

Erityisopetus uudistuvassa lukiossa

Lukion erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen toteutuksesta ja sen tulevaisuudesta
lukiouudistuksen myötä

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Niina Laatikainen

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Minna Saarinen

3.5.2021
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Niina Laatikainen

Otsikko: Erityisopetus uudistuvassa lukiossa – Lukion erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen toteutuksesta ja sen tulevaisuudesta lukiouudistuksen myötä

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 87 s., 4 liitesivua

Päivämäärä: 3.5.2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukion erityisopetuksen toteutusta sekä lukion erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä. Uusi lukiolaki (714/2018) astui voimaan 1.8.2019 ja sen mukaiset lukion opetussuunnitelman perusteet otetaan paikallisesti käyttöön syksyllä 2021 lukiokoulutuksen aloittavilla opiskelijoilla. Yksi merkittävimmistä muutoksista uudistuksessa oli lukion erityisopetuksen kirjaaminen lakiin ensimmäistä kertaa. Tämän lisäksi myös oppimisen tuelle lukiossa on annettu enemmän painoarvoa. Erityisopetuksen kirjaaminen lakiin takaa lukio-opiskelijoille yhdenvertaisempaa asemaa ympäri Suomen.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineistonhankintamenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimukseen haastateltiin kuutta lukion erityisopettajaa neljältä eri paikkakunnalta. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-ohjelman avulla helmikuussa 2021. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineiston alkuperäisilmauksista muodostettiin aineistoa tiivistämällä ja käsitteellistämällä ala-, ylä- ja pääluokkia, jotka ovat tämän tutkimuksen tuloksia.

Tutkimuksen tuloksissa saatiin selville, että lukion erityisopetuksen toteuttaminen on laajaa ja moninaista. Analyysin pohjalta muodostettiin neljä pääluokkaa, jotka havainnollistavat lukion erityisopetuksen toteutusta: ”opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus”, ”yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus”, ”itsenäisesti toteutettava erityisopetus” ja ”opiskelijälähtöisyys”. Lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta erilaisissa konteksteissa, niin opiskelijoiden ja yhteistyötahojen kanssa, mutta myös itsenäisesti. Kontekstit eivät kuitenkaan ole irrallaan toisistaan. Opiskelijälähtöisyys taas sanelee tietynlaisen pohjan lukion erityisopetuksen käytännön toteuttamiselle.

Lukion erityisopettajien näkemyksistä erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä muodostettiin kuusi niitä kuvaavaa yläluokkaa: ”työtapojen ja tukitoimien kehittäminen pysyviksi käytännöiksi”, ”aineenopettajien rooli tuen antajina”, ”resurssien lisääminen”, ”lukiouudistuksen seuraukset”, ”lukion erityisopettajan työn kehittäminen” ja ”toimintakulttuurin muutos”.

Erityisopettajat näkivät, että erityisopetus ja oppimisen tuki ovat tulevaisuudessa yhä enemmän lukiossa toimivien ammattilaisten yhdessä toteuttamaa tukea.

Avainsanat: lukion erityisopetus, oppimisen tuki, lukiolaki, lukiouudistus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Lukio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä	7
2.1	Lukiokoulutus Suomessa ja suomalainen koulutusjärjestelmä	7
2.2	Koulutuspoliittinen reformi ja suomalaisen koulutuksen tavoitteita	10
3	Erityisopetus Suomessa	13
3.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä erityisopetus perusopetuksessa	13
3.2	Erityisopettaja perusopetuksessa	17
3.3	Erityisopetus ja oppimisen tuki lukiossa	17
3.3.1	Lukion erityisopettaja	21
3.3.2	Lukio-opiskelijoiden tuen tarpeet	24
4	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	28
5	Tutkimuksen toteuttaminen	29
5.1	Tutkimusmenetelmä	29
5.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	31
5.3	Aineiston analyysi	33
6	Tulokset	39
6.1	Lukion erityisopetuksen toteuttaminen	39
6.1.1	Opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus	41
6.1.2	Yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus	48
6.1.3	Itsenäisesti toteutettava erityisopetus	52
6.1.4	Yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista	54
6.2	Näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta	55
6.2.1	Työtapojen ja tukitoimien kehittyminen pysyviksi käytännöiksi	56
6.2.2	Aineenopettajien rooli tuen antajina	57
6.2.3	Resurssien lisääminen	58
6.2.4	Lukiouudistuksen seuraukset	60
6.2.5	Lukion erityisopettajan työn kehittäminen	62
6.2.6	Toimintakulttuurin muutos	63
6.2.7	Yhteenveto toisen tutkimuskysymyksen tuloksista	64
7	Pohdinta	66
7.1	Tulosten tarkastelua	66

7.2	Tutkimuksen eettiset ratkaisut	70
7.3	Luotettavuuden arviointia	72
7.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia	74
	Lähteet	77
	Liitteet	88
	Liite 1. Haastattelurunko	88
	Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokat ja yläluokat	90
	Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen alaluokat ja yläluokat	91

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin lukion erityisopetuksen toteutusta sekä näkemyksiä lukiouudistuksesta lukion erityisopettajien näkökulmasta. Lukiokoulutus uudistuu merkittävästi elokuussa 2021, kun käyttöön otetaan uuden lukiolain mukaiset lukion opetussuunnitelman perusteet. Yksi näistä uudistuksista on erityisopetuksen kirjaaminen lukiolakiin (714/2018, 28 §). Lisäksi oppivelvollisuusikä pitenee 18 ikävuoteen ja toisen asteen koulutuksesta tulee maksutonta (1214/2020, 2 § 4 mom., 16 §, 17§).

Aiemmin lukiolakiin (629/1998) ei sisällynyt säädöstä erityisopetuksen järjestämisestä. Lukioissa on kuitenkin voinut olla tarjolla erityisopetusta, mutta sen järjestäminen on vaihdellut paikkakunnittain. Opiskelijat ovat olleet eriarvoisessa asemassa, sillä erityisopetus ei ole ollut lakisääteistä. Uuteen lukiolakiin (714/2018, 28 §) on ensimmäistä kertaa sisällytetty määräys lukion erityisopetuksesta. Opiskelijalla on lain mukaan oikeus erityisopetukseen ja muuhun oppimisen tukeen lukiossa tuen tarpeen syystä riippumatta. Erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksiin hakevan opiskelijan tulisi Ylioppilastutkintolautakunnan (YTL) mukaan saada tukea opintoihinsa jo lukio-opintojensa aikana (YTL 2021b, 3). Näin tuen toimivuutta voidaan arvioida opiskelun aikana ja kohdistaa opiskelijalle sellaista tukea, josta hän hyötyy parhaiten. Lukion erityisopettaja on myös mainittu ensimmäistä kertaa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019a) seuraavasti:

Erityisopetus on erityisopettajan antamaa opetusta. Erityisopetus tukee aineenopetusta. Se voidaan toteuttaa yhteisopettajuutena, ryhmämuotoisena opetuksena tai yksilötukena. Erityisopetus on esimerkiksi opiskelutaitojen opettamista sekä opiskelijan ohjaamista käyttämään omia vahvuuksiaan oppimisessa. Erityisopettaja tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa tukea tarvitsevan opiskelijan oppimiseen ja opetukseen liittyvissä kysymyksissä. (Opetushallitus 2019a, 31.)

Laki (714/2018) astui voimaan elokuussa 2019 ja uusien opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetus alkaa kaikissa Suomen lukioissa 1.8.2021. Aiemmin opintonsa aloittaneet käyvät lukiokoulutuksen loppuun lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaisesti. Lukiouudistuksen tavoitteena on nostaa koulutustasoa valtakunnallisesti. Tällä tähdätään myös siihen, että 50 prosenttia 25–34-vuotiasta olisi suorittanut korkeakoulututkinnon vuoteen 2030 mennessä. (Opetushallitus 2019a, 9–10.)

Lukion erityisopetusta on tutkittu viime vuosina jonkin verran, mutta ei kovin laajasti. Tässä tutkielmassa aiheeseen haluttiin tarttua sen ajankohtaisuuden ja tärkeyden vuoksi. Vaikka erityisopetus on nyt kirjattu lakiin, on koulutuksen järjestäjien päätettävänä se, miten lukion erityisopetus järjestetään ja kuinka paljon resursseja lukion erityisopetukselle annetaan. Laki (714/2018, 28 §) ei aseta raameja sille, miten erityisopetus oppilaitoksissa on järjestettävä. Lain mukaan sitä on oltava tarjolla ja siihen ovat oikeutettuja kaikki opiskelijat.

Lukion erityisopettajien työnkuvaa kokonaisuutena ovat tutkineet muun muassa Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen ja Jäntti (2016) tutkimuksessaan ”Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti?” sekä Ikonen (2020) pro gradu -tutkielmassaan ”Lukion erityisopettajien työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet”. Sinkkosen ym. (2016, 51) mukaan lukion erityisopettajan työ muodostuu konsultaatio-, opetus- ja taustatyöstä. Ikonen (2020) tutkielman mukaan lukion erityisopettajan työ koostuu myös kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat yhteistyö, opiskelijoiden tukeminen sekä kirjallinen työ. Lukion erityisopettajat kokevat työnsä haasteina sekä resurssien että ajan puutteen kuin myös työnkuvan epäselvyyden. (Ikonen 2020, 25, 39.) Onnistumisia erityisopettajat kokevat erityisesti opetustyössä opiskelijoiden kanssa (Sinkkonen ym. 2016, 59).

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella lukion erityisopetusta tuen muotona. Tutkielmassa pyritään myös selvittämään sitä, millaisia näkemyksiä lukion erityisopettajilla on lukiouudistuksesta erityisopetuksen ja oppimisen tuen näkökulmasta. Lukion erityisopettajien oma ääni halutaan tuoda esille sekä tehdä näkyväksi sitä, miten lukion erityisopetusta toteutetaan koulutuksen järjestäjien tämän hetkisillä resursseilla. Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta pääluvusta. Ensimmäiseksi tarkastellaan lukiokoulutusta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sekä tälle tutkielmalle oleellisia koulutuspoliittisia muutoksia. Toiseksi tarkastellaan erityisopetusta ja oppimisen tukea sekä perusopetuksen että lukion konteksteissa. Lukion erityisopetusta ja oppimisen tukea käsittelevän luvun alla tarkastellaan myös lukion erityisopettajan työtä sekä lukio-opiskelijoiden tuen tarpeita. Tutkielmassa käytetään käsitteitä erityisopetus, oppimisen tuki, opiskelun tuki sekä tuki, kun puhutaan tämän hetken lukiokoulutuksesta ja sieltä saatavasta tuesta.

2 Lukio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Tässä tutkielmassa tarkastellaan nuorille suunnattua lukiokoulutusta, johon käsitteellä ”lukio” koko tutkielman ajan viitataan. Nuorille suunnatun lukiokoulutuksen lisäksi on myös olemassa lukiokoulutus aikuisille, joka perustuu Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2019c), mutta tästä tutkielmasta sen tarkastelu on rajattu pois. Tässä luvussa tarkastellaan ensin lukion paikkaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, lukiokoulutuksen periaatteita ja tavoitteita sekä oppimiskäsitystä jolle lukiokoulutus perustuu. Sen lisäksi luvussa käsitellään koulutuspoliittista reformia ja suomalaisen koulutuksen tulevaisuuden tavoitteita.

2.1 Lukiokoulutus Suomessa ja suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään kuuluvat varhaiskasvatus, esiopetus, perusopetus, toinen aste, korkea-asteen koulutus, taiteen perusopetus sekä vapaa sivistystyö. Toisen asteen muodostavat lukio sekä ammatillinen koulutus ja niihin voi hakeutua opiskelemaan suorittuaan perusopetuksen oppimäärän. Ennen toiselle asteelle siirtymistä nuori voi hakeutua myös valmentaviin koulutuksiin, jotka ovat suunnattu joko lukioon tai ammatillisiin opintoihin. Molemmista toisen asteen oppilaitoksista on mahdollista hakeutua jatko-opintoihin yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Kuvassa 1. havainnollistetaan suomalaista koulutusjärjestelmää sekä siirtymiä sen sisällä. (OKM 2020a; Kuva 1.)

Lukiolla on sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen tehtävä. Se on yleissivistävä koulutus, joka antaa jatko-opintovalmiudet korkeakouluihin sekä lukion oppimäärään perustuvaan ammatilliseen koulutukseen. (Opetushallitus 2019a, 16.) Lukiokoulutuksen päätteeksi suoritetaan yleensä ylioppilastutkinto (SVT 2020a), jolloin lukiosta valmistuessa saa ylioppilastutkintotodistuksen sekä lukion päättötodistuksen. Ylioppilastutkintotodistus antaa kelpoisuuden hakea opiskelemaan yliopistoon, ammattikorkeakouluun sekä ammatilliseen koulutukseen. Lukion voi suorittaa myös ilman ylioppilastutkintoa ja tällöin opiskelija saa lukion päättötodistuksen, jolla voi hakea opiskelemaan ammattikorkeakouluun ja ammatilliseen koulutukseen. (OKM 2020b.) Näiden vaihtoehtojen lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa myös yhdistelmä-tutkinto. Kaksoistutkinnolla tarkoitetaan ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon suorittamista. Kolmoistutkinto käsittää ammatillisen tutkinnon, ylioppilastutkinnon sekä koko lukion oppimäärän. (Suomen lukiolaisten liitto.) Suomen virallisen tilaston (SVT) mukaan vuonna 2019 lukioita oli yhteensä 335. Samana

lukiokoulutuksen järjestämiseen. Lupa voidaan myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. Vaikka suurin osa lukioista toimii kunnissa ja on niiden omistuksessa, ei lainsäädäntö kuitenkaan pidä kuntaa etusijalla lukiokoulutuksen järjestäjänä. Lainsäädäntö ei myöskään täten velvoita kuntia järjestämään lukiokoulutusta. Kuntien tulee kuitenkin osallistua sekä lukiokoulutuksen että ammatillisen koulutuksen rahoitukseen kunnan rahoitusosuuden mukaisesti. (Lahtinen & Lankinen 2020, 54.)

Lukio-koulutuksen yleisenä tavoitteena on kasvattaa sivistyneitä yhteiskunnan jäseniä, antaa valmiuksia elinikäistä oppimista varten ja auttaa opiskelijoita hankkimaan jatkuvasti muuttuvan maailman edellyttämiä tietoja ja taitoja. Tavoitteissa korostuvat laaja-alainen yleissivistys, kokonaisuuksien ymmärtäminen sekä kannustus vastuulliseen ja aktiiviseen toimijuuteen. (Opetushallitus 2019a, 58; Lahtinen & Lankinen 2020, 53.) Lukio määrittelee arvoikseen ihmisoikeuksien kunnioittamisen, yhdenvertaisuuden, sukupuolten tasa-arvon, demokratian, hyvinvoinnin ja kestävä elämäntavan (Opetushallitus 2019a, 16–17).

Lukion oppimäärä siirtyy uuden lukiolain (714/2018) myötä kurssimuotoisesta opiskelusta opintopisteisiin. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 lukion oppimääräksi on määritetty 75 kurssia nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa (Opetushallitus 2015, 17). Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan lukiokoulutus on laajuudeltaan 150 opintopistettä ja opintojen pisteytys tapahtuu niiden keston mukaan. Opiskelijalla on oikeus suorittaa lukio enintään neljässä vuodessa, mutta vamman, sairauden tai muun erityisen syyn vuoksi opiskelija voi saada lisäaikaa lukion oppimäärän suorittamiseen. (Lahtinen & Lankinen 2020, 52–53.) Syksyllä 2021 lukionsa aloittavat opiskelijat suorittavat lukion oppimäärän uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Opetushallitus 2019a, 3, 9). Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön lukioissa porrastetusti. Tämä tarkoittaa sitä, että lukioissa on seuraavan parin vuoden ajan käytössä sekä vanhat että uudet opetussuunnitelman perusteet samanaikaisesti, sillä jo lukionsa aloittaneet opiskelijat suorittavat opintonsa loppuun Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaisesti.

Lukion opetussuunnitelma pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Opetushallitus 2019a, 18). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija valikoi ja muokkaa tietoa sekä tulkitsee sitä aiemmin oppimansa pohjalta. Oppiminen on mielen aktiivista toimintaa, tiedon konstruoimista sekä sen luomista. (Siljander 2014, 224–225.) Oppimiskäsitys on seurausta opiskelijan aktiivisesta toiminnasta ja tavoitteellisuudesta. Rakentavan palautteen ja ohjauksen kautta opiskelijalla on keinoja asettaa henkilökohtaisia tavoitteita, kehittää omaa

ajatteluaan sekä suunnata tarkoituksenmukaisesti kohti asettamia tavoitteita. Opiskelijaa ohjataan huomaamaan ja tunnistamaan erilaisten kokonaisuuksien välisiä yhteyksiä sekä soveltamaan opittua uusissa tilanteissa. (Opetushallitus 2019a, 18–19.)

Koulutuksen järjestäjä suunnittelee ja laatii lukiolainsäädännön sekä lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelmassa tulee tulla ilmi opetuksen, ohjauksen ja oppimisen tuen toteutus, opetuksen tavoitteet ja sisältö sekä opintojaksot ja niihin osallistumisen edellytykset. Joka vuosi koulutuksen järjestäjä laatii myös omaan opetussuunnitelmaansa perustuvan suunnitelman, jossa käy ilmi moni käytännön asia kuten opetustunnit, työajat, opetuksen yleinen järjestäminen, itsenäinen opiskelu sekä koulutuksen järjestäjien yhteistyö, esimerkiksi perusopetuksen ja lukiokoulutuksen välinen yhteistyö. (Lahtinen & Lankinen 2020, 53–55.)

2.2 Koulutuspoliittinen reformi ja suomalaisen koulutuksen tavoitteita

Yksi suomalaisen koulutuksen päätavoitteista on tasa-arvon saavuttaminen (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017, 67). Toisena tärkeänä tavoitteena voidaan pitää koko ikäluokan kouluttamista (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo 2019, 29). Lukiuudistuksen tavoitteena on vahvistaa oppimistuloksia ja lisätä lukiokoulutuksen vetovoimaa, tukea opiskelijoiden hyvinvointia, yksilöllisiä tarpeita ja oppimista sekä tehdä siirtymisestä korkea-asteen opintoihin sujuvampaa (Opetushallitus 2019d, 6, 9).

Lukiuudistuksen lisäksi toisella asteella käynnistyy useampi muutos 1.8.2021 alkaen. Tasavallan presidentti vahvisti joulukuussa 2020 uuden oppivelvollisuuslain, jonka myötä oppivelvollisuusikä piteni. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän ja se päättyy oppivelvollisen täyttäessä 18 vuotta tai kun oppivelvollinen on suorittanut toisen asteen tutkinnon. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2 §.) Pidennetty oppivelvollisuus alkaa poikkeuksellisesti vuotta aiemmin (1214/2020, 2 § 3 mom.). Oppivelvollisuuden laajenemisen myötä toisen asteen koulutuksesta tulee maksutonta (1214/2020, 16 §, 17§).

Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa ”Osallistava ja osaava Suomi” (Hallitusohjelma 2019) koulutusta käsittelevässä kokonaisuudessa tuodaan esille hallituksen tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoite ja se, miten jokaisella siinä on mahdollisuudet kouluttautua niin pitkälle kuin taidot riittävät. Hallitusohjelman koulutuksen tavoitteet sisältävät muun muassa koulutuksen tasa-arvon lisääntymisen, oppimiserojen kaventumisen, lasten ja nuorten hyvinvointiin panostamisen sekä yhdenvertaisuuden. Kokonaisuudessa tuodaan myös esiin suomalaisen koulutuksen uhkaavia tekijöitä, kuten eriarvoisuus, oppimiserot ja

syrtäytyminen. Hallitusohjelman mukaan 16 prosenttia ikäluokasta jää edelleen vaille toisen asteen tutkintoa. (Hallitusohjelma 2019, 163–168.) Lukioon liittyvistä koulutuksellisista tavoitteista mainitaan muun muassa lukiokoulutuksen laadun sekä uuden lukiolain toimeenpanon vahvistaminen (Hallitusohjelma 2019, 169–170). Valtioneuvosto antoi eduskunnalle koulutuspoliittisen selonteon 8.4.2021. Selonteko käsittää koko Suomen koulutusjärjestelmän ja siinä selvennetään koulutuksen nykyistä tilaa ja asetetaan tavoitteita vuoteen 2040 asti. Toisen asteen yhteisiä tavoitteita ovat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen toisen asteen koulutuksessa. (Valtioneuvosto 2021.)

Edellinen laaja uudistus toisen asteen koulutuksessa oli ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018. Reformin päällimmäisinä tavoitteina oli muuttaa ammatillinen koulutus osaamis- ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. (Ammatillisen koulutuksen reformi.) Osa muutoksista koski myös ammatillista erityisopetusta. Käsite ”erityisopetus” muutettiin reformin myötä käsitteeksi ”erityinen tuki” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 20 §; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 64 §). Laki (513/2017) säättää opiskelijan oikeudesta erityiseen tukeen, jolla tarkoitetaan ammatillisessa koulutuksessa yksilöllistä ja suunniteltua pedagogista tukea sekä ”erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 513/2017, 64§ 1 mom. 2 mom.). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ selvitti opettajien näkemyksiä ammatillisesta reformista vuonna 2019. Tämän tutkielman kannalta on kiinnostavaa, miten ammatillisen koulutuksen opettajat kokivat erityisopetuksen reformin jälkeen. Kyselyn mukaan kaksi kolmasosaa opettajista koki, että resursseja erityisopetukseen ammatillisissa oppilaitoksissa ei ollut riittävästi. Noin 35 prosenttia opettajista koki, että he eivät saaneet tarpeeksi tietoa ryhmissään olevista opiskelijoista, joilla on erityisen tuen tarve. (OAJ 2019, 57.)

Suomessa on sitouduttu Salamancan (UNESCO 1994) julistukseen, jossa kirjattiin inklusiivisen koulutuksen periaatteita. Sopimus perustuu ajatukseen, että kaikkien lasten, myös niiden, joilla on jokin vamma tai ”poikkeavuus” (engl. disability), tulisi päästä osaksi samoja yhteisöjä ja kouluja. Opetus kouluissa tulisi järjestää oppijoille tarpeellisin tukitoimin. Ajatus inklusiosta kulminoituu ”kaikille yhteiseen koulutukseen”. (UNESCO 1994.) Boothin (2011) mukaan inklusiivinen kasvatus ja opetus perustuvat oppilaiden vahvuuksiin, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Koulutuksen uudistusten myötä inklusiivisen koulun periaatteet ja arvot siirtyvät vahvemmin myös lukioon. Vaikka lukiokoulutus on julistanut tasa-arvon yhdeksi arvokseen vuosikaudet (Opetushallitus 2003, 12; Opetushallitus 2015, 12), ei lukio kuitenkaan ole ollut tasa-arvoinen kaikille opiskelijoille Suomessa. Esimerkiksi oppimisen

tuen näkökulmasta, kaikille lukio-opiskelijoille ei ole ollut tarjolla erityisopetusta ja sen myötä annettavaa tukea. Lukiolain (714/2018) voimaantulon jälkeen koulutuksen järjestäjän vastuulle jää se, millaisilla resursseilla erityisopetusta lukioissa järjestetään. Laissa tätä ei ole määritelty. Suomessa opetuksen tavoitteet säädetään valtakunnallisesti opetussuunnitelman perusteissa. Paikalliset opetuksen järjestäjät kuitenkin päättävät toimet saavuttaa tavoitteiden toteutumisen. (Varjo 2007, 60.) Tämä voi vaikuttaa siihen, että tasa-arvo ei koulutuksessa välttämättä toteudu.

Erilaisilla hankkeilla pyritään vastaamaan koulutuksen muutoksiin ja kehittämään uusia toimintatapoja ja ratkaisuja. Uusiin koulutustavoitteisiin pyrkiviä, Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamia hankkeita ovat esimerkiksi HOHTO-hanke, Oppijan oikeus – opettajan taito -hanke sekä Erityisesti lukiossa -hanke. HOHTO-hankkeen tavoitteena on vahvistaa yliopistojen opettajankouluttajien erityispedagogista osaamista ja digitaalisia ohjaustaitoja, jotta tulevaisuudessa opettajankouluttajat osaisivat huomioida inklusiivisen kasvatuksen lähtökohdat sekä hyödyntää erilaisia digitaalisia menetelmiä opetuksessaan. (HOHTO-hanke 2021.) Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeessa pyritään vastaamaan muuttuvan lukiolainsäädännön ja ammatillisen reformin tuomiin uudistuksiin opettajien ammattitaitoa kehittämällä. Hankkeen tavoitteina ovat opetussuunnitelmien pedagoginen kehittäminen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutuslaitosten opintotarjonnan yhtenäistäminen sekä toimintakulttuurin kehittäminen muun muassa kansainvälisyyttä vahvistamalla. (HAMK 2021.) Jo päättyneessä Erityisesti lukiossa -hankkeessa kehitettiin lukioihin useita tuen toimintamalleja lukioiden aineenopettajien, erityisopettajien, opinto-ohjaajien ja ryhmänohjaajien yhteistyönä. Toimintamallien tarkoituksena on tukea erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on opiskelun etenemisen kanssa vaikeuksia, tukea yleisesti lukio-opiskelijoiden jaksamista ja hyvinvointia sekä ohjata opiskelijoita yhä tehokkaammin tuen pariin. (Koulutustakuu 2020.)

3 Erityisopetus Suomessa

Tässä luvussa tarkastellaan erityisopetusta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nykyhetkellä. Ensin käydään läpi oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä erityisopetusta perusopetuksen kontekstissa. Sen jälkeen käsitellään lukion erityisopetusta ja tarkastellaan sitä, mitä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta on mainittu kolmessa viimeisimmässä lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003, 2005 ja 2019. Lopuksi käydään läpi lukion erityisopettajan työnkuvaa sekä lukiolaisten tuen tarpeita.

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä erityisopetus perusopetuksessa

Erityisopetus Suomessa on muokkaantunut nykyisiin uomiinsa monien muutosten kautta. Erityisopetusjärjestelmä on saanut alkunsa 1800-luvun lopulta, mutta erityisopetuksen rooli koko ikäluokan koulutuksessa kasvoi vasta peruskoulujärjestelmän syntyessä (Jahnukainen ym. 2019, 43). Siirtyminen peruskouluun tapahtui Suomessa 70-luvun aikana porrastetusti (Eduskunta 2021). Aluksi erityisopetusta alettiin antaa kuuroille ja sokeille. Vuonna 1921 ensimmäisen oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen älyllisesti kehitysvammaiset, fyysisesti vammaiset sekä oppilaat, joilla oli käytöshäiriötä, alettiin huomioida omissa erityisopetuspalveluissaan. Tuolloin ”poikkeavat” lapset kuitenkin sijoitettiin segregoidusti laitoksiin ja erityiskouluihin. Oppivelvollisuuskoulun laajentuessa myös muut ”poikkeavuudet”, esimerkiksi lukemisen ja puheen vaikeudet, alettiin ottaa huomioon. ”Poikkeavien” oppilaiden integroiminen koulujärjestelmään alkoi yhtenäiskoulun eli peruskoulujärjestelmän myötä. Tuolloin osa-aikainen erityisopetus yleistyi ja tuli koulu- ja luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalle. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16–19.)

Vuonna 2011 tuli voimaan erityisopetusta koskeva perusopetuslain muutos (642/2010). Erityisopetuksen kaksijakoisesta järjestelmästä, eli osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen järjestelmästä, siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin. Tätä kutsutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi. Osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen tilalle tulivat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Toinen suuri muutos oli se, että tukea tarvitsevistä oppilaista, aiemmin ”erityisoppilaista”, maksettu korotettu valtionosuus poistui. Nykyisin erityisopetuksen tarvetta pyritään huomioimaan kuntakohtaisesti. (Jahnukainen 2015, 7–8.) Järjestelmän muutoksen tärkeimpinä ajatuksina olivat varhainen tuki sekä inklusiivisuus koulutuksessa (Takala 2010a, 21).

Hautamäki ja Hilasvuori (2015) toteavat, että lain muutoksen myötä erityisopetukseen ei enää varsinaisesti siirretty tai otettu oppilaita. Kolmiportaisen tuen mallin mukaan oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen juuri silloin, kun tuelle on tarvetta ja sellaisessa muodossa, mistä oppilas hyötyy parhaiten. Muutokset peruskoulussa heijastuvat myös toiselle asteelle, jonka muutoksia on lähdetty pohtimaan peruskoulun pohjalta. (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21.)

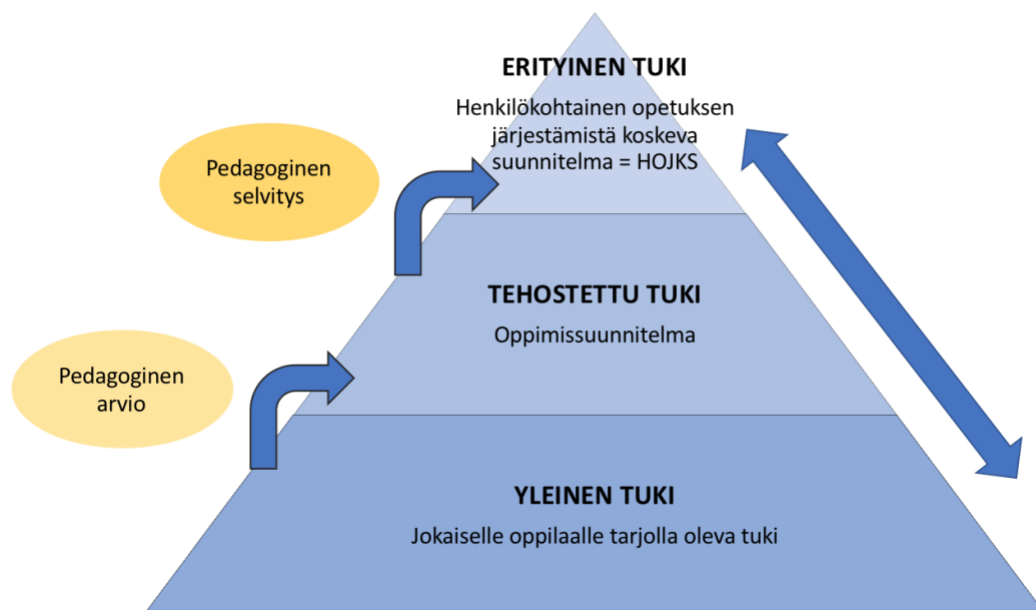
Kolmiportaisen tuen malli perustuu hyvälle perusopetukselle ja siellä saatavalle yleiselle tuelle, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille. Yleinen tuki on varhaisinta tukea, jota annetaan heti, kun oppilaalla ilmenee tuen tarpeita. Yleistä tukea voivat olla erilaiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet, esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus tai tukiovetus. Yleinen tuki ei voi kuitenkaan sisältää erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. (Opetushallitus 2014, 62–63.) Osa-aikainen erityisopetus on yleinen erityisopetuksen ja oppimisen tuen muoto, jota kolmiportaisen tuen mallin kaikilla tasoilla voidaan toteuttaa. Sitä voidaan toteuttaa pienryhmäopetuksessa, yksilöopetuksessa tai yhteisopetuksessa. (Takala 2010b, 59, 61–63.) Yleinen tuki pyritään antamaan yleisopetuksen puolella ja erityisopettajaa voidaan myös konsultoida oppilaan tilanteesta (Takala 2010a, 22).

Silloin, kun yleinen tuki todetaan riittämättömäksi ja oppilas tarvitsee säännöllisempää tukea, pohditaan tehostetun tuen mahdollisuutta. Säännöllistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, joka sisältää muun muassa oppilaan kokonaistilanteen oppimisen ja koulunkäynnin osalta, arvion yleisen tuen toimimisesta, oppilaan vahvuudet sekä arvion mahdollisista uusista tukikeinoista ja tehostetun tuen tarpeesta. (Opetushallitus 2014, 63–64.) Tehostetussa tuessa oppilaalle kirjataan yksilölliset tukitoimet oppimissuunnitelmaan, joka perustuu pedagogiseen arvioon. Tehostetun tuen aikana korostuvat usein yksilöllisempi tuki ja osa-aikainen erityisopetus, joka on tavoitteellisempaa ja suunnitelmallisempaa. (Laatikainen 2011, 27.)

Erityinen tuki tulee ajankohtaiseksi, kun oppilas ei saavuta asetettuja tavoitteita suunnitellusti. Oppilaalle tehdään tällöin pedagoginen selvitys. Selvitys sisältää muun muassa oppimiseen, kasvuun ja opiskelutilanteisiin liittyvät keskeiset hankaluudet sekä oppilaan vahvuudet. Siihen kirjataan myös käytetyt tehostetun tuen keinot sekä arvio mahdollisista pedagogisista sekä oppilashuollollisista järjestelyistä, joista oppilas voisi hyötyä. (Laatikainen 2011, 29.) Jos selvityksen perusteella erityistä tukea päätetään antaa, tehdään siitä kirjallinen päätös

kuulemalla oppilasta ja tämän huoltajaa. Oppilaalle on päätöksen jälkeen laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muista oppilaalle yksilöllisesti määräytyistä tukitoimista. Oppilaalla on mahdollisuus opiskella erityisen tuen piirissä joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppilaan opiskellessa oppiaineittain, voidaan hänelle tarpeen vaatiessa tehdä yhdestä tai useammasta oppiaineesta yksilöllistetty oppimäärä, jonka mukaisesti hän opiskelee. Erityisen tuen tavoitteena on tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti niin, että hän pystyy suorittamaan peruskoulun oppimäärän. (Opetushallitus 2014, 65–66, 67.) Yleinen ja tehostettu tuki annetaan usein yleisopetuksen yhteydessä. Erityistä tukea voidaan antaa yleisen opetuksen puolella, mutta sitä voidaan antaa myös erityisluokalla tai -koulussa. (Takala 2010a, 22.)

Tuen tarve voi olla muuttuvaa esimerkiksi yhdestä tukimuodosta useampaan, tilapäisestä jatkuvaan tai toisin päin. Oppilaan tuen tarvetta tulisikin arvioida tasaisin väliajoin. (Vitka 2018, 27.) Kuviossa 1. tuodaan esille kolmiportaisen tuen malli sekä sen siirtymäkohtia. Oikean puolimmaisella pitkällä nuolella havainnollistetaan tuen tarpeen muuttumista. Kolmiportaisen tuen mallin periaatteena on, että tuki on kaksisuuntaista ja määräaikaista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tehostettu ja erityinen tuki toimisivat niin tehokkaasti, että oppilas voisi siirtyä takaisin erityisestä tehostetun tai tehostetusta yleisen tuen piiriin. Tuki ei siis liiku pelkästään ”ylöspäin”. (Oja 2012, 49.) Suomen virallisen tilaston (SVT) mukaan syksyllä 2019 tehostettua tai erityistä tukea sai 20,1 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tarkemmin eriteltyinä, tehostettua tukea sai 11,6 prosenttia ja erityistä tukea sai 8,5 prosenttia oppilaista. 73 prosentilla tehostettua tukea saaneista oppilaista tukeen kuului osa-aikaista erityisopetusta. (SVT 2020b.)



Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen malli yksinkertaistettuna Ahtiaista ym. (2012, 26) ja Vitkaa (2018, 26) mukailten.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat tarkastelleet perusopetuslain (628/1998; 642/2010) toteutumista käytännössä pedagogisten asiakirjojen perusteella. Tutkimuksessa todettiin, että dokumenttien perusteella lain asettamat uudet normit on otettu huomioon hyvin ja koulumaailmassa ollaan perillä tuen eri muodoista. Tutkituissa dokumenteissa näkyivät erityisesti oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, mutta lain kirjaimen noudattamista dokumenteista oli hankala arvioida. Sähköisen Wilma-järjestelmän ilmaantuminen erillisine tukisivuineen oli kuitenkin asia, jota kentällä ei osattu odottaa, eikä sen roolia tuen toteutumisessa voitu vielä tuolloin arvioida. Todellisten muutosten tunnistaminen on lopulta hankalaa ja vaatii usein vuosikymmenenkin ajan ennen kuin lopullisia päätelmiä lain toteutumisesta voidaan todeta. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 135, 158.)

Pulkkisen (2019) väitöskirjassa tutkittiin erityisopetuksen käytäntöjen muuttumista rahoitusjärjestelmän uudistuksen sekä perusopetuslain (642/2010) uudistuksen jälkeen. Uudistukset tapahtuivat peräkkäisinä vuosina 2010 ja 2011. Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit olivat vähentyneet sekä pienten ja suurten kuntien välillä oli eroja erityisopetuksen toteutuksen käytännöissä. Tulosten perusteella kuntien tulisi kohdentaa erityisopetuksen resursseja uudelleen. Tutkimuksessa todettiin, että uudistuksissa kunnat ja koulut yrittävät sopeuttaa uudistuksen tuomia käytänteitä vanhoihin rakenteisiin. (Pulkinen 2019, 7.)

3.2 Erityisopettaja perusopetuksessa

Peruskoulussa erityisopetusta toteuttavat sekä erityisluokanopettajat että laaja-alaiset erityisopettajat. Erityisluokanopettajat antavat ammattinimikkeensä mukaisesti luokkamuotoista erityisopetusta. Erityisluokanopettajilla pohjakoulutuksena ovat luokanopettajan opinnot sekä erilliset erityisopettajan opinnot, jotka antavat erityisluokanopettajan pätevyyden. Laaja-alaisilla erityisopettajilla pohjakoulutuksena ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi ovat opettajan pedagogiset sekä erityisopettajan opinnot, jotka antavat pätevyyden toimia laaja-alaisena erityisopettajana. Laaja-alaiset erityisopettajat antavat yleensä osa-aikaista erityisopetusta. (Takala 2010b, 59.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on peruskoulussa laajentunut puheen, lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta kohti ”yleisammattilaista”, jonka työtehtävinä ovat myös oppilaiden ja koko koulun hyvinvoinnista huolehtiminen. Osaksi työtä ovat tulleet oppilashuoltotyö, kirjalliset työt, konsultaatio sekä moniammatillinen yhteistyö. (Laatikainen 2011, 192.) Laaja-alaisen erityisopettajan työn haasteita ovat esimerkiksi työnkuvan epäselkeys sekä ajan puute, joka näkyy erityisesti yhteistyön ja opettajien välisen työn suunnittelun puutteina (Takala 2010b, 68). Työnkuvan voidaan olettaa olevan epäselvää myös oppilaitoksen muulle henkilökunnalle, jos se on sitä laaja-alaisille erityisopettajille itselleen.

Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) jakavat laaja-alaisen erityisopettajien työn kolmeen eri elementtiin: opettamiseen, konsultointiin sekä taustatyöhön. Tutkimuksen mukaan erityisopettajien työ koostui pääasiassa opettamisesta ja erityisopettajat kokivatkin konsultointiin eli yhteistyöhön ja keskusteluun tarjotut resurssit riittämättömiksi. (Takala ym. 2009, 169.) Sundqvist ja Ström (2015) toivat tutkimuksessaan esille kolme erilaista erityisopettajan konsultaation tyyppiä, jotka olivat neuvoa antavat keskustelut, refleктоiva konsultointi sekä yhteistyölähtöiset keskustelut. Tulosten perusteella todettiin, että erityispedagoginen konsultaatio on monipuolista toimintaa, jossa erilaiset konsultaation muodot kohtaavat. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat ja luokanopettajat totesivat, että konsultaatioon on yleisesti vähän aikaa ja se tapahtuu monesti tauoilla. (Sundqvist & Ström 2015, 314.)

3.3 Erityisopetus ja oppimisen tuki lukiossa

Lukio on stereotyyppisesti mielletty ”lahjakkaiden” ja opinnoissa hyvin pärjäävien opiskelijoiden opinahjoksi. Kuitenkin ikäluokasta noin puolen mennessä lukioon, ovat tuen

tarpeet myös lukio-opiskelijoiden keskuudessa todellisia, mutta tätä ei ole aina tunnustettu. Aiemmin nähtiin, että lukiolainen selviää itse lukion tuomista haasteista, eikä hän tarvitse tukea opintoihinsa. (Pääkkönen 2005, 110–111.) Peruskoulussa erityistä tukea saaneet oppilaat hakeutuvatkin useammin ammatilliseen koulutukseen kuin lukioon (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2016, 40). Ammatilliseen koulutukseen sijoittuvat useammin myös ne nuoret, joilla on vaikeuksia matematiikassa, lukemisessa tai molemmissa (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2013, 500). Stereotyyppisellä mielikuvalla lukiosta ”vain lukupäätä omaavien” oppilaitoksena, voi mahdollisesti olla vaikutusta siihen, ettei nuori hakeudu lukioon oppimisvaikeuksien takia, vaikka motivaatiota lukio-opintoja kohtaan löytyisikin.

Tarve erityisopetukselle ja oppimisen tuelle lukiossa ei ole kuitenkaan uutta. Aina on ollut opiskelijoita, joilla on vaikeuksia opiskelussa, oppimisessa tai opintoihin liittyvissä asioissa. Aiemmin ratkaisuna tähän on ollut joko lukion keskeyttäminen tai luokkien käymien uudelleen ennen luokattoman lukion tuloa. (Mehtäläinen 2005, 11–12.) Erityisopetuksen käytänteet lukioissa ovat vaihdelleet koulutuksen järjestäjästä riippuen. Osassa lukioita ei ole ollut lainkaan erityisopetusta ennen lakiin kirjaamista. (Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale 2019a; OKM 2017, 6.) Toisaalta, joillakin paikkakunnilla on pidemmät perinteet lukion erityisopetuksen järjestämisestä. Esimerkiksi Helsingissä lukion erityisopetus on käynnistynyt jo vuonna 1996 (Pääkkönen 2005, 116).

Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2003) on sisällytetty luku nimeltä ”Opiskelun erityinen tuki”. Tällä on tarkoitettu sellaisen opiskelijan tukemista, joka on jäänyt tilapäisesti opinnoissaan jälkeen tai jonka ”opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi.” Erityisen tuen piiriin on tuolloin katsottu kuuluvan myös ne opiskelijat, jotka ovat tarvinneet psyykkistä tai sosiaalista tukea tai joilla on mielenterveyteen tai elämäntilanteeseen liittyviä haasteita.

Opetussuunnitelman perusteissa on viitattu sen aikaiseen lukiolakiin ja siihen, että yksittäisen opiskelijan opiskelua voidaan osittain järjestää toisin kuin sen aikaisissa lukiolaissa ja -asetuksessa sekä opetussuunnitelmassa on laadittu. Perusteissa mainitaan oppimis- sekä koetilanteiden järjestämisestä niin, että niissä otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet. (Opetushallitus 2003, 19–20.) Opetussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa erityisopetuksesta, erityisopettajasta tai tarkemmista oppimisen tuen keinoista. Tuki näyttää pääosin liittyneen opiskeluhuollolliseen tukeen. Huomion arvoista on, että tuolloin tuesta on käytetty termiä ”erityinen tuki”, jota nykyisin ei enää yleisesti käytetä lukiokoulutuksessa annettavasta tuesta ja erityisopetuksesta.

Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2015) kuuluu luku nimeltä ”Oppimisen ja opiskelun tuki”. Tuen tärkeimpinä asioina mainitaan oppimisen esteettömyys, tuen varhainen tunnistaminen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Opiskelijaa on tarkoitus tukea opintojen suorittamisessa ja tukea järjestetään opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioiden. Tuen tarvetta on perusteltu kielellisillä, matemaattisilla, tarkkaavuuden sekä motorisilla häiriöillä tai tilapäisesti opinnoissa jälkeen jäämisellä. Perusteet mukailevat paljolti edellisiä vuoden 2003 perusteita, vaikka lisäksi esimerkiksi erilaisista tukimuodoista on mainittu. Erityisopetuksesta tai erityisopettajasta perusteissa ei ole mainintaa. (Opetushallitus 2015, 10, 12, 20.)

Lukiossa ei ole samanlaista kolmiportaisen tuen järjestelmää kuten perusopetuksessa on. Uusi lukiolaki (714/2018) säättää erityisopetuksesta ja muusta oppimisen tuesta lain 28 §:n mukaan seuraavasti:

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.

Opiskelijan oikeudesta opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, erityisiin apuvälineisiin ja muihin palveluihin säädetään erikseen.

Laki (714/2018) ei määrittele tarkasti sitä, mitä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan, joten opiskelijalla on oikeus erityisopetukseen oppimisvaikeuksien syystä riippumatta. Tuen saamiseen ei tarvita diagnoosia tai muuta todistusta. Jos tällaisia kuitenkin on, niitä voidaan käsitellä opiskelijakohtaisesti. Tilanteesta riippuen tuen tarpeen arvioinnissa voi olla mukana ammattilaisia myös opiskeluhuollosta, esimerkiksi koulukuraattori tai psykologi. (Lahtinen & Lankinen 2020, 229.)

Uusiin lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2019 (Opetushallitus 2019a) sisältyy lukiolakia myötäillen luku ”Erityisopetus ja muu oppimisen tuki”. Oppimisen tuki liittyy jokaisen opettajan antamaan tukeen, ja tätä perusteissa selkeytetään. Aineenopettajia vastuutetaan yhä enemmän antamaan oppimisen tukea lukio-opiskelijoille ja tukea tulee arvioida yhdessä opiskelijan ja tarvittaessa huoltajan kanssa. (Opetushallitus 2019a, 30.) Tukiovetus, lisäajan antaminen koetilanteissa ja muut samankaltaiset toimenpiteet liittyen opiskelu-, kuulustelu- ja

osaamisen osoittamisen tilanteisiin ovat esimerkkejä laissa sekä uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainitusta muusta oppimisen tuesta lukiossa. (Lahtinen & Lankinen 2020, 229.)

Perusteisiin on lisätty ja selvennetty, että erityisopetusta antaa erityisopettaja. Erityisopetusta voidaan toteuttaa yksilötukena, ryhmämuotoisena tukena tai yhteisopettajuutena.

(Opetushallitus 2019a, 31.) Erityisopetus lukiossa voi muun muassa olla oppimisen taitojen opettamista eli oppimaan oppimista, opiskelutekniikoiden opettamista sekä opiskelijan itsetunnon vahvistamista oppijana. Erityisopettaja tukee opiskelijoita lukivaikeuksissa ja on mukana opiskelijan arvioinnissa ja ohjauksessa oppimisvaikeuksiin liittyvissä asioissa.

(Hällfors, Willberg & Mynttinen 2006, 233.) Lukiossa ei tilastoida erityisopetusta saaneita valtakunnallisesti kuten perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen puolella tehdään (SVT 2020b).

Lukion erityisopetus on osa lukion laajempaa tuen verkostoa. Se ei siis ole ainoa tuen muoto, mutta se on tärkeä ja tarpeellinen osa lukion tuen järjestelmää. Erityisopetuksen lisäksi lukiossa annettavaa tukea ovat muun muassa opinto-ohjaajien mahdollistamat tukitoimet, aineenopettajan toteuttama opetuksen eriyttäminen sekä laaja opiskeluhuollon verkosto, johon kuuluvat psykologi, kuraattori sekä terveydenhuoltopalvelut. (Opetushallitus 2019a, 27–28, 31, 33–34.)

Ylioppilastutkintolautakunnalta on mahdollista saada erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksiin. Ylioppilastutkinnossa voidaan huomioida sairaus, vamma, erityisen vaikea elämäntilanne, lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus sekä vieraskielisen kokelaan opetuskielen puutteellinen hallinta. (YTL 2021a.) Ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyiden tarkoituksena on turvata yhdenvertaisempi asema ylioppilaskokeiden suorittamiseen (YTL 2021b, 1). Esimerkiksi lukivaikeuden kohdalla Ylioppilastutkintolautakuntaan lähetetään lukilausunto ja erityisjärjestelyhakemus, jos opiskelija haluaa hakea erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksiin. Lausunto lukivaikeudesta ja erityisjärjestelyhakemus tehdään Ylioppilastutkintolautakunnan virallisille lausuntolomakkeille, jotka löytyvät lautakunnan verkkosivuilta. Lukilausunto on kaksiosainen, jonka ensimmäisen osan täyttää erityisopettaja, psykologi tai puheterapeutti. Toiseen osaan on tarkoitus kirjoittaa aineenopettajien näkemyksiä opiskelijan työskentelystä. Mahdollisia erityisjärjestelyitä voivat olla esimerkiksi lisäaika, erillinen tila suorittaa ylioppilaskoe tai oikeus käyttää isompaa näyttöä. (Vesterinen & Takala 2019, 229–231.)

Tutkimusten mukaan tukea oppimisvaikeuksiin ei ole kuitenkaan tarpeeksi saatavilla kummassakaan toisen asteen koulutuksessa. Oppimisvaikeuksiin saadaan tukea monesti vasta myöhemmin, esimerkiksi toisella vuosikurssilla. Tuen riittämättömyys sekä heikko menestys opinnoissa ovat yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen. (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2015, 416–418.) Lukiuudistus painottaakin tuen varhaista havaitsemista (Opetushallitus 2019a, 30). Lukioiden opiskelukulttuuri on vahvasti akateeminen, eivätkä monipuoliset tuen muodot ole muodostuneet osaksi sitä. Niemen ja Laaksosen (2020) mukaan lukioiden tukijärjestelmä ei ole inklusiivinen, vaan se keskittyy yksilölliseen ja erilliseen tukeen muun opetuksen ohella. Nykyiset resurssit lukioissa ovat muokanneet niiden tukijärjestelmää yksilölliseen tukeen keskittyviksi, vaikka koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaan tuen tulisi olla inklusiivista ja yhteistä. Esimerkiksi erityisopettajien ja aineenopettajien samanaikaisopettaminen ei ole yleisesti vakiintunut yhdeksi tuen muodoksi. (Niemi & Laaksonen 2020, 460–461.)

Vuonna 2019 kartoitettiin erityisopetuksen toteutusta suomalaisissa lukioissa (Opetushallitus 2019b; Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale 2019b). Kartoituksessa tavoitettiin 222 lukiota, eli noin 60 prosenttia kaikista Suomen lukioista kartoituksen ajankohtana. Kartoituksen mukaan suurin osa lukioista järjesti erityisopetusta, mutta 21:ssä lukiossa erityisopetusta ei ollut vielä tarjolla. Ne lukiot, joissa ei järjestetty erityisopetusta, olivat yleensä opiskelijamäärältään pienempiä lukiota.

3.3.1 Lukion erityisopettaja

Lukion erityisopetuksesta vastaa erityisopettaja, jolla on kelpoisuusvaatimukset täyttävä koulutus. Erityisopetus on aineenopetuksen ohella tapahtuvaa sekä sitä tukevaa opetusta. Erityisopettaja konsultoi aineenopettajia ja ohjeistaa heitä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetusta koskevilla kysymyksillä. (Lahtinen & Lankinen 2020, 229.) Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986; 4.10.2018/811, 11 a §) määrittelee lukion erityisopettajan kelpoisuuden seuraavasti:

Lukiolain 28 §:n mukaista erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka:

- 1) on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai on kelpoinen antamaan aineenopetusta ja on tutkinnon tai kelpoisuuden lisäksi suorittanut 8 a §:n 1 momentissa tarkoitettut opinnot; tai
- 2) on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen.

Asetus (1998/986; 3.11.2005/865) määrittelee pykälän 8 a §:n 1 momentissa tarkoitetut opinnot seuraavasti:

Erityisopettajan opinnoilla tarkoitetaan vähintään 60 opintopisteen laajuisia opettajankoulutuksen opintoja, joista säädetään yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 19 §:n 1 momentin 3 kohdassa, vähintään 35 opintoviikon laajuisia erityisopettajan opintoja, joista säädetään kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 2 momentissa, sekä erityisopettajan opintoja, joista säädetään kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen 35 §:ssä.

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta (576/1995) määrittelee 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen seuraavasti:

Erityisopettajien koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa pääaineena erityispedagogiikka ja pääaineeseen sisältyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot.

Sinkkonen ym. (2016) tutkivat lukion erityisopettajien kokemuksia työstään vuonna 2011. Tutkimus liittyi työn sisältöihin ja erityisopettajien kokemuksiin onnistumisista sekä epäonnistumisista työssään. Tutkimuksessa todettiin, että erityisopettajien työ lukiossa jakautuu kolmeen osaan: konsultaatioon, opetukseen ja taustatyöhön. (Sinkkonen ym. 2016, 11.) Iksen (2020, 25–26) tutkielman mukaan lukion erityisopettajien työnkuva koostui yhteistyöstä, opiskelijoiden tukemisesta sekä kirjallisesta työstä. Yhteistyössä korostuvat moniammatillinen sekä opettajien välinen yhteistyö. Opiskelijoiden tukemiseen kuuluvat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien sekä opiskeluvaikeuksien tukemista ja eri oppiaineiden ohjausta. Kirjalliseen työhön taas kuuluvat lausuntojen tekeminen, tukitoimien kirjaaminen sekä viestintä. Niemen ja Laaksosen (2020, 467) mukaan lukioiden erityisopettajien antama tuki on muun muassa yksilöllisesti annettavaa tukea, opiskelu- ja oppimisstrategioiden opetusta sekä henkistä tukea.

Pääkkösen (2005) mukaan Helsingissä erityisopettajan työhön on kuulunut kurssimuotoinen opetus, pienryhmämuotoinen opetus sekä konsultointi ja tuen suunnittelu yhdessä aineenopettajien kanssa. Erityisopettajan vastuulla ovat oppimisen taitojen opettaminen sekä oppimisen edellytysten parantaminen. Erityisopettaja tukee opiskelijaa löytämään oppimaan oppimisen taitoja sekä vahvistaa opiskelijan itsetuntoa oppijana. Näitä taitoja pyritään siirtämään lukion eri oppiaineisiin. Lukion erityisopetuksen tarkoituksena ei ole poistaa oppimisvaikeuksia, vaan auttaa opiskelijaa tulemaan toimeen ja elämään vaikeuksista huolimatta. Erityisopettaja on mukana opiskelijoiden erityisjärjestelyiden suunnittelussa ja

arvioinnissa niiden tarpeellisuudesta. Lukivaikeuksien arviointi sekä lausuntojen kirjoittaminen lukivaikeudesta ylioppilastutkintolautakunnalle kuuluvat keskeisesti lukion erityisopettajan työhön. (Pääkkönen 2005, 116, 199.)

Sinkkosen ym. (2016) tutkimuksen mukaan erityisopettajien työajasta eniten aikaa veivät lukiseulojat ja -testit. Tuolloin käytössä olivat vielä paperiset lukiseulat. Toisaalta tuoreemman tutkimuksen mukaan suuri osa tukeen varatuista resursseista menee edelleen testien teettämiseen ja lausuntojen kirjoittamiseen (Niemi & Laaksonen 2020, 474).

DigiLukiseula tuli kokeiltavaksi toiselle asteelle ensimmäisen kerran syksyllä 2019.

Digitaalisuus nopeuttaa seulan läpikäymistä ja arviointia sekä se lisää tasa-arvoa koulutuksessa. Tätä perusteltiin seulonnan vaivattomuudella, mikä luultavasti lisää seulojen arviointeja ja näin yhä useampi opiskelija saa tukea. (Paananen, Pöyliö, Määttä & Holopainen 2020, 89, 93.) DigiLukiseulan avulla arvioidaan teknistä lukutaitoa ja sen tasoa, oikeinkirjoitusta sekä lukemisen ymmärtämistä (Kairaluoma & Tuovila 2019, 206–207). Digitaalisessa seulassa opettaja voi nähdä esimerkiksi yksittäisiin lauseisiin tai sanoihin kulunutta lukuaikaa. Tämä oli merkittävä muutos paperiseen seulaan verrattuna. (Paananen ym. 2020, 93.)

Sinkkosen ym. (2016) mukaan onnistumisia lukion erityisopettajat kokivat eniten opiskelijoiden kanssa tapahtuvassa yksilötyössä. Epäonnistumisen kokemuksia koettiin muun muassa riittämättömyyden tunteessa, joka liittyi yleensä puutteellisiin resursseihin ja joskus myös vaikeuteen auttaa yksittäistä opiskelijaa. (Sinkkonen ym. 2016, 59.) Hällforsin ym. (2006, 233) mukaan lukioissa erityisopettajien haasteina ovat yksilöllisen oppimispolun ja tuen rakentaminen opiskelijalle sekä ylioppilaskokeita varten tehtävät lausunnot.

Opetushallituksen ja Helsingin yliopiston erityispedagogiikan opiskelijoiden teettämän kartoituksen tulokset mukailevat aiempien tutkimusten tuloksia. Erityisopettajan työhön kuuluvat muun muassa lukiseulojen teettäminen, lausuntojen kirjoittaminen Ylioppilastutkintolautakunnalle, moniammatillinen yhteistyö sekä konsultaatio. Erityisopettajat opettavat opiskelutaitoja sekä tukevat opiskelijoita myös jaksamisessa ja mielenterveyden haasteissa. Opinto-ohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö on lukion erityisopettajien mukaan tiivistä. Noin puolet vastanneista erityisopettajista koki, että nykyiset resurssit riittävät oman työn toteuttamiseen huonosti tai eivät lainkaan. Resursseja toivottiinkin lisää erityisesti opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä opiskelijoiden

opettamiseen. Uuden lain toivottiin tuovan muutoksia työnkuvan selkiytymiseen. (Greus ym. 2019a.)

3.3.2 Lukio-opiskelijoiden tuen tarpeet

Mehtäläinen (2005) on tehnyt tähän asti laajimman selvityksen suomalaisten lukio-opiskelijoiden erityisopetuksen tarpeesta. Kysely lähetettiin kaikkiin Suomen lukioihin ja vastausprosentti siihen oli 77 prosenttia. Tuloksista selvisi, että ainakin 5-10 prosenttia lukiolaisista tarvitsisi erityisopetusta lukio-opinnoissaan ja tuki on lukioissa ollut kyselyn ajankohtana riittämätöntä niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Selvityksen mukaan erityisopetusta ja tukea lukioissa tarvittiin opiskelutaidoissa, lukivaikeudessa ja kognitiivisten taitojen riittämättömyydessä. Noin kolmasosassa lukioista tukea antoi joku muu kuin erityisopettaja, yleensä opinto-ohjaaja. 27 prosentilla kyselyyn vastanneilla lukioilla oli käytössään erityisopettaja, vähintään ajoittaiseen konsultaatioon. 34 prosentissa lukioissa ei ”erityistä pedagogista tukea” tai erityisopetusta ollut annettu mitenkään, vaikka tarvetta sille olisi ollut. Monilla lukioilla oli yhteinen erityisopettaja peruskoulun kanssa tai useamman lukion kesken. (Mehtäläinen 2005, 70–71, 73–74.)

Mehtäläinen (2005) on käyttänyt käsitteitä ”erityinen tuki” sekä ”erityinen pedagoginen tuki” lukiosta annettavasta tuesta selvityksessään. Käsite ”erityinen tuki” oli käytössä myös vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa. Lukiokoulutuksen kontekstissa käsitteellä ”erityinen tuki” ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, mitä sillä tänä päivänä tarkoitetaan perusopetuksen kolmiportaisen tuen yhteydessä. Vuonna 2005 peruskoulussa ei ollut vielä kolmiportaisen tuen mallia, joten silloin käsitteet lukiossa annettavasta tuesta ja peruskoulussa annettavasta tuesta eivät ole menneet sekaisin. Peruskoulussa todennäköisesti puhuttiin osaaikaisesta sekä kokoaikaisesta erityisopetuksesta ja lukiokoulutuksessa erityisestä tuesta sen aikaisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Nykyisin lukiossa annettavasta tuesta puhutaan oppimisen tukena ja erityisopetuksena (Opetushallitus 2019a, 30-32). Käsitteiden ja käytettävien termien muutos sekä niiden eri aikoina saamat merkitykset tulisi aina huomioida tutkimuksen teossa ja käyttää kunakin aikana korrekteja käsitteitä.

Jos nuorella on peruskoulussa ollut oppimisen vaikeuksia, esiintyy niitä todennäköisesti myös lukiossa ja ne voivat heijastua lukio-opintojen alkuunpääsyyn. Turun lukioihin tehdyssä tutkimuksessa (Tuijula 2007) todettiin, että reilulla puolella niistä opiskelijoista, joilla on ollut oppimisvaikeuksia peruskoulussa jonkin verran tai runsaasti, on ollut lukio-opiskelun alkuun pääsemisessä hankaluuksia. Tulosten perusteella on kuitenkin huomioitava, että siirtymä voi

olla haasteellinen, vaikka oppimisvaikeuksia ei olisikaan taustalla. Lukio-opintojen alussa yleisimpiä vaikeuksia opiskelijoiden mukaan olivat läksy- ja työmäärä, nopeampi tahti, koeviikko, tottuminen uuteen systeemiin sekä ajankäytön ongelmat. (Tuijula 2007, 130–132.)

Lukio-opiskelijoiden vaikeudet liikkuvat lukivaikeudesta, työskentelytaitojen ja oppimisen taitojen puutteeseen. Oppimisvaikeudet eivät juuri eroa peruskoululaisten vaikeuksista. (Pääkkönen 2005, 112–113.) Kairaluoman ja Salmen (2014) mukaan oppimisvaikeudet voidaan luokitella kahteen yläkategoriaan: erityisiin ja laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin. Erityisiä oppimisvaikeuksia ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matemaattinen oppimisvaikeus sekä visuaalinen eli hahmotusvaikeus. Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia ovat muun muassa suoriutumisen vaikeus sekä ongelmaratkaisukyvyyn rajoittuneisuus. Erilaiset elämäntilanteet sekä elämänhallinnan vaikeudet voivat osaltaan vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun sekä hankaloittaa sitä. (Kairaluoma & Salmi 2014, 207–209.)

Lukioikäisenä lisäksi tulevat vielä itsenäistymiseen ja aikuistumiseen liittyvät haasteet (Pääkkönen 2005, 113). Lukio-opiskeluun liittyy paljon itsenäisyyttä, valinnanvapautta sekä vastuuta. Luokattomaan lukioon siirtyminen 1990-luvulla lisäsi entisestään opiskelijoiden omaa vastuuta. (Laitinen 2012, 10.) Opintojen haastavuutta ja vaativuutta lisäävät laajempien kokonaisuuksien oppiminen, kirjallisten töiden lisääntyminen, uudet sekä tiukemmat aikataulut ja lukemisen lisääntynyt määrä. Opiskelija, joka on pärjännyt hyvin peruskoulussa saattaa kohdata oppimisvaikeuksia vasta lukiossa edellä mainittujen muutosten käynnistyessä. Opiskelija on saattanut pysyä mukana opetuksen tahdissa peruskoulussa, jossa koealueet ovat suppeampia ja opiskelun tahti hitaampi kuin lukiossa. (Pääkkönen 2005, 112–113.) Tämän takia olisi tärkeää, että lukion alussa kaikille opiskelijoille opetettaisiin toimivia opiskelutekniikoita, oppimaan oppimista ja arjen aikatauluttamista. Näin tuettaisiin jokaista opiskelijaa oppimistaustoista huolimatta heti lukio-opintojen alussa.

Terveys- ja hyvinvoinninlaitoksen viimeisimmän Kouluterveyskyselyn mukaan yhä useampi tyttö kokee vaikeuksia lukemista, kirjoittamista tai laskemista vaativissa tehtävissä lukiossa edelliseen Kouluterveyskyselyyn vuodelta 2017 verrattuna. (THL 2019b; THL 2019c; THL 2019d.) Lukemisvaikeudet näkyvät erityisesti lukemisen hitautena nuorilla (Kairaluoma, Torppa & Aro 2017, 15). Vaikeuksia kirjoittamista vaativissa tehtävissä vuonna 2019 kokivat erittäin ja melko paljon lähes 25 prosenttia tytöistä ja noin 21 prosenttia pojista (THL 2019b). Vaikeuksia oppimistaidoissa vuonna 2019 kokivat 50 prosenttia tytöistä ja hieman yli 34 prosenttia pojista (THL 2019e).

Esimerkiksi lukemisen vaikeutta voidaan tukea ja opiskelua voidaan helpottaa kokeen lisääjalla, eriyttämällä ja yksilöllistämällä. Tuella on myös merkitystä koulutuksessa pysymisessä ja jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Hankalimmillaan lukemisvaikeus on vaivalloista lukemista, joka etenee äänteittäin ja palailee tekstissä takaisin. Lukemisen sujuvuuteen ja sen kehitykseen tulisikin puuttua jo peruskoulussa tehokkaammin. Ennaltaehkäisy helpottaisi merkittävästi toisella asteella olevien nuorten opiskelua. (Kairaluoma ym. 2017, 15, 19, 22.)

Tutkimukset ja selvitykset osoittavat lukio-opiskelijoiden kuormittuneisuuden (Laitinen 2012, 27–28; Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2019a; Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Salmela-Aro ja Upadyaya (2020) määrittelivät tutkimuksessaan kolme kouluhyvinvoinnin profiilia, jotka olivat innostuneet, stressaantuneet ja uupuneet. Ryhmistä suurin oli stressaantuneet, johon kuului 47 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista. Opiskelijat kuuluivat todennäköisemmin innostuneiden ryhmään, jos heillä oli uteliaisuutta, resilienssiä ja sisua. Tutkimuksessa todettiin, että sosio-emotionaaliset taidot tukevat nuorten kouluhyvinvointia. (Salmela-Aro & Upadyaya 2020, 956–957.)

Kouluterveyskyselyn mukaan lukiossa opiskelevat tytöt kokevat koulu-uupumusta enemmän kuin pojat (THL 2019a). Myös vuoden 2017 lukioselvityksen mukaan tyttöjen koulu-uupumus on melkein kaksinkertainen poikiin verrattuna. Noin 17-18 prosenttia tytöistä koki uupumusta lukio-opinnoissaan. (OKM 2017, 27.) Vuoden 2019 lukiolaisbarometriin vastasi noin 3000 1. ja 2. vuoden lukio-opiskelijaa (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2019a). Selvityksen mukaan noin 40 prosenttia lukiolaisista kokee opiskelun henkisesti kuormittaviksi. Muun elämän ja opintojen yhdistämisen koki hankalaksi taas joka neljäs. (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2019b, 1.) Noin puolet lukiolaisista tunsivat opiskelun olevan aikaa ja energiaa vievää (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2019e, 2). Vuoden 2012 lukiolaisten hyvinvointitutkimuksen mukaan yli puolet kyselyyn vastanneista lukiolaisista piti lukion työmäärää jatkuvasti tai melko usein liian suurena (Laitinen 2012, 27). Opiskelijan kehittyneempi itsesäätely on yhteydessä opintomenestykseen ja opintojen sujuvuuteen. Kuitenkin noin kolmasosalle lukio-opiskelijoista itsesäätelyä vaativa sekä suunnitelmallinen tavoitteiden asettaminen on vaikeaa. (Tuijula 2011, 157.)

Erityisesti tyttöjen kouluhyvinvointia ja itsetuntoa tulisi vahvistaa oppimisen tuen ja psykologisen ohjauksen avulla toisen asteen oppilaitoksissa. Tutkimuksen mukaan opinnoissa hyvin pärjäävät suorittajat voivat myös tuntea vaikeuksia opiskeluun liittyen ja vaikeudet

opinnoissa vaikuttavat kouluhyvinvointiin ja itsetuntoon. Yksilöllistä akateemista tukea sekä psykologista tukea tulisi antaa, jotta opiskelijoiden oppimistulokset sekä hyvinvointi koulussa voidaan taata. Opettajille tulisi antaa myös lisää koulutusta tuen toteutuksesta ja opiskelijoiden ohjaamisesta. (Holopainen, Waltzer, Hoang & Lappalainen 2020, 1, 10).

Lukiolaisten tuen tarpeita ja erityisopetusta Mehtäläisen lisäksi ovat kartoittaneet ja tutkineet Kinberg ja Savolainen (2011) sekä viime vuosina valmistuneissa pro gradu -tutkielmissa Taipale (2020) ja Saarelainen (2020). Kinbergin ja Savolaisen (2011, 10) mukaan lukiolaisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä uupumus ovat yhteydessä moniin muihin lukio-opiskelun aikana koettuihin vaikeuksiin. Taipaleen (2020) tapaustutkimuksessa lukion tukijärjestelmää kuvataan moninaisena ja kerroksellisena. Tuki jäsenyi kolmeen eri tasoon suhteessa opiskelijaan: yksilölliseen tukeen, tukeen ryhmässä ja tukeen lukion rakenteissa. (Taipale 2020, 37–38.) Saarelaisen (2020) mukaan opiskelijat kaipaavat lukiolta tukea, vaikka heidän oma toimijuutensa korostuikin tutkimuksen tuloksissa.

Lukiossa opintoja voidaan eriyttää opiskelijan tuen tarpeiden mukaisesti. Eriyttämistä voivat olla esimerkiksi lisäaika kokeessa, vaihtoehtoiset tehtävien suoritustavat tai tukiopetus. Eriyttämistä on mahdollista toteuttaa esimerkiksi opetusmateriaalien käytössä, ajan käytössä ja opetuksen sisällöissä oppiaineiden mahdollistamissa puitteissa (Kairaluoma & Hirvonen 2014, 220–221.) Roihan ja Polson (2020) mukaan eriyttämisessä tulisi ottaa huomioon sen laajempi määritelmä, jolla tarkoitetaan kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa opetukseen. Tämän määritelmän mukaan eriyttäminen on taustalla opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa koko ajan. Eriyttämisen Viiden O:n malli kuvaa eriyttämisen toteutusta laajemmin ja opetusmenetelmät ovat vain yksi osa sitä. Viiden O:n malli muodostuu opetusmenetelmien lisäksi opetusjärjestelyistä, oppimisympäristöstä, oppimisen tukimateriaaleista sekä oppimisen arvioinnista. Eriyttämisen toteutus lähtee huomion kiinnittämisestä opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristöön ja näiden kautta vasta tarkempiin opetusmenetelmiin sekä tukimateriaaleihin, joita oppilaan tai opiskelijan kanssa on mahdollista käyttää. Kapea-alaisempi eriyttämisen määritelmä käsittää eriyttämisen yhdeksi tukitoimeksi. (Roiha & Polso 2020, 93, 98–99.) Lukiossa ei ole mahdollista tehdä oppiaineiden oppimäärän yksilöllistämistä kuten peruskoulussa. Jokaisen lukiolaisen tulee suorittaa sama laissa asetettu vähimmäisoppimäärä sekä pakollisiksi määrätyt kurssit. Opiskelijat saavat sisällyttää myös valinnaisia opintoja osaksi opintojaan. (Opetushallitus 2019a, 18, 52–53.)

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?
2. Millaisia näkemyksiä lukion erityisopettajilla on lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä?

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää tapoja toteuttaa lukion erityisopetusta ja tarkastella tästä näkökulmasta käsin sitä, mitä lukion erityisopetus on. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta, millaisia heidän tarjoamat tuen muodot ovat ja millaisia näkemyksiä lukion erityisopettajilla on lukion erityisopetuksen sekä oppimisen tuen tilasta ja tulevaisuudesta lukiouudistuksen myötä. Tutkimuskysymykset muodostettiin lopullisiin muotoihinsa aineiston analyysin aikana.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet tutkimusmenetelmän valinnasta aineiston analyysiin. Tutkimusmenetelmän tarkastelun jälkeen esitellään tutkimukseen osallistujat sekä tehdään läpinäkyväksi aineistonkeruuta ja sen toteutusta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227). Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen analyysiprosessia aina tutkimustulosten muodostamiseen asti.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Laadullista tutkimusta verrataan monesti määrälliseen tutkimukseen, vaikka ne eivät sinänsä ole vastakohtia toisilleen. Tutkimuksen lähestymistavat eivät myöskään ole itseisarvoja, vaan niillä on välinearvo, jota käytetään tutkimusongelmien selvittämiseen. (Puusa & Juuti 2020, 75.) Tutkimusongelmat määrittelevät pitkälti sen millaisia menetelmiä niiden ratkaisemiseksi käytetään (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Tähän tutkimukseen laadullinen tutkimussuuntaus todettiin sopivaksi, sillä se soveltuu erilaisten ilmiöiden tutkimiseen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteita voivat olla ilmiöiden ymmärtämisen lisäksi esimerkiksi ilmiöiden kuvaaminen tai tulkitseminen, uuden tiedon hankinta tai kyseenalaistaminen (Puusa & Juuti 2020, 77).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa lukion erityisopetuksesta haastateltavien eli lukion erityisopettajien näkökulmasta. Laadullinen tutkimus pyrkii tuomaan esille tutkittavien näkökulman sekä tutkimuksen subjektiivisuuden (Puusa & Juuti 2011, 47–48). Haastattelu on keskustelu, jolla on ennalta asetettu tavoite ja sen tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen kohteesta. Tämän takia on perusteltua antaa haastateltaville haastattelun teemat ja kysymykset ennen haastattelun suorittamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Tässä tutkimuksessa haastattelurunko teemoineen ja kysymyksineen lähetettiin sähköpostitse haastateltaville, jolloin he saivat tutustua siihen rauhassa ennen haastattelua.

Aineistonkeruutapana haastattelu on joustava, sillä haastattelutilanteessa tutkija voi ohjata kysymyksillään haastattelua haluamaansa suuntaan ja tutkijalla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää haastateltavaa täsmentämään vastauksia ja epäselviksi jääneitä asioita (Puusa 2020a, 106–107). Hirsjärven ym. (2007) mukaan haastattelun yksi heikkous on se, että haastateltava voi antaa niin sanottuja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Vaikeista tai negatiivisista asioista vaietaan useammin. Tämä vaikuttaa oleellisesti myös tutkimuksen luotettavuuteen. On huomioitava, että haastattelut ovat aina tilanne- ja

kontekstisidonnaisia, joten tuloksia ei siinäkään mielessä voida liikaa yleistää. Haastattelu on menetelmänä aikaa vievä ja siihen on hyvä varautua. Myös haastattelujen suunnittelemisen sekä haastattelijan rooliin oppiminen vievät aikaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 201, 203–204.) Haastatteluun ei tule mennä valmistautumatta, vaan erilaisiin tilanteisiin täytyy olla varautunut. Esihaastatteluiden tekeminen, joiden avulla saa tuntumaa haastattelun kulkuun, voi auttaa haastatteluihin valmistautumisessa. Haastattelutilanteessa tulisi myös olla muistissa puheenaiheita ja lisäkysymyksiä, jos haastateltava on hyvin niukkasanainen. (Eskola & Suoranta 2008, 89.)

Tämän tutkimuksen haastattelumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoitu haastattelu jättää tilaa haastattelutilanteessa syntyville kysymyksille, joita ei olisi osannut ennakoida ennen haastattelua. Se antaa tilaa vapaalle keskustelulle enemmän kuin strukturoitu haastattelu, jossa kaikki kysymykset on laadittu ennen haastattelua teoriaan pohjautuen. (Puusa 2020a, 111.) Hirsjärven ym. (2007) mukaan teemahaastattelu on avoimen ja strukturoidun haastattelun välimaastossa. Haastattelun aihepiirit ovat teemahaastattelussa ennalta päätettyjä, mutta kysymysten tarkat muodot sekä niiden järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 203.) Teemahaastatteluissa on tarkoitus käydä jokaisen haastateltavan kanssa läpi samat ennalta päätetyt teemat (Eskola & Suoranta 2008, 86). Puusa (2020a) tekee kuitenkin eroa puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välille. Teemahaastattelu on hyvin vapaamuotoinen menetelmä ja siinä ei mietitä yksittäisiä kysymyksiä yhtä tarkasti kuten strukturoidussa tai puolistrukturoidussa haastattelussa. (Puusa 2020a, 112–113.)

Tutkimuksen haastattelurungon teemat ja kysymykset johdettiin tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja tutkimuskysymyksistä. Haastattelurungon teemoihin haluttiin ottaa kattavasti erilaisia näkökulmia liittyen lukion erityisopetukseen, jotta lukion erityisopetusta ja sen järjestämistä ja sitä kautta tutkimuskohdetta voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisemmin. Haastattelurunko koostuu neljästä teemasta: 1) erityisopetus lukiossa 2) resurssit 3) erityisopetus uudessa lukiolaissa ja lukion opetussuunnitelman perusteissa ja 4) lukion erityisopetuksen tulevaisuus ja kehittämiskohteet. Jokaisen teeman alle listattiin tarkempia alateemoja, joista osa on kysymysten muodossa. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko löytyy kokonaisuudessaan liitteistä (Liite 1.).

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen haastateltavat ovat lukion erityisopettajia, sillä he ovat lukion erityisopetuksen eli tämän tutkimuksen kohteen asiantuntijoita. Puusa ja Juuti (2020, 84) kuvaavat tätä tarkoituksenmukaisuusperusteluksi, eli siksi, että tutkimukseen valitaan sellaisia henkilöitä, joilla on tutkimuksen kohteesta mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta.

Haastateltavien etsiminen aloitettiin selaamalla lukioiden verkkosivuja ja etsimällä tietoa niistä lukioista, joissa erityisopetusta on tarjolla. Haastattelupyynnöt päätettiin lähettää sellaisille erityisopettajille, jotka työskentelevät suhteellisen samankokoisilla paikkakunnilla. Eskolan ym. (2018, 31) mukaan henkilökohtainen yhteydenotto on tehokkainta. Tämän periaatteen mukaan myös tässä tutkimuksessa toimittiin ja haastattelupyynnöt lähetettiin erityisopettajille sähköpostitse. Haastattelupyynnössä esiteltiin tutkimuksen toteuttaja, tutkimuksen aihe sekä sen tarkoitus ja perustelu, miksi tämä tutkimus on tärkeä toteuttaa. Yhteensä haastattelukutsuja lähetettiin kahdeksalle lukion erityisopettajalle eri puolelle Suomea, joista kuusi vastasi myöntävästi haluavansa osallistua tutkimukseen haastateltavaksi. Tutkimukseen haastateltiin lopulta kuutta erityisopettajaa neljältä eri paikkakunnalta.

Suomessa oli vuonna 2019 yhteensä 335 lukioita ja lukiokoulutusta annettiin yhteensä 383 oppilaitoksesta (SVT 2020a). Jokaisessa lukiossa ei ole omaa erityisopettajaa, vaan yksi erityisopettaja saattaa vastata useamman oppilaitoksen erityisopetuksesta (Greus ym. 2019b). Tämän perusteella voidaan arvioida, että lukioiden erityisopettajia Suomessa on todennäköisesti alle lukioiden määrän. Erityisopettajien melko vähäisen määrän johdosta kuusi haastateltavaa todettiin sopivaksi määräksi haastateltavia tätä pro gradu -tutkielmaa varten.

Haastateltavien koulutustaustassa yhdistävinä tekijöinä olivat opettajaksi pätevöittävät opinnot sekä erityisopettajan opinnot. Monella heistä oli kokemusta erityisopettajana toimimisesta myös perusopetuksen puolelta. Haastateltavien paikkakunnilla yhtä lukion erityisopettajaa kohden oli mitoitettu yli 1000 opiskelijaa. Opiskelijamäärät vaihtelivat muutamilla sadoilla, mutta ne olivat suhteellisen samankokoisia jokaisen haastateltavan kohdalla.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteydellä Zoom-ohjelman välityksellä vallitsevan koronavirusepidemian sekä haastattelijan ja haastateltavien pitkien välimatkojen vuoksi. Zoomissa käytettiin ohjelman luoman Meeting ID:n lisäksi erillistä salasanaa, jotka

olivat vain haastateltavan ja haastattelijan tiedossa. Etäyhteyksien sekä tekniikan toimivuutta testattiin ennen haastattelujen tekemistä. Kaikki kuusi haastattelua suoritettiin helmikuun 2021 aikana. Haastattelujen aikana erityisopettajat olivat oppilaitoksissa. Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 33 minuutista ja 63 minuuttiin. Keskimääräinen pituus oli noin 50 minuuttia.

Tämän tutkimuksen tekijällä oli aiempaa kokemusta haastatteluiden tekemisestä, joten koehaastattelua tätä tutkimusta varten ei tehty. Jokainen haastattelutilanne on silti erilainen, eikä täysin ennakoitavissa. Aineistonhankinta on laadullisessa tutkimuksessa pitkälti vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 85). On hyvä ottaa huomioon, että haastattelussa osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa (Puusa 2020a, 103).

Haastattelut aloitettiin lyhyillä taustakysymyksillä, joiden jälkeen siirryttiin varsinaisten haastatteluteemojen pariin. Taustakysymyksillä on pyritty saamaan tietoa haastateltavasta ja siitä, millaisista lähtökohdista hän kysymyksiin vastaa, kuten vastaajan koulutustausta ja työkokemus lukion erityisopettajana. Haastattelun teemat käytiin erityisopettajien kanssa haastatteluissa läpi kronologisesti, mutta usein haastateltavien puheessa ja vastauksissa teemat limittyivät toistensa kanssa. Esimerkiksi erityisopetus lukiossa -teeman kohdalla opettajat puhuivat myös resursseista, lukiolaista ja lukion opetussuunnitelman perusteista sekä lukion erityisopetuksen kehittämiskohteista. Tämän takia kysymysten järjestys on haastattelujen kohdalla hieman eronnut toisistaan ja kaikille haastateltaville ei ole esitetty täysin samoja kysymyksiä, kuten teemahaastatteluissa on yleensäkin tapana käydä. Haastateltaville annettiin tilaa ja aikaa kertoa omia näkemyksiään haastattelun teemoista. Teemahaastattelun tyypillinen piirre on se, että haastatteluiden laajuus ja kysymisen tapa voivat vaihdella haastattelusta toiseen, koska usein haastateltavien vastaukset ja tapa kertoa asioista on erilainen. (Puusa 2020a, 112–113.)

Haastattelutilanteisiin pyrittiin rakentamaan luottamuksellinen ja rento ilmapiiri. Haastattelija kuunteli aktiivisesti haastateltaviaan ja esitti tarkentavia kysymyksiä haastateltavien kertoman perusteella. Haastattelut sujuivat Zoom-etäyhteydellä hyvin. Yhden haastattelun aikana tuli pieni keskeytys, joka ei lopulta vaikuttanut haastattelun onnistumiseen tai sen kulkuun. Videopuhelun välityksellä tehty haastattelu eroaa monelta osin kasvokkain tehdyn haastattelun kanssa, mutta kevään 2020 ja osittain sen jälkeenkin jatkuneen etäopetuksen aikana suurin osa opettajista oli todennäköisesti tottunut etäyhteyksien käyttöön. Vallitsevalla tilanteella saattoi olla vaikutusta siihen, että haastattelujen toteuttaminen

Zoomissa koettiin helpoksi. Selkeä ero videopuhelujen ja kasvokkain tehtyjen haastattelujen kanssa onkin se, että videohaastatteluissa ei saada suoraa katsekontaktia haastattelijan ja haastateltavan välille. Tämä saattaa vaikeuttaa tietynlaisen yhteyden saavuttamista dialogissa, mutta tutkija ei kokenut etäyhteyden vaikuttavan haastattelujen onnistumiseen. Tärkeintä olivat selkeä puhe ja hyvin asetellut kysymykset. Etäyhteydellä toteutetut haastattelut sopivat tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkimuksen kohteena eivät olleet puheen tavat, ja haastateltavien elekielellä ja sen tulkinnalla ei tässä tapauksessa ollut suurta merkitystä esimerkiksi analyysivaiheessa.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysin keinoin laadullisesta aineistosta pyritään rakentamaan yhtenäinen kokonaisuus (Puusa 2020b, 148). Aineistoa tulkitaan jo litterointivaiheessa ja tutkija tekee jatkuvasti päätöksiä sen suhteen, mikä on olennaista oman tutkimuksen kohdalla (Ruusuvoori 2010, 427–428). Tämän tutkimuksen haastattelut litteroitiin yleisen litteraation mukaisesti, jossa puheen pääsisältö on kirjoitettu tekstiksi (Ruusuvoori & Nikander 2017, 427–428). Aluksi haastattelunauhoitteet kuunneltiin ja puhe kirjoitettiin auki Word-tiedostoihin. Puheen asiasisältö on litteroitu sanasta sanaan täytesanoineen, mutta äänenpainot, tauot sekä muu puheen tuottamiseen liittyvä sisältö on jätetty litteroimatta. Tämän tutkimuksen litterointivaiheessa tekstistä on jätetty pois haastatteluissa mainitut paikkakuntien, lukioiden ja ihmisten nimet yksityisyyden suojaamiseksi.

Litteroinnin tarkkuus tulee määritellä tutkimusongelman ja tutkimuksen metodisen lähestymistavan mukaan. Niissä tutkimuksissa, joissa tarkoituksena on tutkia esimerkiksi sitä, miten jokin asia ilmaistaan, on tärkeämpää litteroida puhetta hyvin yksityiskohtaisesti. Kun tutkimuksen kohteena on puheen asiasisältö, litterointiaakaan ei ole tarkoituksenmukaista tehdä liian yksityiskohtaisesti. Litteroinnin tarkkuustaso on aina mietittävä jokaisen tutkimuksen kohdalla uudelleen. (Ruusuvoori 2010, 424–423.) Eskolan ym. (2018) mukaan sisällönanalyyseissä usein riittää, kun haastattelusta litteroi kaiken sanotun. Esimerkiksi diskurssianalyysejä tai keskusteluanalyysejä tehtäessä on tärkeämpää kiinnittää huomiota muun muassa äänenpainoon ja taukoihin sekä yleisesti käytettyyn kieleen ja puheen tapaan, jolloin ne tulee myös litteroida. (Eskola ym. 2018, 49.)

Litteroinnissa on otettava huomioon, että hyvin yksityiskohtaisesti tehty litterointi ei koskaan täysin vastaa haastattelussa käytyä keskustelua ja läsnä ollutta vuorovaikutusta. Puhe tekstinä on aina jollain tavalla erilaista kuin se on haastattelussa ollut. Tutkijan on

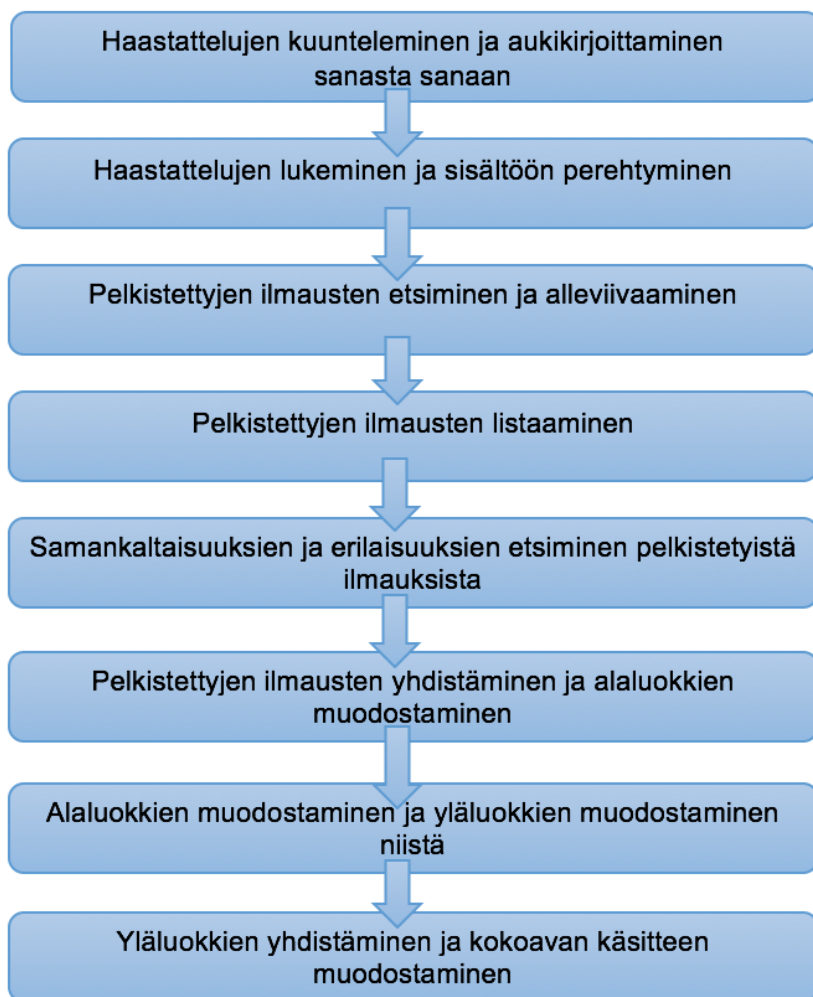
hyväksyttävä epätäydellisyys ja huomioitava se myös analyysivaiheessa. (Nikander 2010, 442.) Tämän tutkimuksen aineiston litterointi tehtiin pian haastattelujen jälkeen, jolloin haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Haastattelut kuunneltiin vielä kertaalleen ja tarkistettiin, vastaavatko litteraatit haastatteluja. Haastattelut kestivät yhteensä 4 tuntia ja 56 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 90 liuskaa Times New Roman fontilla, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja 2cm marginaaleilla.

Tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin maaliskuuhuhtikuussa 2021. Sisällön analyysi on yleinen tapa tarkastella laadullista aineistoa. Sen tarkoituksena on tiivistää ja jäsentää aineistoa kuitenkin unohtamatta sen sisältämää tutkimuksen kannalta oleellista tietoa (Puusa 2020b, 148). Kuviossa 2. esitetään aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaihteita Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan. Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu näiden periaatteiden pohjalta. Sisällönanalyysia on kritisoitu muun muassa siitä, että aineiston analyysi on jäänyt keskeneräiseksi ja tutkija ei ole onnistunut tekemään merkityksellisiä johtopäätöksiä. Tällöin tutkija voi kuvata aineistoa tarkasti, mutta sisällönanalyysin keinoin uudelleen järjestetty aineisto esitetään jo itsessään tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Tutkijan on kiinnitettävä tähän erityistä huomiota tehdessään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, ettei analyysi jää keskeneräiseksi.

Litteroinnin jälkeen aineistoa luettiin läpi useamman kerran, jotta tutkija ymmärsi, mitä hänen olisi mielekästä aineistosta etsiä. Varsinaisia analyysiohjelmia ei käytetty. Hirsjärvi ym. (2007) muistuttavat, että vaikka joskus etäännyminen aineistosta on paikallaan ennen analyysiin ryhtymistä, ei opinnäytteessä tämä ole usein mahdollista. Analyysi kannattaa usein toteuttaa heti aineistonkeruun jälkeen, koska tällöin se ”inspiroi” tutkijaa ja aineistoa on mahdollista vielä täydentää. (Hirsjärvi ym. 2007, 219.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) viittaavat Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmeen eri vaiheeseen, joiden mukaan analyysi toteutetaan. Ensimmäisessä vaiheessa eli aineiston pelkistämisen tutkimuskysymykset ohjaavat tätä vaihetta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Laadullisesta aineistosta löytyy usein sellaisia asioita, joita tutkija ei ole ennen aineistonkeruuta osannut ottaa huomioon. Analyysivaiheessa tutkijan on kuitenkin jo alussa tehtävä rajaus siitä, mitä kohtia aineistosta lähdetään analysoimaan. Tutkijan on siis kiinnitettävä huomiota niihin kohtiin aineistosta, jotka ovat hänen tutkimukselleen merkittäviä. Muu on jätettävä huomiotta. (Hirsjärvi ym. 2007, 220.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) korostavat, että kaikkia mielenkiintoisia asioita ei ole mahdollista tutkia

yhden tutkimuksen puitteissa. Näin ollen aineistosta on syytä huomioida vain tutkimukselle relevantti sisältö (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan.

Tässä tutkimuksessa aineistosta on aluksi etsitty molempiin tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja, jotka on koodattu eri väreillä. Nämä alkuperäisilmaukset on muokattu seuraavaksi pelkistetyiksi ilmauksiksi. Taulukossa 1. esitetään esimerkki, miten aineiston alkuperäisiä ilmauksia on muokattu yksinkertaisimmiksi pelkistetyiksi ilmauksiksi. Taulukot 1., 2., 3. sekä 4. ovat esimerkkejä ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?” analyysiprosessista.

Taulukko 1. Esimerkki, miten aineistosta löytyneistä alkuperäisilmauksista on muodostettu pelkistettyjä ilmauksia.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
-- se on ihan tällä hetkellä puhdasta yksilöohjausta. Että mulla ei oo nyt pienryhmiä eikä oo tällä hetkellä mitään opetettavia kursseja, elikkä tota, tapaan opiskelijoita ihan yksittäin. Joskus tietysti voi tulla kaks yhdessä, ovat kavereita keskenään – (H1)	Yksilöohjaaminen
-- niissä aineissa just sitä tukemista niissä perusasioitten niinku haltuunottamisessa, mä aattelen, että mä en ole aineenopettaja enkä voi vastata aineenopetuksesta, mutta mä voin tukea kuitenkin niitten perusasioitten niinku oppimisessa niiltä osin tavallaan, ku se aika taas antaa myöten. (H2)	Oppimisessa tukeminen
-- me tehdään tässä sitten tehtäviä. Se mitä nyt sitten ehditään. Yleensä mä rajaan sen ajan mikä mulla käydään, että se on tunti niin me ehditään siinä tunnissa sitten se mikä ehditään ja mä yritän aina jättää jonkun pienen palan mitä he tekis sit kotona. (H5)	Tehtävien tekeminen yhdessä opiskelijan kanssa
-- kyllä meillä on tiivis yhteistyö ja sitä samanaikaisopettajuutta on nyt kokeiltu -- ja se on kyllä koettu niinku tosi hyväksi, mutta siinä tietysti se että tämä on niin uutta vielä tavallaan -- (H6)	Samanaikaisopettaminen

Analyysin toinen vaihe on pelkistettyjen ilmausten ryhmittely eli ”klusterointi” samankaltaisten ilmaisujen kanssa yhteen yhdeksi alaluokaksi. Muodostettu alaluokka nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa aineistoa tiivistetään, koska ilmaisuista muodostetaan yleisempiä käsitteitä alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Taulukossa 2. havainnollistetaan sitä, miten kahdeksasta samankaltaisesta pelkistetystä ilmaisusta on muodostettu niitä kuvaava alaluokka ”yksilöohjaus”.

Taulukko 2. Esimerkki, miten samankaltaisista pelkistetyistä ilmauksista on muodostettu alaluokka ”yksilöohjaus”.

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Yksilöohjaaminen Kahdenkeskinen tuki Yksilöllinen tukeminen Vastaanottoajan pitämistä Opiskelijan rinnalla kulkemista Yksilötapaamiset Noin kerta viikossa per opiskelija Yhteistyö opiskelijoiden kanssa	Yksilöohjaus

Tästä eteenpäin aineistoa yhdistellään samankaltaisista alaluokista yläluokiksi ja niistä edelleen pääluokiksi. Aineiston ryhmittelyn kanssa rinta rinnan kulkee aineiston abstrahointi eli aineiston käsitteellistäminen. Tässä sisällönanalyysin vaiheessa edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja niiden kautta tutkimuksen johtopäätöksiin. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan lopuksi vastaukset tutkimuskysymyksiin. Aineiston tulkinta ja päättely ovat tärkeässä roolissa sisällönanalyysissä. Empiirisestä aineistosta ikään kuin ”paljastetaan” käsitteellisempi kokonaisuus tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.) Taulukossa 3. tuodaan esille aineiston käsitteellistäminen ja se, miten seitsemästä alaluokasta on muodostettu yläluokka ”kohtaaminen ja dialogi”. Taulukossa 4. esitetään ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?” yläluokat ja niistä muodostetut pääluokat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa abstrahointiin pääluokkiin asti, sillä se oli tulosten kannalta mielekästä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysia jatkettiin yläluokkiin asti, eli siihen asti, mihin aineisto taipui.

Taulukko 3. Esimerkki, miten samankaltaisista alaluokista on muodostettu yläluokka "kohtaaminen ja dialogi".

Alaluokat	Yläluokat
Yksilöohjaus Opiskelijan kohtaaminen Keskustelun käyminen Tuen tarpeen kartoittaminen Tuen ja opiskelun suunnittelu ja pohtiminen opiskelijan kanssa Tavoitteiden asettaminen Tuen arviointi	Kohtaaminen ja dialogi

Taulukko 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen "Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?" yläluokat ja niistä muodostetut pääluokat.

Yläluokat	Pääluokat
Kohtaaminen ja dialogi Opettaminen ja opetusmenetelmät Ohjaus, tuki ja apu Lukiseula, -testit ja -lausunnot	Opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus
Moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio Saatavilla ja näkyvillä oleminen työyhteisössä	Yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus
Suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityö Kirjallinen työ	Itsenäisesti toteutettava erityisopetus
Opiskelijälähtöisyys kaiken toteutuksen pohjalla	Opiskelijälähtöisyys

Analyysin pohjalta ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokseksi muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat ”opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus”, ”yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus”, ”itsenäisesti toteutettava erityisopetus” ja ”opiskelijälähtöisyys”. Taulukossa 4. havainnollistetaan sitä, millaisista yläluokista pääluokat muodostettiin. Yläluokat muodostettiin alaluokista, jotka kuvaavat erilaisia erityisopetuksen toteutuksen muotoja ja tapoja. Niitä avataan tarkemmin tuloksia käsittelevässä luvussa 6.1 sekä sen alaluvuissa. Ylä- ja alaluokat on koottu yhteen liitteessä 2.

Toisen tutkimuskysymyksen tulokseksi muodostui kuusi yläluokkaa, jotka kuvaavat erityisopettajien näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä. Nämä yläluokat ovat ”työtapojen ja tukitoimien kehittyminen pysyviksi käytännöiksi”, ”aineenopettajien rooli tuen antajina”, ”resurssien lisääminen”, ”lukiouudistuksen seuraukset”, ”lukion erityisopettajan työn kehittäminen” sekä ”toimintakulttuurin muutos”. Liitteessä 3. havainnollistetaan sitä, millaisista alaluokista edellä mainitut yläluokat muodostettiin. Niitä avataan lisää myös tuloksia käsittelevässä luvussa 6.2 ja sen alaluvuissa.

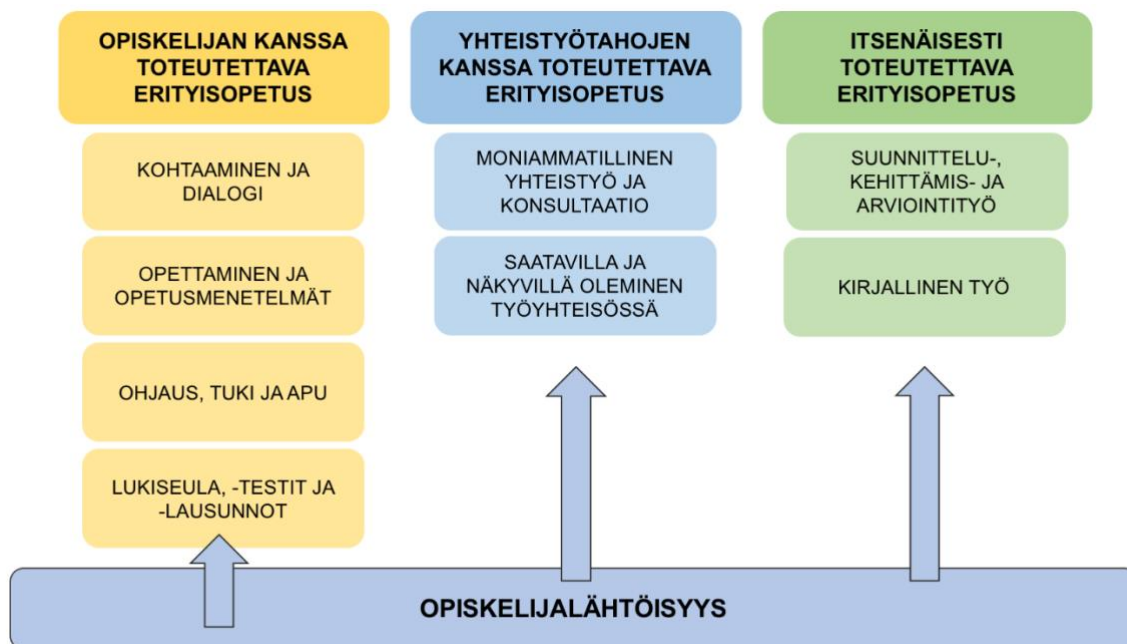
6 Tulokset

Tässä luvussa käydään läpi tämän tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä – ensiksi lukion erityisopetuksen toteuttamista ja sen jälkeen erityisopettajien näkemyksiä lukiouudistuksesta oppimisen tuen ja erityisopetuksen näkökulmasta. Tuloksissa tuodaan esille suoria lainauksia haastatteluaineistosta, jotka lisäävät tutkimuksen ja analyysin läpinäkyvyyttä sekä tuovat lukijaa lähemmäksi aineistoa (Nikander 2010, 433).

6.1 Lukion erityisopetuksen toteuttaminen

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?”. Tuloksissa on tarkoitus tehdä näkyväksi sitä, mitä lukion erityisopetus on ja miten tutkimukseen haastateltavat lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta lukiouudistuksen kynnyksellä vuonna 2021.

Tulokseksi muodostui kolme pääluokkaa eli toteutuksen tapaa, joiden mukaan erityisopettajat toteuttavat lukion erityisopetusta: ”opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus”, ”yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus” sekä ”itsenäisesti toteutettava erityisopetus”. Edellä mainitut pääluokat muodostettiin niitä kuvaavista yläluokista, jotka ovat havainnollistettuna kuviossa 3. Analyysissä pääluokat olivat helppo erotella kolmeen selkeään toteutuksen tavan mukaiseen kontekstiin, mutta tosiasiasa ne kulkevat rinta rinnan ja limittäin lukion arjessa. Näiden lisäksi muodostettiin neljäs pääluokka, ”opiskelijälähtöisyys”, joka on pitkälti lähtökohtana kolmelle muulle erityisopetuksen toteutuksen tavalle käytännön tasolla (Kuvio 3.). Aluksi luvussa käsitellään, mitä opiskelijälähtöisyys lukion erityisopetuksen toteutuksessa on ja sen jälkeen alaluvuissa 6.1.1–6.1.3 tarkastellaan jokaista kolmea erityisopetuksen toteutuksen tapaa sekä sitä, mitä ne pitävät sisällään.



Kuvio 3. Lukion erityisopettajien toteuttama erityisopetus.

Opiskelijälähtöisyys

Useat haastateltavista kuvailivat lukion erityisopetuksen toteutusta opiskelijälähtöiseksi. Opiskelijälähtöisyys määrittelee hyvin pitkälti muuta toteutusta ja toimintatapoja käytännön tasolla lukion erityisopetuksessa niissä lukioissa, joissa haastateltavat työskentelivät. Tukea lähdetään toteuttamaan opiskelijan yksilöllinen tilanne huomioiden. Tuki rakennetaan ja kohdennetaan aina sitä tarvitsevalle opiskelijalle yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Erityisopetus, tuen muodot ja niiden toteutus vaihtelevat riippuen opiskelijasta.

-- opiskelijälähtöinen on se mun, aina pitää niinku kuunnella opiskelijaa ja se opiskelijan tilanne huomioidaan ja sit lähtee miettimään, että kuinka tässä niinku toimitaan ja ketkä tässä toimii vaikka yhteistyössä -- (H2)

-- mun mielestä tää nykyinen [lukion erityisopetus] et se on aika opiskelijälähtöistä, että minkälaista tukea tarvitset, mikä sinua auttaisi, mietitään yhdessä. (H1)

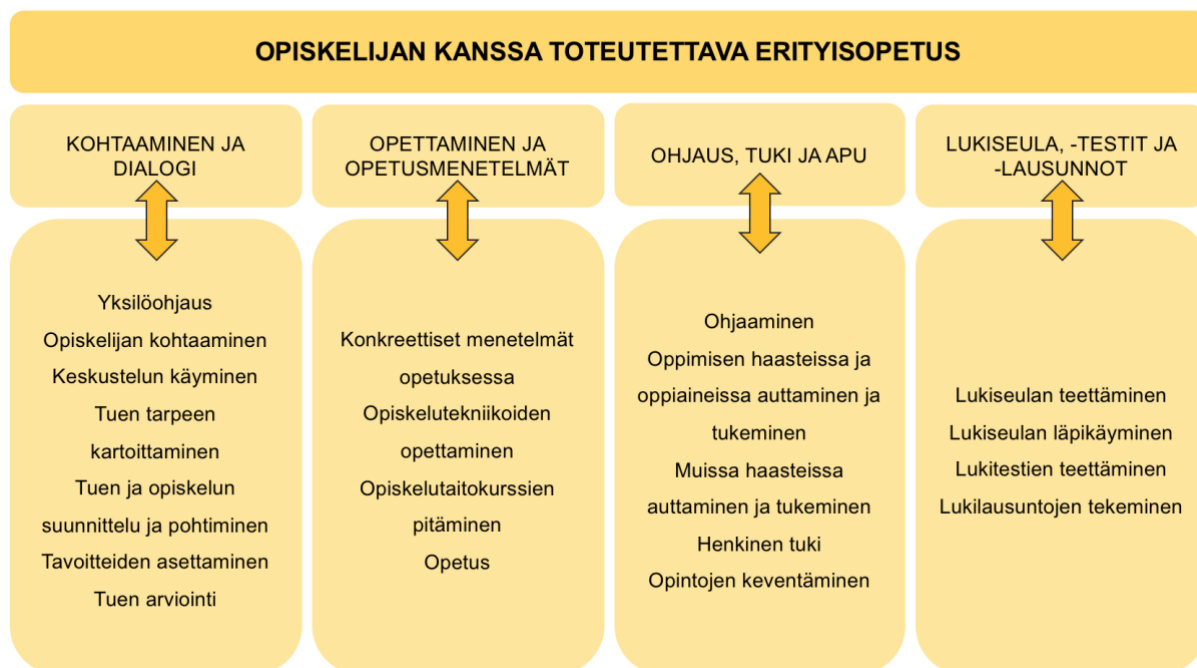
Opiskelijälähtöisyys tuli esille haastattelujen alussa, kun erityisopettajat alkoivat kuvailemaan erityisopetuksen toteutusta lukiossa. Se ei ole vain tärkeä osa erityisopetuksen toteutusta, vaan ikään kuin pohja, jonka perusteella tuki rakennetaan käytännössä. Kuviossa 3. tämä tuodaan esille. Opiskelijälähtöisyys on kuvion pohjalla ja siitä lähtevät nuolet osoittavat kolmea erityisopetuksen toteutuksen tapaa lukiossa. Myös lukion opetussuunnitelman perusteet tuovat esille lukio-opintojen opiskelijälähtöisyyden (Opetushallitus 2019a, 10). Kaikki haastateltavat eivät suoraan käyttäneet käsitettä ”opiskelijälähtöinen”, mutta heidän kuvailunsa siitä, miten

tukea lähdetään toteuttamaan opiskelijaa kuuntelemalla sekä opiskelijan yksilöllistä tilannetta selvittämällä, kertovat opiskelijalähtöisyydestä.

Ja kyllä mä pidän itseäni niinku, mä oon aina riippumatta siitä, onko minä alakoulussa, yläkoulussa, missä tahansa opettanu, niin ajattelen, että mä oon sen opiskelijan edusmies. Et se on niinku se mun suunta, jolla mä tuun aina, että tuota ratkaisukeskeisesti, että meillä on nyt haaste, meidän täytyy löytää tähän hyvä ratkaisu. Se on niinku se tavallaan se työ -- (H4)

6.1.1 Opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus

Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että suurin osa erityisopettajien ajasta menee opiskelijoille ja erityisopetusta toteutetaan vuorovaikutuksessa suoraan opiskelijoiden kanssa. Pääluokka ”opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus” koostuu neljästä yläluokasta sekä niiden alaluokista, jotka kuvataan kuviossa 4. Nämä neljä yläluokkaa ovat ”kohtaaminen ja dialogi”, ”opettaminen ja opetusmenetelmät”, ”ohjaus, tuki ja apu” sekä ”lukiseula, -testit ja -lausunnot”. Kuviossa 4. kuvatut erityisopetuksen toteutuksen muodot eivät ole toisiaan poissulkevia tai toisistaan irrallisia, vaan useita niistä voidaan käyttää yhden opiskelijan erityisopetuksen toteutuksessa.



Kuvio 4. Opiskelijan kanssa toteutettava erityisopetus, neljä yläluokkaa ja niiden alaluokat.

Kohtaaminen ja dialogi

Opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen ja keskustelun käyminen ovat ensimmäisiä askeleita lukion erityisopetuksen toteutuksessa. Nämä tapahtuvat yleensä yksilöohjauksessa, kun opiskelija tulee erityisopettajan tapaamiseen.

-- pääosinhan se oikeestaan on sitä opiskelijoitten niinku kohtaamista -- (H2)

Että pääasiassa ne [erityisopettajan tapaamiset] on tämmösiä dialogeja opiskelijan ja minun kanssa -- (H1)

Yleensä opiskelijat ottavat itse yhteyttä erityisopettajaan, mutta tilanteet vaihtelevat kuitenkin yksilökohtaisesti. Joskus syynä on lukiseulan ”hälyttäminen”, jolloin erityisopettaja pyytää opiskelijan käymään luonaan, joskus opiskelijan huoltajat ottavat erityisopettajaan yhteyttä tai joskus oppilaitoksen toinen ammattilainen on saattanut kysyä opiskelijalta, haluaisiko hän käydä tapaamassa lukion erityisopettajaa, jolloin opiskelija tulee tapaamiseen esimerkiksi aineenopettajan ohjaamana. Mitään yhtä reittiä erityisopettajan luokse ei ole, vaan tilanteet vaihtelevat. Jossain tapauksissa myös yläkoulun erityisopettaja on kehottanut opiskelijaa menemään tapaamaan lukion erityisopettajaa heti lukion alkaessa.

Et aika hyvin eka vuoden opiskelijat ottaa jo ite yhteyttä ja tulee tapaamisiin ja siellä on yläkoulun erkka sanonu, että heti ku meet lukioon niin käyppäs tapaamassa sitä lukioerkkaa. Et sitten, et saatas jo ihan semmonen hyvä suhde, kun lukio jo alkaa ja siinä vaiheessa voidaan jo miettiä, että mitä tehään, että ei tulis niitä haasteita. (H1)

Keskustelu ja opiskelijan kohtaaminen lähtevät usein liikkeelle opiskelijan tuen tarpeen selvittämisestä ja hänen tilanteensa kartoittamisesta. Tällöin erityisopettaja keskustelee opiskelijan kanssa tarkoituksenaan selvittää, millaista tukea opiskelija tarvitsisi ja missä tuen tarpeessa on kyse. Kartoituksessa käydään läpi, onko opiskelija mahdollisesti perusopetuksen puolella saanut tukea, jos asia ei ole aikaisemmin tullut ilmi. Erityisopettaja ja opiskelija suunnittelevat ja pohtivat tukea yhdessä sekä asettavat opiskeluun tavoitteita. Erilaisten tukitoimien kokeilujen jälkeen erityisopettaja ja opiskelija arvioivat tuen toimivuutta. Kohtaaminen ja keskustelun käyminen ovat erittäin tärkeä osa erityisopetuksen toteutusta. Ilman vuorovaikutusta opiskelijaan, ei erityisopetusta sen nykyisessä muodossa voisi edes toteuttaa.

Tai tavallaan se, että kun mun vastaanotolle tulee opiskelija, joka on vaikka vetänyt englannista nelosia, ei pääse enkun kurseista läpi. Niin enhän mä voi nyt tavallaan niinku lähteä sille, että joo, että opiskelet tälleen, vaan mun täytyy selvittää, että mikä siellä on sen oppimisen haasteen takana -- (H3)

No ensin mä pyrin kartoittamaan sen, että missä nyt oikeastaan on se pulma ja mitä opiskelija kokee, että hänellä niinku tavallaan tässä nyt murheena on ja minä aina katson hänen opinnot Wilmasta ja mä oikeastaan aika systemaattisesti käyn ne opinnot läpi ja kuuntelen, et minkä aineen hän niinku sieltä nostaa esille tai mikä se hänen mielestään se murhe on. Pääsääntöisesti lukion ykkösiltä ja kakkosilta mä kysyn et miten yläkoulu on sujunut ja että nouseeks sieltä esiin jotain sellaista tartuttavaa. (H5)

-- kyllähän tätä on tehty koko ajan ainaki jos minun luona käy ni kylhän me yhes mietitään et mitäs oot nyt kokeillu? Oot kokeillu äänikirjoja, miltäs ne on tuntunu, onks ne auttanu, jatketaanko tätä äänikirjahommaa? Et kylhän minä ainaki ohjaan opiskelijaa koko ajan pohtimaan sitä saamaansa tukea ja muuttaaks se sitä oppimista jotenki. (H1)

Opiskelijan tullessa tapaamaan erityisopettajaa ei ole aina kyse oppimisen vaikeuksista. Syynä voivat esimerkiksi olla opinnoissa jaksaminen, toiminnanohjauksen vaikeudet, mielenterveyden ongelmat tai liian kova suorittaminen, jotka osaltaan vaikuttavat oppimiseen ja opiskeluun lukiossa. Erityisopetus ja tuki suunnitellaan opiskelijalle aina yksilöllisesti ja yhteistyössä muiden tahojen kanssa, esimerkiksi aineenopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa.

-- että jos siellä toiminnanohjauksessa on sitä pulmaa, niin sitten lähdetään miettimään, että mikä siihen toimintaan vaikuttaa. Että on sitten ollut sellaisia tehtäviä, että opiskelija saa vähän miettiä niitä omaa arkea kuormittavia tekijöitä ja sitten ihan konkreettisesti kalenteroidaan sitä arkea, että miten se jakautuu se hänen aikansa ja tuota mihinkä nyt siinä pitäisi sitten kiinnittää huomiota ja päätetään sitten, että et mikä on niinku tavoite, mitä lähdetään tavoittelemaan ja tämmöistä. Se on tosi yksilöllistä, että mitä milloinkin sitten tehdään -- (H6)

Erityisopettajat korostivat, että kahden kesken annettu tuki on lukiossa paikallaan. Opiskelijat kaipaavat yksilöllistä tukea, sillä tuen tarpeet voivat olla hyvin erilaisia opiskelijoiden välillä. Yksilöohjauksessa annettu erityisopetus kohdentuu paremmin juuri sille opiskelijalle, joka erityisopetusta ja tukea kulloinkin tarvitsee.

Opettaminen ja opetusmenetelmät

Erityisopettajat kuvailivat opettamista yhdeksi lukion erityisopetuksen toteutuksen tavaksi. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019 erityisopetusta kuvataan myös erityisopettajan antamaksi opetuksesi (Opetushallitus 2019a, 31). Monesti erityisopetuksesta on saatettu puhua pelkkänä tukena tai ohjaamisena, mutta se on myös opettamista.

Erityisopettajat käyttävät opetuksessaan erilaisia konkreettisia menetelmiä, esimerkiksi vahvuuskortteja, tavoitekarttoja, opiskelun aikatauluttamista, sanaharjoituksia ja lapputekniikkaa kielten opiskelussa sekä lukutekniikan opetusta. Menetelmien tarkoituksena

on muun muassa se, että opiskelija pystyisi oppimaan paremmin sekä suunnittelemaan arkeaan ajankäytöllisesti tehokkaammin. Erityisopettajat opettavat opiskelijoille erilaisia opiskelutekniikoita ja osa haastatelluista opettajista pitää opiskelutaitokursseja. Opettajat opettavat oppimista ja opiskelua helpottavia keinoja, joita opiskelija voisi viedä mukanaan erityisopetuksen tilan ulkopuolelle.

Sitten mulla on ihan konkreettisia malleja tavallaan, mitä minä näytän, että miten esimerkiksi olisi hyvä vaikka opetella jotakin kielten sanoja, niin mulla on semmoinen sanon sitä lapputekniikaksi -- me sitten opiskelijoiden kanssa monesti kirjoitetaan niitä lappuja ja leikellään ja harjoitellaan ihan konkreettisesti se tekniikka. (H6)

Jos se on reaaliaineissa, niin minä opetan reaaliaineisiin sitä lukutekniikkaa, joka perustuu siihen, että ennakoidaan ja sitten luetaan niinku pätkissä ja sitten tehdään joko kysymyksiä tai tuota avainsanalistoja tai sitten alleviivataan, ja sitte palataan muistelemaan niitä jo opittuja. Käytän paljon sisällysluetteloo -- (H5)

-- että et mun täytyy niinku pystyä tavallaan antaa hänelle niin hyvät eväät, että hän tosiaan pärjää niinku luokassa ja sit myös kotona ja kokeissa ja ylioppilaskokeessa -- (H3)

Erityisopettajan antama opetus koettiin nimenomaan aineenopetusta tukevana opetuksena. Erityisopetus ei kuitenkaan ole oppiaineen tukiopetusta, mitä aineenopettajat antavat. Tätä yksi haastateltavista erityisesti korosti. Erityisopettajat pystyvät oman osaamisensa mukaan räätälöimään oppiaineiden opetusta ja niissä tukemista. Opetus nähtiin pääsääntöisesti oppimisen tapojen opettamisena.

Ja sitten tavallaan mun täytyy niinkun, mikä on tavallaan eri verrattuna aineenopettajan työhön, koska aineenopettajahan opettaa sitä ainetta, niin mä tavallaan erityisopetuksessa opiskelijan kanssa me käydään se asia niinku läpi ja mä tavallaan opetan hänelle niitä tapoja, miten kannattaisi [opiskella] -- aukaisen niitä käsitteitä ja selitän niitä asioita enemmän ja sitten tavallaan neuvon myös keinoja, miten vois opiskella, vaikka niitä vieraita kieliä. Eli mun täytyy mennä lähelle sitä opiskelijaa ja selvittää sitä oppimisen ja opiskelun hankaluutta ja sitten niinku lähteä miettimään niitä keinoja, että miten hän pärjää siellä oppitunneilla -- (H3)

-- mutta sitten lukiossa taas mä aattelen, et se on enempi sitä, että me tuetaan näitä opiskelijoita löytämään niitä opiskelutaitoja, niitä tapoja oppia. -- Että ei tavallaan, kukaan ei käy mulla niinku viikottain opiskelemassa matematiikkaa tai viikottain opiskelemassa ruotsia, vaan me lähetään siitä, että kuinka me opitaan ruotsia -- (H2)

Ohjaus, tuki ja apu

Tärkeitä lukion erityisopetuksen ja tuen toteutuksen tapoja ovat erityisopettajan antama ohjaus, tuki sekä apu. Ohjauksella voidaan tarkoittaa opiskelijan ohjaamista toiselle ammattilaiselle tai ohjaamista erityisopetuksessa. Viitaten ensimmäiseen ohjauksen muotoon, erityisopettaja ohjaa opiskelijaa oikean tuen pariin esimerkiksi silloin, kun opiskelija ei tarvitsekaan erityisopetusta, vaan tuen tarve onkin jossain muualla. Useat haastateltavista toivat esille, että opiskelijan ei tarvitse tietää, mitä apua hän tarvitsisi, vaan lukion ammattilaiset ohjaavat opiskelijan aina oikean tuen pariin. Toinen ohjauksen muoto oli ohjaaminen erityisopetuksessa. Monet haastateltavista totesivat, että heillä on ohjauksellinen tyyli toteuttaa lukion erityisopetusta. Erityisopettajat esimerkiksi ohjaavat opiskelijoita heille sopivien opiskelutekniikoiden pariin. Ohjaaminen tapahtuu ylipäättään oppimisen parissa.

Ja sitten tota tietysti osa [opiskelijoista] on semmosia, että saattavat tulla minun luo, oon ehkä tutumpi ja sitten siinä jutustellessa käy ilmi, että kuulostaa siltä, että voisit käyä mejän psykologin luona eli sitten ohjaan heitä kyllä psykologille ja kuraattorille. Että meillä on ollu vähän semmonen linja, että ihan sama et meetkö opolle vai erkalle vai kenelle meet, että me sitten ohjataan sinne oikeeseen osotteeseen, jos tuntuu että minulta ei sitä tarvittavaa apua löydy. (H1)

-- että se yksilötyö, ohjaaminen siinä oppimisessa ni se on ehkä se suurin osa [työstä] -- (H2)

Erityisopettajat tukevat ja auttavat lukio-opiskelijoita niin oppiaineissa kuin oppimisen haasteissa. Oppiaineiden tukemisessa monet haastateltavista korostivat, että he eivät voi vastata aineenopetuksesta, mutta voivat tukea oppiaineissa opiskelijaa monin eri tavoin esimerkiksi rohkaisemalla opiskelijoita ja lukemalla tehtävänantoja yhdessä opiskelijan kanssa. Olisi mahdotonta, että lukion erityisopettaja hallitsisi jokaisen lukiossa opettavan oppiaineen aineenopettajan tasoisesti. Aineenopettajat ovat kuitenkin opiskelleet opettavaa ainettaan yliopistossa yleensä maisterin tutkinnon tasoisesti. Erityisopettajalla voi myös olla aineenopettajan tausta, jolloin hän tietenkin voi käyttää hyödykseen laajaa osaamistaan hallitsemassaan oppiaineessa.

-- mä aattelen, että mä en ole aineenopettaja enkä voi vastata aineenopetuksesta, mutta mä voin tukea kuitenkin niitten perusasioitten oppimisessa niiltä osin tavallaan, kun se aika taas antaa myöten. (H2)

-- meillä on niitä opiskelijoita, joilla on vaikkapa tarkkaavuuden ongelmien diagnoosi taustalla ja silloin he hyötyy siitä, että heidän kanssaan on joku niinku ikään kuin miettimässä niitä asioita yhdessä, vaikka me ei esimerkiksi pitkää matematiikkaa osata heille opettaa. Mut me ollaan niinku rohkasemassa ja

yhdessä lukemassa niitä tehtävänäntoja ja miettimässä niitä asioita ja sillä tavalla niin kuin tuottamassa sitä tukee. (H4)

Yksi haastateltavista toi esille, miten erityisopettajat myös kannattelevat opiskelijoita henkisesti. Lukio-opiskelijat kokevat opinnoissaan kuormitusta ja stressiä. Usein ne opiskelijat, jotka kamppailevat jaksamisen tai suorittamisen kanssa, tarvitsevat myös henkistä tukea. Henkinen tuki voi esimerkiksi olla opiskelijan rauhoittelemista suorituspainneiden keskellä. Toinen haastateltava mainitsi tilanteista, joissa abiturientit tarvitsevat ennen ylioppilaskirjoituksia varmistusta osaamisestaan. Tämäkin voidaan nähdä yhdenlaisena henkisen tuen muotona: varmuuden tuomisena opiskelijalle. Muissa haasteissa auttaminen ja tukeminen voivat olla esimerkiksi sitä, että erityisopettaja on opiskelijan kaverina laittamassa viestiä huoltajille tai muille opettajille.

Meillä se on enemmän sitä, että me monta kertaa tässä lukiossa kannatellaan niinku henkisesti niitä opiskelijoita, koska he on niin rajuja suorittajia, että he vetää itsensä niin koville, että me yritetään sanoa, että hei että älä välitä, et älä tee -- (H4)

-- et sitten jollekin riittää se kerta käynti. Esim. mulla käy abeja, joilla tulee ennen kirjoituksia se viime hetken paniikki, että nyt tuntuu, että en pysty yhtään keskittymään, ihan oon luku kolme kertaa ja mitään ei jääny päähän, onkohan mulla sittenkin lukivaikeus? Eli tätä tämmöstä kirjoituspaniikkia, niin ni jotkutahan helpottaa se yks kertatapaaminen, missä voidaan sit vaikka tehdä ne tarkemmat lukitestit. Ja jossa [kertatapaamisessa] sit voi sanoa, sullei oo minkäänlaista lukipulmaa ja että nyt tuli erinomaisia tuloksia ja sul on hyvät valmiudet. (H1)

Osassa oppilaitoksia, joissa haastateltavat työskentelivät, erityisopettajat pystyivät tukemaan opiskelijoita opintoja keventämällä. Usein opintojen keventäminen ja kurssien muokkaaminen on lukion opinto-ohjaajan työtä ja toteuttamaa tukea, mutta myös osa haastatelluista erityisopettajista teki muokkauksia opiskelijan opintoihin. Tämän katsottiin myös helpottavan tuen toteuttamista, kun opiskelijan ei aina tarvinnut siirtyä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan välillä useita kertoja.

-- mehän ei hyppytetä meillä opon ja erkan välillä, että jos joku on minun luona ja me todetaan et nyt ois syytä keventää, et nyt on esimerkiks kieliä ja matikkaa tässä jaksossa niin tota nyt on sen verran rankka jakso tulossa, että sieltä voitais joku reaaliaine ottaa pois niin siis minä muokkaan sen kurssitarjottimen siinä saman tien eli ei tarvii lähetellä et meeppä nyt uudelleen opon luo tekemään tätä. (H1)

Lukiseula, -testit ja -lausunnot

Lukiseulan, lukitestien sekä lukilausuntojen muodostama kokonaisuus on yksi selkeimmistä erityisopetuksen toteutuksen tavoista lukiossa. Kaikissa haastateltavien oppilaitoksissa teetätetään syksyisin lukion aloittaville opiskelijoille lukiseula, jolla seulotaan viitteitä mahdollisesta lukivaikeudesta. Nykyisin lukioissa on käytössä Niilo Mäki Instituutin DigiLukiseula, joka tehdään tietokoneella ja joka antaa tulokset suoraan erityisopettajalle. Aikaisemmin käytössä olivat paperiset lukiseulat, jotka erityisopettajan tuli tarkastaa käsin.

Käytännöt haastateltavien oppilaitoksissa lukiseulan sekä -testien ja lausuntojen suhteet olivat hyvin yhteneväiset. Ne opiskelijat, joille lukiseula niin sanotusti ”hälyttää”, kutsutaan tapaamiseen erityisopettajan kanssa ja heille tarjotaan mahdollisuutta tehdä varsinainen lukitesti. Lukitesti voi osoittaa lukivaikeuden, jonka perusteella opiskelijalle voidaan suunnitella tukea jo lukioaikana ja jonka perusteella Ylioppilastutkintolautakunnalta (YTL) voi hakea erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksiin. Erityisopettaja on mukana tekemässä lukilausuntoa YTL:lle.

-- se on hyvä asia, et on se DigiLukiseula nykyään. Mutta sitten se hälyyttää aika herkästi, eli mullaki toisessa lukiossa, ni 40 prosenttia, ketkä tekee sen lukiseulan jää siinä kiinni. Se on aika iso luku, ku kaikki pitäs tavottaa ja käyä läpi, et onko tarvetta yksilötestauksille. Siihen menee silloin syksyllä tosi paljon aikaa, että käy kaikki opiskelijat, sitten kattoo sen lukiseulan läpi ja mahdolliset yksilötestaukset. (H2)

Haastateltavista suurimman osan mukaan lukiseula, -testit ja -lausunnot yhteensä veivät edelleen paljon aikaa lukion erityisopettajan työajasta ja muusta erityisopetuksen toteutuksesta. Useampi haastatelluista erityisopettajista arvioi, että yhden opiskelijan kohdalla lukiseulan läpikäymiseen, lukitestin teettämiseen ja lukilausunnon kirjoittamiseen saattaa kulua 5-10 tuntia aikaa. Pelkästään lukiseulan hälyttäessä, opettajan tulee käydä lukiseula läpi sekä kartoittaa opiskelijan tuen tarvetta haastattelulla, jossa pohditaan, johtuuko lukiseulan hälyttäminen lukivaikeudesta vai onko tuen tarve mahdollisesti jossain muualla. Lukiseula nähtiin kuitenkin hyvänä välineenä tuen tarpeen tunnistamisessa, koska sen hälyttäessä voidaan usein huomata myös muita tuen tarvitsijoita kuin vain ne opiskelijat, joilla epäillään lukivaikeutta.

No aika paljonhan meidän työajasta lohkaisee ne testaukset eli ne lukitestaukset edelleen ja se tietysti vie paljon sitten siltä yksilökohtaiselta aikaa -- (H6)

-- nelisenkymmentä lausuntoa, voisiko sanoo niin karkeasti, niin etenee sinne YTL:ään. Ja kyllähän jokainen niistä lausunnoista, niin kyllähän se on monen

tunnin työ. Että ensin pelkkään testaukseen menee 2 tuntia vähintään. Ja sitten sen jälkeen niitten tulosten purkaminen, viestittely koteihin ja opettajille ja sitten se lausunnon kirjoittaminen ja sitten se opiskelijan tapaaminen taas, kun sitä [lausuntoa] lähetetään eteenpäin sinne YTL:ään, niin kyllähän kaikkeen näihin sä saat helposti menemään semmoinen 8-10 tuntia [yhden opiskelijan kohdalla].
(H4)

6.1.2 Yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus

Toinen pääluokka, joka ilmentää yhtä erityisopetuksen toteutuksen tapaa on ”yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus”. Lukion erityisopetusta toteutetaan tiiviisti muiden toimijoiden kanssa. Erityisopettajat korostivat, että nykyisin lukion erityisopetus ei ole mistään muusta lukion opetuksesta irrallista, eikä erityisopettaja toteuta sitä täysin yksin. Tukea ja erityisopetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä muiden kanssa. Yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus muodostettiin kahdesta yläluokasta, jotka ovat ”moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio” sekä ”saatavilla ja näkyvillä oleminen työyhteisössä”. Kuviossa 5. havainnollistetaan, millaisista alaluokista edellä mainitut yläluokat muodostuvat.



Kuvio 5. Yhteistyötahojen kanssa toteutettava erityisopetus, kaksi yläluokkaa ja niiden alaluokat.

Moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio

Moniammatillinen yhteistyö lukion erityisopetuksen toteutuksessa on laajaa ja monipuolista. Erityisopettajat tekevät yhteistyötä aineenopettajien, ryhmänohjaajien, opinto-ohjaajien,

kuraattorien, psykologien, terveydenhoitajien, huoltajien ja muiden toimijoiden kanssa. Opiskelijan tilanne sanelee sen, kenen kanssa erityisopetusta ja tukea yhdessä pohditaan ja lopulta toteutetaan.

-- se on sitä verkostojen aktivoimista, mutta hyvin paljon se on myöskin sitä, että mä teen yhteistyötä aineenopettajien kanssa, että mä pidän pedagogisia palavereja opiskelijan tietien ja aika usein opiskelija on itse siellä mukana ja siellä käydään esimerkiksi jonkin oppimisvaikeuteen liittyen tai sairauteen liittyen lävitse sitä, että minkälaisia tuen keinoja joissakin tilanteissa kannattais opiskelijan kanssa käyttää, eli me niinku tavallaan jaetaan sitä tietoa siinä meidän yhteisössä niin, että ne meidän ammattilaiset pystyy sitten toimimaan oikein ja sillä tavalla toimii semmoisena informanttina. Tavallaan jakaa sitä omaa tietämystään ja sitä omaa näkemystään ja pohtii sitten vähän työnohjauksellisestikin toisinaan niiden opettajien kanssa et mitä kannattais tehdä ja minkälaiset ratkaisut olis hyviä? (H4)

Vastauksissaan haastateltavat korostivat, että lukion erityisopetus ei ole pelkästään erityisopettajan yksin toteuttamaa opetusta, vaan muiden toimijoiden kanssa tukemista, suunnittelemista sekä erityisopetuksen mahdollistamista. Erityisopettajat käyvät aineenopettajien kanssa paljon keskustelua tukeen liittyen. Erityisopettajien yksi rooli työyhteisössä on toimia erityispedagogiikan ammattilaisena ja konsultoida muita erityisopetukseen ja tukeen liittyvissä asioissa. Monet haastateltavista kuitenkin totesivat, että aikaa aineenopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulisi olla nykyistä enemmän.

Et se olis aika iso osa sitä, miten lukion erityisopetusta toteutetaan, et se ei oo jotain semmosta, mitä minä teen opiskelijan kanssa vaan se ois sitä opettajien kanssa yhdessä tehtävää tukemista. (H1)

Mut sitten yksi iso asia mikä lukion erityisopetuksen kuuluu, on ehdottomasti se, että me kuljetaan myöskin opettajien rinnalla. Eli me annetaan tukea myöskin meidän työyhteisöissä ja se on niin kuin ihan valtavan merkityksellinen asia, kun tietää kuinka suppeat aineenopettajien erityispedagogiset ja tukeen liittyvät valmiudet on, koska heidän koulutuksensa on se mikä se on. Että he tekee hyvää työtä, he on tosi spesialisteja omalla alallaan, mutta sitten he tarvitsee niin kuin ilman muuta niinku kumppania siihen rinnalle. (H4)

Aineenopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön joissain tapauksissa kuului myös samanaikaisopettaminen. Samanaikaisopetusta oli kokeiltu muutamissa lukioissa, mutta siitä ei ollut tullut vakiintunut käytäntö. Monella haastateltavalla oli kuitenkin kiinnostusta samanaikaisopetusta kohtaan. Erityisopettajan ja aineenopettajan kesken toteutettava opetus vaatii kuitenkin resursseja, joita tällä hetkellä ei oppilaitoksissa usein ollut. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen todennäköisesti vaatisi sen, että yksi erityisopettaja vastaisi vain yhdestä lukiosta. Opiskelijamäärältään suuressa lukiossa erityisopettajia tulisi

olla useampi, jotta samanaikaisopettamisesta voisi tulla pysyvä ja tarkoituksenmukainen käytäntö.

-- kyllä meillä on tiivis yhteistyö [aineenopettajien kanssa] ja sitä samanaikaisopettajuutta on nyt kokeiltu -- ja se on kyllä koettu niinku tosi hyväksi, mutta siinä tietysti se, että ei se kauhean niinku, tämä on niin uutta vielä tavallaan -- (H6)

-- mutta koko ajan ollaan niinku yritetään, pyritään menemään siihen suuntaan myös että olis sitä samanaikaisopettamista ja voitais niinku antaa sitä tukea suuremmalle joukolle yhtä aikaa. -- se on musta tärkeätä, et jos mä meen jonneki tunnille, ni sitte meillä on joku yhteinen suunnitelma et mitä me tehmä ja millä tavalla. (H2)

Erityisesti opinto-ohjaajien kanssa erityisopettajat kertoivat olevansa hyvin paljon tekemisissä. Opinto-ohjaajiin oltiin yleensä yhteydessä silloin, kun asia liittyy opiskelijan kurssiin ja lukujärjestyksen keventämiseen. Opinto-ohjaajat myös ohjaavat opiskelijoita erityisopettajan luokse ja tarvittaessa ohjaaminen käy vastavuoroisesti. Tämän lisäksi erityisopettajat tekevät jonkin verran yhteistyötä opiskelijoiden huoltajien kanssa. Huoltajille kerrotaan lukion erityisopetuksesta ja tuen järjestämisestä sekä heidän kanssaan kartoitetaan opiskelijan tilannetta tarvittaessa tarkemmin.

-- opinto-ohjaajien kanssa aika paljon teen niinku yhteistyötä sitten siinä, että tavallaan kuinka kevennetään lukujärjestystä -- (H2)

Sit mä teen opojen kanssa tosi paljon yhteistyötä eli opot lähettää mulle, kun huomaa esimerkiks että ei kurseja, niin kun kurssit keskeytyy tai on paljon poissaoloja tai niin sitten mä selvitän tavallaan, jos opiskelu ei suju niin sitten selvitän ja tapaan opiskelijan, että onko siihen oppimiseen tai opiskeluun liittyviä juttuja. (H3)

Opiskeluhoollon eli lukion kuraattorien, psykologien ja terveydenhoitajien kanssa tehtävä yhteistyö kuului myös erityisopetuksen ja tuen toteuttamiseen. Monesti haastateltavat kuvailivat, että he ohjaavat sekä heille ohjataan opiskelijoita, kun huomataan, että opiskelijalla on tuen tarvetta. Ohjaaminen ammattilaiselta toiselle tapahtuu opiskelijan toivomuksesta riippuen ja opiskelijan tietten.

Sitten toki paljon terveydenhoitajien kanssa yhteistyötä eli terkkarit lähettää, huomaa esimerkiksi, että on oppimiseen liittyviä haasteita, lähettää mun vastaanotolle opiskelijan ja sit mä selvitän, että onko kyse jostain oppimiseen liittyvästä vai onko kyse jostain opiskelutekniikasta. (H3)

Moniammatillisen yhteistyön yleisesti kuvailtiin olevan suuri osa lukion erityisopetuksen toteutusta. Yhteistyötä tehdään esimerkiksi keskustelemalla, viestittelemällä ja palavereissa.

Yksi haastateltavista toi esille, kuinka erityisopettajat hoitavat verkostoja myös oppilaitoksen ulkopuolelle. Muu yhteistyö voi olla esimerkiksi kaupungin tai kunnan tasolla tapahtuvaa yhteistyö eri toimijoihin. Vastausten perusteella erityisopettajan työkenttä voi olla hyvinkin laaja.

-- viestien välityksellä, että paljon laitetaan viestejä ja sit meillä on niinku yhteisiä palaverieja -- Toki mä teen myös vanhempien, kotiväen ja opojen, terkkarin, kuraattorin, psykologin kanssa. Sitä yhteistyötä tulee niinku tosi paljon, että joo tätä moniammatillista yhteistyötä. (H3)

Saatavilla ja näkyvillä oleminen työyhteisössä

Moni haastateltavista koki, että yhteistyötahojen kanssa toteutettavassa erityisopetuksessa sekä verkostoissa toimimisessa on tärkeää olla saatavilla ja näkyvillä työyhteisöissä. Tätä toivat esille erityisesti ne lukion erityisopettajat, joilla oli vastuullaan useampi kuin yksi oppilaitos. Osalla opettajista oli kaikissa oppilaitoksissa työtila itselleen ja osalla ei. Opettajat kokivat silti tärkeäksi olla osana niitäkin työyhteisöjä, joissa omaa työtilaa ei ollut. He kertoivat käyvänsä esimerkiksi syömässä sekä vierailevansa tauoilla näissä oppilaitoksissa ja olemalla siten osana opettajanhuoneita.

-- mä oon hoitanu sitä asiaa [työtilan puuttumista oppilaitoksessa] nyt sillä tavalla, että et mä jollain tavalla olisin läsnä siinäkin työyhteisössä -- niin mä joka päivä käyn syömässä tuossa toisessa lukiossa ja sanotaan että kaheksankyt yheksänkyt prosenttisesti, niin joka ikisellä keikalla, kun mä käyn siellä, niin mä hoidan jotakin asioita, että joku opettaja ottaa minua hihasta kiinni tai sanoo, että onko sinulla aikaa tai sit mä hoidan kansliassa joitakin asioita -- (H4)

Erityisopetuksen toteuttamista helpottaa se, kun toimijat ovat tuttuja toisilleen. Monet haastateltavista kokivat, että saatavilla ja näkyvillä oleminen tekee heidät helpommin lähestyttäväksi työyhteisöissä ja näin ollen erityisopetuksen toteutusta helpommaksi.

Erityisopettajat kertoivat olevansa välitunneilla opettajanhuoneessa, jolloin he ovat näkyvillä työyhteisössä sekä helpommin lähestyttävissä esimerkiksi konsultointiin liittyvissä asioissa.

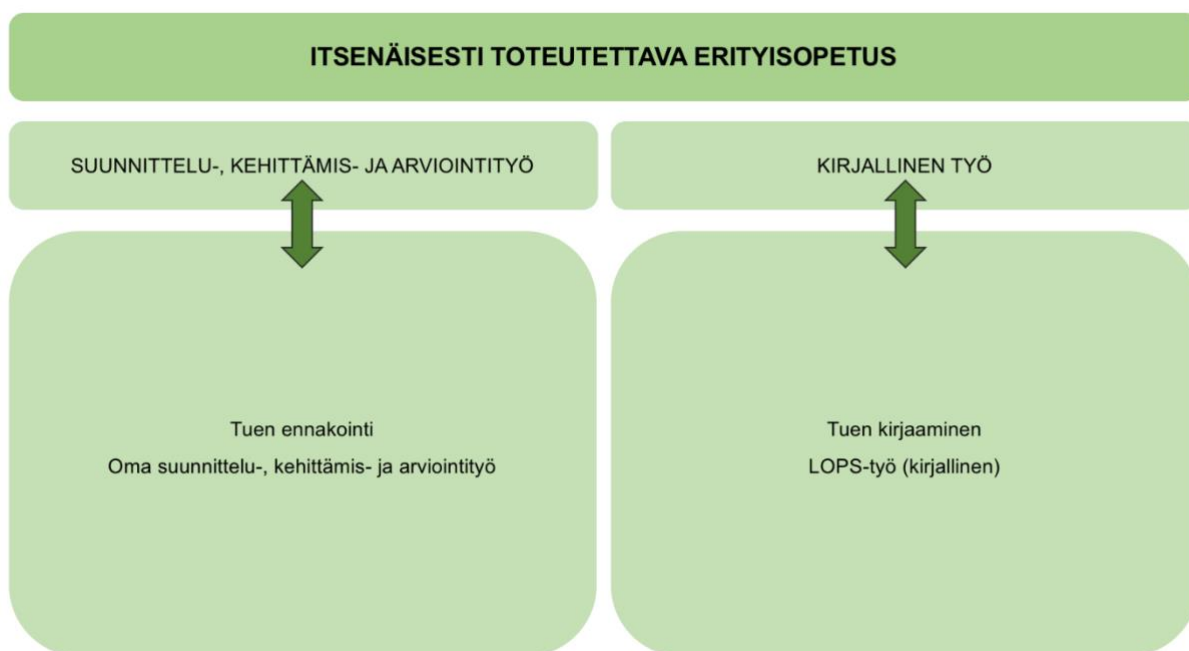
-- mä yritän aika paljon tehdä sitä, että aina kun vain suinkin ehdin, niin mä olen tuolla opehuoneessa välitunnit. Ihan juuri sen takia, että mä yritän tehdä itseni niinku helposti lähestyttäväksi ja olla opettajien kanssa. -- Se on semmoinen, mitä pidän tavallaan yhtenä työtehtävänäkin. Et mä olen niinku oikeasti opettajanhuoneessa saatavilla -- (H5)

-- mutta opettajienhuoneessa pyrin olemaan siellä aina joka päivä ruoka-aikana -- et mä oon tavallaan saatavilla ja käyään sitä keskustelua ja puhutaan, koska silloin on helppo opettajienki lähestyä ja kysyä -- Jonku verran sitte joskus ihan sovitaan yhteistä aikaa mutta enempi se on semmosta siinä päivän lomassa tapahtuvaa

juttelua ja keskustelua, et en halua linnottautua omaan työhuoneeseeni koko päiväksi -- (H2)

6.1.3 Itsenäisesti toteutettava erityisopetus

Lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta ja sen mahdollistamista myös itsenäisesti. Pääluokka ”itsenäisesti toteutettava erityisopetus” muodostettiin kahdesta yläluokasta, jotka ovat ”suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityö” sekä ”kirjallinen työ”. Kuviossa 6 selkeytetään, millaisista alaluokista edellä mainitut yläluokat muodostettiin.



Kuvio 6. Itsenäisesti toteutettava erityisopetus, kaksi yläluokkaa ja niiden alaluokat.

Suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityö

Opettajat toteuttavat erityisopetusta suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityön parissa. He suunnittelevat erityisopetusta sekä tuen muotoja opiskelijoille ja arvioivat tuen toimivuutta opiskelijakohtaisesti. Haastateltavat suunnittelivat myös lukioden laajempaa tuen rakennetta ja tuen toimintamalleja. Tämä tapahtuu monesti yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, mutta tämän lisäksi erityisopettajat suunnittelevat tukea itsenäisesti. Lukiseulojen ja -testien läpikäyminen ja arviointi ovat osa erityisopettajien itsenäistä työtä. Tuen ennakointi kuuluu myös erityisopettajan henkilökohtaiseen suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityöhön.

-- tavallaan sellaista valmistelutyötä tai muuta, ja sen sisällön mä sitten itse voin miettiä, että se voi joskus olla sitä, et mä korjaan jotain testejä, mutta se voi

myöskin olla sitä, että mä luen ammattikirjallisuutta tai laittelen viestejä opiskelijoille, että se niinku vaihtelee päivästä toiseen. (H4)

Kirjallinen työ

Kirjallinen työ on olennainen osa lukion erityisopetuksen toteutusta ja tuen kirjaaminen oli jokaisella haastatellulla yleinen käytäntö. Annettu tuki kirjataan lomakkeisiin opiskelijan luvalla. Osassa lukioita erityisopettajan luona käynnejä ja tukea oli kirjattu jo aiemmin, mutta joissain lukioissa käytäntö oli alkanut lakiuudistuksen ja uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden myötä. Annettua tukea erityisopettajat kirjasivat itselleen muistiin sekä Wilman-lomakkeisiin. Lomakkeet, joissa useampi opettaja pääsisi kirjaamaan opiskelijalle annettua tukea sekä katsomaan tietoja opiskelijan tuen tarpeesta, olivat vasta kehitteillä suurimmassa osassa lukioita.

Kirjataan, et tota nyt on pari vuotta jo ollu. Meillä on Wilmassa oppimisen tuen lomake, johon sitten kirjataan vähän niitä tuen tarpeita ja opiskelijan vahvuuksia ja eri järjestelyjä kokeissa, kurssilla, kirjoituksissa. Sinne voi opettajat kommentoida, että mitä on tehty ja mikä on toiminu tai ei oo toiminu. Ja sehän tällä hetkellä se on myös semmonen suunnitelma, jonka YTL vaatii liitteeksi sitten noihin lausuntoihin ja anomuksiin. (H1)

-- me on nyt ruvettu vasta kirjaamaan tää, että erityisopettajalla käynnit, niin tää oli nyt ihan uutena tullu meille elikkä Wilmaan missä on -- onks se ohjauksen lomake, niin siellä samassa on nyt sitten tämmönen erityisopettajan lomake, johon minä merkkään käynnit -- Ja toki mä pidän sitten ite kirjaa. Mulla on omat muistiinpanot jokaisesta tai tavallaan tiedot jokasesta opiskelijasta -- (H3)

Lukilausuntojen tekeminen on myös kirjallista työtä, mutta selkeyden vuoksi niiden tekeminen sijoitettiin tuloksissa lukuun, jossa käsitellään lukiseulaa, -testejä ja -lausuntoja. Yhdessä ne ovat selkeä ja iso kokonaisuus, johon kuuluu monenlaista toteutusta ja yhteistyötä opiskelijan kanssa. Yksi haastateltavista toi kuitenkin esille, että erityisopettaja voi myös muissakin tapauksissa kirjoittaa YTL:lle lausuntoja, esimerkiksi lääketieteellisin perustein haettavaan erityisjärjestelyihin tarvittavaa lausuntoa. Tällöin erityisopettaja kirjoittaa lausuntoon opiskelijan opiskelusta ja oppimisesta täydentävän lausunnon.

-- pyydetään erityisopettajalta esimerkiks lausuntoja, et kun Ylioppilastutkintolautakunnasta haetaan lääketieteellisin perustein sitten niitä erityisjärjestelyitä, niin silloin erityisopettaja on aika usein se ihminen, joka antaa sitten siitä opiskelusta ja oppimisesta tämmöisen täydentävän lausunnon siinä sitten, tavallaan siitä lukion arkipäivästä. (H4)

Erityisopettajat ovat olleet mukana kirjoittamassa paikallisten opetussuunnitelmien erityisopetusta ja tukea koskevia tekstejä. Osa erityisopettajista oli myös kirjoittanut nämä

tekstit itse. Paikallisiin opetussuunnitelmiin kirjoitetaan erityisopetuksesta ja tuesta paikallisten toimintatapojen mukaan – mitä tuki ja erityisopetus ovat ja millaisia tuen muotoja ne pitävät sisällään, keneltä tukea saa ja kehen ottaa tarvittaessa yhteyttä.

No tota me ollaan -- se LOPS-kirjaus tehty. Sit sinne yhteistyössä opinto-ohjaaja on ollu siinä myös mukana. -- sinne [paikalliseen LOPSiin] on kirjattu sitten erityisopetuksen puolelta myös niitä tuen muotoja ja millä tavalla sitä erityisopetusta täällä järjestetään. (H2)

Mä oon kirjoittanut ne tekstit ja tuota kuvannut sinne tavallaan eri vaiheissa, että miten se erityisopetus kulkee siellä niinkun eri tilanteissa mukana ja toki mä oon hyväksyttäny ne mun kollegoillani. (H4)

6.1.4 Yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten lukion erityisopettajat toteuttavat erityisopetusta?” saadut tulokset osoittavat, että erityisopettajat toteuttavat lukion erityisopetusta kolmessa erilaisessa kontekstissa: opiskelijan kanssa, yhteistyötahojen kanssa sekä itsenäisesti. Kontekstit sekä erityisopetuksen toteutuksen tavat eivät ole irrallisia toisistaan, vaan ne kulkevat rinta rinnan ja valikoituvat käyttöön opiskelijan yksilöllisestä tilanteesta riippuen. Erityisopetuksen toteutus lukioissa on käytännön tasolla vahvasti opiskelijalähtöistä. Lukion erityisopetus on ammattilaisten yhdessä suunnittelemaa, opiskelijan yksilöllisen tilanteen kartoittamista ja huomioimista sekä erityisopettajan itsenäistä, tukea mahdollistavaa työtä. Lukion erityisopettajat myös tuovat erityispedagogista osaamista lukiokentälle.

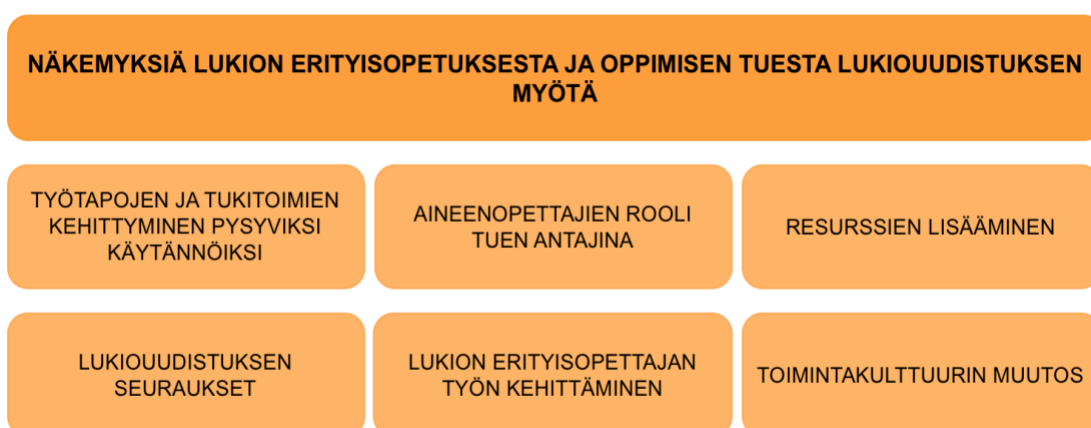
Tulokset osoittavat, että erityisopettajan toteuttama erityisopetus lukiossa on laajaa ja moninaista. Erityisopetus ei ole pelkästään opiskelijan ohjaamista tai opettamista, vaan se sisältää monia erilaisia tuen toteutuksen muotoja niin opiskelijan kuin muidenkin yhteistyötahojen kanssa. Haastateltavat toivat esille dialogin ja opiskelijoiden kohtaamisen suuren merkityksen erityisopetuksen toteutuksessa. Yksi haastateltava totesi, että lukion erityisopetuksen tulisi olla prosessi, joka etenee selkeästi. Tällä hetkellä erityisopettajan antama tuki ei ole välttämättä edes viikoittaista yhden opiskelijan kohdalla, sillä erityisopettajalla on vastuullaan paljon opiskelijoita – yleensä useampi lukiollinen. Opettajat pohtivat, tuleeko koskaan olemaan sellaista tilannetta, että yksilötukea pystyisi antamaan yhdelle opiskelijalle useammin kuin nykyisen resurssin mukaisesti.

On huomioitava, että kolmeen erilaiseen toteutuksen kontekstiin jaottelu ei ole kaiken kattava tai avaava. Erityisopetuksen toteutus lukiossa on monitasoista, kerroksellista sekä limittäistä

ja se tapahtuu samanaikaisesti näiden kolmen kontekstin välillä. Tulosten kuvaaminen kategorisesti näihin kolmeen pääluokkaan voi olla hieman ongelmallista, mutta tähän esittämistapaan päädyttiin sen selkeyden takia. Tuloksia ei tulisi myöskään tulkita niin, että jokainen tutkimukseen haastateltu erityisopettaja toteuttaisi kaikki tuloksissa mainitut toteutuksen muodot lukion erityisopetuksessa. Esimerkiksi kaikki haastateltavat eivät toteuta tuloksissa mainittua samanaikaisopettamista, mutta se tuotiin esille, koska osa erityisopettajista tätä tekee. Tulokset ovat kirjo erilaisia tapoja toteuttaa lukion erityisopetusta ja toteutusta sanelee pitkälti opiskelijan yksilöllinen tilanne.

6.2 Näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta

Tässä luvussa vastataan tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia näkemyksiä lukion erityisopettajilla on lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä?”. Tarkoituksena oli selvittää, miten lukion erityisopettajat arvioivat lukiouudistusta lukion erityisopetuksen ja oppimisen tuen näkökulmasta ja millaisia ajatuksia ja näkemyksiä lukiouudistus heissä herättää. Näkemyksistä muodostettiin kuusi yläluokkaa, joita havainnollistetaan kuviossa 7. Haastatelluilla erityisopettajilla oli hyvin samansuuntaisia ajatuksia lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä. Huomioitavaa on, että useat näkemykset olivat myös kytköksissä toisiinsa. Esimerkiksi näkemys resurssien lisäämisestä oli yhteydessä mahdollisuuksiin kehittää lukion erityisopettajan työtä tai kouluttaa aineenopettajia tuen antajina. Tulokset käydään läpi alaluvuissa 6.2.1–6.2.6 seuraavaksi.



Kuvio 7. Lukion erityisopettajien näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä.

6.2.1 Työtapojen ja tukitoimien kehittyminen pysyviksi käytännöiksi

Erityisopettajat toivoivat, että uuden lain ja opetussuunnitelman myötä erityisopetuksen käytännöt muotoutuisivat tulevaisuudessa pysyviksi rakenteiksi lukioissa. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että tuki ei olisi pelkästään ”joskus jotain opettajien kanssa sovittua”, vaan erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta muodostuisi yhtenäinen ja selkeä rakenne, jota myös tehtäisiin näkyväksi lukiossa, niin opiskelijoille kuin henkilökunnallekin. Yksi haastateltavista puhui uuden lain hengessä kehitetyistä tuen tarpeen havaitsemisen toimintamalleista ja tuen toteutuksesta, joiden hän toivoisi jäävän pysyviksi käytännöiksi lukioon.

-- että mitä mä itekin toivon, -- että tää ei vaan jää mihinkään silleen semmoseks paperiseksi suunnitelmaksi. Elikkä tää ihan oikeasti, niinku näkys se, että tätä tukea tosiaan, miten sitä tuen tarvetta havaitaan. Ja sitten ite toivon myös, mikä on tietenkin kytköksissä näihin resursseihin. Elikkä kun meillä aina opo miettii, ryhmänohjaaja miettii, kun hän havaitsee, että opiskelijalla on jotain oppimisen pulmia, niin mun mielestä mejän pitäisi paremmin saada ne tukimuodot myös silleen pysyviksi rakenteiksi. Elikkä meillä olisi selkeästi mihin voisi ohjata sit sen opiskelijan -- (H3)

Yhtenä selkeänä toiveena useamman haastatellun kohdalla oli, että Wilmassa olevat tuen lomakkeet olisivat entistä parempia ja niitä kehitettäisiin uuden lain mukaisiksi. Eli ne vastaisivat siihen, että myös aineenopettajat kirjaavat annettua tukea jo lukion aikana, jos opiskelija tähän antaa luvan. Monissa lukioissa tällaiset tuen lomakkeet olivat vielä kehittämisvaiheessa. Osa haastateltavista totesi, että aineenopettajien antamasta tuen kirjaamisesta ei ole tullut rutiininomaista, eivätkä lomakkeet ole vielä kaikkien opettajien saatavilla, vaikka uusi laki kehottaa kirjaamaan opiskelijalle esimerkiksi oppitunneilla annetun tuen.

Et nyt sitä [Wilman tuen lomaketta] tietysti uuden LOPSin ja uuden lukiolain myötä niin kehitetään -- mietittiin, että mitä me sinne halutaan. Mikä se ois, et se ois opiskelijalle toimiva apuväline ja se ois sitten myös työväline opettajalle. Ja että miten me saatas siitä mahdollisimman helppo ja toimiva. (H1)

Mutta se mihin se ei oo menny -- että se myös kirjattais tavallaan se kaikki tuki mitä opiskelija on saanu, ni tällä hetkellä se lomake ei ole ainakaa näissä lukioissa missä minä toimin ni kaikkien opettajien saatavilla ja ei oo tullu semmonen, miten mä sanosin, semmonen rutiini siihen, että sinne kirjattas. Paitsi tottakai ite kirjaan, ku opiskelija käy, että laitan sen ylös, mut toivosin sitten ku tulee se uus lomake, että sitte se ois kaikille opettajille avoin koska sinnehän kirjataan pelkästään niinku opiskeluun liittyvät ja opiskelijan luvalla tottakai. (H2)

Erityisopettajat kuitenkin uskoivat ja toivoivat, että lomakkeet kehittyisivät jossain vaiheessa uutta lakia vastaaviksi. Ongelmaksi tuen lomakkeiden kehittämisessä monet erityisopettajat

kokivat tietosuojaan liittyvät asiat. Tietosuojan tulisi olla kunnossa, jotta tuen lomakkeita voidaan kehittää eteenpäin. Tällöin tulee tietää, kuka ja kuinka moni henkilö saa kirjata opiskelijan asioita näkyviin sekä kuinka moni henkilö saa kyseiset kirjaukset nähdä. Lukioissa ei vielä olla täysin selvillä siitä, miten tiedon lukioissa tulisi lakien mukaan kulkea. Yksi haastateltavista toi esille, kuinka eri lait puhuvat ristiin toisten lakien kanssa yksilön tietosuojasta. Tällöin ollaan hankalassa tilanteessa siinä, miten näitä lakeja tulkitaan ja mikä laki ylittää minkäkin lain.

-- meillä ei oo vielä semmosia, niinku selkeätä tiekarttaa siitä, että miten tieto lukioissa kulkee. (H4)

-- että siihen [uuteen lomakkeeseen] kirjattas, mistä uus LOPSkin puhuu, elikkä pitäs tavallaan kirjata se opiskelijan tuen tarpeet ja sit myös ne tukimuodot siihen. Tää on nyt tietosuojan takia niin meilläkin kehitteillä, mut tää olis kyl toive, että saataisiin tämmöinen lomake sitten, mutta se on vasta suunnittelun alla. -- Se on ihan näistä, ekanaki, miten se Wilma ei taivu siihen ja sitten se isoin syy siinä on tämä tietosuoja. Ja sitten, että kuka sen näkee ja mitä tietoja sinne saa kirjata ja koska se on tavallaan aika tarkkaa, niin sen takia -- se on vasta suunnitteilla, että vaikea sanoa koska se sitten tulee. (H3)

6.2.2 Aineenopettajien rooli tuen antajina

Vahvimmin tulivat esille näkemykset liittyen aineenopettajien rooliin tuen antajina uuden lain myötä. Uusi laki ja lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 velvoittavat aineenopettajat antamaan oppimisen tukea opiskelijoille yhä enemmän lukion arjessa. Tuen antamisen lisäksi monet haastateltavista toivoivat, että aineenopettajat ja ryhmänohjaajat olisivat jatkossa yhä enemmän mukana myös tuen suunnittelussa ja sen arvioinnissa. Erityisopettajilla oli kuitenkin hyvin realistiset ajatukset aineenopettajien velvoittamisesta tukeen. Haastateltavien mukaan osa aineenopettajista tukee opiskelijoita jo nyt hyvin ja esimerkiksi eriyttää oppimista erilaisin menetelmin. On kuitenkin myös niitä opettajia, jotka mielellään opettaisivat vain omaa oppiainettaan puuttumatta oppimisen tukeen. Näin ei voi kuitenkaan jatkossa haastateltavien mukaan olla. Haastateltavat pohtivat, miten oppimisen tuki käytännössä tulee lukiossa näkymään. Erityisopettajat ymmärsivät, että aineenopettajilla on myös resursseista puutteita esimerkiksi jo siinä, että osa opetusryhmistä on kooltaan niin suuria. Tuen suunnitteleminen, antaminen ja arvioiminen reilun 30 opiskelijan ryhmässä voi olla hankalaa, jos tuen tarvitsijoita on monta. Aineenopettaja myös vastaa useiden ryhmien opetuksesta lukiossa.

Siis opiskelijalla on oikeus saada tukea ja kyllä niinku yhä enemmän se suunta menis siihen, että kaikki opettajat on vastuussa tuen antamisesta. -- kuinka pitkä matka on sitten siihen, että se on jotenkin arkipäivää, koska eihän se valitettavasti

nyt ihan perusopetuksessa vielä toteudu jotenkin täysin niin, että tuki olisi niinku tasalaatuaista jokaisen aineenopettajan kohdalla esimerkiksi yläkoulussa -- (H5)

-- sitte aineenopettajillakaan, riippuu toki aineenopettajista, jotkuthan eriyttää ja ottaa huomioon hyvinki opiskelijoita, mut kyllä mä ymmärän sen myös lukio-opettajilla et ku ryhmäkoot on yli 30 niin tuota on siinä aika haasteellista ja varsinkaa jos siihen ei oo minkäänlaista koulutusta, niin sitten lähtee niinku eriyttämään ja huomioimaan, mut sitähan sen pitäs olla -- (H2)

Erityisopettajat ottivat huomioon myös aineenopettajien erityispedagogisen osaamisen. Jos osaamista oppimisvaikeuksista ja tuesta ei ole, voi tuen tarpeen havaitseminen ja oppimisen tuen toteuttaminen olla hankalaa. Haastateltavien mukaan uuden lain myötä aineenopettajia tulisikin kouluttaa varhaiseen tuen tunnistamiseen ja tuen antamiseen. Tähän koulutuksen järjestäjien pitäisi puuttua ja varata resurssia. Monet haastateltavista toivat esille, että on ongelmallista velvoittaa aineenopettajia tuen antamiseen, mikäli tarvittavaa koulutusta ja siten ammattitaitoa tuen havaitsemiseen ja antamiseen ei ole. Tähän pitäisi tulla muutos.

Erityisopettajat toivoivat, että erityisopetus ja oppimisen tuki olisivat jatkossa yhä enemmän yhdessä toteutettua oppimisen tukea.

-- että ei voi enää ajatella, että ei toi mulle kuulu, vaan se, että kyllähän se kuuluu -- mutta velvottaa toki koulun kaikkia toimijoita kiinnittämään siihen [tukeen] huomiota, mutta sitten koulun pitäisi kyllä miettiä just nimenomaan sitä, että se antaa myös sille koulun toimijalle, oli se nyt aineenopettaja, niin myös niit avaimia, että et mitä mä teen -- Eli tottakai kun velvotetaan niin pitää myös olla sitten resursseja ja niinku avaimia siihen, että mitäs sen jälkeen, et mitäs tälle tehdään tälle tuen tarpeelle sitten tai opiskelijalle. (H3)

No minä ajattelen et se tulevaisuus on yhä enemmän -- pitää lähtee miettimään aineenopettajien kanssa yhdessä ja antaa heille niitä keinoja ja kohdata ja tukea niitä opiskelijoita niinku siinä heijän oppiaineessa ja siellä luokassa. (H2)

6.2.3 Resurssien lisääminen

Lukiouudistuksen myötä opiskelija on oikeutettu erityisopetukseen ja oppimisen tukeen tuen tarpeen syystä riippumatta. Jokaiselle opiskelijalle, joka tukea tarvitsee, tulisi sitä lain mukaan antaa. Jotta lain mukaan voitaisiin toimia, tulisi koulutuksen järjestäjän lähes jokaisen haastateltavan mukaan lisätä erityisopetuksen ja tuen resursseja lukiokoulutuksessa.

Erityisopettajat pohtivat resurssien lisäämistä monesta näkökulmasta. Pienemmät ryhmäkoot lukioissa edistäisivät oppimisen tuen onnistumista aineenopettajan työssä. Erityisopetuksen kannalta opettajat toivoivat lisää erityisopettajien virkoja lukioihin. Yksi erityisopettaja yhtä lukiota kohden oli yleinen toive resurssien lisäämisestä. Opiskelijamäärältään suuriin

lukioihin erityisopettajat toivoivat työkaveria jakamaan vastuuta oppilaitoksen erityisopetuksesta. Yksi haastateltavista toi esille myös tilaresurssin. Erityisopetusta voi toteuttaa paremmin, jos oppilaitoksessa on siihen soveltuva tila. Resursseja toivottiin myös yleisesti lisää lukion opiskelijahuoltoon.

-- se olisikin järkevää, että niitä opiskelijoita olisi järjellinen määrä. -- yks lukiollinen olis hyvä, niin silloin kerkee näitä muitakin asioita. (H4)

Joo, kyllä meillä tuota näillä lukioilla missä tuen tarvetta on täällä -- enemmän, niin -- me tarvittaisiin niille lukioille ihan omat erityisopettajat. (H6)

-- paljonhan se [lukion erityisopetus] tietenkin pohjautuu kohtaamiseen ja kohtaaminen on mahdollista, jos on resursseja ja jos on tiloja esimerkiksi niin, että erityisopettajalle olisi vaikka se jonkinlainen huone, jossa voisi sitä työtä tehdä. Koska aika monessa koulussa seinät tulee vastaan. (H4)

Haastateltavat toivoivat sitä, että erityisopettajilla olisi ylemmältä taholta suositus opiskelijamäärästä kuten esimerkiksi opinto-ohjaajilla on. Tällainen suositus voisi edistää virkojen lukumäärää lukioissa ja sitä, että yksi erityisopettaja vastaisi tietystä kohtalaisesta määrästä opiskelijoita. Haastateltavat tiedostivat sen, että erityisopetuksen tarvetta pelkän opiskelijamäärän mukaan on hankala määrittää, mutta he kokivat suosituksen opiskelijamäärästä tarpeelliseksi. Monen haastateltavan mukaan lukion erityisopettajilla on yleensä suuri määrä opiskelijoita vastuullaan. Maltillinen opiskelijamäärä koettiin kuitenkin resursseja vapauttavaksi. Erityisopettajan vastatessa pienemmästä määrästä opiskelijoita, aikaa vapautuisi esimerkiksi työn kehittämiseen tai yksilökohtaamiseen.

-- tähän on tää ongelma valtakunnallinen eli lukion erityisopettajalla on todella iso opiskelijamäärä, että per niinku nokka, että se on järjestään yli 1000 opiskelijaa. Ja siis sehän on ihan järkyttävä määrä -- (H3)

Että kun opoillahan on, heillähän on tämmönen suositus, sehän ei oo pakko, mutta 250 opiskelijaako se on per opo. Niin jotenkin mä mietin, et se samahan ei voi tietenkää erityisopettajalla, enkä ajattelekaan, ku mehän ei kaikkia [opiskelijoita] kohdata ja kaikilla ei oo niitä haasteita, mutta toivosin ehkä OAJ:n suunnalta ja muualta, että jos päästäs semmoseen kartotukseen, että millä tavalla se erityisopetus järjestetään eri puolella Suomea, mitkä ne opiskelijamäärät on ja mikä olis semmonen ns. maksimi, mitä suositeltas, et okei, että vaikka se 600 opiskelijaa per erityisopettaja. Että sit voitais lähteä pohtimaan semmosta jonkunlaista mallia. (H2)

Yleinen toive opiskelijamäärästä oli noin 600 opiskelijaa yhtä erityisopettajaa kohden. Samaa noin 600 opiskelijan määrää toivoivat 3 haastateltavaa. Opiskelijoiden rajattu määrä yhtä erityisopettajaa kohden mahdollistaisi erityisopetuksen ja tuen antamisen yhdelle opiskelijalle

useammin kuin vain kerran tai pari jakson aikana. Opiskelijamäärä ei suoraan vastaa sitä, kuinka moni opiskelija käy erityisopettajan luona, sillä kaikki lukiolaiset eivät tarvitse erityisopetusta tai oppimisen tukea. Haastateltavien mukaan nykyisillä resursseilla oli harvinaista, että kukaan opiskelija kävisi esimerkiksi viikoittain erityisopettajan tapaamisessa. Omaa erityisopettajan työtä ja sen toteutuksen tapoja olisi mahdollista kehittää resurssien vapautuessa. Samanaikaisopetusta olisi myös mahdollista kokeilla useammin ja sen toimintatapoja kehittää eteenpäin.

Esimerkiksi 600 [opiskelijaa per erityisopettaja], niin se ois tosi ihanaa, että silloin ehtisi tavallaan keskittyä sille [työlle] ja ehkä vois vähän kehittäääkki ja sitten olisi varmaan aikaa enemmän tehdä tätä työtä, koska nyt mulla menee tosi paljon näihin yksilö tai pienryhmä tapaamisiin -- että ei sitten resursseja riitä lähtee vaikka esimerkiksi samanaikaisopettajaks niin paljon kun itte haluais. (H3)

No varmaan yhä enemmän sitä semmoista, että me oikeasti voitaisiin keskittyä juuri sellaiseen jatkuvaan työhön. Elikkä, että nuoret, jotka tulee tähän meidän niin sanotuiksi asiakkaiksi, niin tavallaan, että pystyttäisiin intensiivisemmin ohjaamaan heitä vaikka että viikoittain olisi niitä tapaamisia. (H6)

6.2.4 Lukiuudistuksen seuraukset

Lukiuudistuksen mahdolliset seuraukset näyttäytyivät haastateltaville vielä kysymyksinä. Mahdolliset seuraukset herättivät pohdintaa sekä hieman huolta. Lukio uudistuu vuoden 2021 syksyllä monin tavoin. Uuden lukiolain (714/2018) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2019a) lisäksi oppivelvollisuus laajenee 18 ikävuoteen ja toisesta asteesta tulee maksuton oppilaitos. Oppivelvollisuuden laajeneminen herätti ajatuksia ja näkemyksiä lähes jokaisessa haastateltavassa ja sen vaikutusten uskottiin ulottuvan myös lukion erityisopetukseen. Erityisopettajat näkivät, että lukioon tulee jatkossa yhä enemmän tukea tarvitsevia opiskelijoita, mikä lisää myös erityisopettajien työtaakkaa tarjota yksilöllistä tukea kaikille sitä tarvitseville. Osa koki, että opinto-ohjaajien merkitys lukiokoulutuksessa korostuu, mutta samalla he näkivät erityisopettajienkin roolin entistä tärkeämmäksi lukiossa.

No nyt varmaan ollaan vähän semmosen oikeesti uuden äärellä. Mietityttää aika paljon tai ei nyt hirveesti mietitytä, vaan on semmonen kysymysmerkki, että mitä tää oppivelvollisuuden laajeneminen nyt sitten on, et mitä siitä seuraa? Et semmosia, mitä oon jutellu kollegoitten ja noitten aineenopettajien kanssa, niin aika monella on semmonen ajatus, että meille tulee entistä enemmän tukea tarvitsevia opiskelijoita. (H1)

-- nyt varsinkin, kun tulee ensimmäinen kahdeksatta tämä oppivelvollisuusian nostaminen. -- niin kyllähän meidän täytyy olla yhä valmiimpia siihen todellisuuteen, että meille tulee yhä enemmän nuoria kolmiportaisesta tuesta,

koska se pyörii siellä perusopetuksessa ja tosiaan se, että tehostetun tuen opiskelijat, niin hyvin moni saattaa hakeutua lukioon. Ja se, että jos me ei olla tavallaan valmiita siihen tunnistamaan sitä, että heillä saattaa olla aika isojakoin oppimisen vaikeuksia -- (H6)

Maksuton toisen asteen koulutus herätti myös mietteitä. Osa haastateltavista toi esille toisen asteen siirtyessä maksuttomaksi, että koulutuksen järjestäjät luultavasti yrittävät säästää kuluissa ja esimerkiksi hankkivat halvimpia e-kirjoja. Muutamien haastateltavien mukaan opiskelija, jolla on tuen tarpeita, käyttää mieluummin paperisia kirjoja opinnoissaan. Osassa oppilaitoksia oli pohdittu mahdollisuutta hankkia tukea tarvitseville opiskelijoille paperikirjoja.

Et aika paljon on ilmassa nyt kaikenlaista, ja yks semmonen iso asia on tietysti se, että se maksuttomuus jatkossa, niin sehän tarkoittaa todennäköisesti sitä, että kunnat säästää eli sitten hankitaan niitä halvimpia laitteita ja halvimpia e-kirjoja, kun koulu joutuu ne kaikille tarjoamaan. Että, et seuraaks siitä minkälaista eriarvosuutta? Ne perheet, joilla on varaa, ni ostaaki sitte ite nuorelle kalliimman koneen. Ja ne kenellä on varaa, ni voi ostaa sinne tueksi myös ne paperiset oppikirjat, joista moni tukea tarvitseva nuori kyllä hyötyisi. Aika harva tykkää meillä noista e-kirjoista. (H1)

Opettajien jaksaminen uudistusten sumassa herätti huolta. Yksi haastateltavista olisi toivonut, että uudet lukion opetussuunnitelman perusteet olisi ensin ajettu sisään ennen kuin oppivelvollisuutta olisi laajennettu. Koronapandemian aikana on puhuttu paljon toisen asteen opiskelijoiden jaksamisesta. Toisen haastateltavan mukaan myös opettajat lukioissa ovat olleet kovilla monien pandemiaan liittyvien nopeiden muutosten äärellä (esim. etäopetukseen siirtyminen) sekä tuleviin uudistuksiin liittyvissä muutoksissa sekä niiden suunnittelussa. Haastateltavalla oli kuitenkin uskoa siihen, että lukion erityisopetuksesta ja tuen rakenteista pystytään rakentamaan toimivat, kunhan vain opettajat ja lukioyhteisö jaksavat muutoksen. Yksi erityisopettaja toi esille seuraavan parin vuoden olevan lukiossa siirtymäaika, jolloin vanhat ja uudet lukion opetussuunnitelman perusteet ovat samaan aikaan käytössä lukiossa, ja uskoi myös tämän todennäköisesti vaikuttavan opettajien kuormittumiseen.

Tää ei ole sikälikään hyvä kohta, että jos puhutaan uupuneista lukiolaisista ja koululaisista, niin ne opettajatkin on tosi uupuneita. Että, et ne on todella puristaneet näihin systeemeihin, mutta mä näen, että me voidaan rakentaa tästä hyvä, kun me jaksetaan. (H4)

-- seuraavat kaks vuottahan meillä on kuitenkin myös ne vanhan LOPSin opiskelijat sisällä eli puhutaan ristiin eri käsitteillä ja luulen että opettajat on aika kuormittuneita aina tämmösissä LOPS muutoksissa. (H1)

Pohdintaa herättivät uuden lain velvoite siitä, että jokaiselle tukea tarvitsevalle tulee tukea ja erityisopetusta antaa. Tämä mietitytti osaa haastateltavia ja he pohtivat, kuinka hyvin siihen nykyisillä resursseilla voidaan vastata.

Niin se on niinku haaste sitten kun mietitään sitä LOPSia ja mitä siellä LOPSissa sitten sanotaan tosissaan. Että erityisopetus pitää kuitenkin olla kaikkien saatavilla. -- Se jää nyt nähtäväks sitten, että mitä se konkreettisesti sitten meille tarkoittaa ja pystytäänkö me vastaamaan siihen. (H2)

6.2.5 Lukion erityisopettajan työn kehittäminen

Haastateltavien toiveena oli oman ammattitaidon kehittäminen lukiouudistuksen myötä, esimerkiksi erilaisten toimintatapojen kuten samanaikaisopettamisen kehittäminen. Tähän ei kuitenkaan tämän hetkisillä resursseilla koettu olevan mahdollisuuksia.

-- jotenki jos on lisäresurssia ja lisää aikaa, niin sitten jotenkin mä nään myös että sitä erityisopetusta on mahdollista kehittää, tottakai nykyäänki voi omassa työssään kehittyä, -- mutta tavallaan sen työn sisältö ja just se moninaisuus että mihin sinä voit sitä työtäsi kohdentaa ja antaa sitä aikaa, niin sitten se kuitenkin tarvitsee niitä lisäresursseja. Just sitä vaikka että pääsis enemmän niihin luokkiin. Ja saisi sitten niiden aineenopettajien kans sitä samanaikaisopettajuutta kehitettyä. (H2)

Haastateltavat näkivät, että erityisopettajan työtä ja erityisopetuksen toteutusta lukioissa on mahdollista kehittää niin henkilökohtaisella, lukion rakenteellisella kuin valtakunnallisellakin tasolla. Yksi haastateltavista toi esille toiveen lukion erityisopetuksen kehittämisestä laajemmalla, kansallisella tasolla tulevaisuudessa. Lukion erityisopettajia on ollut koko maassa verrattain vähän verrattuna muihin ”opettajakuntiin”. Uuden lain nojalla koettiin halua kehittää lukion erityisopettajan työtä, jotta erityisopetuksen toteutus olisi tasalaatuista ympäri Suomen.

Sitten on tietenkin tämä koko kansallinen kehittäminen. Että meillähän ei ole vielä esimerkiksi lukion erityisopettajayhdistystä vaikkapa, eikä mitään tämän tyyppisiä. Että miten me lähdetään kehittämään tavallaan tätä ammattikuntaa, koska tää on ollu niin harvalukuinen, että me tarvittaisiin niin kuin tavallaan semmoiset traditiot myöskin tähän meidän toimintaan, niin että me saatais semmoinen kokonaisuus syntymään ja sit hirveen tärkeä on myös kehittää meidän yhteyksiä esimerkiksi opetushallitukseen, kaikkeen siihen tavallaan meitä yläpuolella olevaan ja meidän toimintaan vaikuttaviin asioihin, niin että erityisopetus lukiossa ois semmoinen oleellinen osa sitä lukiokoulutusta ja se ei olisi vaan tavallaan semmoinen niinku pakollinen paha siellä, vaan että se on jotain semmoista merkityksellistä ja positiivista siinä työyhteisössä -- (H4)

6.2.6 Toimintakulttuurin muutos

Monet haastateltavista toivoivat ja odottivat lakiuudistuksen tuovan tietynlaisen toimintakulttuurin ja asenteen muutoksen lukion erityisopetusta kohtaan monestakin näkökulmasta. Erityisopettajat toivoivat, että lukion erityisopetus ja tuen rakenteet olisivat näkyvillä lukion arjessa selkeämmin ja vahvemmin lähitulevaisuudessa. Muutama haastateltavista nosti esille, kuinka he toivoisivat myös lukiolaisten suhtautuvan erityisopetukseen lukiossa ”avoimemmin” niin, että erityisopetus nähtäisiin tuen mahdollistajana ja hyvänä asiana lukiossa.

Ja toivon että se uus lukiolaki nyt vähän madaltaa kynnystä ja mä haluisin ehkä ajatella, että et jos puhutaanki siitä oppimisen tuesta, ei niinkään erityisopetuksesta. Että monet lukioon tulijat, niin heillä on vähän semmonen ajatus, että siellä yläkoulussa erityisopetusta sai ne kenellä oli tosi isoja vaikeuksia ehkä selvittää sitä peruskoulua. Että nää lukioon tulevat, hyvillä keskiarvioilla tulevat usein kokee sen niin, että minä en oo se, joka tarvii erityisopetusta. Et se, että jos se onki enempi oppimisen tukea, ni kynnys ehkä vähän madaltuu. (H1)

Erityisopettajat toivoivat uuden lain myötä yleistä asennemuutosta tuen antamiselle ja erityisopetukselle. Tällä haastateltavat tarkoittivat sitä, että tukea lukiossa antavat jatkossa kaikki. Oppimisen tukea ei nähty vain erityisopettajan antamana tukena, vaan vastauksissa korostettiin yhteistyön vahvistumista muiden toimijoiden kanssa. Osa haastateltavista toivoi vastavuoroisuutta aineenopettajien puolelta niin, että he toimisivat entistä enemmän tuen tarpeen havaitsijoina lukion arjessa. Yksi haastateltavista näki, että erityisopettajan rooli tulee korostumaan työyhteisössä konsultin roolissa tukeen liittyvissä asioissa.

Ja ehkä toivon et vielä nykyistäkin enemmän se tulis vaikka opettajalta minulle päin, et minä oon huomannu, että tällä on nyt aika hassuja kirjoitusvirheitä, et oisko sinun syytä tavata tää opiskelija? Et meillä se on kyllä aika pitkälle toiminukin vastavuorosesti, mutta tiedän semmosiakin lukioita, joissa opettaja on kieltäytyny antamasta mitään apua ja tukea ennen ku siltä erkkaopelta tulee se tieto, että tällä opiskelijalla on tämmönen oppimisen vaikeus tai diagnoosi olemassa. Että se laki minun mielestä, mä toivon että se suurin anti siinä on se jonkunlainen asennemuutos. -- Et nyt siinä uudessa LOPSissa varsinki musta korostuu se, että se ei todellakaan ole semmosta mitä lukion erkka yksin tekee. Vaan oppimisen tukeahan siellä antaa ihan kaikki. (H1)

-- se henkinen tilaus siinä työyhteisössä alkaa muuttua ja varmaan vielä enemmän tää korona on korostanut sitä -- se niinku muuttuu, se heidänkin [aineenopettajien] käsitys omasta työstään, että he on yhdessä meidän kanssa tuottamassa sitä tukea, että se ei ole vaan meidän [erityisopettajien] duunia. Ja sitten me ollaan ikään kuin tietyllä tavalla kannattelemassa sitä heidän opettajuuttaan, että he pystyy sitten tuottaa sen, minkä he näkevät mitä heidän täytyy tehdä. Eli tässä tää

toimintakulttuurin muutos, joka tulee varmaan myöskin tämän uuden LOPSin ja uuden lain myötä -- (H4)

6.2.7 Yhteenveto toisen tutkimuskysymyksen tuloksista

Toisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia näkemyksiä lukion erityisopettajilla on lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä?” tulokseksi saatiin kuusi erityisopettajien näkemyksiä kuvaavaa luokkaa. Haastatelluilla erityisopettajilla oli hyvin samansuuntaisia näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja oppimisen tuesta lukiouudistuksen myötä.

Haastateltavat näkivät erityisopetuksen kirjaamisen lukiolakiin erittäin tärkeänä asia, mutta tämän lisäksi opettajat kokivat, että lopulta koulutuksen järjestäjät ovat vastuussa erityisopetuksen toteuttamisesta paikallisesti. Vaikka kaikissa lukioissa täytyy jatkossa järjestää erityisopetusta, on koulutuksen järjestäjillä edelleen päätösvalta siinä, millaisilla resursseilla erityisopetusta lukioissa toteutetaan. Tämä voi tarkoittaa jatkossa yhä vaihteluja lukion erityisopetuksen järjestämisessä eri puolilla Suomea. Edistysaskel kuitenkin on, että erityisopetus on kirjattu lukiolakiin ja se takaa yhdenvertaisempaa asemaa lukio-opiskelijoille. Oppilaitoksen koolla ja sillä, kuinka monesta oppilaitoksesta yksi erityisopettaja vastaa on myös vaikutusta erityisopetuksen toteuttamiseen lukioissa.

Erityisopettajat toivoivat ja odottivat, että lukiouudistuksen myötä lukion erityisopetuksen ja oppimisen tuen rakenteita kehitetään entisestään uuden lain mukaisiksi ja että toimintatavat muotoituisivat pysyviksi ja näkyviksi käytännöiksi lukiossa. Aineenopettajien rooli oppimisen tuen suunnittelijoina, antajina sekä arvioitsijoina nähtiin keskeisenä uuden lain myötä. Monet haastateltavista olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulutuksen järjestäjien tulisi panostaa aineenopettajien erityispedagogiseen osaamiseen jatkossa, koska oppimisen tuen antamista velvoitetaan jatkossa myös aineenopettajilta.

Erityisopettajat toivoivat suositusta opiskelijamäärästä ylemmältä taholta, jotta lain toteutuminen voitaisiin taata tulevaisuudessa lukion erityisopetuksessa. Opettajat olivat hyvin rationaalisia lisäresurssien toiveiden suhteen. Esimerkiksi samanaikaisopetuksen kehittäminen ei ole mahdollista, ellei lukion erityisopetukseen lisätä resursseja erilaisin keinoin, esimerkiksi erityisopettajien virkoja lisäämällä. Toiveet olivat myös kehitysideoita, joiden myötä uuden lain säädökset toteutuisivat mahdollisimman hyvin ja erityisopettajat voisivat toteuttaa erityisopetusta ja tukitoimia tasalaatuisesti ympäri Suomen.

Haastateltavat myös arvioivat, että oppivelvollisuusiän pidentäminen tulee vaikuttamaan lukion erityisopetukseen, esimerkiksi niin, että tukea tarvitsevia opiskelijoita tulee jatkossa yhä enemmän lukioon. Tähän lukioissa tulisi myös varautua. Erityisopettajat haluaisivat kehittää ammattitaitoaan sekä työtään, ja yksi haastateltavista otti esille laajemman kansallisen kehittämisen nyt, kun muutos lakiin on saatu ja lukiouudistus on käynnissä.

Haastateltavat toivoivat tietynlaista toimintakulttuurin muutosta lukion erityisopetuksen ja tuen suhteen. Tuen tulisi jatkossa olla sellaista, että jokainen ammattilainen lukiossa pystyisi sitä tarjoamaan. Oppimisen tuen ja erityisopetuksen tulisi olla yhä enemmän yhdessä suunniteltua, toteutettua sekä arvioitavaa. Tulevaisuutta sellaisenaan kuin se tulee olemaan, on hankala ennustaa, mutta lukiouudistuksen vaikutuksia voidaan kuitenkin arvioida. On myös tärkeää olla perillä tulevaisuudesta ja sen mahdollisuuksista sekä kehityssuunnista, jotta sitä voidaan ennakoida ja siihen voidaan varautua. Lukion erityisopettajilla on ammattitaitonsa puolesta kykyä nähdä mahdollisia erityisopetuksen kehityksen suuntia lukiossa lähitulevaisuudessa.

7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan ja pohditaan tutkimuksen tuloksia, nostetaan esille merkittävämpiä tutkimustuloksia ja peilataan niitä aiempiin tutkimuksiin sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esitellään tutkimuksen johtopäätökset ja ehdotetaan jatkotutkimusideoita.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella lukion erityisopetusta toteutetaan kolmessa erilaisessa kontekstissa: opiskelijan kanssa, yhteistyötahojen kanssa sekä itsenäisesti. Erityisopetuksen toteutusta käytännön tasolla sanelee opiskelijälähtöisyys. Yksi tärkeä erityisopetuksen toteutuksen muoto on opiskelijan kohtaaminen ja hänen kanssaan käytävä dialogi, jossa kartoitetaan tuen tarvetta sekä suunnitellaan tukea. Lukion erityisopetuksessa korostuu moniammatillisuus ja haastateltavat toivat esille sitä, kuinka laajalla alueella he tekevät yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Eniten yhteistyötä tehdään opinto-ohjaajien sekä aineenopettajien kanssa, mutta erityisopettajat ovat myös oppilashuollon työntekijöiden kanssa tiiviisti yhteydessä.

Sinkkosen ym. (2016) tutkimuksessa lukion erityisopettajan työnkuva vuonna 2011 koostui konsultaatiotyöstä, opetustyöstä sekä taustatyöstä. Myös Takalan ym. (2009) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työ jakaantuu edellä mainittuihin kolmeen osaan. Tämän tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saadut tulokset ovat saman suuntaisia Sinkkosen ym. (2016) ja Takalan ym. (2009) tutkimusten kanssa. Konsultaatiotyötä voi verrata yhteistyötahojen kanssa toteutettavaan erityisopetukseen, opetustyötä opiskelijan kanssa toteutettavaan erityisopetukseen ja taustatyötä itsenäisesti toteutettavaan erityisopetukseen. Sinkkosen ym. (2016) mukaan lukion erityisopettajien eniten aikaa vievät työtehtävät jakautuivat tasaisesti kaikille kolmelle osa-alueelle. Erityisopettajat kuitenkin mainitsivat lukitestausten olevan yksi aikaa vievimmistä työtehtävistä (Sinkkonen 2016, 61). Tuolloin käytössä ovat olleet paperiset lukiseulat, mutta nykyään käytössä on DigiLukiseula. Tämän tutkimuksen mukaan suurin osa haastatelluista erityisopettajista myös koki, että lukiseulat ja -testit vievät edelleen paljon lukion erityisopettajan työajasta.

Erityisopettaja kuuluu lukion pedagogiseen henkilöstöön, mutta hänen antamansa tuki on myös osa opiskeluhoollollista tukea. Erityisopettajan antama tuki on moninaisempaa kuin vain oppimisen tukeminen. Tuloksissa tuli esille esimerkiksi erityisopettajien antama

henkinen tuki opiskelijalle. Tutkimukset ja selvitykset lukio-opiskelijoista osoittavat, että monet lukiolaiset kokevat uupumista ja henkistä kuormittumista opinnoissaan (OKM 2017, 27; THL 2019a; Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2019a). Muukin kuin oppimisen tuki on siis paikallaan lukiossa ja opiskelijoiden jaksamiseen ja hyvinvointiin opinnoissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Monet haastatelluista kokivat, että yksilöllisesti annettu erityisopetus ja tuki ovat lukiossa paikallaan, sillä opiskelijoiden tilanteet ja tuen tarpeet ovat toisistaan eriäviä. Samalla suurimmalla osalla haastateltavista oli kiinnostusta kehittää inklusiivisempia erityisopetuksen muotoja, esimerkiksi samanaikaisopettamista. Inklusiiviset opetusmenetelmät eivät ole vielä vakiintuneet osaksi lukion toimintakulttuuria. Tällaisten opetusmenetelmien kehittämiseen tarvittaisiin enemmän resursseja, esimerkiksi enemmän erityisopettajien virkoja lukioon, jolloin yhden erityisopettajan opiskelijamäärät pienentyisivät. Esimerkiksi Helsingissä uuden lukiolain (714/2018) toteutumisen takaamiseksi kaupungin jokaiseen omaan lukioon palkattiin erityisopettaja. Tätä aiemmin Helsingin kaupungin lukioissa 10 erityisopettajaa vastasi 12 suomenkielisen lukion erityisopetuksesta ja yksi erityisopettaja vastasi kolmen ruotsinkielisen lukion erityisopetuksesta. (Kähkönen & Palomäki 2019, 15, 20.)

Erityisopettajat toivoivat, että erityisopetus ja tuen järjestelmät lukioissa kehittyisivät uutta lakia vastaaviksi. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että tuen lomakkeet Wilmassa kehittyisivät ja tuen rakenteista tulisi pysyvä ja näkyvä osa lukioiden toimintaa. Tuen rakenteiden selkeyttäminen opiskelijoille, huoltajille ja koko lukion henkilökunnalle jatkossa on erityisen tärkeää. Niemen ja Laaksosen (2020) mukaan lukioiden tulisi monipuolistaa sekä vahvistaa tuen järjestelmiään, hyödyttäen näin suurempaa osaa opiskelijoista ja samalla vähentäen erityisopetukseen liittyvää leimaa.

Lukion erityisopettajat näkivät, että uuden lukiolain myötä aineenopettajilla on yhä suurempi vastuu antaa opiskelijoille oppimisen tukea. Nuoren tukeminen erityisopetuksessa tai tukiopetuksessa ei yleensä riitä, vaan tukea tulisi saada myös muualla (Kairaluoma & Hirvonen 2014, 216). Näin uusi lukiolaki myös linjaa. Koska erityisopettajat ovat vain pieni osa lukion suurta opettajakuntaa, on selvää, että myös aineenopettajille tulisi jo koulutusvaiheessa opettaa tuen tarpeiden tunnistamisen ja opetuksen inklusiivisuuden perusteet, jotta lähtökohdat kaikkien opiskelijoiden yhdenvertaiseen kohtaamiseen täyttyisivät (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013, 539). Myös Mehtäläinen (2005) ehdottaa, että aineenopettajien täydennyskoulutusta lukioissa tarvitaan, jotta he saisivat tarvitsemansa tiedot

haasteiden tunnistamiseen varhain (Mehtäläinen 2005, 71). Nummelan (2021, 29) pro gradu - tutkielman tuloksien mukaan myös aineenopettajat toivoivat lisää koulutusta tuen antamiseen liittyen sekä yhteistyön kehittymistä erityisopettajien kanssa. OAJ puhuu myös henkilöstön koulutuksen puolesta tuen tarpeen tunnistamiseen sekä toteutukseen liittyen (OAJ 2020). Tämä koulutuksen järjestäjien tulisi huomioida, sillä laki velvoittaa antamaan oppimisen tukea jokaiselle sitä tarvitsevalle opiskelijalle. Suurin osa tämän tutkimuksen haastateltavista totesi myös, että koulutuksen järjestäjien tulisi panostaa aineenopettajien koulutukseen oppimisen tuesta.

Osa erityisopettajista näki, että uuden lain myötä myös erityisopettajan rooli työyhteisöissä korostuu, kun aineenopettajia veloitetaan oppimisen tukeen. Erityisopettajien konsultoiva rooli työyhteisössä tulee todennäköisesti vielä kasvamaan. Suurin osa haastateltavista kuitenkin toi esille vastauksissaan, että aineenopettajien kanssa tehtävä konsultointi jää liian vähäiseksi resurssien puutteiden takia. Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan laaja-alaiset erityisopettajat kokevat resurssit konsultointiin ja keskusteluun riittämättömiksi.

Erityisopettajien mukaan lukion erityisopetuksen ja oppimisen tuen tulisi kuitenkin tulevaisuudessa olla yhä enemmän yhdessä ja yhteistyössä toteutettua tukea kuin pelkästään erityisopettajan antamaa tukea. Ainscow'n (2000) mukaan niissä erityisopetuksen konteksteissa, jotka toimivat parhaiten, painottuvat yhteisen ongelmanratkaisukulttuurin luominen sekä muilta oppiminen. Oppimisessa painotetaan sitä, kuinka yhteisössä opitaan hyödyntämään vastavuoroisesti muiden kokemuksia ja taitoja, kun tarkoituksena on suunnitella parempia tapoja oppimisen esteiden ylittämiseksi. Tämän takia yhteisen ongelmanratkaisuun sitoutumiseen tulisi panostaa. Näin myös voidaan toteuttaa yhä inklusiivisempia käytäntöjä kouluun. (Ainscow 2000, 79.)

Lukiolaki, valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta ja lukion opetussuunnitelman perusteet (714/2018; 810/2018; Opetushallitus 2019a) säättävät normipohjan lukion erityisopetukselle ja oppimisen tuelle. Koulutuksen järjestäjien päätettävänä kuitenkin on, miten erityisopetus ja oppimisen tuki toteutetaan paikallisesti. Lukiouudistuksen myötä erityisopettajat toivoivat, että koulutuksen järjestäjät ottaisivat huomioon uuden lain mukaiseen erityisopetuksen ja tuen toteuttamiseen tarvittavat resurssit. Perusopetuksen erityisopetusta koskeva muutos kolmiportaiseen tukeen vuonna 2011 osoitti, että koulutuksen järjestäjät usein sopeuttavat uusia käytänteitä vanhoihin raameihin (Pulkkinen 2019, 7).

Resurssien puutteista kertoi lisäksi se, että erityisopettajat eivät ehdi nykyisellä opiskelijamäärällä tapaamaan opiskelijoita yksittäin kovin usein. Erityisopettajat toivoivat enemmän aikaa matalan kynnyksen yksilökohtaamisille opiskelijoiden kanssa. Monet haastateltavista toivat myös esille, ettei heillä ole aikaa kehittää uudenlaisia opetuksen tapoja tämä hetkisillä resursseilla. Laajassa vuonna 2019 lukioihin toteutetussa kartoituksessa noin puolet vastanneista erityisopettajista koki, että nykyiset resurssit eivät riitä tarpeeksi hyvin oman työn toteuttamiseen (Greus ym. 2019a). Resursseja tulisi lisätä lukion erityisopettajien työhön, jotta heidän antamastaan tuesta tulisi luonnollinen osa lukion opiskelukulttuuria (Niemi & Laaksonen 2020, 474).

Suurin osa haastateltavista toivoi jonkinlaista opiskelijamäärän mitoitusta, kuten esimerkiksi opinto-ohjaajien kohdalla on. Mitoitus voisi osaltaan lisätä erityisopettajien virkoja lukiossa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2020) on tuonut esiin oman näkemyksenä oppimisen tuesta koko opintopolulle peruskoulusta toiselle asteelle. Yhtenä kohtana OAJ esittää, että kaikilla koulutusasteilla perusopetuksesta toiselle asteelle tulisi olla erityisopettajamitoitukset. Tuen toteuttaminen on tehokkaampaa, kun erityisopettajia on riittävästi oppilaitoksissa. (OAJ 2020.)

Erityisopettajat toivoivat, että lukiolaki ja uudet lukion opetussuunnitelman perusteet aloittavat tietynlaisen toimintakulttuurin muutoksen liittyen erityisopetukseen ja oppimisen tukeen. Tällä tarkoitettiin sitä, että asenne tuen antamisesta nähtäisiin kaikkien vastuulla olevana, ei pelkästään erityisopettajan yksin toteuttamana asiana. Esimerkiksi Peltosen (2018, 57) pro gradu -tutkielman mukaan lukio-opiskelijat kokivat lukiossa saatavan tuen vahvasti erityisopettajan antamaksi tueksi. Lukiouudistus hakee tällaiseen asetelmaan muutosta.

Osa haastateltavista toivoi, että erityisopetukseen suhtauduttaisiin tuen mahdollistajana ja avoimemmin myös lukio-opiskelijoiden keskuudessa. Mietolan (2014) mukaan erityisopetus ja erityisyys saavat edelleen leimaavia ja negatiivisia merkityksiä koulussa. Koulujen tulisikin aktiivisesti muuttaa erityisyyden ja erityisopetuksen saamia leimaavia merkityksiä ja käydä julkisesti keskustelua erityisyyden saamista merkityksistä sekä niitä tuottavista käytännöistä, jotta negatiivisia merkityksiä voidaan purkaa.

Ajatuksiin toimintakulttuurin muutoksesta viittaavat myös muutamien haastateltavien puheet lukiosta, jossa inklusiiviset arvot korostuvat ja jossa tukea tarjotaan jokaiselle sitä tarvitsevalle lukio-opiskelijalle myös oppitunneilla. Nilholmin ja Almin (2010) mukaan inklusion onnistumisen taustalla ovat inklusioon sitoutunut koulun toimintakulttuuri,

oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen opetuksessa sekä luottamuksellisen ja dialogisuuteen perustuvan vuorovaikutussuhteen rakentumisesta oppilaiden ja opettajien välillä.

Tutkimuksen tuloksista nousee esille, että vaikka lukioiden erityisopettajat olivat sisäistäneet uuden lukiolain sisällyttämät arvot ja tavoitteet, herättivät niiden käytännön toteutustavat ja lukioiden toimintakulttuurin muuttaminen huolenaiheita ja kysymyksiä. Kysymyksiä herättivät myös oppivelvollisuuden laajeneminen ja toisen asteen maksuttomaksi muuttuminen. Oppivelvollisuusiän pidentymisen nähtiin vaikuttavan lukion erityisopetukseen muun muassa niin, että jatkossa lukioon hakeutuu yhä enemmän tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. Kokonaisuudessaan lukiouudistus otettiin vastaan toiveikkaan uteliaasti. Erityisopettajat katsoivat mahdollisuutensa toteuttaa työtään monipuolisemmin lisääntyvän, mikäli lukiolain uudistukset onnistutaan sisäistämään lukioiden toimintakulttuuriin menestyksekkäästi. Tähän katsottiin olevan yhteydessä myös opettajien jaksaminen monien muutosten keskellä.

7.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Koko tutkimustoiminnan lähtökohtana ovat eettiset periaatteet ja niiden huomioiminen tutkimuksen teossa (Tuomi 2007, 143). Eettisesti hyvällä tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym. 2007, 23). Tämä tutkimus toteutettiin tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) sääntöihin pohjaten. TENK:n (2019) julkaisussa käydään läpi ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita, jotka on laadittu tutkittavien suojaamiseksi sekä tutkijan tueksi. Sääntöihin kuuluvat muun muassa osallistumisen vapaaehtoisuus, vahingoittamisen välttäminen ja tutkittavien yksityisyys. Eettiset kysymykset korostuvat tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa. (TENK 2019, 7–8.)

Esimerkiksi puutteellinen viittaaminen aiempiin tutkimuksiin, tutkimuksen kulun harhaanjohtava ja huolimaton raportointi sekä aineiston säilyttäminen puutteellisesti, voidaan katsoa hyvän tieteellisen käytännön loukkauksina (Tuomi 2007, 146). Eskola ja Suoranta (2008, 59) painottavat, että tutkijalla tulee olla tarpeeksi herkkyyttä tunnistaa oman tutkimuksensa ongelmakohdat.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen tulee olla aina ihmisarvoa kunnioittavaa ja tämän takia eettiset kysymykset sekä niihin liittyvät ratkaisut ovat tärkeä tuoda esille. Hirsjärven ym. (2007) mukaan tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, koska jo siinä

vaiheessa tutkija joutuu pohtimaan, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ylipäätään ryhdytään (Hirsjärvi ym. 2007, 24–25). Tämän tutkimuksen aihe on erittäin ajankohtainen ja jokaista suomalaista lukiota koskettava. Samalla se koskettaa koko suomalaista yhteiskuntaa koulutuksen tasa-arvoistamisen ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Tutkittavalla on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti sekä samalla myös oikeus kieltäytyä osallistumasta. Tutkittava saa keskeyttää tutkimuksen sekä peruuttaa suostumuksensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Keskeyttäminen ei kuitenkaan estä siihen asti kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa. Henkilöllä on oikeus saada tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, käytännön toteutuksesta sekä henkilötietojen käsittelystä. (TENK 2019, 8–9.)

Eettisten periaatteiden mukaisesti on oleellista kertoa haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tämän tutkimuksen yhteydessä toimittiin myös näin. Haastateltaville kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja tutkimuksen toteutuksesta ja heille lähetettiin tietosuojailmoitus, joka on EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (2016/679, art. 13, art.14) mukainen. Tietosuojailmoituksesta tulevat ilmi muun muassa henkilötietojen käsittely, eli se mitä tutkittavilta on tarkoitus kysyä ja millaisia henkilötietoja tutkimuksen yhteydessä on aikomus kerätä, aineiston käsittely ja säilyttäminen sekä tutkittavan oikeudet. Tässä tutkimuksessa käsiteltyjä henkilötietoja ovat tutkittaviin ja tutkimuksen aiheeseen liittyvät taustatiedot kuten ammattinimike, koulutustausta, työssäolovuodet ja yksiköt, joissa erityisopettaja työskentelee. Kaikki tutkimukselle oleelliset ja kerättävät tiedot tuotiin esille tietosuojailmoituksessa. Ennen haastatteluja haastateltaville lähetettiin myös haastattelurunko, johon he saivat tutustua ja joka selkeytti haastattelujen kulkua ennakkoon.

Tutkimuslupien käytännöt selvitettiin haastateltavien paikkakunnilta sen jälkeen, kun haastateltavat olivat alustavasti suostuneet haastateltaviksi. Kahdelle paikkakunnalle tuli täyttää tutkimuslupahakemus. Kahdelta muulta paikkakunnalta tutkimusluvaksi riitti erityisopettajien oma suostumus haastateltavaksi. Tämä tarkistettiin paikkakuntien tutkimuslupa-asioista vastaavilta henkilöiltä sähköpostitse. Suostumusten ja tutkimuslupien myöntämisten jälkeen haastattelujen tekeminen aloitettiin. Tähän tutkimukseen osallistujat ovat aikuisia ja he ovat saaneet itse päättää tutkimukseen osallistumisesta.

Lupaa haastattelun nauhoittamiseen pyydettiin vielä ennen haastattelun alkamista, vaikka tästä oli jo ilmoitettu haastattelupyynnössä. Haastateltavilta pyydettiin uudelleen

henkilökohtainen suostumus tutkimukseen osallistumisesta nauhalle. Haastattelujen alussa käytiin läpi tutkimuksen tarkoitus ja toteutus, haastateltavien oikeudet sekä tietosuojaan liittyviä asioita sekä haastateltavalle annettiin mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista ennen haastattelun alkamista. Tutkimuksen keskeyttämisen mahdollisuudesta myös informoitiin ja kerrottiin sen olevan mahdollista missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Yhden haastateltavan kohdalla haastattelu viivästyi puoli tuntia sovitusta aikataulusta oppilaitoksen teknisistä ongelmista johtuen. Tässä tapauksessa haastattelu aloitettiin heti, sillä suostumus haastatteluun oli kirjallinen sähköpostin välityksellä ja haastateltavalle oli kerrottu avoimesti tutkimuksen aiheesta, haastattelun tarkoituksesta, haastateltavan oikeuksista sekä tietosuojasta kirjallisesti, kuten myös muillekin haastateltaville.

Haastattelutilanteista on pyritty tekemään rentoja, jotta haastateltavat voisivat mahdollisimman vapaasti ja avoimesti kertoa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta eli lukion erityisopetuksesta, jonka asiantuntijoita he ovat. Haastattelujen alussa tutkija esitteli ensin itsensä ja haastattelut aloitettiin helpoilla taustakysymyksillä. Tutkimusaineistoa säilytettiin ja käsiteltiin tietosuojakäytänteiden mukaisesti Turun yliopiston salasanan takaisessa palvelussa. Aineistosta poistettiin litterointivaiheessa paikkakuntien, lukioiden ja henkilöiden nimet. Tämä toimintatapa lisää myös tutkittavien yksityisyydensuojaa.

Tämän tutkimuksen eri vaiheista ja niihin mahdollisesti vaikuttaneista tekijöistä on kerrottu avoimesti, rehellisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa saatuja tietoja ei ole luovutettu ulkopuolisille ja niitä on käytetty vain tämän tutkimuksen analyysiin ja tulosten muodostamiseen (Tuomi 2007, 145). Tutkittavien oikeuksia ja yksityisyyttä on kunnioitettu koko prosessin ajan ja tutkimuksen päättyessä tutkimuksen aineisto tullaan tuhoamaan asianmukaisin keinoin. Tutkimuksen teon eettiset periaatteet on otettu huomioon ja niistä on pidetty kiinni tutkimuksen teon alusta sen päättymiseen asti.

7.3 Luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen uskottavuus perustuu osaltaan siihen, että tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen luotettavuudesta ja sen tarkastelusta on olemassa kuitenkin useita erilaisia käsityksiä, koska erilaisia tutkimusperinteitä on myös lukuisia (Tuomi 2007, 143, 149). Monesti tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan reliaabeliuden ja validiuden käsitteiden avulla. Reliaabeliuden käsitteellä tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja validiudella sitä, että tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata. Kyseiset käsitteet ovat kuitenkin saaneet laadullisen tutkimuksen parissa

vaihtelevia tulkintoja. Vaikka näitä käsitteitä tutkija ei haluaisi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa käyttää, on luotettavuutta kuitenkin arvioitava. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on myös kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja ne vastaavat yleisesti määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä puhutaankin yleisesti uskottavuudesta (credibility), siirrettävyydestä (transferability), luotettavuudesta (dependability) sekä vahvistuvuudesta (confirmability). (Tuomi 2007, 150.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus sekä vaikutus tutkimuksen tekoon on otettava huomioon (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tutkijalla on usein jotain ennako-oletuksia tutkimukseensa liittyen, jotka muokkaavat tutkimuksen kulkua ja sen toteutusta (Eskola & Suoranta 2008, 20).

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on epäilty aineiston analyysin moninaisuuden takia (Puusa 2020b, 145). Tutkimuksen teossa liikutaan usein edestakaisin aineiston analyysin, tulkintojen sekä tutkimusten tulosten muodostamisen välillä, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 208). Nikanderin (2010) mukaan hyvän laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi riittääkin monesti aineistoon liittyvien ratkaisujen, esimerkiksi käytännöllisten ja eettisten valintojen, esittäminen sekä tutkimuksen aineiston selkeä avaaminen lukijalle (Nikander 2010, 442). Tuomi (2007, 149) tuo esille, että laadullisessa tutkimuksessa painotetaan yleisesti raportin kokonaisluotettavuutta, kun määrällisessä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan mittauksen luotettavuutta. Myös Hirsjärven ym. (2007, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa jokaisen tutkimuksen teon vaiheesta mahdollisimman tarkka ja rehellinen selostus. Tämän tutkimuksen toteutuksessa on pyritty toimimaan näiden periaatteiden mukaan.

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat kuuteen haastatteluun, joiden jälkeen aineisto koettiin kylläntyneeksi. Lukion erityisopettajien vastaukset erityisopetuksen toteutuksesta sekä näkökulmat lukiouudistuksesta olivat hyvin samansuuntaisia. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että opettajan työtä tehdään omalla persoonalla, joten tämän takia vastauksissa näkyi luonnollisesti jonkin verran vaihteluja. Myös opiskelijan yksilöllinen tilanne määrittää pitkälti lukion erityisopetuksen toteutusta. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston saturaatiopisteen täytyminen eli kylläntyminen on hyvin tutkimuskohtaista. Mitään tarkkaa määritelmää riittävästä aineistosta ei voida antaa, vaan tutkijan täytyy itse määritellä ja perustella se, millainen aineisto on tutkimuksen kannalta oleellista. (Eskola & Suoranta 2008, 62–63.)

Tämän tutkimuksen toteutuksesta on kerrottu avoimesti, rehellisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen vaiheiden tarkalla kertomisella pyritään siihen, että toinen tutkija voisi toistaa tutkimuksen uudelleen. Tätä kutsutaan toistettavuudeksi (Eskola & Suoranta 2008, 216) tai siirrettävyydeksi (Tuomi 2007, 150). Tutkija on myös arvioinut omaa työskentelyään sekä tutkimuksen kulkua ja suhtautunut kriittisesti tutkimuksensa tekoon ja sen arviointiin. Analyysin toteutus on tuotu esille vaihe vaiheelta selkeästi ja taulukkoesimerkein havainnollistaen. Analyysia käsittelevässä luvussa on kerrottu yksityiskohtaisesti sen vaiheista, miten tutkimuksen teko sekä analyysivaiheet ovat edenneet sekä miten ja miksi tämän tutkimuksen tuloksiin on päädytty. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Tutkimuksen aineisto on käyty tarkasti läpi useaan otteeseen ja aineiston analyysia ei ole toteutettu pohjautuen satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysi perustuu aineistoon kokonaisuutena. (Eskola & Suoranta 2008, 215.) On myös huomioitava, että esimerkiksi haastattelutilanteessa esitetyt kysymykset muokkaavat aineistoa, jotka taas osaltaan vaikuttavat saatuihin tutkimustuloksiin. Toisenlaisilla kysymyksillä olisi mahdollisesti voinut saada kasaan erilaista aineistoa.

Tutkimuksen aineisto on silti verrattain pieni, joten tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää suurempaan populaatioon. On mahdollista, että aineistosta olisi tullut erilainen, jos tutkimukseen olisi haastateltu esimerkiksi opiskelijamäärältään hyvin pienessä lukiossa työskentelevää erityisopettajaa. Haastattelujen vuorovaikutuksella on myös vaikutusta aineiston syntymiseen. Haastattelija vaikuttaa aineiston sisältöön kysymyksenasetteluilla ja olemuksellaan. (Puusa 2020a, 107.) Tämä on tärkeä tiedostaa tuloksia tarkastellessa. Erityisopetuksen toteuttamisesta saadut tulokset tuovat esille kuitenkin melko laajaa ja moniulotteista kuvausta lukion erityisopetuksen toteutusta. Erityisopettajien näkemykset lukiouudistuksesta kuvastavat arviota tulevasta juuri haastatteluhetkellä, jolloin näkemykset todennäköisesti muuttuvat käytännön kokemusten myötä, joka tekee aiheesta myös kiinnostavan jatkotutkimuksen kannalta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkimuksen tulosten linjassa oleminen aiempien tutkimuksien kanssa. Tätä kutsutaan vahvistuvuudeksi. (Eskola & Suoranta 2008, 212.)

7.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että lukion erityisopetuksen toteutus on laajaa, moninaista sekä erilaisissa konteksteissa toimivaa. Haastateltavat näkivät lukion erityisopetuksen olevan vahvasti osa koko lukion tuen verkostoa, johon kuuluu lukiossa paljon muutakin kuin erityisopetus. Erityisopetus ei itsessään ole lukion tuen verkostosta

erotettua, vaan yksi tuen muoto ja siten tukemassa muita oppimisen tuen muotoja lukiossa. Erityisopettajat näkivät erityisopetuksen kirjaamisen lukiolakiin erittäin tärkeänä asiana. Lakiin on mahdollista nojata lukion tuen rakenteiden sekä oman työn kehittämisessä. Erityisopettajat kokivat, että lukiouudistuksen myötä lukion erityisopetus ja oppimisen tuki tulevat olemaan yhä enemmän yhdessä ammattilaisten kesken toteutettua tukea. Kentälle kuitenkin kaivataan resurssia, esimerkiksi lukion erityisopettajien virkojen muodossa.

Jatkotutkimus aiheesta on paikallaan. Lainsäädännön muuttuessa tulisi tehdä laajempi kartoitus lukiolaisten tuen tarpeista ja lukion erityisopetuksen toteutuksesta. Tämä olisi järkevää toteuttaa muutaman vuoden päästä, kun lukion erityisopetus on kokonaan ”sisään ajettu”, eli sitten, kun vanhoja lukion opetussuunnitelman perusteita 2015 ei ole enää käytössä. On myös mahdollista, että esimerkiksi aikuislukion puolella tuen tarpeet voivat olla hyvinkin erilaisia kuin päivälukion puolella. Tärkeää olisi tavoittaa niin moni suomalainen lukio kuin mahdollista, jotta voitaisiin tarkastella miten ja millaisilla resursseilla lukion erityisopetusta Suomessa toteutetaan. Kartoituksessa voitaisiin tarkastella myös niitä lukioita, joissa erityisopetusta ei ole ennen lakimuutosta ollut tarjolla. Miten näissä lukioissa erityisopetusta on lähdetty toteuttamaan ja kuinka paljon resursseja koulutuksen järjestäjät siihen varaavat?

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi lukion erityisopettajien kouluttaminen. On mahdollista, että tulevaisuudessa erityisopettajia tarvitaan lukioihin yhä enemmän, koska laki edellyttää jokaista Suomen lukiota tarjoamaan erityisopetusta. Tutkimus lukion erityisopettajien koulutuspoluista ja siitä, miten hyvin yliopistojen erityisopettajakoulutukset vastaavat erityisopettajien työtä lukiossa, tarjoaisi mielenkiintoisen näkökulman tutkimukselle.

Näiden lisäksi olisi tärkeää selkeyttää käsitteitä, joita lukion erityisopetuksesta ja tuesta käytetään. Käsite ”erityinen tuki” yhdistetään koulutuksen kentällä peruskoulun kolmiportaisen tuen viimeiseen tuen muotoon. Käsitettä käytetään myös ammatillisessa koulutuksessa annettavasta tuesta. Osa haastateltavista totesi, että välillä lukiossa annettavasta tuesta kuulee edelleen käytettävän termiä erityinen tuki. Tämä voi kuitenkin johtaa väärinkäsityksiin tuen muodosta ja sen toteutuksen tavoista.

Oppimisen tuen tulisi perustua laadukkaalle ja hyvälle tuelle perusopetuksen puolella, jotta se ennaltaehkäisisi mahdollisia tuen tarpeita lukiossa. On kuitenkin niitä opiskelijoita, joilla tuen tarve ilmenee vasta myöhemmin toisella asteella ja näihin tuen tarpeisiin myös lukiossa tulee

vastata yhä tehokkaammin. Lukion erityisopetus on selvästi vasta hakemassa muotoaan ja onkin kiinnostavaa seurata, muodostuuko siitä lukiouudistuksen myötä valtakunnallinen traditio, joka tarjoaa yhdenvertaista ja yksilöllistä tukea jokaiselle tukea tarvitsevalle lukio-opiskelijalle.

Lähteet

- Ainscow, M. 2000. The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27, 76–80.
- Ahtiainen, R., Beirard, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ammatillisen koulutuksen reformi. (Viitattu 20.4.2021.) <https://minedu.fi/amisreformi>
- Booth, T. 2011. The name of a rose. Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (3), 303–313.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. 2013. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19 (5), 527–542.
- Eduskunta. Peruskoulun puitelaki hyväksytään 1968. (Viitattu 22.4.2021.) <https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/peruskoulun-puitelaki-hyvakasytaan.aspx>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. 2019a. Erityisopetus lukiossa - kartoituksen tiivistelmä. (Viitattu 14.1.2020.) <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-tiivistelma.pdf>
- Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. 2019b. Erityisopetus lukiossa – Kartoituksen yhteenveto. (Viitattu 14.1.2020.) <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. 2013. Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (5), 488–506.
- 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.

- Hallitusohjelma. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019:
Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. (Viitattu 20.4.2021.)
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- HAMK = Hämeen ammattikorkeakoulu. 2021. (Viitattu 26.4.2021.)
<https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/#perustiedot>
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 15–24.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- HOHTO-hanke. 2021. (Viitattu 26.4.2021.) <https://www.hohto-hanke.net>
- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N. & Lappalainen, K. 2020. The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. International Journal of Educational Research, 104.
- Hällfors, A., Willberg, S. & Mynttinen, S. 2006. Lukion erityisopetus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 231–250.
- Ikonen, K. 2020. Lukion erityisopettajien työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jahnukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 7–12.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A-M. & Varjo, J. 2019. Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa: Maahanmuuttotauustaiset nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus, 29-48. (Viitattu 25.2.2021.)
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309904/Jahnukainen_M_Kivirauma_J

[Laaksonen L M Niemi A M Varjo J Opotunteja ja erityist tukea.pdf?sequence=1](#)

- Kairaluoma, L. & Hirvonen, M. 2014. Opettaja tukee nuorta oppimisvaikeuksissa. Teoksessa: S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 215–221.
- Kairaluoma, L. & Salmi, E. 2014. Tuen tarve kumpuaa oppimis- ja opiskeluvaikeuksista. Teoksessa: S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 207–210.
- Kairaluoma, L., Torppa, M. & Aro, M. 2017. Nuorten lukemisvaikeudet ja lukemiseen yhteydessä olevat tekijät kielessämme. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin 27 (3), 15–24.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. 2019. Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Helsinki: Gaudeamus, 201–223.
- Kinberg, T. & Savolainen, H. 2011. Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: 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.
- Koulutustakuu. 2020. (Viitattu 26.4.2021.) <https://www.koulutustakuu.fi/hankkeet/erityisesti-lukiossa/>
- Kähkönen, L. & Palomäki, T. 2019. Tasavertaiset opiskelumahdollisuudet kaupungin lukioissa. Helsingin kaupungin tarkastusviraston arviointimuistio. 14.02.2019. (Viitattu 19.4.20.) https://www.arviointikertomus.fi/sites/default/files/pdf/article-memo/2019/tasavertaiset_opiskelumahdollisuudet_kaupungin_lukioissa.pdf
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2020. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 11., uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laitinen, L. 2012. Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto. (Viitattu 20.2.2020.) https://lukio.fi/app/uploads/2019/07/sll-onnelliset_opintiella.pdf
- Mehtäläinen, J. 2005. Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.

- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muodostumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Väitöskirja.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications, Inc.
- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. 2017. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.
- Niemi, A-M. & Laaksonen, L. M. 2020. Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35 (3), 460–478.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nilholm, C. & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239–252.
- Nummela, E. 2021. Oppimisen tuki lukion aineenopettajien työssä lukiouudistuksen 2021 kynnyksellä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–62.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2019. Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen. (Viitattu 19.4.21.)
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/uudistus-ilman-resursseja/>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2020. Tuki toimivaksi koko opinpolulle. 03.06.2020. (Viitattu 19.4.21.) <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/tuki-toimivaksi-koko-opinpolulle/>
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 4.3.2021.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 17.3.2021.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 4.3.2021.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. 2019a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2019b. Uutinen 07.03.2019. Lukion erityisopetuksen toteutusta kartoitettiin. (Viitattu 14.1.2020.) <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukion-erityisopetuksen-toteutusta-kartoitettiin>
- Opetushallitus. 2019c. Aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. (Viitattu 21.4.2021.)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus. 2019d. Lukiokoulutus uudistuu vuonna 2021 – Mikä muuttuu lukiossa? (Viitattu 26.4.2021.) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lops-tietopaketti_0.pdf
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 2019a. Julkaisu: Lukiolaisbarometri 2019. (Viitattu 18.4.2021) <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/>
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 2019b. Lukiolaisbarometri 2019. B. Kokemukset opiskelusta ja opetuksesta. (Viitattu 18.4.2021)
<https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-LB-B-Kokemukset-opiskelusta-ja-opetuksesta.pdf>
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 2019e. Lukiolaisbarometri 2019. F. Hyvinvointi ja vapaa-aika. (Viitattu 18.4.2021) <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-LB-F-Hyvinvointi-ja-vapaa-aika.pdf>
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- (Viitattu 20.3.2021.)
https://minedu.fi/documents/1410845/5394394/LUKIOSELVITYS_21_11_2017.pdf
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020a. Suomen koulutusjärjestelmä. (Viitattu 25.3.2021.) <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020b. Opiskelijavalinnat ja yhteistyö. Usein kysytyjä kysymyksiä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta. Kuka voi hakea korkeakouluun Suomessa? (Viitattu 26.4.2021.) <https://minedu.fi/usein-kysyttya-korkeakouluvalinnat>
- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S. & Holopainen, L. 2020. Digitaalisesti kiinni nuorten luku- ja oikeinkirjoitustaidon arviointiin toisella asteella. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 30 (3), 85–94.
- Peltonen, H. 2018. Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Pulkinen, J. 2019. Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. University of Jyväskylä. Finnish Institute of Educational Research. Studies 34. Väitöskirja.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Pääkkönen, R. 2005. Erityisopetusta lukiolaisillekin? Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10, 110-122.
- Roiha, A. & Polso, J. 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 30 (4), 93–102.

- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17 (6), 943–964.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Sinkkonen, H., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja: Opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 26 (3), 51–64.
- Sundqvist, C. & Ström, K. 2015. Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25 (4), 314–338.
- Suomen lukiolaisten liitto. (Viitattu 23.4.2021.)
<https://lukio.fi/lukiolaisopas/ylioppilastutkinto/>
- SVT = Suomen virallinen tilasto. 2020a. Lukiokoulutus (verkkojulkaisu).
 ISSN=1799-1633. Helsinki: Tilastokeskus.
 (Viitattu 9.12.2020.) http://www.stat.fi/til/lop/2019/lop_2019_2020-06-16_tie_001_fi.html
- SVT = Suomen virallinen tilasto. 2020b. Erityisopetus (verkkojulkaisu).
 ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus (Viitattu 20.4.2021.)
http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Taipale, N. 2020. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa. Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Takala, M. 2010a. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 21–33.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162–172.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. (Viitattu 25.2.2021.)
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.202142353.187026382.1614264788-1444862136.1614264788
- THL = Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 2019a. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Koulunkäynti ja opiskelu. Koulunkäynnistä pitäminen ja koulu-uupumus. Koulu-uupumus. Lukio 1. ja 2. vuosi. (Viitattu 15.4.2021.)
https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#
- THL = Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 2019b. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Koulunkäynti ja opiskelu. Vaikeudet koulunkäynnissä ja opiskelussa. Vaikeuksia kirjoittamista vaativissa tehtävissä. Lukio 1. ja 2. vuosi. (Viitattu 15.4.2021.)
https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=200533&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#
- THL = Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 2019c. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Koulunkäynti ja opiskelu. Vaikeudet koulunkäynnissä ja opiskelussa. Vaikeuksia lukemista vaativissa tehtävissä. Lukio 1. ja 2. vuosi. (Viitattu 15.4.2021.)
https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=199279&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#
- THL = Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 2019d. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Koulunkäynti ja opiskelu. Vaikeudet koulunkäynnissä ja opiskelussa. Vaikeuksia laskemista vaativissa tehtävissä. Lukio 1. ja 2. vuosi. (Viitattu 15.4.2021.)

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=199863&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#

THL = Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 2019e. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019.

Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Koulunkäynti ja opiskelu. Vaikeudet koulunkäynnissä ja opiskelussa. Vaikeuksia oppimistaidoissa. Lukio 1. ja 2. vuosi. (Viitattu 15.4.2021.)

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199350&mittarit_2=403332&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa: M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 135–162.

Tuijula, T. 2007. Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 123–152.

Tuijula, T. 2011. Jos tietää, mitä haluaa: seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.

Valtioneuvosto. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. Helsinki: Valtioneuvosto. (Viitattu 8.4.2021.)

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.

- Vesterinen, L. & Takala, M. 2019. Lukivaikeuden huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Helsinki: Gaudeamus, 224–238.
- Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta. 2021a. Erityisjärjestelyt. (Viitattu 15.1.2021.)
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/erityisjarjestelyt>
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta. 2021b. Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. (Viitattu 15.1.2021.)
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190221

Lait ja asetukset

- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995. 1995.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576#Pidp447024992>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8>
- EU:n yleinen tietosuoja-asetus 2016/679. 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630#Pidp447253264>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. 2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lukiolaki 629/1998. 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>

Lukiolaki 714/2018. 2018.

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

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. 2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta 810/2018 2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810>

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 865/2005. 2005.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050865>

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 811/2018. 2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180811>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Koulutustausta
2. Ammattinimike
3. Kuinka kauan olet ollut töissä lukiossa erityisopettajana?
4. Kuinka monta lukiota vastuullasi on? Ja monta opiskelijaa se tarkoittaa?
(opiskelijamäärä)
5. Kuinka kauan lukioissa, joissa työskentelet, on ollut erityisopetusta tarjolla?

Teemat

1. Erityisopetus lukiossa

- Mitä lukion erityisopetus on? (Kuvaile omin sanoin)
- Erityisopetuksen toteutus
- Lukiolaisten tuen tarpeet
- Mikä määrittelee lukion erityisopetusta?

2. Resurssit

- Resurssit opetustyölle ja opiskelijoiden kohtaamiseen
- Onko resurssipulaa jostakin?
- Miten resursseja voisi lisätä?

3. Erityisopetus lukiolaissa ja uusi LOPS – lukio muutoksessa

- Uuden LOPSin valmistelu lukioissa erityisopetuksen osalta
- Lakimuutoksen vaikutus lukion erityisopetukseen

4. Lukion erityisopetuksen tulevaisuus ja kehittämiskohteet

- Lukion erityisopetuksen tulevaisuus
- Kehittämiskohteet

Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokat ja yläluokat

Alaluokat	Yläluokat
Yksilöohjaus Opiskelijan kohtaaminen Keskustelun käyminen Tuen tarpeen kartoittaminen Tuen ja opiskelun suunnittelu ja pohtiminen opiskelijan kanssa Tavoitteiden asettaminen Tuen arviointi	Kohtaaminen ja dialogi
Konkreettiset menetelmät opetuksessa Opiskelutekniikoiden opettaminen Opiskelutaitokurssien pitäminen Opetus	Opettaminen ja opetusmenetelmät
Ohjaaminen Oppimisen haasteissa ja oppiaineissa auttaminen ja tukeminen Muissa haasteissa auttaminen ja tukeminen Henkinen tuki Opintojen keventäminen	Ohjaus, tuki ja apu
Lukiseulan teettäminen Lukiseulan läpikäyminen Lukitestien teettäminen Lukilausuntojen tekeminen	Lukiseula, -testit ja -lausunnot
Aineenopettajien ja ryhmänohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö ja konsultaatio Opinto-ohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö ja konsultaatio Kuraattorien, psykologien ja terveydenhoitajien kanssa tehtävä yhteistyö ja konsultaatio Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja konsultaatio Muu yhteistyö	Moniammatillinen yhteistyö ja konsultaatio
Saatavilla oleminen työyhteisössä Olemalla osa yhteisöä Näkyvänä oleminen työyhteisössä	Saatavilla ja näkyvillä oleminen työyhteisössä
Tuen kirjaaminen LOPS-työ (kirjallinen)	Kirjallinen työ
Tuen ennakointi Oma suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityö	Suunnittelu-, kehittämis- ja arviointityö
Opiskelijälähtöisyys	Opiskelijälähtöisyys (kaiken toteutuksen pohjalla)

Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen alaluokat ja yläluokat

Alaluokat	Yläluokat
Lomakkeiden ja työtapojen kehittäminen uuden LOPS:n mukaisiksi Tukirakenteiden muokkaantuminen pysyviksi	Työtapojen ja tukitoimien kehittyminen pysyviksi käytännöiksi
Aineenopettajat tuen toteuttajina Aineenopettajien koulutus tuen tunnistamiseen ja antamiseen	Aineenopettajien rooli tuen antajina
Lisää resursseja Suositukset opiskelijamäärästä Tuki koulutuksen järjestäjän tasolta	Resurssien lisääminen
Opettajien jaksaminen Epätietoisuus uudistuksen seurauksista ja toteutumisesta LOPS:n siirtäminen käytäntöön Muiden samanaikaisten muutosten vaikutus lukion erityisopetukseen	Lukiouudistuksen seuraukset
Oman työn kehittäminen Erityisopettajan työn kehittäminen kansallisella tasolla	Lukion erityisopettajan työn kehittäminen
Asennemuutos Erityisopetuksen merkitys lukiossa Lakiin nojaaminen muutoksessa ja kehittämisessä	Toimintakulttuurin muutos