

Oppimisen tuki lukion aineenopettajien työssä  
lukiouudistuksen 2021 kynnyksellä

Elina Nummela  
Pro gradu -tutkielma  
Yleinen kasvatustiede  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Tammikuu 2021

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden laitos

NUMMELA, ELINA: Oppimisen tuki lukion aineenopettajien työssä  
lukiouudistuksen 2021 kynnyksellä

Pro gradu -tutkielma, 75 s., 3 liitettä

Yleinen kasvatustiede

Tammikuu 2021

---

Suomessa on meneillään lukiouudistus, jossa oppimisen tuen velvoite sisällytetään lukiokoulutukseen valtakunnallisesti. Lukiouudistus tulee voimaan lukioissa elokuussa 2021. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, minkälaisia taitoja aineenopettajilla on lukio-opiskelijoiden tukemiseen ja minkälaisia tuen keinoja he käyttävät työssään. Aineenopettajien erityispedagogisen osaamisen lisäksi tarkoituksena on selvittää heidän näkemyksiään ja toiveitaan elokuussa 2021 voimaantulevan lukiouudistuksen oppimisen tukea koskevien muutosten vaikutuksista heidän työhönsä. Aineenopettajien käyttämien tukitoimien ja heillä tällä hetkellä olevien erityispedagogisten tietojen ja taitojen tarkasteleminen antaa näkökulmia uudistusten toimeenpanolle; minkälaisista lähtökohdista uudistuksia lähdetään integroimaan lukioihin. Lisäksi on kiinnostava tietää, millaisia näkemyksiä ja toiveita aineenopettajilla on lukiouudistukseen liittyen. Näitä tietoja suomalaiset lukiot voivat hyödyntää uudenlaisten toimintatapojen kehittämisessä.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja aineisto on analysoitu fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti. Tutkimuksen aineisto on kerätty kolmesta Varsinais-Suomen alueella olevasta pienestä, alle 200 opiskelijan lukiosta yhteensä kahdeksalta aineenopettajalta. Tutkimuksen kannalta on huomioitava, että näistä kahdessa lukiossa on ollut erityisopettaja käytettävissä jo ennen lukiouudistusta ja yhdessä erityisopettaja tulee lukioon lukiouudistuksen myötä. Aineenopettajat opettivat matemaattisia aineita, vieraita kieliä sekä äidinkieltä.

Aineenopettajien toimintatavat ja erityispedagoginen tieto on vaihtelevaa riippuen siitä, onko lukiossa jo ollut käytettävissä erityisopettaja ja heidän omasta kiinnostuksestaan. Opettajat hyödyntävät työssään hyvin yleisen tuen keinoja, kohdistuen ne kaikille opiskelijoille ja kokevat tuen roolin vahvistumisen lukiokoulutuksessa hyvänä asiana. Opettajien toiveet uudistuksesta liittyvät oman osaamisen parantamiseen, ja erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön toimintamallien vahvistumiseen. Kuitenkaan kaikilla opettajilla ei ole vielä selkeää käsitystä uudistuksen toteuttamisesta, mikä vaikuttaa heidän näkemyksiin ja toiveisiin uudistuksesta.

Asiasanat: Lukiouudistus, aineenopettajan työ, oppimisen tuki, opiskelijoiden tuen tarpeet, tulevaisuuden lukio

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 LUKIOUUDISTUS .....</b>	<b>8</b>
2.1 OPPIMISEN TUKI LUKIOLAISSA.....	9
2.2 OPPIMISEN TUKI LUKION OPETUSSUUNNITELMASSA.....	10
2.3 KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN .....	12
<b>3 OPISKELIJOIDEN TUEN TARPEET .....</b>	<b>13</b>
3.1 OPPILASJOUKON MONINAISUUS.....	13
3.2 TUEN MERKITYS .....	16
3.3 OPPIMISTA HAASTAVAT TEKIJÄT .....	17
3.3.1 <i>Oppimisen vaikeudet ja niiden tukeminen</i> .....	18
3.3.2 <i>Muut vaikeudet ja niiden tukeminen</i> .....	23
<b>4 LUKION AINEENOPETTAJAN TYÖ.....</b>	<b>24</b>
4.1 AINEENOPETTAJAN AMMATILLINEN OSAAMINEN .....	24
4.2 MONIAMMATILLISUUS OPETTAJAN TYÖN TUKENA .....	27
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>29</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>30</b>
6.1 TUTKIMUSJOUKKO JA AINEISTON KERÄÄMINEN .....	30
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON ANALYYSI .....	33
6.2.1 <i>Tutkimusmenetelmä</i> .....	33
6.2.2 <i>Aineiston analyysi</i> .....	35
<b>7 TULOKSET .....</b>	<b>38</b>
7.1 OPPIMISEN TUKI OPETTAJAN TYÖSSÄ TÄLLÄ HETKELLÄ.....	38
7.1.1 <i>Ei erityisopettajaa lukiossa</i> .....	39
7.1.2 <i>Osa-aikainen erityisopettaja lukiossa</i> .....	42
7.1.3 <i>Asenteet</i> .....	46
7.2 OPPIMISEN HAASTEITA JA NIIDEN TAUSTOJA .....	48
7.3 UUDISTUKSEN VAIKUTUKSET TYÖNKUVAAN JA TOIVEET UUDISTUKSEEN LIITTYEN .....	51
<b>8 LOPUKSI.....</b>	<b>55</b>
8.1 YHTEENVETO JA POHDINTA .....	55
8.2 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU .....	59
8.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET .....	63

<b>LÄHTEET</b> .....	<b>66</b>
<b>LIIKTEET</b> .....	<b>76</b>

# 1 Johdanto

Vuoden 2021 lukiouudistuksen myötä mahdollisuus saada erityisopetusta lukioaikana tulee pakolliseksi jokaisessa suomalaisessa lukiossa, mistä heräsikin kiinnostukseni tutkia oppimisen tukea lukiossa aineenopettajien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten oppimisen tuki näkyy lukion aineenopettajan työssä tällä hetkellä ennen lukiouudistusta, minkälaisia asenteita aineenopettajilla on oppimisen tukea kohtaan ja minkälaisia opiskelijoiden tuen tarpeita he ovat työssään havainneet. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on tarkastella aineenopettajien näkemyksiä tulevien oppimisen tukea koskevien muutosten vaikutuksista heidän työhönsä ja uudistukseen liittyviä toiveita. Tutkimuksen tavoitteena on saada lukion aineenopettajilta tietoa, jonka avulla voidaan kehittää aineenopettajien osaamista tulevaisuudessa. Tutkimuksen tuloksia hyödyntäen voidaan edistää aineenopettajien valmiuksia havaita oppimisen vaikeuksia, kehittää erilaisia yhteistyön muotoja lukioihin ja samalla parantaa aineenopettajien työhyvinvointia muutosten toimeenpanossa ja sen myötä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmen Varsinais-Suomen alueella toimivan pienen, alle 200 opiskelijan lukion aineenopettajilta. Nämä lukiot valikoituivat tarkastelun kohteeksi siksi, että ne ovat saman suuruisia ja valikoivat opiskelijoitaan yhtäläisten valintakriteerien perusteella. Lisäksi pienissä lukioissa opettajayhteisöt ovat usein pieniä, minkä nähdään tässä tutkimuksessa vaikuttavan opettajien väliseen yhteistyöhön sekä lukion toimintatapoihin.

Tässä tutkimuksessa lukio-opiskelijoiden joukko nähdään heterogeenisenä ryhmänä ja tuloksiin viitaten myös aineenopettajat näkevät opiskelijoiden ryhmän moninaisena. Suomen toisen asteen koulutuspolitiikka on muutoksessa ja oppivelvollisuuden pidentämisestä on puhuttu jo useamman vuoden ajan. Oppivelvollisuuslaki hyväksyttiin eduskunnassa joulukuussa 2020. Oppivelvollisuus uudistuksen tavoitteena on nostaa oppivelvollisuusikä 18 vuoteen. (Eduskunta 2020.) Tämän myötä jokaiselle yhdeksännen luokan päättävälle oppilaalle turvattaisi jatko-opiskelupaikka, mikä tulee muuttamaan myös lukiokoulutuksen aloittavien opiskelijoiden joukon entistä heterogeenisemmäksi. On kuitenkin huomioitava, että lukioiden omilla opiskelijavalintakriteereillä on opiskelijoiden valinnassa jonkinlainen merkitys. Vaikka valinnat karsivat opiskelijoita arvosanojen perusteella, ei valinnoilla ole mahdollista karsia pois opiskelijoiden

oppimisen tuen tarpeita. Syyt opiskelijoiden tuen tarpeille ovat moninaiset ja ne voivat ilmetä vasta lukiossa. Tätä tutkimusta varten haastatellut aineenopettajat työskentelivät lukoissa, joissa valintakriteerinä oli ainoastaan keskiarvoraja.

Oppimisen tukea koskevilla muutoksilla tarkoitetaan lukiolaissa ja lukion uudessa opetussuunnitelman perusteissa keskeisinä esillä olevia muutoksia. Tässä tutkimuksessa muutos -käsitteellä viitataan oppimisen tuen tarpeen parempaan huomioimiseen lukiossa. Merkittävät lukiouudistuksen myötä tulevat muutokset ovat velvoite järjestää erityisopetusta jokaisessa lukiossa, sekä huomioida opiskelijoiden hyvinvointia paremmin kiinnittämällä aiempaa enemmän huomiota sekä opiskelijoiden ohjaustyöhön että erityisopetukseen. Oppimisen tukeen liittyvien muutosten lisäksi lukiouudistus tuo lukioihin oppiainerajat ylittäviä opintoja, opinnot jäsennellään moduuleiksi ja ne muotoillaan paikallisesti opintojaksoiksi. Uudistus myös pyrkii vahvistamaan yhteistyötä esimerkiksi korkeakoulujen kanssa. (Opetushallitus 2019c, 1-3.) Vaikka uudessa opetussuunnitelman perusteissa vahvistetaan opiskelijoiden tukea, korostaa uusi opetussuunnitelmien perusteet opiskelijoiden omaa sinnikkyyttä ja aktiivisuutta oman hyvinvoinnin edistämiseksi (Opetushallitus 2019a, 62). Lukiossa opiskelijoilta siis odotetaan jo vastuun ottamista omista opinnoista, eikä erityisopettajien lisääminen lukioihin ole itsessään ratkaisu, vaan juurikin tukikeino.

Lukiouudistus tuo erityisopettajat osaksi lukioiden arkea. Erityisopettajaa itsessään ei kuitenkaan voida pitää ratkaisuna tämän hetkiseen tilanteeseen lukiossa, vaan onnistunut lopputulos vaatii koko työyhteisön kiinnostusta ja sitoutumista uusiin työn muotoihin, joissa myös erityisopettaja on tulevaisuudessa mukana. Ensisijaisesti lukion erityisopetus on pedagogista tukea, mikä pitää sisällään oppimaan oppimisen, oppimisen tukemisen, itsetunnon vahvistamisen sekä oppimisvaikeuksien tukemisen (Hällfors, Mynttinen & Willberg 2006, 232-233). Opiskelijan tukemiseen osallistuu lukiossa erityisopettajan lisäksi muita tahoja, kuten aineenopettajat. Lukiossa olevan tuen tarkoituksena on tukea opiskelijaa selviämään lukiokoulutuksen sisällöistä. Tarjolla voi olla sekä yksilömuotoista että kurssimuotoista ohjausta esimerkiksi opiskelustrategioiden hallintaan liittyen. (Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen & Jäntti 2016, 53-54.) Muutoksen kannalta on merkityksellistä, että koko opetushenkilöstö on vastuussa opiskelijoiden tukemisessa.

Lukiouudistuksen tavoitteiden saavuttamiseksi ja opiskelijoiden oppimisen tuen parantamiseksi ovat aineenopettajilla oleva osaaminen, taidot ja valmiudet tukea opiskelijoita keskeisiä. Haasteena heidän työssään voidaan nähdä opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen ja tukemiseen olemassa olevan ajan määrä suhteessa sen tarpeeseen. Aineenopettajien näkökulmasta lukio-opiskelijoiden tuen tarvetta sekä opettajien omia erityispedagogisia taitoja on tutkittu vähän. Oppimisen tukea lukiossa on tutkittu lähinnä opinnäytetyötasolla opiskelijoiden näkökulmasta (esim. Peltonen 2018; Kingberg 2011), ja nämä tulokset ovat antaneet yhtäläisiä vastauksia siihen, että opiskelijat kokevat aineenopettajilta saatavan tuen riittämättömäksi. Opiskelijat eivät myöskään koe, että heitä opettavilla aineenopettajilla on riittäviä erityispedagogisia taitoja. Aineenopettajien näkökulmasta aihetta on tutkittu erilaisissa hankkeissa ja raporteissa (esim. Opettajien ammattijärjestö 2018; Koulutustakuu 2018), joiden tulokset tukevat tästä tutkimuksesta saatavia tuloksia.

Oma kiinnostukseni tutkia oppimisen tukea lukiossa aineenopettajien näkökulmasta heräsi luettuani lukiouudistuksen 2021 tavoitteita. Tavoitteiden lukeminen havahdutti minut pohtimaan, että miksi erityisopetuksen velvoite tuodaan suomalaiseen lukiokoulutukseen vasta nyt, vaikka peruskoulussa inklusiivisuutta on lähdetty tavoittelemaan jo kymmenen vuotta sitten peruskoululain muutoksella. Tämä taas johdatti pohtimaan sitä, minkälainen asenneilmapiiri lukioissa on tällä hetkellä oppimisen tukea kohtaan ja minkälaisia tuen muotoja lukioissa käytetään tällä hetkellä. Lopulta pohdintani johdattivat minut tämän tutkimuksen tavoitteiden äärelle. Tällä hetkellä on käynnissä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama erityisesti lukiossa -hanke, jonka tavoitteena on kehittää lukioihin sellaisia toimintamalleja, joiden avulla voidaan parantaa muun muassa lukiossa tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeen havaitsemista sekä opiskeluhuvinvointia (Koulutustakuu 2018). Tämän tutkimuksen tulokset yhdessä hankkeen kanssa edistävät lukioiden valmiuksia tukea opiskelijoiden oppimista entistä paremmin sekä antavat välineitä ja tukea muutokseen.

## 2 Lukiouudistus

Tässä luvussa käsitellään lukion uuden opetussuunnitelman perusteiden ja uuden lukiolain keskeisiä sisältöjä opiskelijoiden oppimisen tuen kannalta. Osana meneillään olevaa vuoden 2021 lukiouudistusta uudistetaan vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteet sekä lukiolaki vuodelta 1998. Muutoksilla pyritään muun muassa edistämään lukiolaisten hyvinvointia, lisäämään sidosteisuutta korkeakoulujen ja työelämän kanssa sekä kuuntelemaan entistä enemmän opiskelijoita. Lukiolaki tuli voimaan vuoden 2019 elokuussa ja opetussuunnitelman perusteet tulee käyttöön paikallisesti elokuussa 2021. (Opetushallitus 2019a, 9-10.) Lisäksi sekä lukion opetussuunnitelman perusteiden että lukiolain yhteydessä tuodaan esille keskeisiä muutoksia edellisiin lukiokoulutuksen oppimisen tukea ohjaaviin säädöksiin.

Lukiouudistuksen yhteydessä voidaan tarkastella vuoden 2010 perusopetuslain erityistä tukea koskevia muutoksia ja saada vinkkejä ja perspektiiviä tulevaan lukiouudistukseen. Vuoden 2010 perusopetuslain erityistä tukea koskevien muutosten toimivuutta on tarkasteltu osana Valtioneuvoston hanketta, jossa vertailtiin rehtorien näkemyksiä muutosten toimivuudesta vuosina 2012 ja 2018. Tuloksissa selvisi, että vuonna 2012 suurempi osa rehtoreista koki uudistuksen toimivampana kuin vuonna 2018. Tutkimuksen mukaan osasyynä tähän on, ettei kaikilla vuonna 2018 tutkimukseen osallistuneista rehtoreista ollut kokemusta peruskoulun tilanteesta ennen erityisen tuen järjestelmän käyttöönottoa vuonna 2011. Molemmissa mittaustilanteissa suurin osa rehtoreista koki resurssien ja tuen tarpeen määrän epätasapainoiseksi. (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018, 103-104.) Lukiouudistuksen toimeenpano edellyttää muun muassa resurssien kohdentamista aineenopettajien osaamisen kehittämiseen sekä erityisopettajalla käytössään olevaan aikaan, mitkä mahdollistavat tarvittavien tukitoimien antamisen sekä opiskelijoiden tarpeisiin vastaamisen. Lukioon kohdistuneet leikkaukset ovat Opettajien ammattijärjestö OAJ:n toteuttaman lukion opettajia koskevan kyselytutkimuksen mukaan johtaneet opetusryhmien kasvuun. Samalla opettajat kokevat opiskelijoiden tuen tarpeen lisääntyneen, sekä erityisopettajien määrän riittämättömäksi. Näihin mittauksiin on kuitenkin vaikuttanut lukion koko, sillä suuremmissa lukioissa järjestettiin kyselyn aikana enemmän erityisopetusta kuin pienissä. (Opettajien ammattijärjestö 2018.)



Tuleva uudistus ei ainoastaan tuo muutoksia oppimisen tukeen, vaan lukiouudistuksen tavoitteena on laaja-alaistaa osaamista yleissivistyksen, kestävän tulevaisuuden sekä jatko-opintovalmiuksien tavoitteiden mukaisesti. Uudistuksen tavoitteina on lisäksi lisätä sekä sidosteisuutta lukio-opintojen ja jatko-opintojen välillä että parantaa oppimistuloksia joustavuuden ja yksilöllistämisen keinoin. Uudistuksen keskiössä nostetaan esille opiskelijan hyvinvointi sekä sen vahvistaminen ja tukeminen, mitä myös erityisopetuksen ulottaminen lukiokoulutukseen edistää. (Opetushallitus 2019a, 27-31.) Opetussuunnitelman perusteita sekä lukiolakia tarkasteltaessa voidaan havaita, että lukiouudistuksen muutokset lukiokoulutukseen ovat suuria. Tällöin oppimisen tuen vahvistaminen on välttämättömyys laaja-alaisten osaamistavoitteiden saavuttamiseksi ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta tulevaisuudessa.

## 2.1 Oppimisen tuki lukiolaissa

Vanhan, vuoden 1998 ja uuden, vuoden 2018 lukiolain välissä on kaksikymmentä vuotta, jona aikana lukiokoulutuksen sisällöt ja tavoitteet ovat muuttuneet laajempien yhteiskunnan muutosten myötä. Lukiokoulutuksen tavoite yleissivistävänä instituutiona ei ole tänä aikana muuttunut. Tässä luvussa on tarkoituksena tarkastella uuden, vuoden 2018 lukiolain sisältöjä erityisen pedagogisen tuen näkökulmasta sekä tarkastella näiden sisältöjen suhdetta aiempaan, vuoden 1998, sittemmin kumotun lukiolain sisältöihin. Vuoden 1998 lukiolain sisältöihin on tehty muutoksia ja uudistuksia jo ennen vuotta 2018, mutta tässä tapauksessa tarkastelun kohteena on alkuperäinen laki. Uudessa lukiolaissa (Lukiolaki 714/2018) puhutaan opiskelijoiden tukemisesta *oppimisen tuki* -käsitteellä.

Uuden lukiolain opetussuunnitelmaa käsittelevässä momentissa 12 todetaan, että lukiokoulutuksen järjestäjän on paikallisessa lukion opetussuunnitelmassa päätettävä oppimisen tuen toteuttamisesta (Lukiolaki 714/2018 § 12). Tämä on lukiolain ensimmäinen oppimisen tukea koskeva maininta. Vuoden 1998 lukiolaissa ei ole mainintaa oppimisen tuesta opetussuunnitelmaa käsittelevässä momentissa. Uuden lukiolain säädös velvoittaa lukiokoulutuksen järjestäjän antamaan opiskelijoille oppimisen tukea, joka tukee opiskelijan oppimista ja hyvinvointia.

Uuden lukiolain momentissa 28 käsitellään oppimisen tukea näin:

*”Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Tuen tarvetta tulee arvioida opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä. Tukitoimet kirjataan opiskelijan pyynnöstä opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. (Lukiolaki 714/2018 § 28.)”*

Tämä säädös velvoittaa lukiot järjestämään erityisopetusta opiskelijoille, jotka sitä tarvitsevat. Pelkästään erityisopettaja ei ole yksin vastuussa opiskelijoiden tukemisesta, vaan koko opetushenkilöstöllä, kuten aineenopettajilla on velvollisuus edistää opiskelijoiden oppimisen tukemista. Momentista voidaan päätellä, että opettajan työhön sisältyy opiskelijoiden tukemista, mikä tulee vielä korostumaan tulevaisuudessa. Kysymykseksi kuitenkin jää, millä keinoin opettajien osaamista voidaan kehittää ja millaisia uusia toimintamalleja lukioihin tulevaisuudessa kehitetään. Vanhassa lukiolaissa ei löydy oppimisen tukea koskevaa momenttia.

Opiskelijoiden tukitoimet voidaan momentin 37 mukaan huomioida sekä opintojakson arvioinnissa että päättöarvioinnissa (Lukiolaki 714/2018 § 37). Vanhassa lukiolaissa ei ole mainintaa tukitoimien ja arvioinnin yhteydestä. Kokonaisuudessaan ero vanhan ja uuden lukiolain välillä on valtava, sillä uudessa lukiolaissa tuodaan selvästi esille oppimisen tuen tärkeys ja merkitys lukio-opinnoissa, vaikkakin vanhasta lukiolaista puuttuu joitakin myöhemmin lakiin lisättyjä mainintoja. Oppimisen tuki ja sen toteuttaminen on varsin tuore puheenaihe toisen asteen koulutuksessa, sillä sitä ei ole mainittu vuoden 1998 lukiolaissa.

## 2.2 Oppimisen tuki lukion opetussuunnitelmassa

Lukion uuden opetussuunnitelman perusteissa 2019 (voimaantulo 1.8.2021) oppimisen tukeen liittyvät teemat nousevat esille monesti. Jokaisen opiskelijan mahdollisuus ja tarve saada tukea opintoihinsa tuodaan opetussuunnitelmassa esille jo esipuheessa:

*”Opiskelijalla on oikeus saada säännöllisesti tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta opintoihin ja jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää ohjausta . . . Opiskelijalla, jolla on oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea. (Opetushallitus 2019a, 10).”*

Opiskelijan oikeus saada erityisopetusta on lukiolain säätämällä tavalla mahdollista opiskelijalle (Lukiolaki 714/2018 § 28), ja koulutuksen järjestäjän on mahdollistettava se opiskelijalle. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään ja kuvataan tuen järjestämistä käytännössä (Opetushallitus 2019a, 32). Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmassa tuodaan esille, että opiskelijalle on tarjottava riittävää oppimisen ja opiskelun tukea (Opetushallitus 2015, 20). Erityisopetuksen järjestämisen velvoitteesta ei löydy mainintaa, mikä on nähtävissä myös tarkasteltaessa vanhaa lukiolakia (ks. luku 2.1.).

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmassa *erityisopetus ja muu oppimisen tuki* -luvussa mainitaan, että riippumatta oppimisvaikeuden syystä, opiskelijalla on oikeus tukeen ja tärkeää on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Opiskelijaa opettavat opettajat suunnittelevat tukitoimet ja tässä voidaan hyödyntää myös muita asiantuntijoita opiskelijan suostumuksella. (Opetushallitus 2019a, 30-31.) Vanhemmassa, vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa ei mainita erityisopetusta, mutta muut edellä mainitut asiat ovat esillä luvussa *oppimisen ja opiskelun tuki* (Opetushallitus 2015, 20).

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa tulee esille vahvasti pyrkimys laaja-alaiseen oppimiseen, itsensä kehittämiseen sekä pyrkimys edistää opiskelijan oman opiskelun ohjaamista ja vastuun ottamista oppimisestaan (Opetushallitus 2019a, 1-20). Tarkasteltaessa lukion uutta opetussuunnitelmaa, herää kysymys, että ovatko kaikki tavoitteet ja pyrkimykset lukiolaisten ikätason mukaisia vai erottelevatko uudistukset opiskelijoita aiempaa enemmän oppimisen tukea ja erityisopetusta koskevista muutoksista huolimatta?

## 2.3 Koulutuksen kehittäminen

Koulutusta pyritään jatkuvasti kehittämään ja kehittämisen lähtökohtana on sekä pyrkimys vastata yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin että luoda pohjaa yhteiskunnan ja kulttuurin jatkuvalle uudistamiselle (Tikkanen 2020, 1). Koulutuksen sisältöä pyritään ohjaamaan opetussuunnitelmien avulla (Jakku-Sihvonen & Rajanen 2002, 308). Uusi lukiolaki sekä lukion uusi opetussuunnitelman perusteet antavat raamit lukiokoulutuksen uudistamiselle ja kehittämiselle sekä kansallisella että paikallisella tasolla.

Itkonen ja Jahnukainen (2010) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet suomalaisen ja yhdysvaltalaisen koulutuspolitiikan eroja erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden näkökulmasta. Heidän mukaansa Yhdysvaltojen noudattamassa, individualistisuuteen pyrkivässä, poliitikkojen johtamassa erityisopetuspolitiikassa erityisopetus rakennetaan diagnoosien varaan. Suomessa taas erityisopetus rakennetaan poliitikkojen sijaan opettajalähtöisesti, eikä erityisopetus perustu diagnooseihin, vaan havaittuun tuen tarpeeseen. (Itkonen & Jahnukainen 2010, 182-199.) Lukio instituutiona on vahvistanut linjaansa erilaisia oppimista haastavia tekijöitä hyväksyvänä laitoksena. Tämä näkyy esimerkiksi juuri linjaamalla oppimisen tuen muutokset lukiokoulutusta ohjaaviin säädöksiin.

Koulutuksen kehittämisen kulmakivenä voidaan pitää opettajien osallistamista muutokseen. Monesti koulutuspolitiikassa koulutuksen kehittäminen ja muutosvoimat lähtevät liikkeelle ylhäältä alaspäin, vaikka todellisuudessa käytännön muutos lähtee liikkeelle ruohonjuuritasolta. Parhaimmillaan koulutuksen kehittäminen on käytännön läheistä ja reflektiivistä, se liittyy opettajan työhön ja tarjoaa välineitä yhteistoiminnallisten toimintatapojen vahvistumiseen koulukulttuurissa (Sahlberg 1996b, 59).

Koulutuksen kehittämisen yhteydessä voidaan nostaa esille oppiva organisaatio -käsite. Oppimisen mahdollistuminen edellyttää avoimuutta uudelle, ja sen haasteena voidaan esittää opettajilla olevan asiantuntijuuden ja omanarvon tunnon haastavan uusien toimintatapojen tuloa organisaatioon. Mielekkäiden oppimisympäristöjen luominen yhdessä on kuitenkin jokaisen oikeus ja velvollisuus oppivassa organisaatiossa. Yhteisössä myös jäsenten kiinnostukseen kehittyä ja oppia kiinnitetään huomiota, mikä edistää kehitystä. (Soini, Rauste-von Wright & Pyhältö 2003, 290.)

Lukiouudistuksen muutokset oppimisen tukeen antavat ohjeet tuen toteuttamiselle teoriassa. Kunnan ja lukion opetushenkilöstön on toteutettava nämä säädökset käytännössä, ja lukion aineenopettajilla on merkittävä rooli opiskelijoiden tukitoimien suunnittelussa ja käytännön mahdollistamisessa. Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2016, 387-390) ovat tutkineet peruskoulun opettajien ammatillista osaamista ja sen kehittämistä sekä havainneet, että ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii opettajalta asioiden pohtimista, sopeutumista, halua sekä osaamisen luomista yhdessä kollegojen ja opiskelijoiden kanssa. Lukiokoulutuksen uudistus vaikuttaa aineenopettajien työhön monin tavoin ja sen vuoksi on tärkeää pohtia, miten lukiouudistuksessa muutettavat asiat saadaan integroitua parhaiten osaksi lukion arkea ja miten aineenopettajien ammattitaito saataisiin vastaamaan uudistuksen tarpeita. Aineenopettajien osaamisen kehittäminen osana muutosta on tärkeää, jotta lukiouudistuksen muutokset eivät jää ainoastaan pinnallisiksi.

### 3 Opiskelijoiden tuen tarpeet

Tässä luvussa tarkastellaan lukio-opiskelija -joukon moninaisuutta, opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita sekä niiden tukimuotoja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttamassa vuoden 2019 lukiolaisten kouluterveyskyselyssä selviää, että yhä useampi tyttö kokee vaikeuksia oppimistaidoissaan, kuten kirjoittamista ja lukemista vaativissa tehtävissä sekä opetuksen seuraamisessa oppitunneilla. Tämän lisäksi opiskelijoiden opiskelu-uupumus on lisääntynyt sekä tytöillä että pojilla vuodesta 2017 vuoteen 2019. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019.) Lukiolaisia koskevasta kouluterveyskyselystä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019) voidaan havaita, että opiskelijat kokevat opiskelutaitojen ohella haasteita myös laajemmilla opiskelun osa-alueilla, mikä tulee esille esimerkiksi juuri opiskelu-uupumuksena. Lukio-opiskelijoiden opiskelun haasteiden taustalla voivat olla siis monenlaiset syyt ja ne on huomioitava tukitoimia suunniteltaessa.

#### 3.1 Oppilasjoukon moninaisuus

Tässä tutkimuksessa lukiossa opiskelevien joukko nähdään osittaisesta homogeenisuudesta huolimatta melko heterogeenisenä. Taustoistaan ja aiemmasta koulusuoriutumisestaan riippumatta lukio-opiskelijoilla on monenlaisia haasteita, kuten

kielelliset ja matemaattiset oppimisvaikeudet, työskentelytaitojen puutteet sekä psyykkiset ja sosiaaliset haasteet (Pääkkönen, Koivula, Sihvo & Siiskonen 2007, 294-295). Seuraavissa kappaleissa eritellään tekijöitä, joiden myötä tähän päätelmään on tultu.

Vuoden 2019 hallituksen ohjelman yhtenä tavoitteena on nostaa Suomen koulutus- ja osaamistasoa. Tähän sisältyy muun muassa oppivelvollisuusiän nostaminen, jolloin toisen asteen koulutus muuttuu maksuttomaksi sekä aloituspaikkojen lisääminen korkeakouluihin. (Valtioneuvosto 2019, 163-166.) Tavoitteena on, että puolet 25-34 -vuotiaista olisi suorittanut korkeakoulututkinnon vuoteen 2030 mennessä (Opetushallitus 2019a, 9; Valtioneuvosto 2019, 164). Lukiokoulutus antaa opiskelijoille hyvän pohjan hakeutua korkeakouluopintoihin. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, että lukiokoulutuksen aloittava oppilasjoukko on yhä monimuotoisempi, sillä yhä useamman toivotaan hakeutuvan lukio-opintoihin ja sitä kautta korkeakouluopintoihin. Korkea-asteelle siirtymistä pyritään sujuvoittamaan muun muassa painottamalla korkeakouluvalinnoissa entistä enemmän ylioppilastodistusta (Opetushallitus 2020b). Korkeakouluopintoihin on kuitenkin edelleen mahdollista päästä myös muiden koulutusväylien, kuten esimerkiksi ammattikoulun kautta.

Peruskoulusta lukioon siirryttäessä oppimisen sisällöt ja rakenne muuttuvat haastavammiksi, mikä voi tuoda esille uusia tuen tarpeen muotoja. Myös lukio-opintojen vaatimusten lisääntyminen on vaikuttanut opiskelijoiden lisääntyneisiin tuen tarpeisiin. Opiskelijoiden koulutuspolkuihin voidaan vaikuttaa erityisopetusjärjestelmän institutionalisoinnilla sekä parantamalla tuen tarpeen muotojen määritelmiä (Powel 2006). Suomessa toteutetussa pitkittäistutkimuksessa tutkittiin peruskoulussa jonkin oppimisen vaikeuden tai kognitiivisen syyn vuoksi yksilöllistetyn ja mukautetun opetussuunnitelman saaneiden opiskelijoiden siirtymistä toisen asteen koulutukseen. Tulosten mukaan oppimisen mukautusta peruskoulussa saaneet oppilaat jatkoivat muita harvemmin lukiokoulutukseen, keskeyttivät lukiokoulutuksen muita useammin ja heidän opintojen valmistuminen kesti kauemmin. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 36-40.) Tämä tutkimus vahvistaa ajatusta siitä, että opiskelijat tarvitsevat monenlaista tukea myös lukiokoulutuksessa.

Opiskelijoiden kiinnittyminen kouluun vaikuttaa siihen, miten opiskelija koulussa menestyy ja suorittaako kyseisen tutkinnon loppuun. Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan peruskoulun päättäneistä 53% jatkoi lukiokoulutukseen ja 41% hakeutui

ammattilliseen koulutukseen vuonna 2017. Loput hakeutuivat valmistaviin tai valmentaviin koulutuksiin, lisäopetukseen tai jäivät kokonaan ilman koulupaikkaa. (Suomen virallinen tilasto 2017b.) Tilastot eivät kuitenkaan kerro sitä, kuinka suuri osuus näistä valmistui koulusta. Karvinen (2017) on pro gradu -työssään tutkinut lukio-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, ja havaitsi lukio-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen perusedellytyksiksi jaksamisen, hyvinvoinnin, asenteen sekä opintojen vaatimuksiin sopeutumisen. Haasteeksi kiinnittymisen onnistumisessa hän nostaa tutkimuksessaan esille lukio-opiskelijoilta vaadittua ajattelu- ja opiskelutaitojen muutosta, jotta opintoihin kiinnittyminen onnistuu. Korhonen ja Hietava (2011) ovat havainneet korkeakouluopiskelijoiden opintoihin sitoutumista käsittelevässä tutkimuksessaan, että korkeakouluopintojen tuomat haasteet ja uudenlaiset opiskeluympäristöt vaativat opiskelijalta muutosta ajattelu- ja opiskelutapoihin sitoutuakseen opintoihin. Lukioissa erilaisin tuen keinoin voidaan tukea opiskelijan integroitumista, uusien opiskelustrategioiden omaksumista ja näin vahvistaa opiskelijan itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä opiskelijana.

Lukioiden opiskelijavalintojen välillä on eroja. Riippumatta onko lukiokoulutus yksityisen tai julkisen tahon järjestämää ei koulutuksella voida tavoitella taloudellista voittoa (Lukiolaki 714/2018, 4§), ja koulutukselliset tavoitteet ja säädökset ovat lähtökohtaisesti yhtäläiset. Ruotsissa toteutetun tutkimuksen mukaan yksityisten ja julkisten lukioiden markkinoinnin välillä ei ole selviä eroja. Lukion arvojen, maineen ja houkuttelevuuden kautta opiskelijat valitsevat itselleen sopivimman lukion, mikä lisää lukioissa opiskelevan joukon homogeenisuutta. (Dovemark & Holm 2017, 529.) Poikkeuksia lukuun ottamatta Suomen lukioissa on yhteneväiset oppiainesisällöt. Poikkeuksina ovat muun muassa erityisen koulutustehtävän saaneet lukiot, jolloin lukio on erikoistunut esimerkiksi tiettyyn painotettavaan oppiaineeseen (Lukiolaki 714/2018 6§). Suomessa valintakokeet ja keskiarvorajat vaikuttavat lukioihin pääsyyn ja niiden kautta lukiot valikoivat opiskelijoitaan. Valikoinneista huolimatta lukio-opiskelijoilla voi olla monenlaisia opiskeluun vaikuttavia haasteita ja vaikeuksia, joihin tuleva tuen järjestelmä lukiossa pyrkii vastaamaan.

Ammattillisessa koulutuksessa opiskelijoiden tuen tarpeisiin on havahduttu lukiokoulutusta aiemmin ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Tilastojen mukaan yhä useampi ammattikoulua käyvä opiskelija saa erityisopetusta ja vuonna 2017 heitä oli

9% oppilasmäärästä (Suomen virallinen tilasto 2018). Ammattikoulun tukitoimet mahdollistavat lukiokoulutusta laajemmin opiskelijan integroimisen opintoihin, sillä koulutuksen tavoitteena on luoda tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle opiskelijalle (Opetushallitus 2018). On selvää, että useampi huomattavaa oppimisen tukea tarvitseva opiskelija hakeutuu lukio-opintojen sijaan ammatilliselle koulutuslinjalle, sillä siellä opetusta on mahdollista mukauttaa ja tavoitteita yksilöllistää, toisin kuin lukiossa, jossa on kaikille yhteiset tavoitteet tuen tarpeesta riippumatta (Laitinen, Miettinen, Pekkari & Siiskonen 2007, 255-261). Lukiouudistuksen myötä opiskelijalle voidaan laatia henkilökohtainen opintosuunnitelma ja opiskelu voidaan järjestää tarvittavilta osin poikkeavasti (Opetushallitus 2019a, 28-29). Tämä mahdollisuus tekee myös lukiokoulutuksesta ammattikoulun tavoin entistä yhdenvertaisemman ja tasa-arvoisemman.

### 3.2 Tuen merkitys

Lukioissa on oppimiseensa ja opintoihinsa tukea tarvitsevia opiskelijoita, jotka ovat haasteiden vuoksi vaarassa keskeyttää opintonsa (Opetusministeriö 2004, 38). Tämän luvun tarkoituksena on kuvata riittämättömän tuen vaikutuksia opiskelijoiden elämään ja koulutuspolkuihin sekä tuoda esille tuen puutteen laajempia merkityksiä koko yhteiskunnan näkökulmasta. Koulujen opetushenkilöstön taidot toteuttaa erilaisia tukitoimia parhaimmillaan mahdollistavat nuorten koulutuksen jatkuvuuden ja ehkäisevät nuorten syrjäytymistä.

Rekisteritietoihin pohjautuvan tutkimuksen mukaan oppimisvaikeustaustaisilla henkilöillä on muita suurempi riski jäädä työttömäksi ja heillä on myös kohonnut riski jäädä vain peruskoulutasolle (Aro, Ahonen, Närhi, Eloranta & Korhonen 2013). Pelkästään peruskoulun varaan jääminen lisää nuoren syrjäytymisen riskiä. Seuraavana esiteltävissä tutkimuksissa yhteneväistä on tuen saavutettavuuden merkitys eri koulutusasteen -opiskelijoiden menestymisen kannalta sekä opetushenkilöstöltä saatavan tuen tärkeys. Lukiokoulutuksen keskeyttäminen kaikkien nuorten tasolla on kuitenkin vähentynyt ja lukuvuonna 2016-2017 heitä oli vain 3.1 % (Suomen virallinen tilasto 2017a).

Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa on tarkasteltu yhdeksäsluokkalaisten matemaattisten ja lukemisen vaikeuksien yhteyttä lukiossa saatuun tukeen ja opintojen



keskeyttämiseen. Tulosten mukaan erityisesti matemaattisella vaikeudella oli yhteys lukio-opintojen keskeyttämiseen. Oppimisvaikeuksilla ei havaittu olevan suoraa yhteyttä opiskelijoiden koulusuoriutumiseen toisena lukuvuonna, sillä tutkimuksen mukaan erityisesti toisena lukuvuonna tukea oli hyvin saatavilla. Tästä huolimatta havaittiin, että saavutettavissa olevasta tuesta huolimatta opiskelijoilla, joilla oli jokin edellä mainittu oppimien vaikeus, oli suurempi riski keskeyttää opinnot. (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2015, 9-11.) Tuloksissa on otettava huomioon tutkimuksen toteuttamisen aikaväli 2004-2009, jolloin oppimisen tuki sekä peruskoulussa että lukiokoulutuksessa ei ollut vielä inklusioideologian myötä tullut näkyvästi osaksi koulujen käytäntöjä ja asenteita. Tulokset kuitenkin vahvistavat tuen saavutettavuuden tärkeyttä lukiossa, opiskelijoiden lukiossa pysyvyyden sekä opinnoissa menestymisen kannalta.

Erityistä tukea tarvitsevien toisen asteen opiskelijoiden sosiaalisen tuen merkitystä opintojen jatkamisen tai niiden lopettamisen kannalta on tutkittu norjalaisessa koulujärjestelmässä. Tulosten mukaan sekä opettajien että vertaisten antamalla tuella oli tärkeä merkitys erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen keskeyttämisaikojen ehkäisyssä. (Frostad, Mjaavatn & Pjl 2014, 21-26.) Tutkimuksen kautta voidaan havaita, että opiskelijan saamaan sosiaaliseen tukeen voidaan nähdä heijastuvan koko koulun ja ympäröivän yhteiskunnan asenneilmapiiri erilaisuutta kohtaan. Opiskelijoiden vallalla olevat asenteet oppimisvaikeuksia kohtaan voivat leimata tukea tarvitsevaa opiskelijaa ja estää opiskelijaa pyytämästä itselleen tukea tai vastaanottaa sitä.

### 3.3 Oppimista haastavat tekijät

Opetushallituksen (2020a) mukaan lukiolaisten oppimisen haasteita ovat lukivaikeus, keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet, autismikirjo, mielenterveyden ja toiminnanohjauksen haasteet sekä sairaudet ja vammat. Tässä tutkimuksessa oppimisen tuen tarpeilla tarkoitetaan niitä kaikkia haasteita, jotka vaikuttavat opiskelijan oppimiseen ja opiskeluun lukiossa. Oppimisvaikeudet voivat ilmetä päällekkäisinä ja olla kapea- tai laaja-alaisia kognitiivisia vaikeuksia (Alen & Kultti-Lavikainen 2015, 67). Kingberg (2011) on tutkinut lukiolaisten oppimisen tuen tarpeita ja havainnut, että myös lukiolaiset ovat erityisen pedagogisen tuen tarpeessa ja ne näkyvät erityisesti matematiikassa, vieraisissa kielissä ja lukemisessa ja kirjoittamisessa (Kingberg 2011, 15; Kingberg & Savolainen 2011, 64).

Ensimmäisessä aluvussa käsitellään lukio-opiskelijoilla olevia kognitiivisia oppimisvaikeuksia. Toisessa aluvussa käsitellään muita oppimista haastavia tekijöitä, jotka eivät esimerkiksi selity selvillä oppimisen vaikeuksilla. Oppimisen vaikeudet saattavat ilmetä hyvin moninaisesti ja yksilöllisesti, ja aikuistuesssa näiden vaikeuksien ilmenemismuodot saattavat jonkin verran muuttua (Haapasalo 2006, 32). On havaittu, että oppilaan oma motivaatio vaikuttaa oppimista edistävien toimien tehokkuuteen, ja että oppilaan oma motivaatio ja kiinnostus vaikuttavat oppimiseen ja ohjaavat sitä (Nurmi 2013, 548).

### 3.3.1 Oppimisen vaikeudet ja niiden tukeminen

Oppimisvaikeuksien perusta on kognitiivinen, vaikeudet ovat melko pysyviä ja niiden yhteydessä voi ilmetä myös muita haasteita, kuten puutteita tarkkaavaisuudessa ja motoriikassa. Oppimisvaikeudet eivät johdu laiskuudesta, älyllisestä kehitysvammaisuudesta eikä niitä voida selittää oppimisympäristöllä. Kognitiivinen vaikeus voi olla kapea- tai laaja-alainen, ja molemmissa vaikeudet voivat heijastua laajemmille oppimisen osa-alueille. Esimerkiksi lukivaikeuden taustalla on usein kapea-alaista kognitiivista vaikeutta, mutta kuitenkin siihen liittyvä hidaskäyttö vaikuttaa myös muuhun oppimiseen. (Alen & Kultti-Lavikainen 2015, 67-68.)

Yleisin oppimisvaikeuksien muoto on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (Ahonen, Eloranta & Närhi 2009). Lukivaikeuden määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta yleisesti se ymmärretään vaikeutena luetun ymmärtämisessä sekä teknisessä lukutaidossa (Qvarnström 2013, 176). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus eli lukivaikeus määritelmänä sisältää dysleksian eli lukemisen vaikeuden ja dysgrafian eli kirjoittamisen vaikeuden (Takala 2006, 65). Tässä tutkimuksessa lukivaikeus käsitetään laajana yksilön elämään ja opintoihin vaikuttavana ilmiönä sekä kirjoittamisen että lukemisen taitojen osalta. Lukivaikeuden tyypillisiä piirteitä ovat vaikeudet ymmärtää tekstiä, erotella äänneitä, hidaskäyttö tai lukeminen, virheet vokaaleissa ja kaksoiskonsonanteissa, hahmottamisen vaikeudet, kapea työmuisti ja vaikeudet sekä matematiikan sanallisissa tehtävissä että vieraiden kielten oppimisessa (Opetushallitus 2020a).

Opiskelijan lukivaikeus on voitu diagnosoida varhain, ja hän on saattanut saada tukea jo peruskoulussa. Näin ei kuitenkaan aina ole, mikä edellyttää lukioilta toimintatapoja

lukivaikeuksien seulontaan ja erilaisia tuen malleja. Muun muassa Niilo Mäki Instituutti on kehittänyt nuorille ja aikuisille suunnattuja lukitestejä, joita voidaan hyödyntää yksilön lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arviointiin (Niilo Mäki Instituutti 2019; Qvarnström 2013, 177). Oppimisen vaikeuksien havaitseminen nuoruudessa ei ole täysin yksinkertaista, sillä nuoret ja aikuiset ovat voineet oppia kompensoimaan heikkouksiaan muilla vahvuuksilla, jolloin vaikeuksien havaitseminen ja diagnosoiminen voi olla haastavaa (Taskinen 2008, 32).

Varhain aloitetut ja riittävät tukitoimet vähentävät nuoruusikään mennessä lukivaikeuksien määrää ja aikuisuuteen siirryttäessä kokonaisvaltaisella, lukemiseen, kirjoittamiseen sekä opiskelumotivaatioon kohdistuvalla tuella voidaan ehkäistä sekä ongelmien kasaantumista että niihin liittyviä muita ongelmia (Holopainen & Savolainen 2006b, 203, 219). Lukemisen vaikeudella voikin olla merkittäviä vaikutuksia yksilön oppimisidentiteettiin, koulutusvalintoihin sekä muihin elämän osa-alueisiin (Vanninen & Määttä 2015, 37). Lukiossa kuten muillakin koulutusasteilla monenlaiset lähestymistavat ja tuen keinot ovat hyödyllisiä ja opetusjärjestelyillä on opiskelijoiden tukemisessa tärkeä rooli. Opettajan arjessa hyödynnettäviä tuen keinoja voivat esimerkiksi olla tehtävänantojen selkeys, monipuoliset aineistot, sanallisen ja suullisen tekstin hyödyntäminen, osaamisen seuraaminen ja mahdollinen asioiden kertaus (Opetushallitus 2020a). Lisäksi valmiiden muistiinpanojen hyödyntäminen, lisäajan mahdollistaminen kokeissa, tukiopeus, henkilökohtaisen palautteen antaminen ja kannustava asenne ovat hyviä tukikeinoja lukiossa (Hällfors ym. 2006, 239-241). Lisäajasta on hyötyä lukivaikeuden yhteydessä, eikä ajalla ole havaittu olevan merkittävää hyötyä muille opiskelijoille (Shaywitz & Shaywitz 2003). Tuen tarpeen määrä ja laatu ovat yksilöllisiä ja tällöin lyhyetkin aineenopettajan antamat konsultaatiot opiskelijalle voivat olla hyödyllisiä ja riittäviä (Hölkki, Salonen & Holopainen 2006 Sinkkoson ym. 2016, 54 mukaan). Kuitenkin opiskelijan oma motivaatio ja halu vaikuttaa siihen, vastaanottaako tämä tukea (Vanninen & Määttä 2015, 44).

Matemaattiset oppimisvaikeudet ovat lukivaikeudesta erillisiä ja niissä peruslaskutaidoissa ilmenee merkittäviä vaikeuksia, eivätkä vaikeudet selity esimerkiksi aistivammoilla (Alen & Kultti-Lavikainen 2015; Räsänen 2012, 1170). Osa matemaattisista häiriöistä on liittynään lukemisen vaikeuteen (Mikkonen, Nikander & Voutilainen 2015). Laskemiskyvyn häiriö on varsin pitkäaikainen, mutta riittävällä ja

varhaisella tuella tai kuntoutuksella vaikeuksia on mahdollista helpottaa (Räsänen 2012). Hakkaraisen (2016) mukaan yhdeksäsluokkalaisten lukemisen ja matematiikan vaikeudet vaikuttivat toiselle asteelle sijoittumiseen siten, että he muita todennäköisemmin hakeutuivat ammatillisiin opintoihin lukio-opintojen sijaan (Hakkarainen 2016, 28).

Myös lukio-opiskelijoilla on matemaattisia oppimisvaikeuksia ja lisäksi esimerkiksi lukivaikeuden on havaittu vaikuttavan matemaattisten aineiden opiskeluun. Opiskelijan haasteet matemaattisissa tehtävissä saattavat liittyä sanallisten tehtävänäntojen hallintaan. Tällöin lukivaikeus voi olla matemaattisten vaikeuksien taustalla, mutta myös muut kielelliset vaikeudet, tarkkaavuuden vaikeudet sekä hahmotusvaikeudet voivat vaikuttaa matemaattiseen tulokseen. (Korkeamäki & Nukari 2014, 6-9.) Räsänen (2012) pohtii artikkelissaan, että vaikka oppimisvaikeudet matematiikassa ja lukemisessa ovat yhtä yleisiä, ei esimerkiksi ylioppilastutkintolautakunnalle tule pyyntöjä erityisjärjestelyistä matematiikan oppimisvaikeuksien vuoksi, toisin kuin lukemisen vaikeuksien vuoksi. Voidaankin havaita, etteivät oppimisen vaikeudet rajoitu vain tiettyjen oppiaineiden sisäisiksi. Nähtäväksi jää, tuleeko lukiouudistuksen tuomat oppiainerajat ylittävät opintojaksot edelleen tekemään oppimisen vaikeuksista näkyvämpiä entistä useammassa oppiaineessa.

Matemaattisen oppimisvaikeuden tukemista on tutkittu pääsääntöisesti lasten ja nuorten osalta. Siitä huolimatta seuraavana esiteltyjen tutkimusten tuloksia on mahdollista hyödyntää myös lukio-opiskelijoiden matematiikan oppimisen tukemisessa. Gersten, Jayhanthi ja Baker (2008) tarkastelivat raportissaan matemaattisesti heikkojen lasten tukemista, ja havaitsivat suurimman hyödyn saavutettavan eksplisiittisellä opetuksella, jossa keskeistä on asian ja etenemisen selkeys, asioiden mallintaminen ja esimerkkien hyödyntäminen sekä yhdessä ja yksin tapahtuva harjoittelu. Vainio (2013) on diplomityössään taas tarkastellut eri yliopistojen keinoja tukea opiskelijoita matematiikan opinnoissa, ja havaitsi keinoja matemaattisten taitojen tukemiseen. Toiselta asteelta yliopisto-opintoihin siirtyminen voi aiheuttaa haasteita motivaation sekä matematiikan osaamisen kannalta. Laskuharjoitusten yhteydessä palautteen saaminen, harjoitusten mukauttaminen, käytännönläheisyys, avoimen ilmapiirin luominen, virheiden salliminen, henkilökohtainen tuki sekä siltakurssien tarjoaminen ovat keinoja matemaattisen osaamisen tukemiseen. (Vainio 2013, 52-55.) Lukio-opiskelijoiden kohdalla, joilla on haasteita matematiikassa, voidaan hyödyntää kaikkia edellä mainittuja tuen keinoja ja

esimerkiksi tuen avoimuus, kynnyksettömyys sekä monipuolisuus ovat avainasemassa tuen onnistumiselle.

Kielellinen erityisvaikeuden eli dysfasian perusta on varhaisessa kielen kehittämisessä. Se voidaan jakaa puheen tuoton tai puheen ymmärtämisen erityisvaikeuteen, mutta usein osa-alueet sekoittuvat. Lisäksi kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä esiintyy useita liitännäisvaikeuksia kuten oppimisvaikeuksia, motoriikan ongelmia, käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, tarkkaavaisuuden ongelmia sekä ongelmia sosiaalistumisessa ja sopeutumisessa. (Korpilahti, Arikka & Wallden 2015, 52-58.) Lukiossa erityinen kielellinen vaikeus voi näkyä esimerkiksi oppimisvaikeuksina ja haasteina ymmärtää kuultua ja luettua. Lievissä kielellisissä erityisvaikeuksissa ennuste on hyvä, mutta onnistuminen edellyttää tuen kohdentamista kulloiseenkin tuen tarpeeseen (Korpilahti ym. 2015, 58). Tällä viitataan sekä sen ilmenemiseen oppimisvaikeutena että liitännäisvaikeuksien monimuotoisuuteen ja niiden muutoksiin elämänsä eri vaiheissa. Muun muassa vaikeuden aste ja saatu varhainen tuki vaikuttavat lukiokoulutukseen hakeutumiseen opiskelijalla, jolla on todettu kielellinen erityisvaikeus. Lukiokoulutukseen hakeutumisesta pohdittaessa on yhdessä ammattilaisen kanssa tarkasteltava opiskelijan edellytyksiä lukiokoulutukseen peruskoulussa jatko-opintoihin haettaessa (Korpilahti ym. 2015, 57-58). Tuen keinoja lukiossa ovat monet edellä mainitut lukivaikeuteen kohdenneet tuen keinot, mutta myös seuraavissa kappaleissa ja *muut vaikeudet ja niiden tukeminen* -luvussa (3.3.2) esille tulevat tuen keinot liittyen tarkkaavaisuuden, keskittymisen, elämäntilanteen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen.

ADHD:n oireet eivät esiinny aina samanlaisina, vaan oirekuva saattaa vaihdella tarkkaamattomuuden, yliaktiivisuuden sekä impulsiivisuuden välillä siten, että oireet esiintyvät yksilöllisesti joko erillisinä tai erilaisina yhdistelminä (Huttunen & Socada 2019). Pysyvimmat oireet liittyvät tarkkaavuuteen sekä toiminnanohjaukseen (Virta & Leppämäki 2017). Lisäksi on havaittu, että noin puolella diagnosoiduista ADHD -häiriöistä jatkuu aikuisuuteen saakka (Wilens, Biederman & Spencer 2002, 126). Vaikeudet toiminnanohjauksessa ja tarkkaavaisuudessa voivat tulla esille haasteina aloittaa ja suunnitella toimintaa sekä tehtävän valmiiksi saamisessa, ja näiden tukeminen on tärkeää ulottaa lapsuuden lisäksi myöhemmälle nuoruusiälle (Ristimäki & Rantanen 2013).

Ympäristötekijöillä kuten sen häiriötekijöihin, vireystilan, ohjeisiin ja toimintaan sekä tilanteeseen liittyvillä tekijöillä on mahdollista vaikuttaa ADHD:n oireisiin (Voutilainen & Puustjärvi 2015, 72). Lukiossa tukimuotojen tulisikin pohjautua näiden sekä pedagogisten ja käyttäytymisen ohjauksen keinoihin. Ympäristötekijöihin liittyviä tuen muotoja ovat esimerkiksi ryhmäkokoon pienentäminen, ärsykkeiden vähentäminen, melutason laskeminen, oppitunnin jaksottaminen vaihtelevaksi, konkreettisten ja ymmärrettävien ohjeiden luominen, palautteen antaminen välittömästi sekä opiskelijoiden motivoiminen (Voutilainen & Puustjärvi 2015, 76-77). Muita keinoja voi olla esimerkiksi lukupiirin hyödyntäminen, jossa lukemisen määrää jaetaan opiskelijoiden kesken sekä ryhmäkoon pienentäminen jakamalla joko yksi tai useampi opiskelija toiseen tilaan pienryhmätyöskentelyn mukaisesti (Sandberg 2019, 9-12).

ADHD -opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukeminen on tärkeää, ja sitä aineenopettajat voivat työssään tukea. Hotulainen ja Telivuo (2015) ovat tutkineet oppimisen suhdetta oppijoiden käsityksiin itsestään oppijana sekä tiedon ja oppimisen luonteesta. He havaitsivat, että lisäämällä opiskelijoiden tietoisuutta itsestään oppijoina on opettajalla mahdollisuus siirtää lisää vastuuta oppijoille, ja näin edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta voidaan tukea palautekäytännöin, jotka tukevat itsesäätelyn kognitiivisia, käyttäytymisen ja motivaation ulottuvuuksia. Näitä käytäntöjä on muun muassa kattavan palautteen antaminen sekä itsearviointien hyödyntäminen. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 215.)

Autismikirjon häiriöillä tarkoitetaan yksilöllisiä synnynnäisiä piirteitä, ja häiriön lähtökohtina voidaan pitää kolmea osatekijää, joissa häiriötä esiintyy: sosiaalinen vuorovaikutus, kommunikaatio sekä toistuva ja rajoittunut käyttäytyminen (Niemi 2008). Autismikirjon häiriö ei estä opiskelijaa menestymästä opinnoissa ja hakeutumasta lukiokoulutukseen, jos vain koulutuksessa on saatavilla riittävästi tukea opiskelijalle (Autismiliitto 2020). Gurbuz, Hanley & Riby (2019) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet autismin vaikutuksia korkeakouluopintoihin ja miten autismi vaikuttaa akateemisiin ja sosiaalisiin kokemuksiin. Tutkimus toteutettiin englantilaisissa korkeakouluissa verrokkiryhmää hyödyntäen. Havaittiin, että opiskelijat, joilla oli autismi, menestyivät hyvin akateemisissa tehtävissä ja saivat hyviä arvosanoja. Siitä huolimatta haasteet korkeakouluun sopeutumisessa, ajatukset opiskelutauon pitämisestä ja kokemus muita heikommista sosiaalista taidoista nousivat verrokkiryhmää enemmän esille.

Autismikirjon opiskelijaa voidaan lukiossakin tukea kiinnittämällä huomiota juuri vuorovaikutukseen ja sen syntymiseen. Lisäksi tärkeää on ymmärtää opiskelijalla olevat erityispiirteet kuten laaja tietomäärä jostain tietystä aiheesta. Myös huomion kiinnittäminen siirtymävaiheisiin on tärkeää, sillä muutoksiin sopeutuminen voi olla hidasta ja suuri määrä vuorovaikutusta voi aiheuttaa haasteita (Socada 2020).

### 3.3.2 Muut vaikeudet ja niiden tukeminen

Lukio-opiskelijoiden oppimiseen voivat vaikuttaa psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat sekä tilapäisistä tilanteista johtuvat haasteet. Opiskelija on voinut esimerkiksi jäädä jälkeen opinnoissa tilapäisesti jonkin vamman tai sairauden vuoksi (Sinkkonen ym. 2016, 53). Lukio-opiskelijoilla voi olla monenlaisia psyykkisiä ja sosiaalisia haasteita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Viittaamalla esimerkiksi vuoden 2019 kouluterveyskyselyyn, voidaan havaita opiskelijoiden uupumuksen lisääntyneen (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2019), mikä vaikuttaa opiskelijoiden opiskeluun. Tässä yhteydessä on lisäksi huomioitava uupumuksen ja psyykkisten oireilujen monenlaiset taustatekijät, ja taustalla voi olla myös lukivaikeus, ja että vaikeudet voivat olla hyvinkin päällekkäisiä (Kingberg 2011, 68; Snowling, Muter & Carroll 2007, 616).

Lukiolaisilla voi olla monenlaisia mielenterveydenongelmia. Holopainen ja Savolainen (2006a, 463, 470) ovat havainneet lukivaikkeuksien ja masentuneisuuden välistä yhteyttä tarkastelevassa tutkimuksessaan, että lukiossa opiskelevat tytöt ovat poikia masentuneempia ja masentuneisuutta ja koulu-uupumusta on havaittavissa lukiolaisilla ammattikoululaisia enemmän. He myös havaitsivat, ettei suoraa yhteyttä lukivaikkeuden ja masentuneisuuden välillä havaittu olevan, mutta psyykkisen hyvinvoinnin haasteet voivat olla seurannaisvaikutuksia lukivaikkeudesta. Myös Kingberg (2011) on havainnut tämän tutkimuksessaan. Riittäväällä, saavutettavissa olevalla ja ennaltaehkäisevällä tuella voidaan lukiokoulutuksessa ehkäistä sekä mielenterveydenongelmia että lukivaikkeuden aiheuttamia haasteita.

Lukion luokattomuus saattaa itsessään aiheuttaa haasteita joidenkin opiskelijoiden oppimiseen. Häivälä (2009, 58) on väitöskirjassaan tutkinut lukion aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja hänen tutkimuksessaan selvisi, että aineenopettajien mukaan opiskelijoiden syrjäytymistä voidaan lukioissa ehkäistä lisäämällä yhteisöllisyyttä, kehittämällä itsetuntemusta sekä pienentämällä ryhmäkokoja. Lukion aineenopettajat

ovat myös kokeneet, että luokattomuudesta ja valinnan vapaudesta on eniten hyötyä hyvin menestyville opiskelijoilla (Häivälä 2009, 130). Koululuokka mahdollistaa sosiaalisten siteiden muodostumisen, tunteen ryhmään kuulumisesta sekä hyväksytyksi tulemisen edistämällä opiskelijoiden viihtyvyyttä ja hyvinvointia. Vaikka suoraan luokattomuuteen ei lukion aineenopettaja voi vaikuttaa, voi luokattomuuden aiheuttamia haasteita tukea esimerkiksi hyödyntämällä yhteistoiminnallisia työtapoja sekä edistämällä hyvää ilmapiiriä luokassa. (Ollikainen, Ratinen & Lehtonen 2012 181.) Lisäksi lukion toimintatavat, jotka tukevat ryhmäytymistä ovat hyödyllisiä ja esimerkiksi lukiota aloittavien opiskelijoiden aktivoiminen ryhmäytymiseen on keino tukea ryhmäytymistä, opiskelijoiden hyvinvointia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

## 4 Lukion aineenopettajan työ

Tässä luvussa kuvataan opettajan työnkuvaa tällä hetkellä opettaja oppimisen tuen antajana näkökulmasta. Tarkoituksena on johdattaa aihetta lähemmäs tämän tutkimuksen tarkoitusta, eli aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoiden tuen tarpeista sekä tulevaisuuden muutosten vaikutuksista opiskelijoihin ja opettajan työhön.

Opettajien hyvinvointiin ja resursseihin on kiinnitettävä meneillään olevan lukiouudistuksen toimeenpanossa huomiota. Islannissa talouskriisin myötä lukiokoulutuksen opiskelupaikkoja lisättiin, mutta opettajien määriä ei kasvatettu. Tämän seurauksena lukio-opettajat ovat kokeneet työmäärien, paineen ja stressitasojen kasvua sekä heikentyneitä mahdollisuuksia tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. (Ragnarsdóttir & Ásgeir Jóhannesson 2014, 60-62.) Suomen lukiokoulutuksen uudistuksessa on varmistettava, ettei Islannin tilanne toistu Suomessa. Opiskelijoiden tuen tarpeiden huomioimiseen onkin varattava tulevaisuudessa riittävästi resursseja ja tukea on annettava erityisopettajan ja aineenopettajien yhteistyönä. Opiskelijoiden tuen tarpeisiin vastaaminen onkin erityisopettajien lisäksi aineenopettajien pedagoginen tehtävä.

### 4.1 Aineenopettajan ammatillinen osaaminen

Opettajuuden yhteydessä puhutaan usein autonomiasta (esim. Lapinoja 2006; Savonmäki 2007; Luukkanen 2004). Autonomia on yksi opettajan professionaalisuuden keskeisistä piirteistä, johon voidaan liittää sekä negatiivisia että positiivisia ilmentymiä (Lapinoja



2006, 26-28.) Lukion aineenopettajien autonomisuus tulee esille esimerkiksi oman opetettavan aineen syvällisenä osaamisena, mikä erottaa tietyn aineenopettajan toisesta. Pienemmissä lukioissa saattaa olla vain yksi opettaja ainetta kohden, mikä vahvistaa opettajan oppiaineeseen painottuvaa autonomista asemaa. Opettajan autonomisuuden negatiivista ilmentymää edustaa autonomisuus opettajien välistä yhteistyötä estävänä tekijänä. Toisaalta kuitenkin opettajien autonomia vahvistaa parhaimmillaan kollegiaalista yhteistyötä, joka taas kehittää opettajien ammatillista osaamista. (Savonmäki 2007, 156-164.) Autonomia muodostuu haasteeksi, jos se haastaa uuden oppimista ja koulutuksen kehittämistä (Soini ym. 2003, 289).

Kollegiaalinen yhteistyö kehittää opettajan ammatillista osaamista. Soinin ym. (2016) mukaan opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy yhteistyössä opettajan ja oppilaan sekä opettajien välillä. Savonmäen (2007, 42-43) mukaan opettajan työ ei ole enää vain perustehtäviin keskittyvää, vaan niiden lisäksi opettajien väliset sosiaaliset suhteet ja kollegiaalinen yhteistyö ovat osa opettajan työtä ja parhaimmillaan edistävät opettajan ammatillista kasvua työssä ja jaksamista. Myös Sahlberg (1996a, 237) on tutkimuksessaan havainnut kollegiaalisen yhteistyön edistävän opettajien jaksamista sekä olevan tärkeää koulun kehittämisen kannalta. Kollegiaalisuuden toteutumiseen vaikuttavat hänen mukaansa sekä työyhteisön kulttuuri että opettajien kokema autonomia. Lukion opettajien osaaminen opiskelijoiden oppimisen haasteista sekä tukimuodoista ovat vaihtelevia, ja yhteistyö muiden opettajien ja erityisopettajan kanssa voisi tuoda uusia näkökulmia sekä tietoutta oppimista haastavista tekijöistä ja opetusmetodeista. Koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa on ymmärrettävä erot opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen ja oppimistyylien välillä, jotta opetuksella on mahdollista vastata erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin (Boström 2011, 487-489).

Lukion aineenopettajien ammatillinen osaaminen on haasteiden edessä lukiouudistuksen myötä. Esimerkiksi teknologian käyttö on lukiokoulutuksessa lisääntynyt ja edelleen lisääntymässä, lukiouudistuksessa lisätään oppiainerajat ylittävää opetusta ja opiskelijoilla on myös enenevässä määrin erilaisia oppimisen haasteita. Koulutuksen jatkuvan uudistumisen myötä siis myös opettajien ammatillista osaamista tulee kehittää. Opettajien täydennyskoulutus onkin ollut paljon esillä koulutuksen kentällä tapahtuvan digitalisaation myötä. Täydennyskoulutus on yksilön ammatillista kehittämistä, mutta yksilöön keskittyvän kehittämisen lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota koko

työyhteisön osaamisen kehittämiseen (Sahlberg 1996a, 242). Ammatillista osaamista voidaan kehittää sellaisen täydennyskoulutuksen avulla, joka antaa välineitä opetustyöhön ja kehittää pedagogisia taitoja, edistää tieto- ja viestintätekniistä osaamista sekä huomioi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 17.)

Lukion aineenopettajien osaamisen kehittäminen on tärkeää, sillä opettajien uskomukset ja osaaminen dysleksiasta ovat vaihtelevia. Opettajien uskomuksia ja osaamista tutkineet Wadlingtonit (2005, 16-31) havaitsivat, että opettajat ymmärsivät dysleksian hyvin eri tavoin ja siihen liittyvät käsitykset vaihtelivat. Selvisi, että aineenopettajien tiedot dysleksiasta olivat vähäisempiä kuin esimerkiksi luokanopettajien. Lisäksi aineenopettajien oman aineen hallinta on vahvaa, sillä heidän koulutuksensa on koostunut laajoista aineopinnoista ja pedagogisista opinnoista. Nämä pedagogiset opinnot käsittelevät erityispedagogiikkaa vain vähän. Wadlingtonien (2005) mukaan tietoa dysleksiasta tulisi tulla jo opettajakoulutuksessa, mutta merkittävä rooli opettajan osaamisen kehittämisessä on myös opettajien oma kiinnostus etsiä tietoa itse.

Tavoitteena on, että opettajat vastaisivat oppiaineensa opiskelutekniikkaan liittyvästä ohjaamisesta sekä huomioisivat erityiset tarpeet opetuksessaan (Hällfors ym. 2006, 232). Opettajien vaihteleva erityispedagoginen osaaminen muodostuu haasteeksi opetusjärjestelyjen mukauttamisessa sekä haasteiden havaitsemisessa. Opiskelijoiden tukea voidaan toteuttaa moniammatillisena yhteistyönä ja vanhempien ohjausta hyödyntäen (Hällfors ym. 2006, 232-233). Samalla voidaan edistää opettajien osaamisen kehittämistä, kuljettaa informaatiota työyhteisössä ja näin tukea sekä opiskelijaa, jolla on jokin erityisvaikeus tai oppimisen vaikeus, että muuten opiskeluunsa tukea tarvitsevaa opiskelijaa.

Opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen lisäksi tärkeää on kiinnittää huomiota työyhteisön ilmapiiriin, erityisesti lukiouudistuksen aikana. Työssä pysymistä voidaan edistää parantamalla työskentelyilmapiiriä ja opetushenkilöstön välistä yhteistyötä (Jokinen ym. 2014, 16). Seuraavassa alaluvussa käsitellään aineenopettajan työtä opetushenkilöstön välisen yhteistyön näkökulmasta ja sen merkitystä opiskelijoiden tuen kannalta.

## 4.2 Moniammatillisuus opettajan työn tukena

Tässä tutkimuksessa moniammatillisuudella opettajan työn tukena tarkoitetaan ensisijaisesti yhteistyötä muiden opettajien, rehtorin sekä erityisopettajan kanssa. Moniammatillisella yhteistyöllä on monia hyötyjä opettajien työn kannalta sekä työssä jaksamisessa että stressin hallinnassa. Yhteistyö vain yhteistyön vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista, vaan siihen pyrkimisen ja sen toteuttamisen tulisi syntyä tarpeesta.

Onnistuneen yhteistyön ehtoina voidaan pitää vapaaehtoisuutta, luottamusta ja yhteisiä tavoitteita. Erityisesti yhteistyön henkilökohtainen merkitys on sen toteutumisen kannalta tärkeää eli sitä, koetaanko yhteistyö itselle merkitykselliseksi. (Drossel, Eickelmann, Ophuysen & Wilfried 2019, 190.) Kysymys siitä, kokeeko opettaja yhteistyön tarpeelliseksi oman työnsä ja itsensä kannalta vaikuttaa siis yhteistyön määrään. Voitaisiinko kuitenkin niitä opettajia, jotka eivät tee yhteistyötä muiden opettajien kanssa järjestelmällisesti eivätkä koe yhteistyötä oman työnsä kannalta kovinkaan merkitykselliseksi, innostaa yhteistyöhön selkeiden toimintamallien ja ilmapiirin kautta?

Mäki-Havulinna (2018, 127) väitöskirjan mukaan toimiva ja onnistunut tukitoimien suunnittelu toteutuu parhaiten opetushenkilöstön yhteistyönä. Hän on väitöskirjassaan tutkinut yläkoulun aineenopettajan merkitystä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2012-2013 peruskoulun käytännön oppimisen tukea koskevien muutoksien jälkeen. Tuloksissa ilmeni, että opettajan oppilastuntemus, taidot ja tiedot vaikuttavat tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen eriyttämisen onnistumiseen. Jos opettajalla ei ole riittävää osaamista tukitoimien järjestämisestä, saatetaan oppilaan tukitoimien suunnittelu siirtää erityisopettajalle. (Mäki-Havulinna 2018, 127.)

Lukion aineenopettajat voivat tehdä yhteistyötä lukion erityisopettajan kanssa, jos sellainen lukiossa on. Sinkkosen ym. (2016) lukion erityisopettajan työ vuonna 2011 painottui konsultaatiotyöhön, opetustyöhön ja taustatyöhön. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa tulee esille, etteivät erityisopettajat koe käytettävissä olevia resursseja riittäviksi ja he kokevat opiskelijoiden paljouden haasteena. Opetushallituksen vuonna 2018 teettämän, lukion erityisopettajille ja rehtoreille suunnatun kyselyn mukaan lukion erityisopettajien työnkuva koostuu eniten lukiseulojen ja YTL:lle tehtävien lausuntojen tekemisestä, aineenopettajien konsultoinnista sekä opiskelijahuoltotyöstä ja

opiskelutaitojen opetuksesta (Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale 2019). Erityisopettajan työnkuva lukiossa on siis moninainen ja koostuu osaltaan opetushenkilöstön kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Lukion aineenopettaja ja erityisopettaja voivat tehdä monenlaista yhteistyötä lukiossa. Erityisopettajan ja aineenopettajien välinen yhteistyö voi toteutua esimerkiksi opetusta suunniteltaessa. Lisäksi erityisopettaja voi toimia konsulttina, eli tiedon välittäjänä opiskelijan ja opettajan välillä, ja näin selittää opiskelijoiden koulusuoriutumisen haasteita. (Sinkkonen ym. 2016, 58.) Yhteisopettajuus on yksi aineenopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön muoto. Toimivan yhteisopettajuuden edellytyksiä opettajien kokemana on Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, 32) tutkimuksen mukaan yhteinen opetuksen suunnittelu ja arviointi sekä samankaltainen käsitys opettajuudesta. Lisäksi opettajat nostivat esille erilaisia toteutustapoja yhteisopettajuudelle sekä yhteisopettajuuden ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin lisääjänä. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös aineenopettajien välillä. Yhteisopettajuus sekä aineenopettajien välillä että erityisopettajan kanssa kenties tulevaisuudessa lukiouudistuksen myötä lisääntyy. Uudistuksen sisältämät oppiainerajat ylittävät opintojaksot, josta voidaan myös ilmiöoppimisena puhua, edellyttävät aineenopettajilta yhteistä suunnittelua sekä opintojaksojen yhdessä toteuttamista (Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiainen 2020, 113). Kenties lukiokoulutuksen tulevaisuudessa yhdessä opettamisella ja yhdessä tekemisellä on suurempi rooli lukion arjessa ja aineenopettajien työssä.

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa pienten, alle 200 opiskelijoiden lukioiden aineenopettajien kokemuksista ja näkemyksistä siitä, miten oppimisen tuki näkyy heidän työssään ja opiskelijoiden oppimisessa ennen voimaantulevaa lukiouudistusta 2021. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella sekä lukion aineenopettajien näkemyksiä opiskelijoiden oppimisen tuen tarpeista ja opiskelua haastavista tekijöistä että aineenopettajien käyttämiä tukitoimia. Tarkoituksena on myös tarkastella aineenopettajien näkemyksiä tulevien oppimisen tuen muutosten vaikutuksista heidän työhönsä ja heidän toiveitaan uudistukseen liittyen.

1. Miten oppimisen tuki näkyy aineenopettajan työssä lukiossa ennen lukiouudistusta 2021?
2. Millaisia oppimisen haasteita opettajat ovat työssään havainneet ja minkälaisia käsityksiä heillä on niiden taustoista?
3. Millaisia näkemyksiä aineenopettajilla on lukiouudistuksen vaikutuksista heidän työhönsä ja millaisia siihen liittyviä toiveita heillä on?

## 6 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja tässä luvussa kuvataan sen etenemistä ja toteutusta. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan tutkimusjoukkoa ja sen keräämistä, minkä jälkeen siirrytään tutkimusmenetelmän valintaan sekä analyysin etenemiseen. Tutkimuksen toteutus ja eteneminen on pyritty kuvaamaan tarkasti.

### 6.1 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen

Tätä tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaa lukion aineenopettajaa, jotka työskentelivät kolmessa alle 200 opiskelijan lukiossa Varsinais-Suomessa. Kahdesta lukiosta haastateltiin kolmea opettajaa ja yhdestä kahta. Haastateltavien määrät voidaan perustella haastattelujen vapaaehtoisuudella sekä niiden riittävyydellä analyysin kannalta. Opettajien opettavien aineiden aineyhdistelmät olivat lyhyt matematiikka, kemia ja fysiikka; ruotsi ja espanja; ruotsi ja saksa; ruotsi, englantia ja opinto-ohjaus; sekä äidinkieli ja kirjallisuus. Haastatellut aineenopettajat opettivat siis äidinkieltä, vierasta kieltä tai matemaattisia aineita. Opetettavat aineet ja opettajat on eritelty tarkemmin kuviossa 1. Oppiaineinekohtainen jako tehtiin jo ennen vapaaehtoisten haastateltavien etsimistä, ja siihen päädyttiin, koska opiskelijoiden oppimisen vaikeudet liittyvät usein näihin aineisiin ja näkyvät niissä.

Osa-aikainen erityisopettaja lukiossa	Ei erityisopettajaa lukiossa
<ul style="list-style-type: none"><li>• Äidinkieli: H1 &amp; H4</li><li>• Ruotsi &amp; saksa: H2</li><li>• Ruotsi &amp; espanja: H8</li><li>• Lyhyt matematiikka, fysiikka &amp; kemia: H3</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Äidinkieli: H7</li><li>• Ruotsi &amp; englantia, opo: H5</li><li>• Lyhyt matematiikka, fysiikka, kemia: H6</li></ul>

*Kuvio 1. Haastateltujen lukion aineenopettajien (n 8) opettavat aineet*

Tutkimuslupapyynnöt lähetettiin vuodenvaihteen 2019-2020 jouluhelmikuussa ennestään valittujen Varsinais-Suomen alueella sijaitsevien neljän pienen lukion rehtoreille. Lukiot olivat samankaltaisia ja niiden valintakriteereinä oli ainoastaan keskiarvoraja. Kolme lukiota vastasi yhteydenottoon, ja nämä lukiot valikoituivat tutkimukseen mukaan. Ilmeni, että jokaisen lukion rehtorilla oli valtuudet myöntää tutkimuslupa, jolloin lupaa ei tarvinnut erikseen pyytää kunnilta. Rehtorit myönsivät tutkimusluvut. Rehtoreilta kysyttiin myös mahdollisuutta kartoittaa vapaaehtoisia opettajia haastateltavaksi sekä välittää tiedot minulle. Rehtorien myönteinen ja kannustava asenne tutkimusta kohtaan edisti vapaaehtoisten haastateltavien löytymistä. Lukioille kiireisestä ajankohdasta huolimatta jokaisesta lukiosta löytyi vapaaehtoisia opettajia riittävä määrä, ja vapaaehtoisille lähetettiin sähköpostitse saatekirjeet (liite 1), jotka sisälsivät haastattelupyyntöjä sekä lisätietoa tutkimuksesta. Haastatteluajat sovittiin myös sähköpostitse ja toteutettiin maaliskuun 2020 alkupuolella.

Tässä tutkimuksessa on käytetty fenomenografista analyysimenetelmää ja tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla. Empiirinen aineisto toimii fenomenografisen tutkimuksen pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Vaikka fenomenografiassa kenties luontevin aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu, voi muitakin menetelmiä käyttää, kuten lomaketta tai puolistrukturoitua haastattelua (Kakkori & Huttunen 2010, 8). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä. Puolistrukturoitu haastattelu etenee ennalta valittujen teemojen mukaisesti. Haastattelumenetelmä mahdollistaa teemoihin liittyvien tarkentavien ja syventävien kysymysten esittämisen haastattelussa. Haastatteluun valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-77.) Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä soveltui tämän tutkimuksen tarkoitukseen hyvin. Haastateltujen opettajien lähtökohdat aiheesta olivat vaihtelevia riippuen siitä, kuinka opiskelijoiden tukeminen on järjestetty lukioissa haastatteluhetkellä sekä heidän omasta perehtyneisyydestänsä aiheeseen. Tämän vuoksi haastattelutavaksi soveltui menetelmä, jossa haastattelijä johdattaa haastattelua eteenpäin ja näin edistää haastateltavien kerrontaa. Kenties avoimemmat tutkimuskysymykset eivät olisi antaneet riittävästi tilaa haastateltaville vastata.

Haastattelut toteutettiin opettajien työskentelemissä lukioissa rauhallisilla paikoilla, kuten tyhjässä luokassa. Haastateltaville lähetettiin tietoja tutkimuksesta ja sen

tarkoituksesta sähköpostitse saatekirjeen yhteydessä. Lisäksi tämän viestin yhteydessä tulleisiin kysymyksiin vastattiin sähköpostitse. Sähköpostit sisälsivät tutkimuskysymykset sekä pääteemoja, jotta haastateltavilla oli riittävästi tietoa tutkimuksesta ja haastattelun kulusta jo ennen haastattelua. Myös tutkimuksen tietosuojalomake liitettiin tähän sähköpostiin. Tietosuojalomake esitettiin haastateltaville myös ennen haastattelujen alkamista. Teemat kertomalla haastateltavat pystyivät etukäteen valmistautumaan haastatteluun pohtimalla teemoja suhteessa omaan työhönsä. Lisäksi haastattelun aiheen kertominen haastattelulupien pyytämisen yhteydessä on eettistä ja edistää tiedonantajien lupautumista tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelut etenivät haastattelurungon (liite 2) ja ennalta päätettyjen haastattelukysymysten mukaisesti. Haastattelujen aluksi haastateltavia pyydettiin vastaamaan muutamaan taustakysymykseen. Haastateltavilla oli mahdollisuus vastata haastattelukysymyksiin vapaasti, ja haastattelija esitti tarvittaessa lisäkysymyksiä pyrkimättä kuitenkaan liikaa johdattelemaan haastateltavaa. Haastattelija pyrki haastattelussa olemaan neutraali, keskustelemaan enemmän aiheesta vasta haastattelun jälkeen ja antamaan tilaa haastateltavalle. Haastattelujen kestot vaihtelivat 20 minuutista vajaaseen tuntiin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelun etuna on joustavuus, joka mahdollistaa haastattelukysymysten järjestyksen muuttamisen, tarkentavien kysymysten esittämisen, mikä vähentää väärinymmärryksen mahdollisuutta. Tässä tutkimuksessa haastattelu tiedonkeruun muotona oli toimiva juuri sen joustavuuden vuoksi. Jokainen haastattelu eteni pääpiirteittäin haastattelurungon mukaisesti, mutta toisinaan haastateltavan kerronnan perusteella myöhemmässä vaiheessa olevia haastattelukysymyksiä tai teemoja käsiteltiin suunniteltua aiemmassa vaiheessa.

Jokainen haastattelu tallennettiin äänenä varmuuden vuoksi kahdelle eri tiedostolle, jolla varmistettiin tallenteen onnistuminen. Ääntä tallennus mahdollistaa haastatteluun palaamisen ja pienentää väärinymmärryksen riskiä. Osa haastateltavista oli tehnyt muistiinpanoja ennen haastattelua ja kaikki haastateltavat olivat pohtineet ainakin mielessään haastatteluun liittyviä teemoja ja omia kokemuksiaan joko haastattelupyynnön tai lukioissa käytyjen keskustelujen innoittamina. Tunnelma jokaisessa haastattelussa oli myönteinen.



Tallennetut haastattelut litteroitiin tietokoneella haastattelijan toimesta. Haastattelujen litterointitavassa pyrittiin yhdenmukaisuuteen. Litteroimatta jätettiin tauot ja täytesanat, joilla ei ollut vaikutusta sisältöön, eivätkä ne näin olleet tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Litteroituna aineiston pituus oli yhteensä noin 51 liuskaa väleineen ja haastattelukysymyksineen. Litteroinnin jälkeen siirryttiin aineiston analyysi -vaiheeseen. Aineiston analyysi edellytti hyvää perehtymistä aineistoon, minkä vuoksi litteroitua aineistoa luettiin läpi moneen kertaan kokonaiskäsityksen muodostamiseksi sekä merkitysten ja käsitysten muodostamiseksi.

## 6.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi

Seuraavissa alaluvuissa tuodaan esille tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä sekä kuvataan analyysin etenemistä. Alaluvussa *tutkimusmenetelmä* perustellaan ja kuvataan käytettyä tutkimusmenetelmää. Alaluvussa *aineiston analyysi* esitetään aineiston analyysin vaiheet, ja tässä tutkimuksessa analyysi etenee hyödyntäen Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) artikkelissaan esille tuomia analyysin etenemisen vaiheita.

### 6.2.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus voidaan käsittää laajana tutkimuskenttänä, jossa näkyvät erilaiset tieteenfilosofiset lähtökohdat sekä erilaiset hyödynnettävissä olevat menetit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 25-56). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiöitä, ei niinkään selittää niitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tässä tutkimuksessa ymmärtäminen on keskeistä, sillä tarkoituksena tarkastella aineenopettajilla olevia käsityksiä ja kuvailla niitä.

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista analyysimenetelmää, joka on yksi laadullisen tutkimuksen puolella käytetyistä menetelmistä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaan filosofisten perusolettamusten ja sitoumusten tunteminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Fenomenografia asettuu fenomenologisen ja konstruktivistisen tieteenfilosofian välimaastoon (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348). Fenomenologinen tieteenfilosofia käsittää todellisuuden moninaisena ja sen tarkoituksena on ymmärtää ilmiöitä (Perttula 2000, 429). Konstruktivistinen tieteenfilosofia taas lähestyy todellisuutta käsittäen sen

suhteellisena, eli todellisuus nähdään riippuvaisena yksilön sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista. Ontologisesti tarkasteltuna todellisuus nähdään relativistisena. Epistemologisesti tarkasteltuna tulokset muodostuvat tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutteisen yhteyden kautta. (Guba & Lincoln 1994.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat sekä erilaisten käsitysten väliset suhteet. Tavoitteena ei ole päästä ilmiöihin itseensä vaan tarkastella juuri käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Edellä tarkastellut taustalla vaikuttavat tieteenfilosofiset näkökulmat tuovat esille ihmisten välisten ajatusten ja kokemusten eroavaisuuksia riippuen heidän taustoistaan ja kokemuksistaan, mikä on havaittavissa myös fenomenografisen analyysimenetelmän tarkoituksia tarkasteltaessa.

Fenomenografinen analyysimenetelmä soveltuu hyvin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi, sillä tarkoituksena on selvittää lukion aineenopettajilla olevia näkemyksiä ja käsityksiä oppimisen tuesta heidän työnsä kannalta sekä heidän käsityksiään oppimista haastavista tekijöistä. Tämä mahdollistaa myös aineenopettajien käsitysten taustalla olevien asenteiden tarkastelun, mikä luo syvyyttä tutkimuksen tuloksiin. Tarkoituksena on tarkastella erilaisia käsityksiä asettamatta niitä toistensa ylä- tai alapuolelle, ja tarkastella erilaisia tapoja ja näkemyksiä.

Huusko ja Paloniemi (2006) tuovat artikkelissaan esille Uljensia (1989, 41) mukaillen fenomenografisen analyysin eri tasoja ja sen etenemisen. Nämä tasot ovat merkitysyksiköiden etsiminen, merkityskategorioiden luominen sekä kuvauskategorioiden luominen. Lopuksi kategorioiden pohjalta luodaan tulosavaruus. Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja se voi tapahtua samanaikaisesti eri tasoilla. Erilaisia ajattelutapoja pyritään löytämään luomalla aineistosta kuvauksia, jotka muodostuvat ylä- ja alatason kategorioista. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Ylä- ja alatason kategorioista käytetään tässä tutkimuksessa termejä kuvauskategoria (ylätason kategoria) sekä merkityskategoria (alatason kategoria).

## 6.2.2 Aineiston analyysi

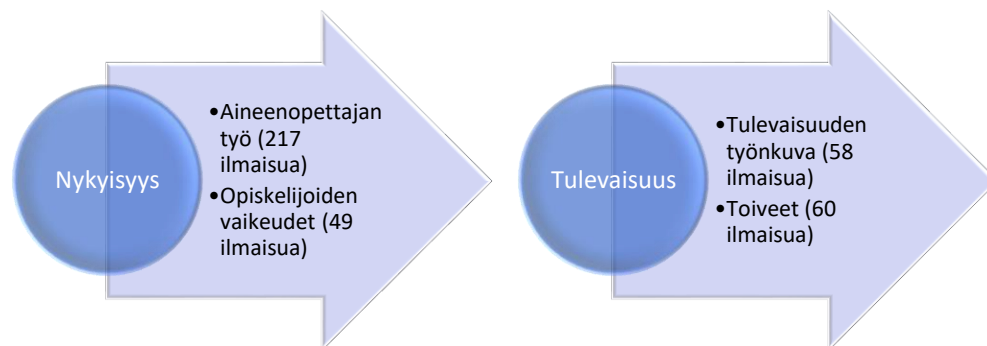
Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on etsiä aineistosta merkitysyksiköitä. Tässä vaiheessa litteroidusta aineistosta pyrittiin löytämään haastattelun teemojen mukaisesti ilmaisuja, ja näitä ilmaisuja pyrittiin tarkastelemaan kontekstisidonnaisesti, eli irrottamatta ilmaisua kokonaisuudesta. Merkitysyksiköiden perään kirjoitettiin kuvaus kontekstista, jos se ei suoraan ilmaisusta tule esille. Merkitysyksiköiden kontekstisidonnaisuuden säilyminen oli analyysin kannalta tärkeää, joten merkitysyksiköiden perään kirjoitettiin kuvaus. Ensimmäisen vaiheen yhteydessä merkityksiä jaoteltiin nykyisyyteen ja tulevaisuuteen riippuen merkitysyksiköistä ja niiden kontekstista. Nykyisyyteen ja tulevaisuuteen viittaavat ilmaukset värikoodattiin. Värikoodausta käytettiin myös myöhemmissä analyysin vaiheissa, ja esimerkiksi eri kategorioihin liittyvät ilmaisut erotettiin toisistaan värein.

Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköitä ryhmitellään kategorioihin ja siinä on muistettava, että tarkastelun kohteena ovat käsitykset, joten ilmaisujen lukumäärällä ei ole merkitystä, vaan niiden laadullisilla eroilla (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tässä vaiheessa merkitysyksiköt olivat jaettu vasta nykyisyyden ja tulevaisuuden kontekstien mukaisesti. Löydettyjä merkityskategorioita vertailtiin keskenään nykyisyyden ja tulevaisuuden kontekstien sisällä ja niitä yhdisteltiin löydettyjen vastaavuuksien perusteella. Tarkastelun pohjana käytettiin sekä teoriataustaa että haastattelujen teemoja, kuitenkin poissulkematta aineiston omaa ääntä. Aineistoa luettiin useaan kertaan ja aineiston läpikäyminen nosti esille sellaisia asioita, joita aiemmilla lukukerroilla ei ollut huomattu, mikä liitti ilmaisuja yhteen. Vaikka merkitysyksikössä ei suoraan mainittu tiettyä sanaa, oli merkitysyksiköiden yhdisteleminen ja vertaileminen mahdollista sen vuoksi, että merkitysyksiköiden konteksti oli pyritty säilyttämään.

Analyysin edetessä havaittiin, että jako vain nykyisyyteen ja tulevaisuuteen ei ole riittävä, vaan jakoa jatkettiin käyttäen jaon pohjana tutkimuskysymyksiä ja haastattelun teemoja. Merkitysyksiköiden tarkasteleminen koettiin helpommaksi ja selkeämmäksi, jos ne oli jaettu ja eritelty tulevaisuus ja nykyisyys -kontekstien lisäksi tarkempiin osa-alueisiin. Nykyisyys osa-alue jaoteltiin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti *aineenopettajan työ ja opiskelijoiden vaikeudet* osa-alueisiin. Tässä vaiheessa havaittiin, että aineenopettajien ilmaisut aineenopettajan työ osa-alueessa erosivat osittain toisistaan riippuen siitä, oliko lukiossa haastattelujen hetkellä erityisopettaja vai ei. Tämän myötä

päädettiin siihen, että on tutkimuksen kannalta antoisaa luoda erilliset merkityskategoriat riippuen siitä, onko lukiossa erityisopettajaa vai ei. Myös tulevaisuus osa-aluetta tarkennettiin ja lopulta se jaettiin kahtia ja siitä muodostuivat *tulevaisuuden työnkuva* ja *toiveet* osa-alueet. Edellä esiteltyjen osa-alueiden jakautumisen eteneminen ja jako on tarkasteltavissa kuviossa 2, joka sisältää myös niihin sisältyneiden ilmaisujen lopulliset määrät. Ilmauksien tarkastelua ei jaosta huolimatta rajattu vain näiden osa-alueiden sisälle, vaan merkitysyksiköitä siirrettiin tarvittaessa osa-alueiden välillä, jos ilmaisujen havaittiin liittyvän toisiinsa tai ne liittyivät liitännäisesti toisiinsa.

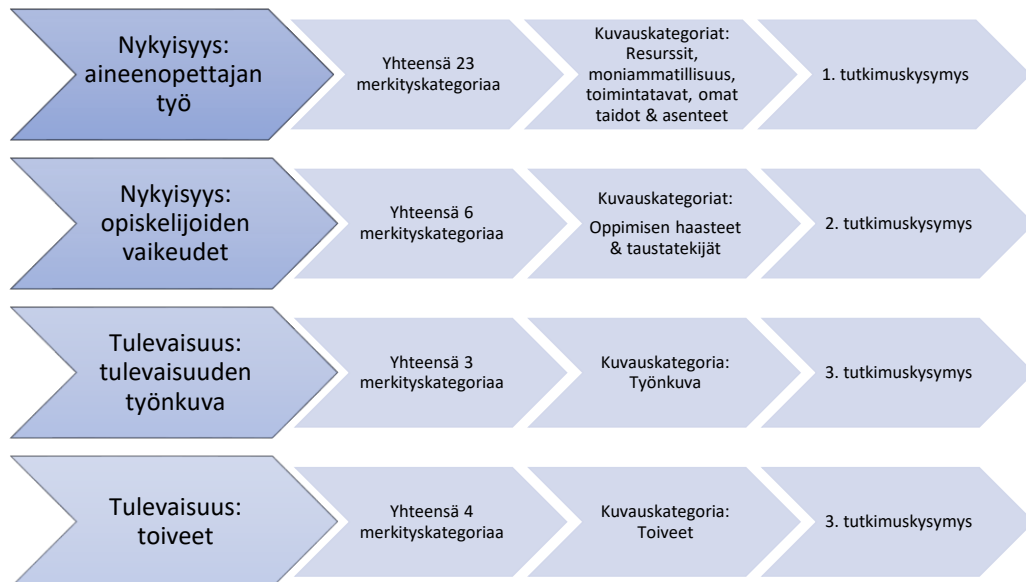
Tässä vaiheessa analyysin tarkoituksena oli vertailla merkitysyksiköitä keskenään ja yhdistellä niitä. Tarkastelua helpotti jako nykyisyyteen, tulevaisuuden työnkuvaan ja toiveisiin. Analyysin toisen vaiheen myötä muodostui yhteensä 37 merkityskategoriaa. Nämä merkityskategoriat ovat eriteltynä *tulokset* -luvun kuvioissa 4, 5 ja 6. Kuviot ovat tutkimuskysymyksiin vastaavat tulosavaruudet. Kuviossa kolme kuvataan kolmannessa analyysivaiheessa muodostettujen kuvauskategorioiden ja merkityskategorioiden välinen yhteys.



*Kuvio 2. Aineiston analyysissä hyödynnetyjen osa-alueiden jaottelun eteneminen sekä niihin sisältyvien ilmaisujen lukumäärä*

Kolmannessa analyysin vaiheessa pyritään kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkasteluun. (Huusko & Palomiemi 2006, 169.) Tässä vaiheessa tarkasteltiin merkityskategorioiden välisiä suhteita ja varmistettiin myös, etteivät kategoriat ole päällekkäisiä. Tarvittaessa kategorioita yhdistettiin ja muokattiin, jotta kategoriat eivät olisi päällekkäisiä. Kolmannen vaiheen myötä muodostuneet lopulliset yhdeksän kuvauskategoriaa ovat: *Resurssit, moniammatillisuus, toimintatavat, omat taidot, asenteet, oppimisen haasteet, taustatekijät, työnkuva ja toiveet*. Kuviossa kolme on esitetty analyysin etenemistä, ja kuvattu, mihin tutkimuskysymykseen kukin

merkitys- ja kuvauskategoria viittaa. Liitteen 3 taulukossa on esimerkit jokaiseen kuvauskategoriaan liittyvästä yhdestä merkityskategoriasta, sekä siihen liittyvä lainaus.



*Kuvio 3. Kuvaus- ja merkityskategorioiden muodostuminen ja niiden positiot suhteessa tutkimuskysymyksiin*

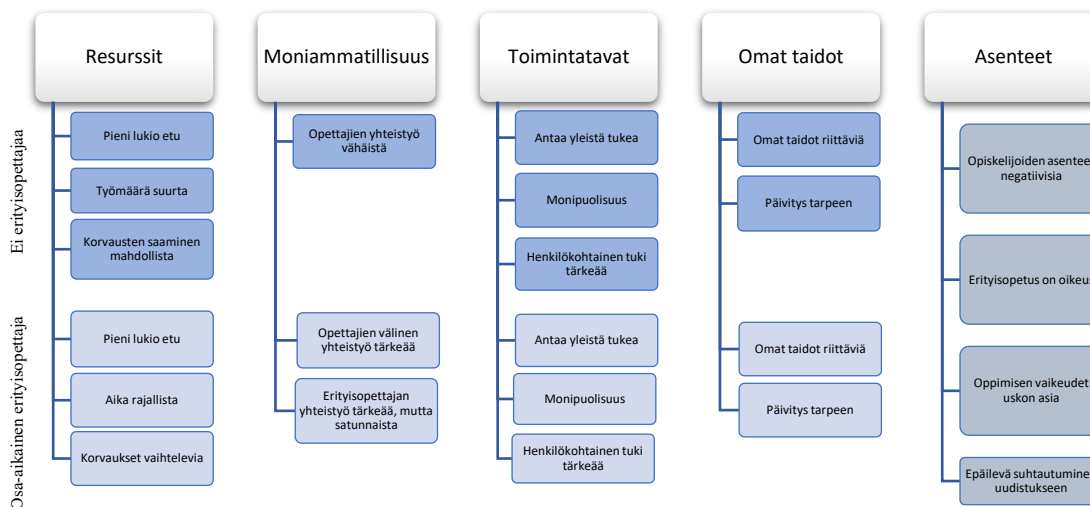
Kuvauskategorioissa tulee ilmetä käsitysten keskeiset piirteet ja rakenne (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tulosavaruus on luotu horisontaalisesti, mikä tarkoittaa sitä, että kuvauskategoriat ovat toistensa suhteen samanarvoisia ja erot sisällöllisiä (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tulosavaruudet on luotu jokaiselle tutkimuskysymykselle omansa ja niistä selviää merkitys- ja käsityskategoriat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosavaruuden sisälle on luotu kaksi ulottuvuutta, jotka luovat jaon lukioiden välille riippuen erityisopettajan hyödyntämisestä lukioissa. Tämä mahdollistaa käsitysten tarkastelun erillisinä, ja antaa laajempaa tietoa käsityksistä. Tutkimustulokset pyrittiin luomaan ilman ennakko-oletuksia, vaikka väistämättä tutkijan omat ennakko-oletukset ovat jonkin verran vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Analyysin tukena on hyödynnetty edellä mainittuja teemoja sekä teoreettista viitekehystä, mutta avoimuus aineiston omalle äänelle on pyritty säilyttämään koko analyysin ajan.

## 7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään lukion aineenopettajien käsityksiä siitä, miten oppimisen tuki näkyy heidän työssään tällä hetkellä sekä minkälaisia oppimisen haasteita ovat työssään havainneet ja käsityksiä niiden taustoista. Lisäksi viimeisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tuodaan esille opettajien näkemyksiä lukiouudistuksen tuomista muutoksista sekä siihen liittyvistä toiveista. Tulosten yhteydessä esitellään tulosavaruudet fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti.

### 7.1 Oppimisen tuki opettajan työssä tällä hetkellä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen *miten oppimisen tuki näkyy aineenopettajan työssä lukiossa ennen lukiouudistusta 2021* tarkoituksena on tarkastella opettajien työtä tällä hetkellä oppimisen tuen näkökulmasta. Kuvauskategorioita muodostui yhteensä viisi: *Resurssit, toimintatavat, moniammatillisuus, omat taidot ja asenteet*. Kuviossa 4 on esitettyä tulosavaruus, jossa on esitettyä nämä viisi kuvauskategoriaa. Näitä kuvauskategorioita kuvataan ja eritellään merkityskategorioiden avulla. Haastateltujen opettajien lähtökohdat erosivat toisistaan riippuen siitä, oliko lukiossa erityisopettaja käytettävissä. Tämän vuoksi haastateltujen lukiot on eroteltu tuloksissa toisistaan, jotta aineistoa on mahdollista tarkastella paremmin kontekstiin sidonnaisena. Haastateltujen puheessa nousi eroja suhteessa lukioon, jossa he työskentelivät, joten tulosten jaottelu lukion erityisopetusresurssin mukaan oli perusteltu. Aineistoista pyrittiin tarkastelemaan samankaltaisia ilmiöitä, mutta samalla annettiin tilaa aineiston omalle puheelle. Merkityskategoria *asenteet* on yhteinen kategoria koko aineistolle, sillä asenteiden spesifioiminen tiettyyn lukioon ei ole tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista, vaan tavoitteena on luoda yleinen katsaus asenteisiin.



Kuvio 4. Viisi merkityskategoriaa aineenopettajien haastattelupuheessa oppimisen tuesta ennen lukiouudistusta 2021 suhteessa siihen, onko lukiossa erityisopettaja (vaaleat laatikot) tai ei ole (tummat laatikot). Asenteet merkityskategoria on kummallekin yhteinen

### 7.1.1 Ei erityisopettajaa lukiossa

#### Resurssit

Jokainen haastateltava koki, että lukion pieni koko oli etu oppimisen tuen antamisessa. Pieni lukio ja pienet ryhmäkoot mahdollistivat tuen antamisen tunneilla sekä opiskelijoiden huomioimisen. Se edisti myös opiskelijatuntemusta, mikä lisäsi ymmärrystä yksilöiden erityistarpeista. Haastateltujen puheessa korostui, että pienissä lukioissa oppilasjoukko on heterogeeninen, koska näihin lukioihin otetaan käytännössä kaikki sinne pyrkivät opiskelijat. Toisaalta oppilasjoukon heterogeenisyyden nähtiin perustuvan satunnaisuuteen, jolloin tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä ryhmässä vaihtelee vuosittain ja luokka-asteittain. Yksi opettaja totesi ryhmän heterogeenisuuden olevan työssään haaste, jos luokkaan sattuu enemmän tukea tarvitsevia opiskelijoita kuin kolme.

*”Varsinkin jos on iso ryhmä ni sit se on tosi haasteellist, et yleens me niinko tollases pienes lukios pyritään panostamaan just siihen, et kaikist pidetään huolta ja me ollaan tosi hyvin siin onnistuttu, ja se onnistuu sillon ku sul on pieni ryhmä.” (H6)*

Jokainen opettaja toi esille, että heillä oleva työ määrä tällä hetkellä ei jätä aikaa riittävästi opiskelijoiden tukemiseen tai ainakaan työ määrää ei nykyisestä voi lisätä. Nykyistä työ määrää kuvaa hyvin yhden opettajan kommentti siitä, että opettajat työskentelevät ylityötunneilla jo nyt. Lisäksi opettajat toivat esille, ettei tunneilla ole varaa joustaa asian etenemistahdissa, sillä opiskeltavaa asiaa on kursseilla paljon eikä tällöin kaikkien oppijoiden etua välttämättä tavoiteta. Opettajan työ koettiin tällä hetkellä kiireiseksi, ja yhden opettajan mukaan asioiden miettimiseen ei nykyisellään ole riittävästi aikaa.

*”Tarvis jotenkin aikaa semmosten asioiden miettimiseen, ettei tarttis vaan vetää koko junaa niinkun eteenpäin.” (H7)*

Yksi opettaja totesi, että korvausten saaminen tehdystä lisätyöstä on mahdollista, jos sitä osaa pyytää. Lisätyöllä opettaja tarkoittaa esimerkiksi lukiseulojen tekemistä ja tukiopetuksen antamista.

### **Moniammatillisuus**

Suurin osa opettajista totesi aineenopettajien välisen yhteistyön oppimisen tukeen liittyen vähäiseksi. Lisäksi sama määrä opettajia totesi, ettei nykyisellään näe yhteistyötä aineenopettajien kanssa tarpeelliseksi. Keskustelua oppimisen tuen teemojen ympärillä oli suhteellisen vähän, sillä haasteet nähtiin oppiaineen sisäisinä, eikä eri aineiden opettajien tukea nähty tarpeellisenä oman työn kannalta. Saman tai verrattavissa olevan aineen aineenopettajan kanssa yhteistyö koettiin mahdolliseksi. Toisaalta keskustelua oli, jos se nähdään tarpeelliseksi, mutta sitä ei ollut järjestelmällisesti.

*”Mut et tietysti toisten kielten, vieraitten kielten ja kielten opettajien kans, ni jos nyt semmosta jotain tulee, ni tottakai me keskustellaan siitä. Mut suhteellisen vähän ollaan niinku keskusteltu siitä.” (H5)*

### **Toimintatavat**

Jokainen opettaja pyrki työssään huomioimaan tukea tarvitsevat opiskelijat ja antamaan heille tukea. Tuen toteuttaminen oli riippuvainen opettajan omasta aktiivisuudesta ja halusta antaa tukea ja tämä tulee opettajien puheissa ajatusten lisäksi esille opetuskäytänteissä, konkreettisissa keinoissa, koejärjestelyissä sekä opetuksen eriyttämisessä. Esimerkiksi yksi opettaja kertoi kertaavansa aiemmin käsiteltyjä asioita myöhemmillä kursseilla, jolloin jotkut opiskelijat saattavat oivaltaa asian. Lisäksi yksi



opettaja kertoi antavansa lisäaikaa kokeissa ja toinen eriyttävänsä myös ylöspäin. Näillä toimintatavoilla opettajat pyrkivät edistämään jokaisen opiskelijan oppimista.

*”Et määki olen miettiny, et tekee eritason kokeita, niin et koe tai kokeen voi jakaa kolmeenki tasoon. Et jos sä suoritat siit esimerkiks osan tehtävii, niin ne tehtävät totanoini kattaa sen, et sul on mahdollisuus tavotella arvosanaa 5-6. Jatkat siit eteenpäi...” (H5)*

Jokainen haastateltu opettaja toi esille sekä kannustavansa opiskelijoita monipuolisiin työtapoihin että itse hyödyntävänsä monipuolisia työtapoja. Teknologia mahdollistaa esimerkiksi äänikirjojen ja Google Classroomin käytön. Äänikirjat voivat toimia vaihtoehtona lukemiselle, ja Google Classroom taas koetaan toimivaksi väyläksi antaa palautetta ja korjata tehtäviä. Yksi opettaja kuvasi vinkkien jakamisen opiskelijoille tärkeäksi siksi, että ilman sitä opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä kaikkea saatavilla olevaa tietoa hyödyntää. Osa opettajista kertoi selittävänsä saman asian moni eri tavoin, jota seuraava sitaatti myös kuvaa.

*”Et sitä mä koitan vaa kaikennäkösil rautalankamalleilla eli erinäköisillä kuvilla eri näköisillä tavoilla.. useammalla tavalla selittää sen saman asian.” (H6)*

Opettajat toivat esille, että henkilökohtainen tuen antaminen on tärkeää ja sitä he myös työssään hyödynsivät. Henkilökohtaisuus sisältää opiskelijan kohtaamisen, läsnäolon sekä henkilökohtaisen tuen antamisen. Tämän toteutumiseen opettajat pyrkivät antamalla tunneilla henkilökohtaista ohjausta (resurssien puitteissa), keskustelemalla opiskelijoiden kanssa sekä luomalla ilmapiirin, joka kannustaa opiskelijoita ottamaan yhteyttä opettajaan. Yksi opettaja esimerkiksi kertoi tukevansa opiskelijoiden opiskelua kannustamalla lukemaan kirjoja, jotka sopivat opiskelijoiden omiin tavoitteisiin. Henkilökohtainen tuen antaminen ja henkilökohtainen opiskelijan kohtaaminen koettiin tärkeäksi opiskelijoiden kannalta.

### **Omat taidot**

Opettajat totesivat, että omat taidot ovat tällä hetkellä riittäviä tässä työssä. He kokevat pärjäävänsä työssään niillä taidoilla, mitä heillä tällä hetkellä on. Tämän yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että yksi opettajista nostaa esille jo hakeutuneensa kehittämään

omaa osaamistaan erityispedagogiikan opintojen kautta, ja tämän myötä kokee oman osaamisen tällä hetkellä riittäväksi. Muut opettajat eivät ole opiskelleet tai kouluttautuneet aiheen tiimoilta omaehtoisesti.

Kaksi opettajista toi esille, ettei päivitys omiin tietoihin olisi pahitteeksi ja se voisi tuoda lisätietoa oppimisen vaikeuksista sekä tuen keinoista. Yksi opettajista oli jo itse hakeutunut opiskelemaan lisää erityispedagogiikkaa, sillä oli työssään kokenut tarvitsevansa aiheesta lisää tietoa, ja hänellä oli kiinnostusta aihetta kohtaan. Toinen opettajista totesi, että vaikka hänellä ei ole akuuttia tarvetta omien tietojen kehittämiseksi, ei omien tietojen päivittäminen olisi tarpeetonta.

*”joo ei se haitakskaa ole. mut ei oo niinku semmost akuuttii oloo et ehdottomasti tarttee. - - - ehkä sit just tämmösii, mitä on tutkimustulosta näist oppimisvaikeuksist et mist kaikist ne aiheutuu ja mitä niihin on sit tehtävissä. Et sillai niinku päivitystä tietoihin.” (H6)*

## 7.1.2 Osa-aikainen erityisopettaja lukiossa

### **Resurssit**

Myös niissä lukioissa, joissa haastatteluhetkellä oli erityisopettaja osa-aikaisesti käytettävissä, opettajat kokivat pienen lukion etuna oppimisen tuen antamisessa ja opiskelijatuntemuksen syntymisessä. Opettajat totesivat pienen lukion mahdollistavan opiskelijan oppimisen ja kehittymisen seuraamisen, opiskelijoiden paremman huomioimisen, edistävän haasteiden havaitsemista, sekä parantavan opiskelijoilla olevien haasteiden ja vaikeuksien tuntemista. Lisäksi yksi opettaja totesi, että vaikka hän ei erityisesti ajattele antavansa erityisesti tukea tietyille opiskelijalle, pienessä ryhmässä se tapahtuu siitä huolimatta. Jokainen opettaja toi esille oppilasjoukon moninaisuuden, eli että opiskelijoilla on monia ongelmia ja opiskelijat ovat hyvin eritasoisia varsinkin aloittaessaan lukion. Opettajan työlle tämä koetaan haasteena ja tällöin tuleekin pohtia eri tavalla, miten opiskelijoita saadaan integroitua lukioon sekä miten opettaja saisi ajan riittämään jokaiselle opiskelijalle.

*”Mä oon sillä tavalla aika hyvässä asemassa, kun on tämmösessä keskikokoisessa lukiossa töissä, ja mä saan opettaa opiskelijoita niinku alusta loppuun asti. Ni mä opin tuntemaan et minkälaisia haasteita kenelläkin on.” (H1)*

Osa opettajista toi esille ajan rajallisuuden työssään. Asiassa etenemistä ei voi hidastaa eikä siinä juurikaan voi joustaa, vaikka tarvetta siihen olisikin. Opettajat kokivat, että koska eteneminen on nopeaa, kurssien sisällöt laajoja ja ryhmät ovat suuria, ei tunneilla aina jää riittävästi aikaa opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen ja palautteen antoon, mihin tietysti vaikuttaa myös ryhmän koko. Aikaa ei myöskään koettu olevan niin sanottuun ylimääräiseen työhön, eikä työmäärää voi kasvattaa nykyisestä, ellei siitä ota jotain pois.

*”Sit sul on semmonen tietty raami, mis on vähän niinkun pakko pysyä. Että jos sä alat kauheesti joustaa siellä alussa, niin opiskelijatkin on paheissaan siellä lopussa, että nyt on tunti ennen koetta ja neljä kappaletta käymättä.” (H3)*

Opettajat tuovat esille vaihtelevasti korvausten saamisesta riippuen lukiosta. Yksi opettaja nosti esille, että työn tekeminen ilman korvausta viestii siitä, ettei arvosta omaa työtään. Tämän vuoksi hän ei tee lisätyötä, kuten anna tukiovetusta, mikäli siitä ei saa korvausta. Toinen opettaja totesi, että lisätyön tekeminen on riippuvainen korvauksesta ja käytettävissä olevasta ajasta ja ilman niitä tukiovetuksen antaminen on riippuvainen opettajan kiinnostuksesta ja halusta. Työstä saatava asianmukainen korvaus koettiin tärkeäksi opettajan työssä ja sen koettiin lisäävän oman työn arvostusta sekä viestittävän sitä myös muille.

### **Moniammatillisuus**

Jokainen haastateltu opettaja toi esille olevansa opiskelijoiden tukemisen tiimoilta yhteydessä muiden opettajien kanssa ja se koettiin tärkeäksi. Erityisesti yhteistyö vieraiden kielten ja äidinkielen opettajien kanssa tuotiin esille ja se koettiin toimivaksi. Oman työyhteisön lisäksi yksi opettaja kertoi hyödyntävänsä koulun ulkopuolisia yhteisöjen tukea saadakseen vinkkejä erityisesti opiskelijoiden tukemiseen omassa aineessa, sillä aineenopettajilla ei ole lukioissa saman aineen kollegaa. Opettajat kertoivat, että yhteistyö muiden opettajien kanssa koettiin avoimeksi ja säännölliseksi.

Sen tavoitteena on tuoda esille opiskelijoilla havaittuja haasteita, jakaa huolta ja pohtia tuen keinoja sekä tarvittaessa ohjata opiskelijaa eteenpäin esimerkiksi erityisopettajalle. Lisäksi yksi opettaja toi esille tekevänsä yhteistyötä opinto-ohjaajan ja rehtorin kanssa sekä tarvittaessa moniammatillisten ryhmien kanssa.

*”Meil on aika semmonen niinku matalan kynnyksen, hyvin herkästi otetaan keskenään puheeksi: ootko huomannu olisko täs jotain tai miten hän teiän tunnilla pärjää.” (H1)*

Jokainen opettaja toi esille tekevänsä yhteistyötä erityisopettajan kanssa, mutta sen määrä vaihtelee opettajakohtaisesti eikä yhteistyö ole järjestelmällistä tällä hetkellä. Toiset opettajat olivat yhteydessä erityisopettajaan viikoittain tai tarvittaessa erityisesti Wilma-viestien välityksellä, kun taas toiset opettajat eivät juurikaan ollut yhteydessä erityisopettajan kanssa. Yksi opettaja totesi, ettei yhteydenpidosta voi sinänsä puhua yhteistyönä, sillä se on satunnaista ja melko vähäistä. Ne opettajat, jotka olivat eniten erityisopettajan kanssa, kokivat yhteistyön ottamisen helpoksi puolin ja toisin. Yhteydenpito ja yhteyden ottaminen ei ollut järjestelmällistä vaan sitä toteutettiin tarvittaessa.

*”Kyl me nyt kohtuullisen paljon tehdään sitten. Mut Wilma-viesteil, et me kummatkin niinku seurataan Wilmaa kyllä ja se toimii ihan hyvin sillain.” (H8)*

Vaikka yhteistyötä erityisopettajan kanssa ei koettu tällä hetkellä järjestelmälliseksi eikä sitä aina ollut paljon, kokivat aineenopettajat erityisopettajan saavutettavuuden tärkeäksi sekä oman työnsä että opiskelijoiden kannalta. Tarvetta erityisopettajalle koettiin olevan nykyistä enemmän. Yksi opettaja toi esille saavansa vinkkejä keskustelujen yhteydessä erityisopettajalta oman työnsä tueksi ja toinen opettaja kertoi saavansa erityisopettajalta palautetta antamistaan tukikeinoista. Lisäksi erityisopettaja teki opiskelijoille lukiseulat, joiden tekeminen koettiin tärkeäksi opiskelijoille. Eräs opettaja kertoi kuvaavasti erityisopettajan tuomasta lisäarvosta:

*”Mielestäni se erityisopettajan tuoma lisäarvo on se, et tota mä en jää niinku siihen aineenopettajana yksin, vaan mul on semmonen niinku ammattilainen, joka näkee, hänet on koulutettu siihen ja hänel on paljon*

*enemmän palikoita ratkaista niit ongelmia kuin minulla. Ja sit hänel on se aika.” (H8)*

### **Toimintatavat**

Opettajat pyrkivät työssään huomioimaan tukea tarvitsevat opiskelijat. Näitä tapoja, joita opettajat toivat esille, on tiedon ja opittavan asian välittäminen selkeästi esimerkiksi sekoittamalla kirjoitettua ja suullista tiedonvälitystä sekä monipuolisesti esimerkiksi pilkkomalla asioita sekä havainnollistaen opittavaa asiaa. Opettajat toivat esille tukevana opiskelijoita koejärjestelyissä ja tehtävistä annettavissa palautteissa. Lisäksi muutama opettaja kertoi tukevana opiskelijoiden keskittymiskykyä ja luovansa positiivista ilmapiiriä tunneille. Lisäksi yksi opettaja kertoi hyödyntävänsä toista tilaa osana opiskelijoiden oppimisen tukea.

*”Et rauhottais ihan vaik abiturientteja ja esimerkiks nii, et viedää ne kännykät vaan ihan sivuun, ja keskitytäänki ihan vaan siihen mitä tehdään.” (H2)*

*”Sit on esimerkiks räätälöity sillä tavalla, että suorittaa vaikka sitä samaa kurssia ku muut, mut ei oo siellä luokassa läsnä, vaan tekee sitä itsenäisesti jossain viereisessä tilassa, jollonka mä sit pyrin käymään siellä ja ohjaamaan sitten yksilöllisesti.” (H1)*

Henkilökohtainen tukeminen ja palautteen antaminen koettiin tärkeäksi opiskelijoiden tukemisessa ja sitä myös jokainen opettaja toi puheissaan esille. Henkilökohtainen ohjaus koettiin tärkeäksi sekä tunneilla että palautteen annossa.

*”Mä annan aika paljon palautet kirjoitelmist, niinku korjaan virheet ja yritän selittää sinne ja muuta.” (H4)*

Jokainen opettaja kertoi käyttävänsä ja kannustavansa myös opiskelijoita monipuolisiin työtapoihin. Monipuolisten työtapojen hyödyntäminen koettiin tuovan sekä vaihtelua tunneille että tukevan opiskelijoiden oppimista. Opettajat kannustivat opiskelijoita äänikirjojen pariin ja hyödynsivät teknologiaa myös työtavoissaan kuten käyttämällä Google Classroom -alustaa ja esimerkiksi matematiikassa tietokonesimulaatiota. Opettajat kertoivat myös pyrkivänsä elävöittämään oppitunteja, opettamalla saman asian

monin tavoin sekä pilkkomalla esimerkiksi sanoja osiin. Lisäksi opettajat kannustivat opiskelijoita käyttämään monipuolisia työtapoja myös omassa opiskelussaan.

*”Muistais aina, et kannattaa kuunnella ja kannattaa lukee ja et tulee monen kautta tavallaan se sama info.” (H2)*

*”Than konkreettiset asiat, et sanojen pilkkominen ja et sä niinko hoksaat sen, et mist se sana muodostuu ja eri sanaluokkien tunnusmerkit ja niiden läpikäyminen.” (H8)*

### **Omat taidot**

Suurin osa opettajista koki taitonsa tukea vain toisinaan riittäviksi. Vain yksi opettaja kertoi, että omat taidot olivat riittäviä tällä hetkellä, ja ne oli opittu sekä koulutuksessa että käytännön työssä. Opettajat totesivat, että omassa osaamisessa voi olla puutteita joko tiedollisissa tai taidollisissa osa-alueissa. Erilaisia oppimisvaikeuksia ei esimerkiksi tiedetä eikä taitoja tukea koeta olevan riittävästi.

*”Kyl mä nyt ehkä koen, et mä varmaan aika hyvin sillain hallitsen vaiks se on ihan tämmöst tavallaan käytännös opittuu.” (H4)*

*”Ne munkin, ne on lähinnä nyt siihen lukivaikeuteen liittyviä, ne mitä mä tiedän ja osaan.” (H1)*

Suurin osa opettajista kokee lisätiedon tarpeelliseksi, sillä se toisi lisää näkökulmia omaan työhön sekä välineitä opiskelijoiden tukemiseksi.

*”Et kyl lisätieto olis tarpeen ehdottomasti sit vielä, et se ei oo semmonen ihan vahva alue kuitenkaan itel.” (H2)*

*”Koskien tätä vois olla ihan hyväkin, mistä sais semmosia näkökulmia niinku asiaan. Et just miten mä nyt tunnil teen, ni mä en kyl ikinä oo ajatellu et mä nyt teen jotain tällästä.” (H3)*

### **7.1.3 Asenteet**

Osa opettajista oli työssään havainnut, että osalla opiskelijoista asenteet erityisopetusta kohtaan olivat negatiivisia. Vaikka opiskelijalla saatetaan havaita ja tunnistaa vaikeuksia ja opettaja ohjaa hänet erityisopettajalle, eivät kaikki opiskelijat halua ottaa vastaan

tarjottua tukea ja saattavat kokea itsensä haasteidensa takia viallisiksi. Joidenkin opiskelijoiden asenteita voitaisiinkin kuvata vanhanaikaisiksi. Opettajien mukaan siis jotkut opiskelijat torjuvat omat haasteensa ja tarjotun avun.

*”Jotkut kieltäytyy erityisopetuksesta, niin siin on viel tämmösii vanhoja asenteita, et mus on jotakin vialla, että minkä takia mut pistetään erityisopetukseen.” (H8)*

Lähes jokainen opettaja toi puheessaan esille oppimisen tukeen liittyviä asenteita. Nämä opettajat kertoivat asennoituvansa myönteisesti erityisopetukseen lukiossa ja erityisopetuksen olevan opiskelijoille oikeus. Uudistus koettiin tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Yksi opettaja kertoi myös, että uudistus tuo yleiseen tietoon sen, että myös lukioissa on oppimisen vaikeuksia, ja opettaja koki tämän tärkeäksi. Lisäksi yli puolet opettajista kertoi kokevansa lukionsa ilmapiirin opiskelijoiden tukemista kohtaan myönteiseksi, mikä ilmenee esimerkiksi resurssien mahdollistamisena. Erityisopetuksen velvoite koetaan vaikuttavan positiivisesti oppimisvaikeuksia kohtaan oleviin asenteisiin sekä oppimisvaikeuksien olemassaoloon lukiossa.

*”Opiskeijan kyllä oikeusturva saada siihen tukea, koska se oppiminen ei oo samanlaista ku sellasella, ku ei oo mitään oppimisvaikeuksia.” (H1)*

*”Että meil on ihan semmonen hyväksyvä ilmapiiri.” (H7)*

Vaikka opettajat totesivat omassa puheessaan asennoituvansa itse myönteisesti oppimisen tukea kohtaan, muutama opettaja kertoi muutamia opettajilla havaitsemiaan negatiivisempia asenteita. Heidän havainnoissaan jotkut opettajat eivät käsitä oppimisvaikeuksia ja niiden olemassaoloa. Havaintojen taustalla nähtiin vaikuttavan vanhat asenteet. Yksikään opettaja ei tuo esille, että oma asenne oppimisen vaikeuksia ja tukea kohtaan olisi jollain tavalla negatiivinen.

*”Sit taas on myös opettajia, jotka ei oikeen, miten sen sanois, ei oikeen usko siihen, et jollakin on lukivaikeus - - - se on mielenkiintoista, ku ei se oikeen oo uskon asia.” (H1)*

Osa opettajista suhtautui epäilevästi uudistuksen toteuttamiseen. Erityisesti niiden opettajien näkemykset uudistuksen toteuttamisesta olivat epäileviä, joiden lukiossa ei vielä ollut erityisopettajaa. Tämä tuli esille uudistuksen toteuttamiseen suhtautumisessa,

ja siinä, millaisiksi opettajat näkivät tulevan erityisopettajan. Opettajat toivat esille epäilyn siitä, miten erityisopettajan on mahdollista osata kaikkia aineita ja hallita oppiainesisältöjä. Epäilevä suhtautuminen uudistumiseen ei opettajilta kuitenkaan viesti kriittistä suhtautumista oppimisen tuen vahvistamiseen, vaan liittyy pelkästään uudistuksen toteuttamiseen. Kenties taustalla vaikuttaa se, etteivät opettajat vielä tiedä miten uudistus tullaan lukiossa toteuttamaan, eikä aihetta ole lukioyhteisössä vielä pohdittu yhdessä.

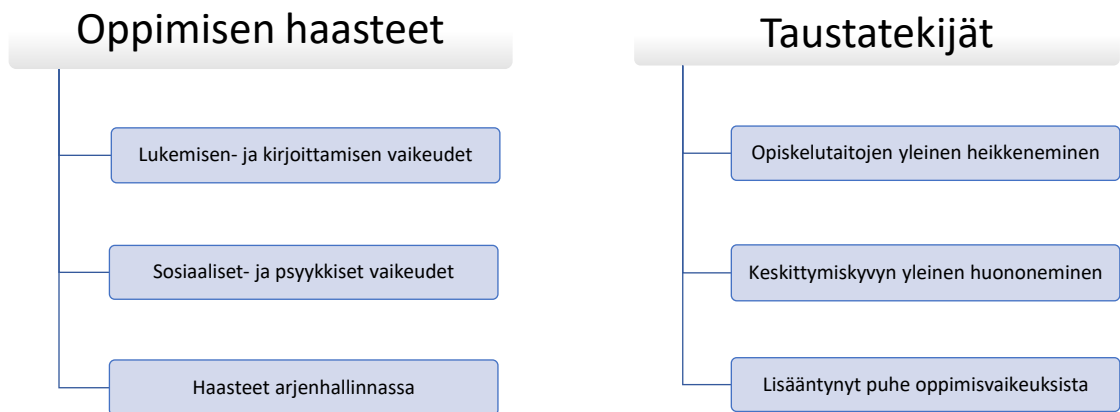
### **Yhteenveto**

Tuloksissa voidaan havaita eroavaisuuksia lukioiden välillä näiden informanttien kautta oikeastaan vain moniammatillisuuden ja omien taitojen yhteydessä. Lukiossa, jossa erityisopettajaa ei ollut, haastateltavat tuovat omien taitojen riittävyyden enemmän esille eivätkä myöskään toimi yhteistyössä muiden opettajien kanssa yhtä paljon kuin niiden lukioiden opettajat, joissa oli erityisopettaja jo käytettävissä. Oppimisen tuki näkyy jokaisen haastatellun aineenopettajan työssä tällä hetkellä ja he toteuttavat työssään monipuolisesti yleisen tuen periaatteita. Suurimmat esille tulleet haasteet opiskelijoiden tukemisessa liittyivät asioihin, joihin aineenopettajat eivät suoraan voi vaikuttaa, kuten resursseihin. Opettajien asenteet erityisopetusta kohtaan ovat myönteisiä, mutta he ovat työssään havainneet, että käsitykset ja asenteet oppimisvaikeuksia ja tukea kohtaan voivat olla vanhanaikaisia sekä opettajilla että opiskelijoilla. Lisäksi joidenkin opettajien suhtautuminen uudistuksen toteuttamiseen on epäilevä erityisesti siinä, millainen tuleva lukion erityisopettaja on ja mitä hänen tehtäviinsä kuuluu.

### **7.2 Oppimisen haasteita ja niiden taustoja**

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tarkastella aineenopettajien työssään havaitsemia oppimisen haasteita sekä tuoda esille aineenopettajien esittämiä syitä niiden taustalla. Suurin osa opettajista tuo esille tuen tarvitsijoiden määrän kasvun viime vuosien aikana. Tämä näkemys sisältää monenlaisia opettajalle näkyviä opiskelijoiden kokemia haasteita. Lisäksi yksi opettaja tuo esille havainneensa, että oppimisen haasteet ovat levinneet myös sellaisille opiskelijoille, joilla niitä ei aiemman kouluhistorian perusteella voida olettaa olevan. Aineenopettajien työssään havaitsemia opiskelijoiden oppimisen haasteita sekä näkemyksiä niiden taustatekijöistä on kuvattu alla olevassa kuviossa 5.





*Kuvio 5. Tulosavaruus aineenopettajien työssään havaituista opiskelijoiden haasteista ja aineenopettajien näkemykset niiden taustoista.*

### **Oppimisen haasteet**

Jokainen opettaja kertoi havainneensa opiskelijoilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet olivat selvästi yleisin opiskelijoilla oleva haaste, johon opettajat työssään törmäävät. Opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet esiintyvät opettajan aineesta riippumatta. Haasteet näkyivät opiskelijan työskentelyssä esimerkiksi siinä, että kirjoitettu teksti on rönsyilevää tai kirjoitusvirheitä on runsaasti. Lisäksi opettajat toivat esille, että pystyivät havaitsemaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia työssään.

*”Kyl se enimmäkseen on lukivaikeutta.” (H8)*

*”Lukivaikeus nyt varmaan se sitten mikä omassa oppiaineessa eniten näkyy.” (H7)*

Sosiaalisia ja psyykkisiä vaikeuksia opettajat kertoivat monia, vaikkakin huomattavasti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia vähemmän. Opettajat olivat työssään havainneet opiskelijoilla olevan esimerkiksi ahdistuneisuutta, mielenterveysongelmia, uupumusta sekä väsymystä. Lisäksi muutama opettaja nosti esille opiskelijoiden keskittymisen haasteita. Nämä haasteet koettiin näkyvän monissa erilaisissa tilanteissa, ja vaikuttavan opiskelijan opiskeluun. Esimerkiksi suullisen esityksen pito voi ahdistaa opiskelijaa ja mielenterveysongelmat näkyä monilla eri oppimisen osa-alueilla.

*”Psyykkiset ongelmat ja erilaiset mielen ongelmat on semmosia, mitkä opiskelijoiden oppimiseen myöskin paljon vaikuttaa niinkun jollakin tavalla. Et semmosta on kyllä jonkun verran.” (H7)*

Lisäksi opettajat totesivat opiskelijoilla oleva haasteita arjenhallinnassa sekä tehtävien alkuun pääsemisessä. Näitä haasteita kaikki opettajat eivät välttämättä miellä oppimisen haasteiksi, vaikka nämä haasteet voivat, ja monesti heijastuvatkin opiskelijan koulunkäyntiin ja vaikuttavat siihen. Opettajat toivat kuitenkin puheissaan näitä haasteita esille, mikä kertoo siitä, että opiskelijoilla on näitä haasteita. Nämä tulivat opettajan arjessa esille esimerkiksi myöhästelyinä, unohteluina, runsaina poissaoloina sekä siinä, että tehtävän aloittaminen on vaikeaa. Yksi opettaja kertoi havainneensa, että arjenhallintavaikkeudet ovat yleistymässä ja niitä näkyikin hänen työssään enenevässä määrin.

### **Taustatekijät**

Opiskelutaitojen heikkeneminen nousi opettajien puheissa useasti esille. Lukemisen muodot ovat yhteiskunnassa muuttuneet, minkä nähtiin vaikuttavan opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen heikkenemiseen, ja opettajat olivat havainneet näiden taitojen heikkenevän lukio-opiskelijoilla. Lisäksi esille tuotiin lukumotivaation heikkeneminen. Opiskelutaitojen yleisen heikkenemisen nähtiin siis vaikuttavan ja näkyvän sekä oppimisen haasteiden määrissä että niiden laadussa. Digitalisaation vaikutus opiskelutaitojen heikkenemisen yhteydessä tulivat useasti esille. Esimerkiksi se, mitä luetaan ja mistä luetaan, nähtiin vaikuttavan lukemisen taitoihin. Lisäksi digitalisaation nähdään vähentäneen lukemista.

*”Toi nuoriso mikä tuolt tulee, niin niil on ensinnäki lukutaito heikentynyt ihan koko ajan samoin kirjoitustaito.” (H5)*

Opettajat totesivat keskittymiskyvyn huononemisen olevan opiskelijoiden oppimista haastavien tekijöiden moninaistumisen taustalla. Sekä älylaitteiden että yleisen yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen myötä opiskelijoiden yleinen keskittymiskyky on heikentynyt, mikä näkyi oppitunneilla. Esimerkiksi digitalisaation nähtiin vaikuttavan keskittymiskyvyn heikkenemiseen. Keskittymiskyvyn heikkenemisen havaittiin yleistyneen myös muilla kuin opiskelijoilla, joilla oli keskittymisen vaikeuksia. Keskittymiseen liittyvät haasteet ovat siis valuneet myös niille opiskelijoille, joilla niitä

ei pitäisi olla ja tähän vaikuttavana tekijänä nähtiin olevan digitalisaatio sekä yhteiskunnan muutos.

*”Et muuttunu on semmonen keskittymiskyky ihan yleisistikin.” (H2)*

Yksi opettaja toi esille puheen lisääntymisen oppimisen vaikeuksien ympärillä ja hän pohtikin, onko ongelmat lisääntyneet vai niistä puhuminen lisääntynyt. Lisääntynyt keskustelu aiheen ympärillä oli hänen mukaansa lisännyt ongelmien havaitsemista ja niiden tunnistamista, minkä vuoksi niitä myös lukiolaisilla on enenevässä määrin ja ne ovat moninaisia.

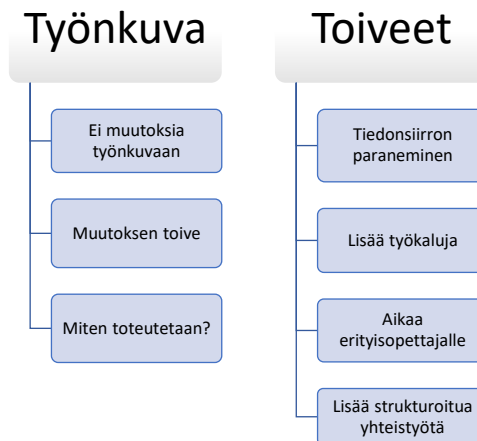
*”Esimerkiks lukidiagnooseja varmaan on enemmän, mutta se voi johtua tietysti, että niihin on kiinnitetty enemmän huomiota ja näin. Et jotenkin on vaikee sanoo, et onko ne ongelmat itsessään lisääntynyt vai onko niistä puhuminen ja huomaaminen lisääntynyt.” (H7)*

## **Yhteenveto**

Opiskelijoiden oppimisen vaikeudet näkyvät opettajalle useimmiten lukemisessa ja kirjoittamisessa esille tulevissa haasteissa. Kuitenkin opettajat törmäävät työssään myös moniin opiskelijoiden erilaisiin psyykkisiin ja sosiaalisiin haasteisiin. Vähentynyt lukeminen ja digitaalisten laitteiden käytön lisääntyminen, kuin myös yleinen yhteiskunnan muutos nähtiin olevan lisääntyneiden ja moninaistuneiden haasteiden taustalla. Tämän on havaittu koskevan koko ryhmää, ei vain niitä, joilla on oppimisen vaikeuksia.

### **7.3 Uudistuksen vaikutukset työnkuvaan ja toiveet uudistukseen liittyen**

Tämän luvun on tarkoitus vastata kolmanteen tutkimuskysymykseen tuoden esille opettajien näkemyksiä lukiouudistuksen oppimisen tuen muutoksiin liittyen. Aineenopettajien puheet sisältävät myös monenlaisia toiveita sekä omaan työhönsä että yleiseen uudistukseen liittyen ja niitä tässä luvussa tuodaan lisäksi esille. Alla olevassa kuviossa 6 kuvataan saatuja tuloksia visuaalisessa muodossa. Aiempien tuloslukujen avulla opettajien toiveet lukiouudistuksesta ja sen vaikutuksista heidän työnkuvaansa on mahdollista liittää kontekstiin; mihin näkemykset pohjautuvat.



Kuvio 6. Opettajien näkemykset työnkuvan muutoksesta lukio uudistuksen myötä sekä lukio uudistukseen liittyvistä toiveista

### Työnkuva

Suurin osa opettajista kertoo, ettei näe lukio uudistuksen oppimisen tuen muutoksen tuovan muutoksia heidän työnkuvaansa tulevaisuudessa. Opettajat kuvailivat oman työnsä jatkuvan melko samanlaisena kuin tähänkin asti. Syinä tähän opettajat nostivat esille lukion toteuttavan jo hyvin oppimisen tuen asioita ja sen, että linjauksesta huolimatta näkivät oman työn jatkuvan samanlaisena kuin nyt. Konkreettisenä muutoksena tukiopeutuksen antaminen saattanee lisääntyä ja tulla vahvemmin osaksi opettajan työtä uudistuksen myötä.

*”Must tuntuu, et me opettajat tehdään sitä ihan samaa työtä kun ennenkin vaikka siel semmonen linjaus on.” (H3)*

Vaikka uudistusten ei uskota tuovan omaan työhön muutoksia, esittää muutama opettaja toivovansa uudistuksen muuttavan käytänteitä nykyisestä ja näkyvän heidän työssään tulevaisuudessa. Eräs opettaja esitti halun siitä, että uudistus toisi muutoksia työnkuvaan. Tämä viittasi osaltaan myös siihen, ettei haastateltava usko uudistuksen tuovan muutoksia hänen työnkuvaansa. Näin ollen haastateltavan kertomasta huokui siis epäily siitä, ettei muutos toiveista huolimatta vaikuttaisi opettajien työnkuvaan hänen haluamallaan tavalla.

*”Toisaalt mä sit pelkään, että näkykö se sitten mitenkään kuitenkaan.” (H4)*

Erityisesti niiden opettajien puheissa, joiden lukiossa ei vielä ole ollut mahdollisuutta erityisopettajan hyödyntämiseen, uudistuksen konkreettinen toteuttaminen nähtiin vielä epäselvänä. Tietoisuus uudistusten vaikutuksista oli epäselvää. Tämä vaikutti näiden opettajien näkemyksiin myös uudistusten vaikutuksista omaan työkuvaan. Näkemyksiä uudistuksen tuomista muutoksista ei ollut mahdollista asettaa riittävästi kontekstiin, minkä vuoksi työkuvaan liittyviä muutoksia ei opettajien puheissa niin paljon tullut esille. Työnkuvan muutoksiin liittyvien näkemysten yhteydessä voidaan viitata ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulososuudessa olevaan *asenne* -merkityskategorian *epäilevä suhtautuminen uudistukseen* -kuvauskategoriaan. Tarkastelemalla kategoriaa voidaan todeta, että saatavilla oleva tieto uudistuksen toteuttamisesta vaikuttaa aineenopettajien asenteisiin uudistuksen merkittävyyttä ja toimeenpanoa kohtaan.

### **Toiveet**

Tiedonsiirron kehittäminen sekä yläkoulun ja lukion välillä että lukion sisällä toisi opiskelijoiden tuen tarpeet ja heille ennestään käytetyt tukitoimet paremmin lukion aineenopettajien tietoon. Tiedonsiirron paranemista yläkoulusta lukioon toivottiin, sillä tällä hetkellä tieto opiskelijoiden tuen tarpeista ei välttämättä siirry lukion tietoon, ja joissain tapauksissa voi olla, että vain opiskelija itse siirtää tietoa. Esimerkiksi nivelvaiheen palaverit opettajien kesken tai erityisopettaja tiedon siirtäjänä voisi ratkaista tilannetta. Lukion sisäistä tiedonsiirtoa oli lukioissa jo pyritty kehittämään esimerkiksi Wilmaa hyödyntäen, ja opettajat esittivätkin tarpeen parantaa tiedonvälityskanavaa vielä jatkossa lukion sisällä, jotta tietojen saavutettavuus jokaiselle opettajalle parantuisi. Tähän asti toteuttamisen haasteena on ollut tietosuojaan liittyvät kysymykset. Lisäksi yksi opettaja esitti, että saman erityisopettajan hyödyntäminen yläasteella ja lukiossa voisi mahdollistaa erityisopettajan tiedon siirtäjänä koulujen ja opettajien välillä.

*”Et jos nyt olis tyyltiin se erityisopettaja vaikka yläkoulu-lukio tän tyyppisessä kompleksissa yhteinen, niin sillonhan hän kantais sitä tietoo ikään kuin valmiiksi, et se vois olla hyvä.” (H7)*

Lähes puolet opettajista toivoi käytännön vinkkejä, työkaluja ja lisätietoa opiskelijoiden oppimisen haasteista. Sekä erilaiset koulutukset että erityisopettajan konsultaatio olisivat hyödyllisiä oman osaamisen kehittämisessä ja näitä opettajat toivoivat tulevaisuudessa

tarjottavan. Vaikka osa opettajista olikin jo hakeutunut oppimaan lisää oppimisen tuesta, ei lisäkoulutusta nähty tarpeettomana jatkossakaan.

*”Mitkä olis semmosii keinoja, mil voitais tukee semmosta erityistä oppijaa. Ihan käytännön keinoja, työkaluja työhön.” (H1)*

Opettajat toivat esille toiveen, että erityisopettaja olisi nykyistä enemmän käytettävissä ja hänellä olisi enemmän aikaa, sillä tarvetta sille on. Lisää aikaa toivottiin sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Opettajat kertoivat, että erityisopettajan kanssa voisi jatkossa tehdä enemmän yhteistyötä arjessa. Erityisopettajan hyödyntäminen tunneilla esimerkiksi yhteisopettajuuden mukaisesti tai jakamalla ryhmä pienemmiksi ryhmiksi voisi tulevaisuudessa olla kokeiltavissa ja käytettävissä, ainakin välillä. Lisäksi palavereita ja opettajille varattua aikaa toivottiin erityisopetukselta lisää. Tukea kaivataan siis myös omaan tekemiseen. Opettajat totesivat myös, että erityisopettajalla käytettävissä oleva aika on riippuvainen resursseista.

*”Jos ois viel vahvemmin se erityisopettaja, jos sitä vois käyttää enemmän ja muuta, et vois ottaa sen tänne tunnille ja muuta.” (H4)*

Opettajat toivoivat lisää strukturoitua yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Tähän liittyvät toiveet liittyivät lukion toimintatapoihin ja niiden kehittämiseen sekä sisälsivät aatteen siitä, että toimintamalleja ja siihen liittyviä ohjeistuksia parantamalla uudenlaiset toimintamallit vakiintuisivat osaksi opettajien arkea. Selkeiden toimintamallien kautta yhteistyö erityisopettajan kanssa olisi strukturoidumpaa, säännöllisempää ja sille olisi kenties varattu oma aikansa.

*”Et olis sit tietys systeemit enemmänkin, mitä vois sit aina käyttää ja mitä vois pyytääkki.” (H3)*

## **Yhteenveto**

Opettajien näkemykset uudistusten tuomista muutoksista heidän työnsä olivat vaihtelevia. Osalla opettajista oli selkeä näkemys siitä, etteivät uudistukset tule vaikuttamaan tai näkymään heidän työnsä kuvassaan. Osa opettajista taas haluaisi ja toivoikin muutoksia työnsä kuvaansa, mutta asennoituvat siitä huolimatta tuleviin muutoksiin skeptisesti. On hienoa havaita, että osa opettajista koki tilanteen omassa lukiossaan jo nyt niin hyväksi, ettei sen vuoksi näe uudistusten tuovan muutoksia

työnkuvaansa. Uudistukseen liittyy monenlaisia toiveita. Tiedonsiirron parantaminen, oman osaamisen parantaminen sekä yhteistyön lisääminen tuodaan esille tulevaisuuden kehittämiskohteina. Myös uusien toimintamallien vakiinnuttamista koulukulttuuriin ja työyhteisöihin toivottiin, jotta uudistuksesta saatavat hyödyt integroituisivat osaksi opettajan työtä.

## 8 Lopuksi

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksessa saatuja tuloksia suhteessa teoriataustaan ja ajankohtaisiin koulutuksellisiin teemoihin. Tavoitteena on luoda eheä kokonaisuus sekä tästä tutkimuksesta että tämän tutkimuksen positiosta suhteessa aiheen ympärillä käytävään keskusteluun ja ajankohtaisiin teemoihin. Lisäksi luvun tarkoituksena on tarkastella tämän tutkimuksen luotettavuutta sekä pohtia mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastelu on ulotettava koko tutkimukseen. Jatkotutkimusmahdollisuudet tämän tutkimuksen viitekehyksessä ovat moninaiset, sillä lukiouudistus on vasta toimeenpanovaiheessa, mikä jättää tilaa aiheen tutkimiselle uudistuksen toimeenpanon jälkeen.

### 8.1 Yhteenveto ja pohdinta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti opettajat huomioivat työssään oppimisen tukea tarvitsevat opiskelijat hyödyntäen yleisen tuen keinoja opetuksessaan. Tämä tulos osoittaa, että opettajat kokevat oppimisen tuen antamisen tärkeäksi, vaikka sen antamista koetaan rajoittavan resurssit, kuten aika. On mielenkiintoista havaita, että erityisopettajan hyödyntämisellä on vaikutusta siihen, miten opettajat näkevät oppimisen tuen roolin heidän työssään. Esimerkiksi opettajat, jotka opettivat lukiossa, jossa oli osa-aikainen erityisopettaja, kokivat yhteistyön aineenopettajien kanssa tärkeäksi ja kokivat omat taitonsa toisia opettajia useammin riittämättömiksi. Erityisopettajan hyödyntäminen jo itsessään tuo erityisopetuksen ja oppimisen tuen näkyväksi lisäten samalla keskustelua aiheen ympärillä. Kokonaisuudessaan jokainen haastateltu lukion opettaja käytti erilaisia tuen keinoja ja pyrki integroimaan tuen oman oppiaineen sisälle, jolloin se edistää jokaisen opiskelijan oppimista.

Aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa ei ole juurikaan käsitelty oppimisen tukeen liittyviä teemoja. Oppimisen tuen näkökulma on tullut osaksi pedagogisia opintoja vasta

vuoden 2011 oppimisen tukea koskevan perusopetuslakiuudistuksen myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Kaikki haastatellut opettajat olivat valmistuneet ennen peruskoulun inklusiopolitiikkaa. Opettajien kokema tarve oman osaamisen ja taitojen päivittämiseen saattaa kummuta siitä, ettei heidän opinnoissaan ole käsitelty aihetta. Tuen antaminen on riippuvainen opettajan omasta kiinnostuksesta ja halusta antaa sitä, mikä jo itsessään asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan lukiossa tällä hetkellä. Viitaten Mäki-Havulinnan (2018) väitöskirjaan, lukion aineenopettaja tarvitsisi tulevaisuudessa lisää tietoa ja taitoa opiskelun tuen toteuttamisen tueksi, jotta opiskelijoiden tukemista ei ulkoistettaisi pelkästään lukion erityisopettajalle. Tulevaisuuden opettajakoulutuksessa on toivottavaa, että oppimisen tukea käsiteltäisiin kattavasti, sillä siihen liittyvää osaamista aineenopettajat työssään tarvitsevat.

Ryhmät lukioissa ovat toisinaan hyvinkin heterogeenisiä. Tämä näkyy opettajan työssä ajan hallinnan haasteina. Aineenopettajien mukaan aika ei riitä opiskelijoiden tarpeiden huomioimiseen riittävästi, jos ryhmä on suuri tai jos ryhmässä on useampi tukea tarvitseva opiskelija. Samanaikaisesti oppivelvollisuus uudistus nostaa oppivelvollisuusikää vuodella sekä pohditaan toisen asteen tutkinnon muuttamista maksuttomaksi (Eduskunta 2020) ja näin tavoitellaan korkeammin koulutettua kansaa (Opetushallitus 2019b, 9). Nämä tavoitteet oletettavasti kasvattavat tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrää lukiossa nykyisestään ja lisäävät edelleen tarvetta oppimisen tuen antamiselle. Tilannetta voitaisiin ratkaista lisäämällä resursseja aineenopettajalle. Jatkuvan työmäärän lisääntymisen puitteissa kenties ainoana ratkaisuna olisi henkilöstön lisääminen, työn jakaminen sekä lukiokoulutusten vaatimusten pilkkominen ja inhimillistäminen. Erityisopettaja ratkaisee ainakin osan pulmista. Erityisopettajalla on aikaa ja osaamista, mutta jälleen haasteeksi muodostuvat resurssit: kuinka paljon erityisopettajalle on mahdollista antaa tunteja ja miten uudistus käytännössä toteutetaan?

On hämmentävää huomata, että edelleen opettajilla ja opiskelijoilla on asenteita, jotka heijastelevat käsitystä siitä, että oppimisen vaikeudet ovat keksittyjä, sairauksia tai hävettäviä. Tällainen ajattelutapa voidaan tulkita niin, ettei oppimisen vaikeuksia ymmärretä eikä niistä puhuta yhteiskunnassa riittävästi. Myös Sinkkonen ym. (2016) on tutkimuksessaan saanut samankaltaisia tuloksia, siitä, että lukion työyhteisössä saattaa olla jäseniä, jotka eivät hyväksy erilaisia oppijoita eivätkä ymmärrä, miksi opiskelija, jolla on oppimisen vaikeus, opiskelee lukiossa. Miten opiskelija uskaltaa pyytää omaan



oppimiseensa tukea, jos samalla pelkää leimautumista opiskelijayhteisössä ja opettajien asennoitumista opiskelijaan tämä myötä? Miten lukion työyhteisössä ja koko yhteiskunnassa voitaisiin edistää asennekulttuurien muutosta oppimisen tuen ympärillä? Kenties erityisopettajan rooli onkin tulevaisuudessa edistää lukiokulttuurin muutosta kasvattaen erilaisuuden sietokykyä sekä vakiinnuttaen erityistä tukea kouluihin (Sinkkonen ym. 2016, 62).

Opettajan asennoituminen lukivaikeuksia kohtaan heijastelee laajemmin yhteiskunnassa olevia asenteita ja prosesseja, ja ne vaikuttavat haasteiden kohtaamiseen (Madriaga 2007). Taskinen (2008) on korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeuden tuen keinoja käsittelevässä raportissaan havainnut, että pelkästään opettajien tiedon lisääminen dysleksiasta ei ole riittävä keino yhdenvertaistaa opiskelijoiden kohtelua korkeakoulussa, vaan ongelmien lähtökohdat ovat koulutuksen rakenteissa, asenteissa ja opetustavoissa. Pyrkimys muuttaa yhteiskunnassa vallitsevaa ja sen heijastelemaa asenneilmapiiriä näkyy koulutusinstituutioiden kehittämisessä, mistä esimerkkeinä ovat peruskoulun oppimisen tuen uudistus vuonna 2011 sekä meneillään oleva lukiouudistus. Vastuu tuen antamisesta ja sen mahdollistamisesta on lopulta yhteiskunnalla.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella aineenopettajien työssään kohdanneita oppimisen haasteita ja heidän käsityksiään niiden taustoista. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat yleisimpiä oppimisvaikeuksien muotoja (Ahonen ym. 2009), minkä myös aineenopettajat ovat työssään havainneet. Lisäksi opettajat ovat havainneet muun muassa oppilaiden keskittymisen vaikeuksia sekä psyykkisiä haasteita. Haastateltujen havaitsemat oppimisen haasteet ovat linjassa teoriataustassa esiteltyjen oppimisen haasteiden kanssa, mutta opettajat eivät aina käyttäneet puheessaan oppimishaasteiden diagnostisia termejä. Diagnostiikkaan nojautuminen ja diagnostisten piirteiden tarkka sanoittaminen ei aineenopettajan työssä ole tavoite, vaan merkitystä on aineenopettajan kyvyllä havaita ongelmia ja tunnistaa vaikeuksien sekä haasteiden yleisimmät ominaispiirteet. Näiden kautta aineenopettajan on mahdollista soveltaa työssään erilaisia tuen keinoja.

Näkemykset työnkuvan muutoksista ja uudistuksiin liittyvistä toiveista linkittyvät aineenopettajien näkemyksiin oppimisen tuesta tällä hetkellä, mistä jo itsessään kumpuaa toiveita uudistukseen liittyen. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajilla olevia näkemyksiä muutosten vaikutuksista heidän työnsä kuvaansa

sekä toiveita uudistuksen toteuttamiselle. Opettajat kokivat uudistuksen tuovan työnkuvaan joitain muutoksia, vaikka yleisen mielipiteen mukaan uudistuksen ei nähty tai uskottu juurikaan muuttavan heidän työnkuvaansa. Erityisesti ne opettajat, joiden lukiossa ei ollut erityisopettajaa, suhtautuivat uudistuksiin melko skeptisesti ja kokivat, ettei erityisopetus tuo heidän työlleen juuri lisäarvoa. Osa aineenopettajista toi esille, ettei näe uudistuksen tuovan muutoksia työnkuvaan sillä tilanne omassa lukiossa koetaan oppimisen tuen kannalta jo niin hyväksi. Voidaan havaita, että jo ilman lukiouudistuksen tuomia velvoitteita osassa lukioista toteutetaan oppimisen tukea hyvin aineenopettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tulevissa muutoksissa on siis toivoa, sillä ne ovat mahdollista toteuttaa lukiokoulutuksen kontekstissa ja ne ovat myös tarpeellisia.

Millainen on opettajan työnkuva tulevaisuudessa? Koulutuksen muutosprosessit muuttavat opettajan työtä ja osaamisalueita (Vähäsantanen 2014, 130). Lukion aineenopettajien työ ja osaamisalueet muuttuvat lukiouudistuksen myötä väistämättä ainakin jollain tavalla. Huomion kiinnittäminen opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen on uudistuksen kannalta tärkeää riippumatta opettajan oppiaineesta tai hänen taidoistaan. Kenties yhdessä koulutukseen osallistuminen innostaa oppimaan yhdessä ja jakaa vastuuta uusien toimintamallien kehittämisestä muutaman opettajan sijaan useammalle opettajalle.

Opettajat toivoivat sekä aineenopettajien että erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön tueksi selkeitä toimintamalleja. Tässä yhteydessä voidaan siirtää katse koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja siellä muodostuviin toimintamalleihin. Parhaimmillaan uudistus on osallistavaa, reflektointia ja käytännön läheistä. Optimaalista olisi myös, että uudistus tapahtuisi yhteistyössä yhteisön jäsenten kanssa. (Sahlberg 1996b; Soini ym. 2003; Soini ym. 2016.) Kenties yhdessä työyhteisönä asian pohtiminen hyödyntäen myös ulkopuolista konsultaatiota voisi olla askel yhteisten ratkaisujen ja toimintamallien löytämiseen. Lisäksi työyhteisössä tulisi tavoitella sellaista ilmapiiriä, joka tukee tuen antamista. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että pieni lukio on etuna oppilastuntemuksen kannalta. Isommissa lukioissa tilanne on toinen, ja olisi iso vaatimus, että jokainen aineenopettaja olisi tietoinen jokaisen opiskelijan haasteista ja vahvuuksista. Jotta aineenopettaja voi tukea opiskelijaa, on hänen oltava tietoinen tämän tuen tarpeesta. Huomion kiinnittäminen tiedonvälitykseen niin isoissa että pienissä lukioissa on tulevaisuudessa tärkeää ja sitä tulee kehittää.

Lukiouudistuksen myötä erityisopettajan saavutettavuuden tulisi toteutua valtakunnallisesti niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Erityisopettajan ajan ja osaamisen hyödyntäminen tulevaisuuden lukiokoulutuksessa riippuu sekä annetuista resursseista että vallitsevista asenteista. Uusia, selkeitä toimintamalleja yhteistyöhön ja opiskelijoiden tukemiseen tarvitaan lukioihin, sillä aineenopettajat tai erityisopettajat eivät selviä yksin uudistuvassa lukiossa. Lisääntykö tulevaisuuden lukiossa yhteisopettajuus? Tulevatko uudistukset näkymään opettajan arjessa? Entä miten uudistus tullaan käytännössä lukioissa toteuttamaan? Näitä kysymyksiä aineenopettajat pohtivat tällä hetkellä ja nämä kysymykset kätkevät sisälleen myös asenteita erityistä tukea kohtaan niin yksilöiden kuin yhteiskunnankin tasolla.

## 8.2 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava monin eri tavoin ja monesta eri näkökulmasta. Heikkisen ym. (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu tulee ulottaa perinteisten käsitteiden, kuten reliabiliteetti ja validiteetti, ulkopuolelle. Myös Sarajärvi ja Tuomi (2009, 136-137) tuovat esille, että näiden käsitteiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa ei vastaa tutkimuksen tarpeita, sillä käsitteet ovat luotu määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijaa ei voi erottaa tutkimuksesta, jonka vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava kokonaisvaltaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 210; Tuomi & Sarajärvi 2009, 68). Tässä tutkimuksessa tarkastelu ulotetaan edellä esitettyjen reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteiden ulkopuolelle pyrkien tarkastelemaan luotettavuutta laajasti.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa hyödynnetään Guban ja Lincolnin (1985) laadullisen tutkimuksen arviointiin kehitettyä mallia, jonka avulla on mahdollista tarkastella koko tutkimuksen luotettavuutta. Lincolnin ja Guban kehittämää mallia on suomennettu ja tulkittu eri tutkijoiden toimesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137). Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin tukena hyödynnetään Eskolan & Suorannan (1996) tulkintaa ja suomennosta mallista. Heidän mukaansa neljä luotettavuuden kriteeriä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 1998, 211-212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan hyödyntäen näitä kriteerejä. Lisäksi luotettavuuden arviointia täydennetään tarvittaessa muilla luotettavuuden osa-alueilla.

Ensimmäiseksi arvioidaan luotettavuutta uskottavuus -arviointikriteerin avulla. Uskottavuus -kriteerillä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sitä, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien käsitteet ja tulkinnat toisiaan (Eskola & Suoranta 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139). Tässä tutkimuksessa tulkintojen uskottavuuden tarkistaminen on haastavaa. Tutkijan ja haastateltavien ennakkotiedot aiheesta olivat vaihtelevia, mihin vaikuttivat oppimisen tuesta olevien tietojen ja taitojen määrä. Tähän vaikutti haastateltavien kiinnostus aiheesta. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, että tutkija ja tutkittavat ovat saattaneet käsittää haastattelukysymykset eri tavoin. Haastattelutilanteessa tarkentavien kysymysten esittäminen puolin ja toisin vähensi tässä vaiheessa syntyviä tulkinnallisia eroavaisuuksia. Analyysivaiheessa ilmaisia tarkasteltiin kontekstiin sidonnaisena ja ilmaisuihin pyrittiin näkemään tutkittavan sanoman tarkoitus. Tulosten yhteydessä esitettyjen suorien lainauksien avulla lukija voi itse luoda päätelmät tulkintojen uskottavuudesta. Lisäksi tutkija pyrki jatkuvasti tarkastelemaan omia ennako-oletuksiaan sekä tiedostamaan mahdollisia tulkinnallisia eroavaisuuksia käsitteiden käsittämisessä. Näillä keinoin tutkija pyrki siihen, etteivät tutkijan omat tulkinnat vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Luotettavuuden tarkastelussa varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on huomioitava myös ne tekijät, jotka vaikuttavat tutkimukseen ennustamattomasti (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139). Tässä tutkimuksessa varmuutta lisää tutkijan ennako-oletusten huomioiminen, vaikkakaan niiden vaikutusta ei ole mahdollista täysin häivyttää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Kolmas Eskolan ja Suorannan (1998) esittämistä kriteereistä on siirrettävyys. Heidän mukaansa siirrettävyys -kriteerillä laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys on mahdollista vain tietyn ehdoin sosiaalisen monimuotoisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139.) Siirrettävyys ei kuitenkaan ole laadullisen tutkimuksen päätavoite. Koska otos tässä tutkimuksessa on melko pieni ja koskee vain osaa aineenopettajista, ei tutkimuksen tuloksista voida tehdä yleistettävissä olevia päätelmiä. Lisäksi haastattelutilanteet ovat aina kontekstiin sidonnaisia ja omintakeisia, mikä vaikuttaa haastateltavien lausuntoihin.

Vaikka tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyttä pyrittiin vahvistamaan haastatteleamalla aineenopettajia eri kunnista ja lukioista, ei siltikään tuloksia ole

mahdollista yleistää eikä niistä voida puhua siirrettävinä. Tutkimuksen siirrettävyys on riippuvainen aineenopettajilla olevista erityispedagogisista tiedoista ja taidoista, kuntien resursseista, lukioiden toimintatavoista sekä lukiouudistuksen asteesta lukioissa. Aineiston keräämistä aloitellessa oltiin yhteydessä neljään suunnilleen samankokoiseen lukioon ja näistä kolme vastasi tutkimuspyyntöön. Vielä tässä vaiheessa ei tiedetty oliko lukiossa käytössä erityisopettaja vai ei, vaan asia ilmeni haastattelujen edetessä. Lukioiden erilaiset lähtökohdat tutkimukselle mahdollistivat laajan katsauksen aineenopettajien näkemyksiin oppimisen tuesta ja samalla mahdollisti vertailun lukioiden tämänhetkisen tilanteen perusteella. Kuitenkaan käsitysten vertaaminen ei ollut tämän tutkimuksen päätavoite, vaan tavoitteena oli tarkastella aineenopettajilla olevia käsityksiä tuen tarpeista, heidän käyttämiään tuen keinoja sekä toiveita uudistukseen liittyen.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston riittävyttä voidaan tarkastella kylläntymisen avulla. Tutkijana en koe, että haastateltavien määrän lisääminen olisi ollut tutkimuksen kannalta tarpeellista eikä se olisi tuonut uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Määrän lisäämisen kautta olisi kenties voitu saavuttaa sellaisia aineenopettajia, joiden taustat, asenteet ja osaaminen olisivat selvästi eronneet tämän tutkimuksen tutkimusjoukosta. Tutkijana ennako-oletuksenani oli ennen tutkimusta ja on edelleen, että lukiossa opettaa aineenopettajia, jotka eivät käsitä oppimisen vaikeuksia ja joiden asenteet niitä kohtaan ovat vanhanaikaisia. Tähän ajatukseen myös tämän tutkimuksen tulokset antavat tukea.

Vahvistuvuus on Eskolan ja Suorannan (1998) suomentamista kriteereistä neljäs. Sillä tarkoitetaan ovatko tutkimuksen tulokset linjassa muiden samaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139.) Lukion oppimisen tukea on tutkittu melko vähän ja useimmiten opiskelijoiden näkökulmasta. Opetushenkilöstön näkökulmasta aihetta on tutkittu jonkin verran. Esimerkkinä tämänkaltaisesta tutkimuksesta on Sinkkosen ym. (2011) lukion erityisopettajan työtä käsittelevä tutkimus, jossa selvisi, että erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä ja että aikaa lukiossa tulisi olla enemmän, jotta tuen tarpeet voitaisiin paremmin huomioida. Lukio-opiskelijoiden näkökulmasta aihetta tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että lukio-opiskelijoilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia ja he tarvitsevat tukea lukio-opintoihin (esim. Kingberg 2011). Samankaltaisia tuloksia saatiin tässä tutkimuksessa, sillä lukion aineenopettajat toivat esille monenlaisia

opiskelijoilla olevia oppimisen vaikeuksia. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen tulokset ovat linjassa sekä viitekehysten tutkimusten että lukiokoulutusta koskevien tilastojen kanssa muun muassa siinä, että lukio-opiskelijoilla on tuen tarpeita, niiden määrä jatkuvasti lisääntyy eikä lukioissa aina ole riittävästi aikaa tukea opiskelijoita. Koska lukiouudistus 2021 on varsin tuore aihe, ei sen vaikutuksia käsitteleviä tutkimuksia ole saatavilla.

Tutkimuksen tiedonhankinnan on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan oltava eettistä ja suojaava haastateltavia. Tämän tutkimuksen tiedonhankinnassa pyrittiin eettisyyteen seuraavin keinoin. Ennen mahdollisten haastateltavien kartoitusta pyydettiin tutkimusluvut jokaisen lukion rehtoreilta, jonka jälkeen oltiin haastateltaviin yhteydessä. Jokaisella rehtorilla oli valtuus myöntää tutkimuslupa. Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen ja haastattelujen äänittämiseen ja tutkimukseen osallistumiseen pyydettiin lupa haastateltavalta. Haastattelujen äänittämisestä kerrottiin haastateltaville jo sähköpostitse lähetetyssä saatekirjeessä. Äänitetiedostot ovat poistettu tietosuojailmoituksen edellyttämällä tavalla. Koska tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ei tutkimuksen tekijä voinut täysin valita haastateltaviaan. Kaikki vapaaehtoiset haastateltavat olivat naisia, jolloin miesopettajien näkökulma aiheesta uupui, mikä ei välttämättä luo täysin kattavaa tilannetta aineenopettajien ja oppimisen tuen suhteesta.

Vielä lopuksi, Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden tarkastelu on luotettavuuden arvioinnissa tärkeää. Tässä tutkimuksessa sisäiseen johdonmukaisuuteen on kiinnitetty huomiota monin tavoin. Tutkimuksessa tehdyt valinnat on pyritty perustelemaan kattavasti. Eskolan (2001, 156) mukaan tutkimusprosessissa tehtäviin päätöksiin ei ole yhtä oikeaa ratkaisua, minkä vuoksi tutkijan tulee perustella tehdyt ratkaisunsa. Tällöin lukija itse voi tarkastella ja arvioida ratkaisujen sopivuutta. Lisäksi tämä raportti on pyritty kuvailemaan tarkasti ja selkeästi, jolloin lukijan on mahdollista seurata analyysin ja raportin etenemisestä ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

### 8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän alaluvun tarkoituksena on tuoda esille ja pohtia erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tälle tutkimukselle. Tutkimuksen aihe on erittäin ajankohtainen, sillä lukiouudistusprosessissa uudistetut lukion opetussuunnitelman perusteet otetaan valtakunnallisesti käyttöön elokuussa 2021. Lukiouudistus tulee koskemaan lukiossa opiskelevia, lukiossa työskenteleviä aineenopettajia, muuta opetushenkilöstöä, koulutuksen järjestäjiä sekä muita lukiokoulutuksen osapuolia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020), mikä mahdollistaa lukiouudistuksen tutkimisen jatkossa monista eri näkökulmista.

Ensinnäkin, lukiossa toteutettavan oppimisen tuen tarkasteleminen aineenopettajien näkökulmasta lukiouudistuksen toimeenpanon jälkeen on mahdollista ja jopa toivottavaa tulevaisuudessa. Tällöin tutkimuksen kohteena voisi olla se, millaisia vaikutuksia lukiouudistuksen oppimisen tuen muutoksilla on ollut aineenopettajien työhön ja miten ne näkyvät aineenopettajien työnkuvassa. Tämänkaltaisen tutkimuksen toteuttaminen tarvitsisi tuekseen taustatietoa siitä, minkälaisia aineenopettajien näkemykset ja kokemukset lukion oppimisen tuesta ovat lukioissa ennen lukiouudistuksen toimeenpanoa, jotta tutkimuksen tuloksia on mahdollista tarkastella lukiouudistuksen tuomina muutoksina. Tähän sekä tämä tutkimus että muut Suomen lukiokoulutusta ennen lukiouudistusta vuonna 2021 käsittelevät tutkimukset antavat taustaa.

Lisäksi tämän tutkimuksen aihetta voitaisiin nykyisellään tutkia ennen lukiouudistuksen toimeenpanoa keräämällä aineistoa suurempien tai muuten erilaisten lukioiden aineenopettajilta. Olisi mielenkiintoista tarkastella, onko lukion aineenopettajien näkemyksillä ja kokemuksilla eroa riippuen kuinka isossa lukiossa he työskentelevät. Erityisen mielenkiintoista tämänkaltaisessa tutkimuksessa olisi tarkastella sitä, onko sekä aineenopettajien välillä että aineenopettajan ja erityisopettajan välisellä yhteistyöllä eroa sekä sen laadussa että määrässä.

Viitaten tähän tutkimukseen, jatkossa olisi mielenkiintoista tietää, kokevatko aineenopettajat tulevaisuudessa lukiouudistuksen oppimisen tuen muutosten muuttaneen heidän työnkuvaansa jollain tavalla. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vaikka aineenopettajat toivoisivatkin oppimisen tuen uudistusten näkyvän jollain tavalla heidän

työssään tulevaisuudessa, ei muutoksia kuitenkaan uskottu juurikaan tulevan. Tulevaisuuden tutkimuksille jää selvitys siitä, toteutuvatko aineenopettajien aavistukset.

Koska oppivelvollisuusikää nostetaan suunniteltuun 18 ikävuoteen, tulee ajankohtaiseksi tutkia, miten oppivelvollisuusiän nostaminen vaikuttaa lukiossa opiskelemaan oppilasjoukkoon. Onko lukioissa tämän myötä enemmän opiskelijoita, joilla on joitain oppimisenvaikeuksia ja miten se näkyy lukioden arjessa? Tätä olisi mahdollista tutkia määrällisen tutkimuksen mukaisesti keräämällä tilastoja lukio-opiskelijoiden oppimisen vaikeuksien määristä sekä niiden laaduista. Laadullisten tutkimusmenetelmien avulla saatava tieto syventäisi tietoa ja mahdollistaisi kokemusten ja käsitysten tutkimisen aiheesta.

Toiseksi, lukioden oppimisen tuen toimeenpanoa ja sen toteutusta olisi jatkossa mahdollista tutkia lukioden toimintaympäristön näkökulmasta. Tällöin viitekehyksenä voisi edelleen olla meneillään oleva lukiouudistus. Tutkimuksen tarkoituksena voisi olla se, millä keinoin uudistusta lukioissa toteutetaan ja miten oppimisen tukea integroidaan osaksi lukioden toimintaympäristöjä. Näkökulmana voisi toimia esimerkiksi lukioden johto, jolloin tutkimuksen kohteena olisivat lukioden rehtorit. Tällöin voisi tarkastella sitä, miten rehtorit edistävät oppimisen tuen toteuttamista lukioissa ja minkälaisia johtamisen taitoja oppimisen tuen integroiminen osaksi opetushenkilöstön työtä rehtoreilta vaatii.

Vielä kolmanneksi, lukioden oppimisen tuen tutkiminen koulutuksen järjestäjien, kuten kunnan tai kaupungin, näkökulmasta antaisi tietoa siitä, miten lukioissa toteutettava oppimisen tuki on yhteydessä kuntatasolla tehtävään päätöksiin. Vaikka lukiouudistuksen tavoitteena onkin tasavertaistaa tuen saamista lukioissa valtakunnallisesti, eivät sen antamat määritelmät toteuttamiselle ole tarkkoja. Esimerkiksi velvoitteelle erityisopettajan läsnäolosta lukioissa ei uudessa lukion opetussuunnitelmien perusteissa eikä uudessa lukiolaissa ole tarkentavia elementtejä. Erityisopettajalla käytettävissä olevan ajan määrä on siis riippuvainen kunnan resursseista. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, miten paikallinen koulutuspolitiikka ohjaa paikallisten lukioden oppimisen tukeen liittyviä toimintatapoja ja malleja. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena voisi erityispedagogiikan tieteenalalle ominaisesti olla erilaisuutta ja oppimisen vaikeuksia kohtaan olevien asenteiden tutkiminen. Se, miten tämänkaltaisen tutkimus voitaisiin käytännössä toteuttaa, jää aiheen tutkijalle.



Tämän tutkimuksen kautta voidaan osoittaa, että oppimisen tuen tutkiminen lukiossa on jatkossa tarpeellista, jotta voidaan tukea aineenopettajien työssä jaksamista sekä parantaa lukio-opiskelijoiden oppimisen tuen saatavuutta. Oppimisen tukea lukiokoulutuksessa pystytään jatkossa tutkimaan monista eri näkökulmista ja lähtökohdista. Jo lukiouudistus itsessään luo mielenkiintoiset ja laajat aiheet lukiokoulutuksen tutkimiselle sekä oppimisen tuen näkökulmista että muista näkökulmista.

## Lähteet

- Ahonen, T., Eloranta, A-k. & Närhi, V. 2009. Oppimisvaikeuksien pysyvyys – seurantatutkimus yhdeksästä lukivaikeustaustaisesta nuoresta naisesta. NMI-bulletin 19 (1), 4-19.
- Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. 2015. Oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) Lastenneurologia. Saarijärvi: Duodecim, 67-70.
- Aro, T., Ahonen, T., Närhi, V., Eloranta A-K. & Korhonen, E. 2013. Oppimisvaikeuksien pysyvyys ja niiden yhteys aikuisuuden elämäntilanteeseen: ennaltaehkäisevät ja suojaavat tekijät. Niilo Mäki Instituutti: Kela.  
[https://www.kela.fi/documents/10180/2770407/Aro\\_Oppimisvaikeuksien\\_pysyvyys.pdf](https://www.kela.fi/documents/10180/2770407/Aro_Oppimisvaikeuksien_pysyvyys.pdf)  
/
- Autismiliitto. 2020. Koulunkäynti ja opiskelu. Viitattu 25.9.2020.  
[https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/aspergerin\\_oireyhtyma/koulunkaynti](https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/aspergerin_oireyhtyma/koulunkaynti)
- Boström, L. 2011. Students' learning styles compared with their teachers' learning styles in upper secondary school - a mismatched combination. Education Inquiry 2 (3), 475-495.
- Dovemark, M. & Holm, A-S. 2017. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. British Journal of Sociology of education 38 (4), 518-532.
- Drossel, K. & Eickelmann, B., Ophuysen, S. & Wilfried, B. 2019. Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. European Journal of Psychology of Education 34 (1), 187-208.
- Eduskunta. 2020. Eduskunta hyväksyi uuden oppivelvollisuuslain.  
<https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/eduskunta-hyvaksyi-oppivelvollisuuslain-toisessa-kasittelyssa.aspx> (Luettu 18.12.2020.)
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 133-156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frostad, P., Mjaavatn, P. & Pijl, S. 2014. Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European of Special Needs Education* 29 (1), 16-28.

Gersten, R., Jayanthi, M. & Baker, S. K. 2008. Mathematics instruction for students with learning disabilities or difficulty learning mathematics. A synthesis of the intervention research. Center on instruction, 1-13.

Greus, E., Ikonen, K., Saarelainen, N. & Taipale, N. 2019. Erityisopetus lukiossa – kartoituksen yhteenveto. Helsingin yliopisto diaesitys. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf> (Luettu 2.12.2019.)

Guba, E. & Lincoln, Y. S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif: Sage.

Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage, 105-117.

Gurbuz, E., Hanley, M. & Riby, D.M. 2019. University students with autism: the social and academic experiences of university in the Uk. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 49 (2), 617-631.

Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus* 26 (1), 32-38.

Hakkarainen, A., Holopainen, L. & H. Savolainen 2015. A Five-Year Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout From Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48 (4), 408-421.

Hakkarainen, A. 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto. [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-2035-5/urn\\_isbn\\_978-952-61-2035-5.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2035-5/urn_isbn_978-952-61-2035-5.pdf) (Luettu 4.3.2020.)

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-353.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006a. Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus* 37 (5), 463-474.

- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006b. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 203-230.
- Hotulainen, R. & Telivuo, J. 2015. Epistemological beliefs and scientific reasoning in Finnish academic upper secondary education. *Kasvatus ja Aika* 9 (1), 92-106.
- Huttunen, M. & Socada, L. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Duodecim* terveyskirjasto. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00353](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00353) (Luettu 21.9.2020.)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni – Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Väitöskirja, Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3932-9> (Luettu 23.9.2020.)
- Hällfors, A., Willberg, S. & Mynttinen, S. 2006. Lukion erityisopetus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 231-250.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2010. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology* 9, 182-201.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rajanen. 2002. Koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittäminen ajankohtaista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33 (3), 302-314.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Johdanto - pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13-18.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <https://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (Luettu 9.11.2020.)
- Karvinen, I. 2017. ”Enhän mä täällä lukiossa oisikaan muuten, vaan silleen tulevaisuutta varten” – lukio-opintoihin kiinnittyminen lukion pidentäjien ja keskeyttäjien

näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.  
[https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18670/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20171221.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/18670/urn_nbn_fi_uef-20171221.pdf?sequence=-1&isAllowed=y) (Luettu 15.9.2020.)

Kauppinen, M. Aalto-Pesonen, L. & Kostiainen, E. 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiöistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100-122.

Kingberg, T. 2011 Lukiolaiset erityisen pedagogisen tuen tarvitsijoina. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19188/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200811115869.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19188/URN_NBN_fi_jyu-200811115869.pdf?sequence=1) (Luettu 12.12.2019 & 9.10.2020.)

Kingberg, T. & Savolainen, H. 2011. Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa? NMI-bulletin 21 (4), 10-22.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. Learning and Individual Differences 45, 33-42.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei?: Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print.

Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Nuorten ja aikuisten oppimisvaikeudet – moniammatillinen ohjaus ja tuki. Helsinki: Kuntoutussäätiö.  
<https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Nuorten-ja-aikuisten-oppimisvaikeudet-opas.pdf> (Luettu 9.10.2020.)

Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. 2015. Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala toim. Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 46-58.

Koulutustakuu. 2018. Erityisesti lukiossa hanke on alkanut.  
<https://www.koulutustakuu.fi/erityisestilukiossa/?p=1> (Luettu 28.11.2019.)

Laitinen, K., Miettinen, K., Pekkari, M. & Siiskonen, T. 2007. Opiskelijan tuki toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 255-265.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.10.2010/642.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, . . . R. Hotulainen Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55, 102-118.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018->

[Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf) (Luettu 10.9.2020.)

Lukiolaki 30.12.1998/629.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1998/19980629#L4P17a>

Lukiolaki 10.8.2018/714.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp446857568>

Luukkanen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja, Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 20.10.2020.)

Madriaga, M. 2007. Endurind disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society* 22 (4), 399-412.

Mikkonen, K., Nikander, K. & Voutilainen, A. 16.4.2015. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen. Potilaan lääkirilehti. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/artikkelit/oppimisvaikeuksien-tunnistaminen-ja-tukeminen/> (Luettu 16.9.2020.)

- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 15.9.2020.)
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Niilo Mäki Instituutti. 2019. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Testit ja arviointimenetelmät. <https://koju.nmi.fi/tuote/lukemis-ja-kirjoittamistaitojen-yksilotestisto-nuorille-ja-aikuisille/> (Luettu 17.9.2020.)
- Niemi, J. 2008. Prosodia ja autismi: uusia menetelmällisiä näkökulmia. *Puhe ja kieli* 28 (3), 117-128.
- Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548-555.
- Ollikainen, T., Ratinen, I. & Lehtonen, O. 2012. Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta – kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu. *Terra* 124 (3), 171-183.
- Opettajien ammattijärjestö. 2018. Lukioluotsi keinoja väylän löytämiseen. [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/lukiokysely\\_1604\\_final.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/lukiokysely_1604_final.pdf) (Luettu 21.11.2020.)
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus. 2018. Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6292112> (Luettu 3.12.2019.)
- Opetushallitus. 2019a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

- Opetushallitus. 2019b. Lukiokoulutus uudistuu vuonna 2021 – Mikä muuttuu lukiossa? [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lops-tietopaketti\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lops-tietopaketti_0.pdf) (Luettu 10.11.2020.)
- Opetushallitus. 2020a. Lukio-opiskelijoiden oppimisen haasteita. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukio-opiskelijoiden-oppimisen-haasteita> (Luettu 7.9.2020 & 17.9.2020.)
- Opetushallitus. 2020b. Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta> (Luettu 3.9.2020.)
- Opetusministeriö. 2004. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008. Opetusministeriön julkaisuja 6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80401/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Usein kysyttyä lukiokoulutuksesta. <https://minedu.fi/lukiokoulutuksesta-kysyttya> (Luettu 23.11.2020.)
- Peltonen, H. 2018. Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/277627>
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428-442.
- Powel, J. J. 2006. Special education and the risk of the becoming less educated. *European Societies*, 8 (4), 577-599
- Pääkkönen, R. Koivula, P., Sihvo, A. & Siiskonen, T. 2007. Lukiokoulutus. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 292-309.
- Qvarnström, M. 2013. Lukivaikeus. *Duodecim* 129 (2). 176-181.
- Ragnarsdóttir, G. & Ásgeir Jóhannesson, I. 2014. Curriculum, crisis and the work and well-being of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry* 5 (1), 43-67.
- Ristimäki, E. & Rantanen, K. 2013. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus nuorille – kokemuksia pilottiryhmästä. *NMI-bulletin* 23 (3), 48-59.



- Räsänen, P. 2012. Laskemiskyvyn häiriö eli dyskalkulia. Lääketieteellinen aikakauskirja duodecim 128 (11). 1168-1177. <https://www.duodecimlehti.fi/duo10309>
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27 (1), 51-60.
- Sandberg, E. 2019. Koulun tuki toisen asteen opiskelijoille. ADHD-liitto 3, 8-13. [https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2019/09/adhd-lehti\\_1903\\_web.pdf](https://adhd-liitto.fi/wp-content/uploads/2019/09/adhd-lehti_1903_web.pdf) (Luettu 21.10.2020.)
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B. A. 2003. The science of reading and dyslexia. Journal of Aapos 7 (3), 158-166.
- Sinkkonen, H. M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 26 (3), 51-64.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. Kasvatus & Aika 14 (1), 26-43.
- Snowling, M. J., Muter, V. & Carroll, J. 2007. Children at famili risk of dyslexia: a follow-up in early adolecence. Journal of child psychology and psychiatry 48 (6), 609-618.
- Socada, L. 2020. Autismikirjon häiriöt. Terveyskirjasto. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00355](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00355) (Luettu 25.9.2020.)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. What if teachers learn in the classroom. Teacher development 20 (3), 380-397.
- Soini, T. Rauste-von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline. Aikuiskasvatus 23 (4), 283-291.

Suomen virallinen tilasto. 2017a. Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk\\_2017\\_2019-03-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tie_001_fi.html) (Luettu 5.12.2020.)

Suomen virallinen tilasto. 2017b. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak\\_2017\\_2018-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2017/khak_2017_2018-12-13_tie_001_fi.html) (Luettu 2.12.2019.)

Suomen virallinen tilasto. 2018. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html) (Luettu 2.12.2019 & 7.1.2020.)

Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu toim. Lukivaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65-86.

Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. Turun yliopiston hakijapalvelut.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset> (Luettu 3.12.2019.)

Tikkanen, L. 2020. Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5995-3> (Luettu 3.11.2020.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vainio, 2013. Matematiikan oppimisen tukeminen yliopistossa. Diplomityö, Tampereen teknillinen yliopisto.

Valtioneuvosto. 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 31. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vanninen, P. & Määttä, K. 2013. Secondary education students with reading disability – findings from two remedial training experiments. *Studies for Learning Society* 3 (1-2), 37-46.

- Virta, M. & Leppämäki, S. 7.2.2017. ADHD:n oireet aikuisuudessa ja ikääntyvillä. Duodecim käypä hoito. <https://www.kaypahoito.fi/nix02452> (Luettu 22.9.2020.)
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. 2015. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala toim. Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 71-82.
- Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. Aikuiskasvatus 34 (2), 129-133.
- Wadlington, E. & Wadlington, P. 2005. What educators really believe about dyslexia. Reading Improvement 42 (1), 16-33.
- Wilens, T. E., Biederman, J. & Spencer, T. J. 2002. Attention deficit/Hyperactivity disorder across the lifespan. Annu. Rev. Med 53, 113-131.

## Liitteet

### LIITE 1. Saatekirje opettajille

Hei!

Olen viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija Turun yliopistossa ja teen gradua aineenopettajien näkemyksistä lukion oppimisen tukeen liittyen. Oletkin jo voinut kuulla lukion rehtorilta tutkimuksestani, ja lähetän siitä nyt lisätietoa. Olisiko kiinnostusta päästä haastateltavaksi tätä tutkimusta varten? Lukion rehtori on myöntänyt tutkimusluvan, jotta voin kerätä aineistoa lukion opettajilta.

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa lukion aineenopettajien näkemyksistä ja kokemuksista opiskelijoiden oppimisen tukeen liittyen sekä heidän näkemyksistään lukiouudistuksen tuomiin muutoksiin opiskelijoiden tukemiseen. Lukiouudistuksen myötä mahdollisuus saada erityisopetusta lukioaikana tulee pakolliseksi jokaisessa lukiossa, josta heräsikin kiinnostukseni tarkastella juuri aineenopettajien näkemyksiä oppimisen tuesta lukiossa.

Tutkimuksen aineisto kerätään teemahaastatteluja hyödyntäen. Haastattelujen teemat nivoutuvat tutkimuskysymysten ympärille, jotka ovat: Miten opiskelijoiden tukeminen näkyy opettajan työssä tällä hetkellä?; Millaisia näkemyksiä aineenopettajilla tulevien oppimisen tukea koskevien muutosten vaikutuksista opiskelijoihin?; Miten opettajat kokevat oppimisen tukea koskevien muutosten näkyvän heidän työssään tulevaisuudessa? Haastattelujen tavoitteena on selvittää aineenopettajien käyttämiä tukikeinoja ja opiskelijoiden oppimisen tukemista tällä hetkellä sekä tarkastella opettajilla olevia toiveita ja haasteita opiskelijoiden tukemisessa sekä heidän työnsä että opiskelijoiden oppimisen kannalta. Lukiouudistuksen myötä oppimisen tukea lukiossa pyritään parantamaan, ja tutkimuksen kautta pyritään myös tarkastelemaan opettajien näkemyksiä muutosten vaikutuksista heidän työhönsä.

Haastattelujen pituus on n. 30-50 min, riippuen haastattelusta. Jos aikataulullisesti onnistuu, haastattelu voitaisiin toteuttaa ensi viikolla (vko 11), jotta se ei mene ylioppilaskirjoitusten kanssa niin paljoa päällekkäin. Sopsisiko sinulle jokin ajankohta ensi viikolla? Haastattelut toteutetaan kasvokkain, ja ne tallennetaan litterointia varten.

Tutkimusetiikan mukaisesti tutkimuksen raportoinnissa pidetään salassa haastateltavien henkilöiden henkilöllisyydet sekä myös lukioiden nimet. Tutkimuksen aineisto siis anonymisoidaan. Raportoinnissa tuodaan esille opettajien näkökulmia ja käsityksiä, eikä tavoitteena ole tuoda esille lukioihin liittyviä asioita.

Lähetän tarvittaessa lisätietoa tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Elina Nummela

## LIITE 2. Haastattelurunko

### Taustakysymykset:

- Mitä ainetta/aineita opetat?
- Kuinka kauan olet tehnyt opetustyötä lukiossa?
- Onko lukiossasi erityisopettajaa tällä hetkellä?
- Onko opintoihisi sisältynyt erityispedagogisia taitoja antavia opintoja?
- Oletko kuullut lukiouudistuksen oppimisen tuen muutoksista jo ennen tätä haastattelua?

### Opettajan työ

- Ajatukset, onko tarvetta valtakunnallisesti, hallitsetko keinoja ja mitä keinoja käytät, saatu tuki?

### Opiskelijoiden tuen tarpeiden muodot

- Työssä havaitut oppimisen vaikeudet, onko eroa luokilla, eroa vuosittain – syitä?

### Opiskelijoiden oppimisen edistäminen (oppiminen)

- Opiskelun mielekkyys/hyvinvointi?

### Työnkuva

- Muutoksia, moniammatillisuus, tukea erityisopettajalta, toiveet, millaista tarvitsisi, onko tarpeellista?

### Toimeenpano

- Lisää osaamista tarvitseeko, mahdollisuudet saada koulutusta, resursseihin muutosta, rehtorin tuki, muuta huomioitavaa?

LIITE 3. Kuvaus aineiston analyysistä ja kuvaus- ja merkityskategorioiden muodostumisesta

Jokaisesta kuvauskategoriasta yksi merkityskategoria esimerkkinä sekä siihen liittyvä lainaus.

Merkityskategoria	Lainaus	Kuvauskategoria
Opettajien välinen yhteistyö vähäistä (4 ilmausta)	”jos nyt semmost jotain tulee, ni tottakai me keskustellaan siitä. mut suhteellisen vähän ollaan niinkun keskusteltu” H5	Moniammatillisuus (yht. 5 + 29 ilmaisia)
Aika on rajallista (5 ilmausta)	” Tää on ihan mahdoton niinku syksyl esimerkiksi kun lukuärjestykset on täynnä ja tulee yo-kirjoitukset ja kokoukset ja nää, niin siihen ei oo, aineenopettajal ei oo aikaa” H8	resurssit (yht. 22 + 35 ilmaisia)
Omat taidot riittäviä (2 ilmaisua)	”Kyl mä nyt ehkä koen, et mä varmaan aika hyvin sillain hallitsen vaiks se on ihan tämmöst tavallaan käytännös opittuu.” H4	omat taidot (yht. 8 + 13 ilmaisia)
Kannustaminen monipuolisuuteen (14 ilmaisua)	”Muistais aina, et kannattaa aina kuunnella ja lukee ja et tulee monen kautta tavallaan se sama info” H2	toimintatavat (yht. 15 + 51 ilmaisia)
Opp. vaik. ei uskon asia (5 ilmaisua)	”Se on mielenkiintosta, ku ei se oikeen oo uskon asia.” H1	asenteet (yht. 39 ilmaisia)
Luki- ja kirjoittamisen vaikeudet yleisin (12 ilmaisua)	”Lukivaikeus nyt on varmaan nyt se sitten mikä omassa oppiaineessa eniten näkyy.” H7	Oppimisen haasteet (yht. 28 ilmaisia)
Opiskelun taidot heikkenevät (5 ilmaisua)	”Koko ajan tavallaan heikkenee sellaset kaikki opiskelun taidot tai kirjoitustaidot tai kaikki tietty mist yleisestikin puhutaan paljon.” H4	Taustatekijät (yht. 21 ilmaisia)
Ei näe vaikutusta työnkuvaan (7 ilmaisua)	”Must tuntuu, et me opettajat tehdään sitä ihan samaa työtä kun ennenkin vaikka siel semmonen linjaus on” H3	Työnkuva (yht. 58 ilmaisia)
Lisää osaamista: käytännön vinkkejä (6 ilmaisua)	”Mä haluaisin jotain ihan käytännön vinkkejä, et jos on joku tietty vaikeus, niin miten se näkyy ja ehkä semmosta niinkun tietoa” H5	Toiveet (yht. 60 ilmaisia)