leskinen, Pirttimaa & Jokinen (2018) mainitsevat elämänlaadun ja erityisesti kivun määrän olevan seikkoja, joita tulisi tarkastella vaikeasti vammaisen nuoren siirtyessä aikuisten palveluiden piiriin. Siirtymävaiheessa nuorten vanhemmat pitivät tärkeänä tarvittavan tiedon saamista tulevaisuuden vaihtoehtoista varsinkin rahoituksen osalta (Dyke ym., 2013). Koulun järjestämät siirtymävaiheeseen valmistavat aktiviteetit ovatkin Joshin, Bouckin & Maedan (2012) mukaan yhteydessä koulunkäynnin jälkeiseen työllistymiseen. Myös koulunkäynnin aikana saadun työkokemuksen todettiin olevan positiivisesti yhteydessä myöhempään työllistymiseen (Joshi ym., 2012).

McCoy, Shevlinin & Rosen (2020) mukaan erityisopetuksen piiristä tulevien kokemus toisen asteen opetukseen siirtymisestä on paljon todennäköisemmin negatiivinen. Älyllisesti kehitysvammaisilla erityisen tuen oppilailla on kolminkertainen todennäköisyys kokea vaikeuksia siirtymässä verrattuna niihin, jotka eivät ole erityisopetuksen piirissä (McCoy ym., 2020). Myös henkilön sukupuoli ja sosioekonomiset lähtökohdat vaikuttavat, sillä tytöillä ja alemman sosionomisen tason ryhmillä riskit negatiiviselle siirtymälle ovat suuremmat (McCoy ym., 2020). McCoy ym. (2020) mukaan toisen asteen opintojen aiempaan verrattuna kovempi akateeminen opiskeluympäristö vaikuttaa sellaisiin oppilaisiin eniten, joilla on oppimisvaikeuksia, kuten kehitysvammaisiin. McCoy ym. (2020) korostavatkin siirtymävaiheen tuen tärkeyttä ja henkilökunnan ja oppilaan suhteiden ylläpitoa ennen ja jälkeen koulusiirtymän, sillä kouluasteiden välillä siirtyessä alemman ja ylemmän asteen kouluilla on molemmilla vastuu siirtymän onnistumisesta. McCoy ym., (2020) tutkimus linjaa myös ensimmäisen ja toisen asteen koulujen välisen yhteistyön syventämisen merkitystä siirtymävaiheen onnistumisessa.

Joshi ym. (2012) huomioivat, kuinka kaupunkiympäristössä koulunsa käyneet lievästi kehitysvammaiset opiskelijat työllistyvät palkallisiin töihin kuusi kertaa todennäköisemmin jo kouluikäisinä verrattuna harvaan asuttujen alueiden oppilaisiin. Tämä voi heidän mukaansa kieliä kouluille tarjolla olevien työllistymistä edistävien resurssien puutteesta (Joshi ym., 2012). Heräjärvi, Leskinen, Pirttimaa, Jokinen & Arvio (2020) raportoivat, että kaupunkiympäristössä asuminen on suosiollisempaa myös toisen asteen koulutuksen suorittamiselle. Joshin ym. (2012) tutkimus antaa näyttöä sille, kuinka erityisopetuspainotteisissa kouluissa opiskelleilla olisi vähemmän palkallisia työkokemuksia kouluaikana, minkä syyksi he epäilevät resurssien riittämättömyyttä.

4.1.5 Kehitysvammaisuus ja elämänlaatu

Edelliset osiot ovat kuvanneet enimmäkseen ulkoisia vaikutteita kehitysvammaisten elämään, mutta kehitysvammaisuus aiheuttaa myös itsessään moninaisia haasteita. Esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisten nuorten subjektiivinen elämänlaatu on kehitysvammattomiin nähden heikompaa ainakin fyysiseltä, sosiaaliselta ja ympäristön näkökulmasta katsottuna (Heräjärvi ym., 2018). Myös Mithen, Aitken, Ziersch & Kavanagh (2015) raportoivat kehitysvammaisten arvioivan oman terveytensä ja sosiaalisen pääomansa heikommiksi verrattuna kehitysvammattomiin. Fyysisen elämänlaadun heikentyminen voi ilmetä Heräjärven ym. (2018) mukaan aikuisuuden siirtymävaiheen johdosta. Merkittävin elämänlaatuun vaikuttava seikka oli kuitenkin vammasta johtuvan kivun voimakkuus, sillä sen vaikutukset heijastuvat fyysisen olotilan lisäksi myös ympäristöön rajoittamalla toimintamahdollisuuksia (Heräjärvi ym., 2018).

Vaikea kehitysvammaisuus voi edesauttaa muiden sairauksien, kuten masennuksen ja ylipainon syntymistä, jotka puolestaan voivat estää osallistumisen erilaisiin aktiviteetteihin (Heräjärvi ym., 2018). Sukupuolen osalta Heräjärven ym. (2018) tutkimus nosti esiin vaikeavammaisuuden negatiivisten vaikutusten elämänlaatuun olevan laajempia miehillä verrattuna naisiin. Esiin nouseekin tarve ennaltaehkäisevälle mielenterveystyölle aikuisuuteen siirtymisen tukemiseksi (Heräjärvi ym., 2018). Mithenin ym. (2015) tutkimuksessa tuli esiin kehitysvammaisten heikempi verkostoituneisuus henkilökohtaisten suhteiden ja ryhmiin kuulumisen osalta. Lisäksi kehitysvammaisten rahallisen tuen vähäisyys aiheuttaa haasteita heidän kuuluessa usein jo valmiiksi alhaisen sosiaalisen pääoman piiriin (Mithen, 2015). Kehitysvammaisten kohdalla siis yhdistyvät usein taloudellisesti heikot lähtökohdat ja huonot tukimahdollisuudet, mitkä lisäävät

taloudellisten hätätilanteiden mahdollisuuksia (Mithen, 2015). Heräjärven ym. (2018) tutkimuksessa yksikään osallistuneista ei saanut palkkaa, mikä antaa osviittaa taloudellisten huolien todennäköisyydelle.

Sipersteinin ym. (2014) mukaan hyvä mukautumiskyky ja ongelmattomat käyttäytymis- ja tunnetaidot parantavat kehitysvammaisten työllistymismahdollisuuksia. Työelämässä tarvittavaa mukautumiskykyä, kuten sosiaalisia taitoja, tulisikin Sipersteinin ym. (2014) mielestä kehittää jokaisella kouluasteella ja mahdollisuuksien mukaan myös aidoissa työtilanteissa. Heräjärven ym. (2018) tutkimus tukee myös vaikeasti kehitysvammaisten osallistumismahdollisuuksien parantamista erityisesti sosiaalisten verkostojen tukemiseksi. Käytännön tasolla kehitysvammaisten opiskelua haittaavat usein lukemisen ja kirjoittamisen haasteet, jotka ovat yhteydessä toisen asteen opintojen päättämiseen (Heräjärvi ym., 2020). Suomen osalta onkin näyttöä moni- ja vaikeavammaisten toisen asteen opintojen aikaisista huomattavista opetuksellisista haasteista ja epätasa-arvosta (Heräjärvi ym., 2020).

Kehitysvammaisen iällä on merkitystä työllistymisessä ja työllistymiselle otollinen aikaikkuna on melkoisen kapea työllisyysmahdollisuuksien heiketessä selvästi vuosikymmenten karttuessa (Siperstein ym., 2014). Kehitysvammaisten asumismuodolla on merkitystä, sillä ryhmäkodeissa ja yksin asuvilla on suurempi todennäköisyys työllistyä, kuin vanhempien luona asuvilla (Siperstein ym., 2014). Toisaalta ryhmäkodeissa asuvat siirtyvät todennäköisemmin työpajatoimintaan, kun taas yksin asuminen lisää mahdollisuuksia edetä avoimille työmarkkinoille etenkin lievästi kehitysvammaisten kohdalla (Siperstein ym., 2014).

4.2 Kuinka toisen asteen koulutus voisi paremmin tukea kehitysvammaisten nuorten siirtymistä työelämään?

Koulun aikana saadut palkalliset työkokemukset parantavat kehitysvammaisten nuorten mahdollisuuksia siirtyä työelämään koulun päätyttyä ja koulujen tulisikin taata oppilaille työharjoittelumahdollisuuksia aidoilla työpaikoilla mahdollisimman varhain (Carter ym., 2012; Joshi ym., 2012; Siperstein ym., 2014). Opettajien tulisi olla hyvin perillä erilaisista työllistymismahdollisuuksista, jotta oppilaalle asetetut tavoitteet ja harjoitteet tukevat työelämään etenemistä (Siperstein ym., 2014). Blusteinin ym. (2016) mukaan kehitysvammaisten nuorten tilastollisesti vähäinen määrä työkokemusta luo osaltaan painetta kouluille varhaisten työkokemusten mahdollistamiseen.

Kehitysvammaisen oppilaan perheen mukanaolo siirtymävaihetta suunniteltaessa pidettiin positiivisena toimintamuotona, samoin kuin vanhempien tietoisina pitämistä oppilaan tulevaisuuden ja mahdollisuuksien osalta (Beamish ym., 2012). Samoin siirtymävaihetta koskeviin tapauxiin osallistumisen säännöllisyyden merkitystä korostettiin (Kaehne & Beyer, 2014). Carterin ym. (2012) tutkimus huomioi myös, kuinka vanhempien odotukset kehitysvammaisten toisen asteen oppilaiden tulevaisuutta kohtaan voivat itsessään vaikuttaa työelämään päättymisen todennäköisyyteen.

Opetusmenetelmien suhteen inklusiivisella koulunkäynnillä on todettu olevan positiivinen vaikutus kehitysvammaisten oppilaiden lähtökohdille ammatilliseen koulutukseen ja työharjoitteluun pääsemiselle (Fasching, 2014). Opetussuunnitelmien kohdalla Bouck (2012) ehdottaa keskivaikeasti ja vaikeasti vammaisille eräänlaisen toiminta-alueellisista ja oppiaineista vaikutteita ottavan hybridimallin käyttöönottoa. Hjelten & Inelandin (2020) tutkimus painotti oppilaiden tuntemisen tärkeyttä vahvuuksineen ja heikkouksineen. Erilaisilla kouluissa käytetyillä interventiomenetelmillä on todettu positiivisia vaikutuksia työelämään valmistautuessa (Gilson ym., 2017). Nykyaikaiset teknologia-avusteiset interventiot tarjoavat keinoja esimerkiksi sosiaalisten taitojen hallintaan ja niitä voidaan käyttää koulujen lisäksi myös työpaikoilla (Gilson ym., 2017). Siperstein ym. (2014) luokittelevat sosiaaliset taidot osaksi mukautumiskykyjä ja näkevät, että niitä tulisi opettaa joka kouluasteella työllistymismahdollisuuksien parantamiseksi.

Asunalueiden vaikutus oppilaiden koulunjälkeiseen elämään tuli esiin useammassa tutkimuksessa. Kaupunkiympäristössä koulunsa käyneet työllistyivät ja suorittavat opintonsa loppuun todennäköisemmin, kuin harvempaan asutuilla alueilla elävät (Joshi ym., 2012; Heräjärvi ym., 2020). Joshi ym. (2012) päättelivät tämän viittaavan resurssien puutteeseen pienempien alueiden kouluilla. Heräjärvi ym., (2020) raportoivat myös huomattavaa epätasa-arvoa ja haasteita moni- ja vaikeavammaisten toisen asteen opintojen kohdalla.

4.3 Mitä koulun ulkopuolisia haasteita kehitysvammaisten nuorten työllistymiseen liittyy?

Kehitysvammaiset miehet työllistyvät naisia todennäköisemmin, mikä voi kieliä sukupuolten välisestä epätasapainosta odotusten ja mahdollisuuksien osalta (Carter ym., 2012). Otollisin hetki nuorten kehitysvammaisten työllistymiselle on varsin lyhyt, josta viivästyminen pienentää selvästi työllistymismahdollisuuksia (Siperstein ym., 2014). Siperstein ym. (2014) eivät näe

kehitysvammaisten työpajoja hyvänä polkuna avoimille työmarkkinoille, ja painottavatkin oikeilla työpaikoilla saadun työkokemuksen merkitystä. Myös kehitysvammaisten nuorten vanhemmat painottavat muun yhteisön parissa tehdyn työn merkitystä, eivätkä nähneet eriytettyjä työpajoja yhtä hyvänä vaihtoehtona (Blustein ym., 2016).

Vanhempien huolenaiheina kehitysvammaisten työnteon suhteen esiintyivät muun muassa työpaikalle kulkemisen järjestäminen, saatavilla olevien työpaikkojen määrä ja työkyvyn riittävyys (Gilson ym., 2018). Aikuisuuteen liittyy myös kehitysvammaisilla turvalliseksi koetun elämän muutos kohti erilaisia rooleja niin työnteon, itsenäisyyden kuin ihmissuhteidenkin kohdalla (Dyke ym., 2013). Eräs muutoksista liittyy heikkeneviin tukipalveluihin aikuisuuteen ja työelämään siirryttäessä, mikä voi ilmetä jopa koulussa opittujen taitojen menettämisenä (Dyke ym., 2013).

Kehitysvammaiset ovat arvioineet omaa elämänlaatuaan ja sosiaalista pääomaansa heikommaksi kehitysvammattomiin verrattuna (Mithen ym., 2015; Heräjärvi ym., 2018). Fyysisen kivun määrä rajoittaa osaltaan toimintakykyä ja mahdolliset kehitysvammaisuudesta aiheutuvat mielenterveysongelmat voivat vaikuttaa osallistumismahdollisuuksiin (Heräjärvi ym., 2018). Myös verkostoituneisuus on kehitysvammaisten osalta heikompaa kuin kehitysvammattomilla (Mithen ym., 2015). Heräjärvi ym. (2018) nostavatkin sosiaalisten yhteyksien tukemisen tärkeyden esiin, jotta kehitysvammaisten osallistumismahdollisuuden paranisivat.

5. Pohdinta

5.1 Tulokset

Tutkielmassani nousi esiin työllistymisen merkitys ja varhaisen työkokemuksen kartuttaminen tarpeeksi ajoissa jo koulun aikana (Carter ym., 2012; Joshi ym., 2012; Siperstein ym., 2014). Koulujärjestelmän suuntaan luotiinkin painetta tarvittavan työkokemuksen mahdollistamiseksi (Blustein, 2016). Kehitysvammaisten työnteon merkityksellisyys näkyy myös aiemmissa tutkimuksissa (Hermanoff, 2016; Äärelä, 2012). Äikäksen (2012) tutkimus kuitenkin huomauttaa, että mielekkääksi koettu opintojen tai päivätoiminnan yhteydessä suoritettu työharjoittelu johtaa harvoin pysyvään työllistymiseen.

Työssäni ilmennyt työpajatoiminnan kritiikki (Siperstein, 2014) saa myös vastakaikua aiemmista tutkimuksista. Äikäksen (2012, s.136) tutkimus antaa viitettä sille, ettei kehitysvammaisten toimintakeskuksessa työskentely, mikä on työpajaa vastaava malli Suomessa, olisi paras ratkaisu nuoren elämää ajatellen. Hermanoff (2016, s.188) toteaa, että toimintakeskusten menetelmät kaipaivat ajanmukaistamista. Nämä huomiot olivat tutkielmani lähtökohdan kannalta mielenkiintoisia, sillä omat kentältä kuulemani viestit kertoivat samansuuntaisista haasteista työllistymisen suhteen.

Tutkielmassa esiin tullut (Kaehne & Beyer, 2014; Dyke ym., 2013) vanhempien osuus onnistuneessa siirtymässä korostuu myös aiemmassa tutkimuksessa (Hermanoff, 2016, s. 157; Nevala ym., 2019). Perheen roolin yhteydessä esiin tullut maininta (Beamish, 2012) vanhempien toiveesta tasavertaiseen kohteluun opetushenkilökunnan kanssa ei vastaa aiempaa Hermanoffin (2016, s. 157) tutkimusta, jossa erityisesti mainittiin tasavertaisuuden toteutuminen yhteistyössä kodin ja koulun välillä. Tässä voivat mielestäni tulla esiin maantieteelliset erot opetusjärjestelmien yhteistyökulttuureissa. Yksilöllisen opetuksen kehittämistarve (Hjelte & Ineland, 2020) tuli myös aiemmissa tutkimuksissa esiin (Äikä, 2012, s. 134; Hermanoff, 2016, s. 96). Lisäksi kehitysvammaisten sosiaalisen suhteiden haasteet ja niiden tukeminen (Mithen ym., 2015; Heräjärvi ym., 2018) ilmenivät aiemmissa tutkimuksissa (Äikä, 2012, s. 103; Hermanoff, 2016, s. 133).

5.2 Eettisyys ja jatkotutkimus

Tieteen tekemisen eettisyyttä kuvaa mielestäni hyvin Tuomen & Sarajärven (2018, s.111) tiivistämä ”eettinen sitoutuneisuus”. Tämä on ollut hyvä ohjenuora, sillä laadukas tutkimus koskee koko prosessia. Olen Tuomen & Sarajärven (2018) ohjeiden mukaan yrittänyt valita mahdollisimman laadukkaat lähteet tutkielmaani. Sisällönanalyysiin kelpuutinkin vain vertaisarvioituja tutkimuksia, jotka ovat kymmenen vuoden sisällä julkaistuja. Artikkeleiden kansainvälisyys takaa myös sen, että näkökulmani aihepiiriin on mahdollisimman laaja ja monipuolinen. Toisaalta kansainvälisyys aiheutti haasteitakin tutkimusten vertailulle, sillä yhteiskunnan rakenteet ovat eri maissa hieman erilaisia esimerkiksi koulutuksen, yhteiskunnan tarjoaman tuen ja työelämän mahdollisuuksien suhteen. Liitän työni loppuun sisällönanalyysin yhteydessä koostamani taulukot, jotta menetelmäni on mahdollisimman läpinäkyvä ja selkeä.

Pohdin tutkielmaa suunnitellessa myös kehitysvammaisuuden termiä ja sen leimaavuutta eettisyyden näkökulmasta. Kehitysvammaiset ovat erilaisia ihmisiä ja yksilöitä, joten on tietyllä tapaa ikävää yleistää heidät yhdeksi joukoksi. Tein kuitenkin tutkielman selkeyden kannalta päätöksen kutsua tätä laajaa ihmisryhmää (Cooper, 2014) yhteisellä nimikkeellä. Kuten Äikäs (2012) toteaa, diagnosointi on oleellista yhteiskunnalta saatavan tuen ja palvelujen takaamiseksi.

Tutkielmaa tehdessäni huomasin ajatelleeni aluksi kehitysvammaisten koulutusta ehkä liikaa-kin omana erillisenä osa-alueena, vaikka siihen on läheisesti sidoksissa esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne, vanhempien vaikutus ja kehitysvammaisuudesta aiheutuvat haitat niin fyysisestä kuin henkisestä näkökulmasta. Täten esimerkiksi tutkimusartikkeleissa esiintynyt laajempi elämänlaadun käsite voisi olla hyvä lähtökohta jatkotutkimukselle. Tutkielmassani esiintulleet kuntien väliset erot kehitysvammaisten opetuksessa ja siihen tarjolla olevissa resursseissa voisivat olla samoin mielenkiintoinen tarkastelun aihe.

6 Johtopäätökset

Kandidaatin tutkielmani osoitti, että kehitysvammaisten työllisyyttä voi parantaa toisen asteen aikana antamalla mahdollisuuksia aidoilla työpaikoilla saataviin työkokemuksiin. Työkokemuksista on tärkeää saada nuorena, sillä työelämään pääsemisen mahdollisuudet laskevat aikuisiän myötä selvästi, jos tarvittava kokemus jää nuorena saamatta. Perheen mukanaolo siirtymävaiheiden suunnittelussa ja toteutuksessa koettiin tärkeänä. Kehitysvammaisten asuinalueilla on havaittu olevan merkitystä koulumenestyksen ja koulun jälkeisen elämän osalta, mikä antaa näyttöä resurssien epätasapainosta kaupunkiympäristöjen ja harvempaan asuttujen alueiden välillä. Myös asumismuodolla on vaikutusta, sillä vanhempien luona asuvien kehitysvammaisten työllistymismahdollisuudet ovat heikommat. Heikot fyysiset ja henkiset kyvyt voivat vaikuttaa kehitysvammaisten osallistumismahdollisuuksiin rajoittavasti.

Lähteet

- Beamish, W., Meadows, D. & Davies, M. (2012). Benchmarking Teacher Practice in Queensland Transition Programs for Youth With Intellectual Disability and Autism. *The Journal of special education*, 45(4), 227-241.
- Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post-High school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Special Education*, 50(3), 164-177.
- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the national longitudinal transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186.
- Bouck, E. C., & Satsangi, R. (2014). Evidence-base of a functional curriculum for secondary students with mild intellectual disability: A historical perspective. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 478-486.
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63.
- Cooper, R. (2014). Shifting boundaries between the normal and the pathological: The case of mild intellectual disability. *History of psychiatry*, 25(2), 171-186.
- Dyke, P., Bourke J., Llewellyn, G., & Leonard H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 149-162.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 505-520.
- Gilson, C. B., Carter, E. W., Bumble, J. L., & McMillan, E. D. (2018). Family perspectives on integrated employment for adults with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(1), 20-37.
- Gilson, C. B., Carter, E. W. & Biggs, E. E. (2017). Systematic Review of Instructional Methods to Teach Employment Skills to Secondary Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 42(2), 89-107.
- Hermanoff, A. (2016). "Mukava mennä iloisella mielellä": Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. Lapin yliopisto.

- Heräjärvi, N., Leskinen, M., Pirttimaa, R. & Jokinen, K. (2018). Subjective quality of life among youth with severe physical disabilities during the transition to adulthood in Finland. *Disability and rehabilitation*, 42(7), 918-926.
- Heräjärvi, N. U., Leskinen, M., O., Pirttimaa, R., A., Jokinen, K., J., & Arvio, M., A. (2020). Predictors of completion of upper secondary education of young adults with severe physical and multiple disabilities in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 318-332.
- Hjelte, J., Ineland, J (2020) Quality in professional encounters with students who have intellectual disabilities - experiences from special needs upper secondary schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1-15.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- Joshi, G. S., Bouck, E. C., & Maeda, Y. (2012). Exploring employment preparation and post-school outcomes for students with mild intellectual disability. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35(2), 97-107.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 603-613.
- McCoy, S., Shevlin, M., & Rose, R. (2020). Secondary school transition for students with special educational needs in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 154-170.
- Mithen, J., Aitken, Z., Ziersch, A. & Kavanagh, A. M. (2015). Inequalities in social capital and health between people with and without disabilities. *Social science & medicine* (1982), 126, 26-35.
- Merrick, J., Greydanus, D. E. & Patel, D. R. (2014). *Intellectual Disability: Some Current Issues*.
- Nevala, N., Pehkonen, I., Teittinen, A., Vesala, H. T., Pörfors, P., & Anttila, H. (2019). The effectiveness of rehabilitation interventions on the employment and functioning of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29(4), 773-802.
- Opetushallitus. (8.2.2021). *Oppivelvollisuus laajenee ammatilliseen koulutukseen*. <https://www.oph.fi/ uutiset/2021/oppivelvollisuus-laajenee-ammattilliseen-koulutukseen>

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223-228.
- Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014). Pathways to employment: A national survey of adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(3), 165-178.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Äikäs, A. (2012). *Toiselta asteelta eteenpäin: Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. University of Eastern Finland.

Liite 1 – Aineistolähtöisen sisällönanalyysin artikkelien taulukointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018 mallin mukaisesti)

| Teos | Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016) |
|--------------------|---|
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>First, we found that a large proportion of parents placed considerable importance on part- or full-time employment in the community for their daughter or son in the early years after leaving high school</i></p> <p><i>Second, when asked to identify important features of a future job for their daughter or son, the highest importance ratings addressed more qualitative dimensions of the workplace, such as having a job that brings personal satisfaction, matches their child's interests, provides opportunities for interaction, and allows for friendship development</i></p> <p><i>Third, given the strong empirical link between early work experiences and post-school employment (Carter et al., 2012), we were struck by the paucity of actual paid or unpaid employment for students during middle and high school. Only 36.2% of young people with IDD ages 14 to 21 had any of these experiences.</i></p> <p><i>career-related activities occurring at home were predictive of higher ratings of the importance of future employment</i></p> <p><i>Parents of children with autism held higher expectations for full-time work than did parents of children with intellectual disability.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>iso osa lasten vanhemmista piti huomattavan tärkeänä osa- tai kokoaikaista työllistymistä yhteisössä ensimmäisinä vuosina yläkoulun päättymisen jälkeen</p> <p>vanhemmat pitivät tärkeänä myös työpaikan laadullisia ulottuvuuksia, kuten työtä, joka antaa mielihyvää mielenkiintojen mukaisesti ja mahdollistaa vuorovaikutusten ja ystävyyksien kehittymisen</p> <p>työkokemus nuorten älyllisesti kehitysvammaisten kohdalla vähäistä</p> <p>työuraan liittyvät toiminnot kotona ovat yhteydessä korkeampaan tulevaisuuden työllistymisen tärkeänä pitämiseen</p> <p>autismin kirjon lasten vanhempien odotukset kokopäivätyöllistymisestä olivat korkeammat, kuin kehitysvammaisten lasten vanhempien</p> |
| Alaluokka | varhaisten työkokemusten merkitys vanhempien odotusten ja toiminnan vaikutus |
| Yläluokka | työkokemus A perheen vaikutus B |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| Teos | Bouck, E. C., & Satsangi, R. (2014) |
|--------------------|--|
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>No statistically significant differences were found with regards to employment, postsecondary education, or independent living for students with mild intellectual disability who received a functional curriculum and those who received an academic curriculum.</i></p> <p><i>While the numbers are small, the pattern suggests a potential shifting emphasis in functional curriculum components for secondary students with mild intellectual disability that reflects a larger shift towards more academically-oriented curriculum for students with disabilities</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | toiminnallisten ja akateemisten opetussuunnitelmien välillä ei havaittu merkittäviä eroja lievästi älyllisesti kehitysvammaisten koulun jälkeisen elämän kannalta |

| | |
|-----------|---|
| | lievästi älyllisesti kehitysvammaisten toiminnallinen opetussuunnitelma on muuntautumassa akateemiseen suuntaan |
| Alaluokka | toiminnallinen opetussuunnitelma akateeminen opetussuunnitelma |
| Yläluokka | opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>we found that a fairly small proportion of young adults with severe disabilities were working up to 2 years after high school and almost half were working in segregated settings.</i></p> <p><i>First, paid work experiences during high school were strongly associated with postschool work status during students' first 2 years after leaving high school. males had nearly twice the odds of working than females (compared to Boeltzig et al., 2009). This may suggest another indicator of differing opportunities and expectations for females and males</i></p> <p><i>We found that the expectations parents held during high school regarding the capacity of their child to obtain a postschool job or eventually become self-supporting were strongly associated with whether that child was working shortly after exiting the school system.</i></p> <p><i>Thus, it was actual, hands-on work experience—rather than preparatory or indirect experiences—that was most prominent in the final model for young people with severe disabilities.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>pieni osuus vaikeasti vammaisista työskenteli 2 vuotta lukion jälkeen ja puolet eriytetyissä tehtävissä</p> <p>lukion aikaiset palkalliset työkokemukset vahvasti yhteydessä koulun jälkeiseen työllisyystilanteeseen</p> <p>miehillä kaksinkertaiset mahdollisuudet työllistyä naisiin verrattuna</p> <p>vanhempien odotuksilla lapsensa koulun jälkeisestä elämästä suuri yhteys siihen, oliko nuori töissä koulun jälkeen</p> <p>käytännön työllä, eikä niinkään työhön valmistavalla toiminnalla merkittävin vaikutus työllistymismallissa</p> |
| Alaluokka | varhaisten työkokemusten tärkeys vanhempien odotusten ja toiminnan vaikutus |
| Yläluokka | työkokemus A perheen vaikutus B |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|-------------------|--|
| Teos | Dyke, P., Bourke J., Llewellyn, G., & Leonard H. (2013) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>The loss of therapy services in adult life, particularly for those young adults with Rett syndrome, is an important finding and one of great concern to parents who reported loss of skills that had been developed and maintained over the school years. This is a significant environmental barrier, as shown in Figure 3, and it has direct links with an individual's ability to function and participate in their environment;</i> |

| | |
|--------------------|---|
| | <i>Advocacy was a strong environmental facilitator in helping young adults with an intellectual disability assume adult roles. The advocacy role played by mothers emerged not only in securing their young adult's day placement or employment option, but also in ensuring they had enough "activity" to be fully occupied 5 days per week.</i> |
| Pelkistetty ilmaus | aikuisena menetetyt terapiapalvelut ovat vanhempien mukaan johtaneet kouluaikoina saatujen taitojen taantumiseen, mikä on merkittävä ympäristöllinen este puolesta puhuminen on tärkeä ympäristöllinen auttava tekijä kehitysvammaisten nuorten siirtyessä aikuiselämään, vanhempien puolestapuhujan rooli on merkittävä kehitysvammaisen nuoren aikuisen työllistymisen, kuin päivittäisten aktiviteettienkin suhteen |
| Alaluokka | palveluiden vähentyminen koulun jälkeen vanhempien odotusten ja toiminnan vaikutus |
| Yläluokka | palvelut G perheen vaikutus B siirtymävaiheet E |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Fasching, H. (2014) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>The results show the high significance of inclusive schooling for access to vocational education and training measures for persons with ID</i> <i>This result shows that in the target group of persons with ID, and especially in those coming from a segregated type of schooling, the measure which most successfully supported the process of vocational integration on the regular labour market was work assistance</i> <i>However, more people from inclusive schools than from special schools accessed a vocational qualification measure, while more people from special schools accessed sheltered workshop</i> |
| Pelkistetty ilmaus | inklusiivisella koulutuksella suuri merkitys älyllisesti kehitysvammaisten pääsyyn ammattiopetukseen ja harjoitteluun erityisesti segregoidusta koulusta tulleiden kehitysvammaisten kohderyhmän kohdalla työssä avustaminen tuki eniten ammatillista integraatiota työmarkkinoille inklusiivisista kouluista tuli enemmän ammattikelpoisia oppilaita, kuin erityiskouluista, erityiskouluista eteni enemmän oppilaita eriytettyihin työpajoihin |
| Alaluokka | inklusion ja ammattiopetuksen positiivinen yhteys työssä avustaminen ammatillisen integraation tukena inklusion positiivinen yhteys avoimiin töihin etenemiselle |
| Yläluokka | opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|-------------------|--|
| Teos | Gilson, C. B., Carter, E. W., Bumble, J. L., & McMillan, E. D. (2018) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>The employment outcomes considered most important for adults with IDD varied considerably among family members participating in our study. Pursuit of part-time employment in the community garnered the largest support</i> <i>For example, they affirmed the importance of their family member with IDD accessing workplaces that were inclusive (i.e., employ people with and without disabilities), individualized (i.e., bring personal satisfaction and matches their interests), and interactive (i.e., provide opportunities for social connections and friendship development). In contrast, job features such as high pay, abundant hours, and opportunities for advancement were considered less important. Although some of these concerns centered on perceptions related to their family members' capacities (e.g., ability to apply for and find a job, social and communication skills, ability to perform the job), others addressed the availability of workplace (e.g., opportunities for on-the-</i> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p><i>job support, safety on the job) or community supports (e.g., lack of reliable transportation, lack of accessibility to programs that support jobs)</i></p> <p><i>We identified a strong association between the importance participants place on integrated employment and the extent to which their family member with IDD was working in the community. Such a finding supports prior studies documenting the link between family expectations and subsequent employment among transition-age youth with disabilities</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>perheen kannalta tärkeimpinä pidetyt työllistymistoiveet vaihtelivat, osa-aikatyö yhteisössä suosituin vaihtoehto</p> <p>inklusiivisuutta, yksilöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta pidettiin työpaikan osalta olennaisimpina korkean palkan, pitkän työajan ja uralla etenemisen sijaan</p> <p>perheenjäsenten huolet keskittyivät kehitysvammaisen työkykyyn, työpaikan saatavuuteen ja yhteisön tukeen</p> <p>vahva yhteys osallistujien keskuudessa integroidun työnteon tärkeänä pitämisen ja kehitysvammaisten perheenjäsenten yhteisössä työskentelyn välillä</p> <p>vahvistaa aiemmin tutkittua yhteyttä perheen odotusten ja kehitysvammaisten nuoren työllistymisen välillä</p> |
| Alaluokka | <p>työpaikan laatu</p> <p>perheen huolet tulevaisuudesta</p> <p>perheen odotukset</p> |
| Yläluokka | perheen vaikutus B |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014) |
| Alkuperäisilmaus | <p><i>Overall, the present results confirm previous findings that higher levels of adaptive behavior, and the absence of emotional and behavioral problems, are predictive of employment</i></p> <p><i>Adults diagnosed with an emotional or behavioral disorder were almost two times less likely to be employed, and a 1SD increase in adaptive behavior approximately doubled the odds of employment.</i></p> <p><i>Therefore, while other authors have noted the importance of adaptive and socioemotional behaviors, this study utilized a nationally representative sample to confirm that it should be a national priority to target these behaviors (Lemaire & Mallik, 2008; McDermott et al.,1999).</i></p> <p><i>A current definition of adaptive behavior as it relates to individuals with ID includes practical skills such as activities of daily living, conceptual skills such as use of language and ability to tell time, and social skills, including interpersonal skills and compliance</i></p> <p><i>The present study also confirms that individuals need work experience as early as possible.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>paremmat adaptiiviset taidot ja tunne- ja käyttäytymisongelmien poissaolo vaikuttavat työllistymiseen</p> <p>tunne- ja käyttäytymisongelmaiset heikommin työllistyviä tärkeää kohdistaa tukea tunne- ja käyttäytymistaitoihin</p> <p>adaptiiviseen käyttäytymiseen sisältyvät mm. arjen taidot, kielelliset taidot, kellonajan hallinta, sosiaaliset taidot</p> <p>kehitysvammaiset tarvitsevat työkokemusta niin pian kuin mahdollista</p> |
| Alaluokka | adaptiivinen käyttäytyminen tunnetaidot |
| Yläluokka | kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F työkokemus A |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Mithen, J., Aitken, Z., Ziersch, A. & Kavanagh, A. M. (2015) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>Our findings suggest that people with disabilities have lower social capital and poorer self-rated health than people without disabilities</i> |
| Pelkistetty ilmaus | kehitysvammaisilla on vähemmän sosiaalista pääomaa ja heikompi itsearvioitu terveys kuin muilla. |
| Alaluokka | henkinen ja fyysinen terveys sosiaaliset verkostot |
| Yläluokka | kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | McCoy, S., Shevlin, M., & Rose, R. (2020) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>The results show that young people with special educational needs are far more likely to experience a negative transition to secondary school than those without such additional needs</i> <i>However, this paper shows that the more pressured academic environment in secondary school impacts on students with learning and intellectual disabilities to a much greater extent.</i> <i>In line with earlier work (Smyth 2016; Coffey 2013; Ashton 2008) positive, supportive relationships with teachers are key to successful transitions</i> |
| Pelkistetty ilmaus | erityisopetusta tarvitsevat kokevat paljon todennäköisemmin haasteellisemmän siirtymän toisen asteen opetukseen, kuin muut painostavampi akateeminen ilmapiiri toisen asteen koulussa vaikuttaa enemmän niihin, joilla on oppimisvaikeuksia tai älyllinen kehitysvamma positiiviset, kannustavat suhteet opettajiin olennaisia onnistuneessa siirtymässä |
| Alaluokka | siirtymän haasteet koulun ilmapiiri positiiviset suhteet |
| Yläluokka | siirtymävaiheet E |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Laudan, A. & Loprest, P. (2020) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>Results indicate continuing problems. For example, in 2003-04, among schools nationwide with subgroups of students with disabilities large enough to be counted separately, students in 36 percent of them did not make the required progress.</i> <i>These results suggest some progress but also point to substantial gaps between students with disabilities and their nondisabled peers.</i> <i>This study also found that high absence rates are an important factor explaining why students with disabilities have poorer course performance than students without identified disabilities</i> <i>Given the importance of higher education for future economic well-being, one area of concern for students with disabilities is their relatively low participation in postsecondary schooling. Additional transition issues concern children with disabilities in the juvenile justice system, alternative education systems, and the foster care system. Special education children are disproportionately represented in all three systems, and their transition to adulthood</i> |
| Pelkistetty ilmaus | 36 prosentilla kehitysvammaisista opinnot eivät edenneet tarvittavalla tavalla suuri ero kehitysvammaisten ja muiden välillä korkeat poissaolot tärkeä tekijä kursseilla menestymisessä |

| | |
|-----------|---|
| | toisen asteen jälkeiseen koulutukseen osallistuminen kehitysvammaisilla suhteellisen vähäistä kehitysvammaiset vahvasti edustettuina (amerikkalaisessa) nuoriso-oikeudessa, vaihtoehtoisissa opetusjärjestelmissä ja sijaisvanhemmuusjärjestelyissä |
| Alaluokka | opintojen edistyminen korkeat poissaolot kehitysvamman vaikutus |
| Yläluokka | kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Kaehne, A., & Beyer, S. (2014) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>Leaving the often holistic care of special schools poses a significant challenge to parents and young people</i></p> <p><i>A convergence of some institutional stakeholders' preferences towards the college pathway may make the development of alternative post-school options more difficult</i></p> <p><i>While college may be a suitable placement for some young people leaving school, our study showed that failing to develop alternative placement options means that choices of young people and families are being disregarded</i></p> <p><i>Person-centred planning may improve the involvement of some stakeholders, most notably the young people themselves and their families. Involving them in planning their future represents significant progress on the choice, rights and inclusion agenda.</i></p> <p><i>Yet the exact impact of person-centred planning on developing transition options and service delivery may be limited. Person-centred transition planning can only influence outcomes for users if all stakeholders take part in the review meetings, receive and accept their responsibility to contribute to the future of the young person, and commit to take account of the young person and the families' wishes.</i></p> <p><i>Our study confirms to a large extent Claes et al.'s (2010) suspicion that even the best person-centred process in transition planning may remain a paper exercise unless services perceive person-centred planning as a mechanism to develop a genuinely personalised and individual service to young people with ID and their families.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>erityiskoulujen kokonaisvaltaisen tuen piiristä poistuminen tuottaa ongelmia vanhemmille ja tukea tarvitseville</p> <p>yliopistopainotteisuus tulevaisuuden suunnittelussa vaikeuttaa vaihtoehtoisten koulun jälkeisten reittien kehittämistä</p> <p>henkilökeskeinen suunnittelu voi parantaa kehitysvammaisten ja heidän omaisten mukana oloa tulevaisuuden suunnittelussa vaihtoehtojen, oikeuksien ja inklusion osalta</p> <p>PCP:n vaikutus rajattua, kaikkien osapuolten oltava vastuullisesti mukana oppilaan tulevaisuutta käsittelevissä tapaamisissa PCP-henkilökeskeinen suunnittelu</p> |
| Alaluokka | palveluiden vähentyminen koulun jälkeen vaihtoehtoiset koulutiet henkilökeskeinen suunnittelu |
| Yläluokka | perheen vaikutus B |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Joshi, G. S., Bouck, E. C., & Maeda, Y. (2012) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>Results indicated as follows: (a) the majority of students with mild intellectual disability participated in employment-related transition activities, (b) student postschool employment was related to the participation in employment-related transition activities while in school, and (c) participation in employment-related transition activities differed by school demographics.</i></p> <p><i>In addition, according to the results of this study, student engagement in school-sponsored work or paid work while in school is positively associated with postschool employment.</i></p> <p><i>Despite positive associations for work experiences in school, vocational education was not found to be significantly related to postschool employment for students with mild intellectual disabilities.</i></p> <p><i>we hypothesize that vocational education provided to the students with mild intellectual disability may be less accessible (i.e., not provided at the level) and perhaps not tailored toward these particular student needs.</i></p> <p><i>Students educated in urban settings were almost six times more likely to experience paid employment in school than students in rural settings.</i></p> <p><i>Students with mild intellectual disability educated in suburban settings participated, on average, in one-to-two more transition activities (e.g., career counseling, prevocational education) than students educated in rural or urban settings.</i></p> <p><i>Students educated in schools with high special education concentration were less likely to engage in paid employment experiences.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>suurin osa lievästi kehitysvammaisista osallistui koulussa työllistymiseen liittyviin siirtymätapahtumiin</p> <p>siirtymätapahtumat olivat positiivisesti yhteydessä koulun jälkeiseen työllistymiseen osallistuminen vaihteli koulujen väestön rakenteen mukaan</p> <p>ammattikoulutuksen vaikutus ei ollut merkittävää lievästi kehitysvammaisten työllistymiselle</p> <p>kehitysvammaisille suunnattu ammattikoulutus mahdollisesti ei tarpeiden mukaisesti järjestetty</p> <p>koulunkäynti kaupunkialueella johti palkkatyöhön kouluaikana todennäköisemmin kuin kaupunkien ulkopuolella</p> <p>siirtymäaktiiviteetteihin osallistuminen yleisempää lähiöalueiden lievästi kehitysvammaisilla oppilaille</p> <p>vahvasti erityisopetukseen keskittyneiden koulujen oppilaille pienempi todennäköisyys saada palkallista työkokemusta</p> |
| Alaluokka | siirtymätapahtumat ammattikoulutus kaupungistuminen |
| Yläluokka | ympäristön vaikutus H siirtymävaiheet E kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | työllistymisen tukeminen |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Jahnukainen, M. (2015) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>One of the key findings is that, despite the generally positive attitude towards inclusion, in practice the available version of it evoked older forms of integration</i></p> <p><i>the principals of this study also reportedly observed significant changes in the population of pupils with special needs, those pupils who nowadays are coming from a range of different backgrounds with a broad spectrum of new kinds of special needs</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>positiivinen asenne inklusiota kohtaan saattoi osoittautua käytännössä vanhempien integroivien menetelmien käytöksi</p> <p>muutoksia erityisopetukseen osallistuvassa väestössä</p> <p>erilaiset lähtökohdat vaativat uudenlaisia erityisiä tarpeita</p> |
| Alaluokka | eritysoppilaiden taustatekijät |
| Yläluokka | perheen vaikutus B kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Päälouokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Hjelte, J., Ineland, J (2020) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>This study contributes by showing that perceptions of quality are categorised into three typological themes: individual, relational and contextual characteristics</i></p> <p><i>Individual characteristics comprised 33% of all responses and referred to descriptions of important aspects of knowledge and self-awareness on the individual level that are necessary for engaging in appropriate and qualitative encounters</i></p> <p><i>One subtheme was the importance of knowing the person who had an intellectual disability. This was described in terms of knowing both the strengths and weaknesses of the student, but also knowing the student well enough to understand why they acted the way they did</i></p> <p><i>These characteristics contained the most responses in our empirical inquiry (48%) and were divided into two subthemes: adaptive and responsive approaches. An adaptive approach refers to the professionals' ability to adjust their behaviours and expectations to students with intellectual disabilities</i></p> <p><i>The other subtheme, a responsive approach, referred to the professionals' ability to respond adequately to students with intellectual disabilities. This responsiveness includes an awareness that students with intellectual disabilities may not communicate in the same way as students with no intellectual disabilities</i></p> <p><i>Regarding professional knowledge, one aspect referred to knowledge of intellectual disabilities and how it could be used as a basis for understanding why students with intellectual disabilities act like they do</i></p> <p><i>The subtheme ideology comprised responses that related quality to commonly understood and legitimate ideological notions in the field of intellectual disabilities. The most frequently mentioned notion referred to the idea of normality and that students with intellectual disabilities should be viewed as ordinary people.</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>opettamisen laadun kriteerit kategorisoitu kolmeen teemaan, yksilölliseen, suhteelliseen ja kontekstuaaliseen</p> <p>oppilaan tunteminen vahvuuksineen ja heikkouksineen</p> <p>mukautuva ja vastaanottavainen lähestyminen</p> <p>ammattillinen tieto kehitysvammaisuudesta ymmärryksen lähteenä</p> <p>ideologinen lähtökohta pitää kehitysvammaisia normaaleina</p> |
| Alaluokka | oppilaan tunteminen |

| | |
|-----------|--|
| | opettamisen laatu ideologiat |
| Yläluokka | opetusmenetelmät D kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Heräjärvi, N. U., Leskinen, M., O., Pirttimaa, R., A., Jokinen, K., J., & Arvio, M., A. (2020) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>According to the results of this study, 25 (34%) of the study participants had not completed any upper secondary education. Moreover, location and the level of literacy skills were statistically significantly associated with completion of upper secondary education.</i></p> <p><i>Young adults with multiple disabilities (severe physical disabilities (other than cerebral palsy) and intellectual disabilities) were the most disadvantaged group in terms of education, as only 5 (6.8% of all the 74 study participants) of them had completed upper secondary education</i></p> <p><i>An unanticipated result was that the group of young adults with multiple disabilities (cerebral palsy with an intellectual disability) did not differ from the group of young adults with a single disability (cerebral palsy or a severe physical disability) in terms of the completion of upper secondary education</i></p> <p><i>The results of this study indicate that young adults with severe physical and multiple disabilities encounter considerable difficulties and educational inequality (Terzi 2008) in completing upper secondary education in Finland</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>kolmasosa tutkituista ei suorittanut ylempää toisen asteen tutkintoa</p> <p>paikka ja lukutaito vaikuttavina tekijöinä</p> <p>monikehitysvammaiset ja älyllisesti kehitysvammaiset haastavin ryhmä, n. 6% suorittanut ylempään toisen asteen tutkinnon</p> <p>todennäköisyydet monikehitysvammaisten ja yhden kehitysvammaisuuden välillä eivät eronneet</p> <p>vaikeasti vammaiset ja monivammaiset kohtaavat suuria vaikeuksia ja epätasa-arvoa ylempään toisen asteen opintojen suhteen Suomessa</p> |
| Alaluokka | monikehitysvammaisuus vaikea kehitysvammaisuus |
| Yläluokka | kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|-------------------|---|
| Teos | Heräjärvi, N., Leskinen, M., Pirttimaa, R. & Jokinen, K. (2018) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>The results reinforce the perception that subjective quality of life among youth with severe physical disabilities (both males and females) is lower than among youth without severe physical disabilities, at least in the physical, social, and environmental domains.</i></p> <p><i>the results show that all youth with severe physical disabilities had poorer physical, social, and environmental quality of life than all youth without severe physical disabilities</i></p> <p><i>It appears, therefore, that the quality of life among males with severe physical disabilities is more broadly negatively affected than the quality of life among females with severe physical disabilities when compared to youth without disabilities.</i></p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <i>The results of the sequential multiple regression analysis showed that age, gender, and intensity of pain explained the variability of subjective quality of life among youth with severe physical disabilities</i> |
| Pelkistetty ilmaus | vaikeasti vammaisten subjektiivinen elämänlaatu verrattuna vammattomiin heikompi elämänlaatu fyysisestä, sosiaalisesta ja ympäristön näkökulmasta vaikeasti vammaisten miesten elämänlaatu heikompaa kuin naisten ikä, sukupuoli ja kivun määrä aiheuttivat vaihtelua tuloksiin koskien elämänlaatua |
| Alaluokka | vaikeasti vammaisten heikko elämänlaatu |
| Yläluokka | elämänlaatu J kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|---|
| Teos | Gilson, C. B., Carter, E. W. & Biggs, E. E. (2017) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>First, this literature offers considerable evidence of the efficacy of intervention approaches used to teach employment skills that can be drawn upon in schools. All eight intervention approaches had at least 75% of studies with strong positive or positive effects.</i> <i>Although many intervention modalities involve newly developed technology (e.g., smartphone, tablet), traditional instructional methods are the core of these approaches. For example, prompting hierarchies, time delay, performance feedback, response prompting, or modeling previously delivered through a direct instructor can now be embedded into a device. Given the ubiquitous role of technology in today's society, this shift in instructor modalities from human to portable device offers promising pathways for students with IDD to receive employment instruction in school, workplace, and community settings</i> <i>The skills taught in community settings varied more than those taught in school settings, likely because practicing skills in a real workplace presented more opportunities for job-specific tasks than what is available in a typical classroom.</i> <i>Social skills are integral in helping students adapt to the dynamic and unpredictable nature of working in the community</i> |
| Pelkistetty ilmaus | interventiomenetelmillä enimmäkseen vahvasti positiivinen tai positiivinen vaikutus perinteiset interventiot yhä toiminnan ytimenä, vaikka teknologia mahdollistaakin uusia välityskkeinoja yhteisössä opitut taidot vaihtelevat enemmän kuin koulun piirissä sosiaaliset taidot tärkeitä, jotta oppilas mukautuu muuttuvaan ja vaikeasti ennakoitavaan työelämään yhteisössä |
| Alaluokka | interventiot opetuksessa yhteisön vaikutus |
| Yläluokka | interventiot I opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|-------------------|--|
| Teos | Kuntz, E. M., Carter, E. W. (2019) |
| Alkuperäisilmaisu | <i>First, available research has coalesced around five broad intervention approaches: (a) systematic instruction, (b) peer support arrangements, (c) self-management strategies, (d) peer-mediated communication interventions, and (e) educational placement changes.</i> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p><i>For general and special educators involved in the educational inclusion of students with severe disabilities, these intervention packages comprise potential instructional and support models for use in inclusive secondary classes</i></p> <p><i>Most of the interventions were also found to be effective at improving at least one outcome</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>viisi laajaa interventiomenetelmää</p> <p>interventiot inklusiokeskeisiä</p> <p>useimmat interventioista kehittivät ainakin yhtä osa-aluetta</p> |
| Alaluokka | inklusiiviset interventiomenetelmät |
| Yläluokka | interventiot I opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|--------------------|--|
| Teos | Bouck, E. C. (2012) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>Overall, curriculum was not related to any post-school outcome examined (e.g. independent living, employment). In general, the population of students with moderate/severe ID reported low rates of independent living, employment and post-secondary attendance.</i></p> <p><i>Furthermore, no statistically significant differences occurred for the post-school outcomes and students who received a functional versus an academic curriculum</i></p> <p><i>Curriculum decision making can draw from both a functional and an academic/standards-based perspective to provide students with moderate/severe ID with the most appropriate instruction to help them achieve positive post-school outcomes</i></p> |
| Pelkistetty ilmaus | <p>opetussuunnitelma ei yhteydessä koulun jälkeiseen lopputulemaan</p> <p>keskivaikean/vaikean kehitysvammaisuuden oppilaat alhaisella tasolla itsenäisessä asumisessa, työllisyydessä ja jatko-opinnoissa</p> <p>toiminnallisen ja akateemisen opetussuunnitelman tuloksissa ei eroja</p> <p>toiminnallisuuden ja akateemisuuden yhdistelmä opetussuunnitelmassa mahdollista</p> |
| Alaluokka | toiminnallinen opetussuunnitelma akateemisten opetussuunnitelma |
| Yläluokka | opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

| | |
|-------------------|---|
| Teos | Beamish, W., Meadows, D. & Davies, M. (2012) |
| Alkuperäisilmaisu | <p><i>Second, Family–School Relationships emerged as an area of practice strength. Third, high agreement–implementation discrepancy patterns in the areas of Interagency Collaboration and Program Structure provided cause for concern.</i></p> <p><i>All practices (N = 46) met the 50% benchmark criterion for level of agreement, which signified that participants identified each and every practice to be an indicator of program quality</i></p> <p><i>Practices within Family–School Relationships were the most highly valued and most frequently implemented compared to those in other practice areas</i></p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <i>By comparison, practices within the areas of Interagency Collaboration and Program Structure were assigned the lowest overall ratings by participants for both agreement and implementation and were also characterized by the largest agreement–implementation discrepancies</i> |
| Pelkistetty ilmaus | luokittelu = taxonomy koulu-koti -suhteet menetelmän vahvuutena muutamalla osa-alueella ristiriitoja kaikki harjoitteet todettiin vastauksissa päteviksi |
| Alaluokka | harjoitusmenetelmät |
| Yläluokka | perheen vaikutus B opetusmenetelmät D |
| Pääluokka | koulunkäynnin haasteet |

työkokemus A: 3, interventiot I: 2, **perheen vaikutus B: 7**, elämänlaatu J: 1, **opetusmenetelmät D: 7**, **siirtymävaiheet E: 3**, **kehitysvammaisuus ja elämänlaatu F: 8**, palvelut G: 1, ympäristön vaikutus H: 1