



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma

Syyskuu 2018
Hanna Peltonen

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Hanna Peltonen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin		
Title Students' views on special education in upper secondary schools		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erytispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma/Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 5 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Voimassa olevassa lukiolaissa ei säädetä erityisopetuksesta, minkä vuoksi käytännöt oppimisen tuen toteuttamisesta vaihtelevat suuresti eri lukioiden välillä. Kaikissa lukioissa ei ole erityisopettajaa ja jo tämä asettaa lukiolaiset oppimisen tuen toteutumisen näkökulmasta eriarvoiseen asemaan. Lukion erityisopetusta on tutkittu Suomessa viime vuosikymmenenä vähän ja tutkimukset ovat keskittyneet selvittämään erityisopetuksen tarvetta lukiokoulutuksessa tai lukion erityisopettajien työnkuvaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin lukiolaisten käsityksiä lukio-opinnoissaan kohtaamista haasteista ja niihin saamastaan tuesta. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lukion erityisopetusta opiskelijan näkökulmasta ja selvittää, miten opiskelijan tuen tarve tunnistetaan lukiossa, minkälaisia haasteita tukea tarvitseva opiskelija kohtaa lukiossa sekä kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin.</p> <p>Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltiin 14 tuen tarpeessa olevaa täysi-ikäistä lukio-opiskelijaa, jotka opiskelivat erään eteläsuomalaisen kaupungin päivä- tai iltalukiossa saman erityisopettajan ohjauksessa. Teemahaastattelulla saatu aineisto analysoitiin hyödyntäen fenomenografista tutkimusotetta, jossa tutkimuksen kohteena ovat ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneiden lukio-opiskelijoiden käsitys tuen tarpeen tunnistamisprosessista lukiossa pohjautui erityisopettajan tekemään lukiseulaan ja -testeihin. Lukivaikeuden toteutamisesta suurin osa haastatelluista piti helpottavana tietona ja he kokivat, että mitä aikaisemmassa vaiheessa tieto lukivaikeudesta tulee, sitä tehokkaammin tukitoimet ehtivät vaikuttaa. Haastatellut lukiolaiset kokivat haasteeksi aineenopettajat, joilta he eivät saaneet tukea oppimiseensa. Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin se, että tuen saanti riippuu aineenopettajan asenteista ja kyvystä tukea. Muita opiskelijoiden kokemia haasteita olivat keskittymisen haasteet, lukivaikeus ja uupumus. Haastatellut lukio-opiskelijat käsittivät saamansa sekä inhimillisen että konkreettisen tuen keskittyvän lukiossa voimakkaasti erityisopettajaan. Uusi lukiolaki tuo kaikille oikeuden erityisopetukseen ja siten erityisopettajaan. Lukion erityisopettajilla on tulevaisuudessa tärkeä konsultoiva rooli aineenopettajien suuntaan, jotta lukiolaisten oikeus tukeen toteutuu päivittäisissä oppimistilanteissa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, erityisopetus, tuen tarve, lukiolaki		
Keywords upper secondary school, special education, special needs, act on upper secondary education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Hanna Peltonen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin		
Title Students' views on special education in upper secondary schools		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnuainen	Aika - Datum - Month and year September 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The current Act on Upper Secondary Education does not provide any specific information on the organization of special education. This is why the special education programs vary between upper secondary schools. Not all secondary schools have special education teachers and this might place students with special needs at a disadvantage. There have been only a few researches on special education in upper secondary schools in Finland during the last decade and the studies have focused on the need of special education in upper secondary education or, the job description of a special education teacher. The purpose of this study is to describe the perceptions of the students' regarding the challenges that they face in their studies and the support they have received. The aim is also to look at the special education from a student point of view and clarify, how the need for support is recognized, what kind of challenges does the student with special needs meet and who provides the support and how.</p> <p>The data for this qualitative study was collected by interviewing 14 upper secondary school students over the age of 18 with special needs. They all studied in the same upper secondary school in southern Finland under the guidance of the same special education teacher. The topic was approached by using phenomenography which enables clarification of variations in individual views and investigates different understandings of reality.</p> <p>Students view on the recognition process of special needs in upper secondary school was based on a reading assesment and diagnostic evaluation done by the special education teacher. The recognition of reading difficulties was a relief for most of the interviewed students. They felt that early recognition gives them more time to benefit from the support. The interviewed students found it hard to work with the subject teachers, because they felt that the teachers could not offer them enough support. The results showed that the amount of the support depends on the attitudes and skills of the subject teacher. Other challenges were problems with concentration, reading difficulties and fatigue. Students found the special education teacher to be the keyperson that provides them support. The new Act on Upper Secondary Education secures everyone's right to special education and the services of a special education teacher. In the future, special education teachers will have an important role as consultants or intermediators between the students and subject teachers, so that students with special needs get the help they are entitled to.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, erityisopetus, tuen tarve, lukiolaki		
Keywords upper secondary school, special education, special needs, act on upper secondary education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library - Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPPIMISEN TUKEA LUKIOSSA	3
	2.1 Lukio-opiskelijoiden tuen tarve	3
	2.2 Oppimisen ja opiskelun tuen muodot lukiossa	4
	2.3 Erityisopettajan työnkuva lukiossa	6
	2.4 Uusi lukiolaki	8
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	9
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
	4.1 Aineiston hankinta	10
	4.1.1 Haastateltavat	11
	4.1.2 Haastattelun teemat ja haastattelukysymykset	12
	4.1.3 Pilottihaastattelu	14
	4.1.4 Haastattelujen toteutus	15
	4.2 Aineiston analyysi	18
	4.2.1 Fenomenografinen lähestymistapa	18
	4.2.2 Analyysin vaiheittainen eteneminen	20
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	24
	5.1 Tuen tarpeen tunnistaminen lukiossa	24
	5.1.1 Tuen tarve tiedossa ennen lukiota	25
	5.1.2 Tuen tarve esiin vasta lukiossa	27
	5.1.3 Tunnistamisen tuomat tunteet	29
	5.2 Lukio-opiskelijoiden kohtaamat haasteet	31
	5.2.1 Haasteena aineenopettaja	32
	5.2.2 Haasteena ajankäyttö	36
	5.2.3 Haasteena itsenäisyys	37
	5.2.4 Haasteena keskittyminen	38
	5.2.5 Haasteena motivaatio	40
	5.2.6 Haasteena oppimisvaikeus	41
	5.2.7 Haasteena psyykinen hyvinvointi	43
	5.3 Tuen muodot lukiossa	46
	5.3.1 Inhimillinen tuki	47

5.3.2	Erityispedagoginen tuki.....	49
5.3.3	Pedagoginen tuki.....	52
5.3.4	Oppimisympäristön tuki	54
5.3.5	Psykososiaalinen tuki	55
5.4	Yhteenveto tuloksista	57
6	LUOTETTAVUUS JA EETTINEN POHDINTA.....	58
6.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
6.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	60
6.3	Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä.....	61
7	YHTEENVETO JA POHDINTAA	62
	LÄHTEET.....	66

1 Johdanto

Lukion erityisopetus on ilmiönä verrattain uusi, sillä vallalla on ollut ajatus, ettei lukioon hakeutuvilla juuri ole oppimisvaikeuksia eikä siten tuen tarvettakaan. Nykyisessä, vuodelta 1998 olevassa, lukiolaissa ei tunneta lainkaan lukion erityispetusta. Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa puhutaan opiskelun erityisestä tuesta mutta uusimmassa vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa puhutaan yleisemmin oppimisen ja opiskelun tuesta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 2015). Kuntien väliset erot erityisopetuksen toteuttamisessa lukioissa tällä hetkellä johtunevatkin virallisten ohjeiden ja määräysten väljyydestä ja tulkinnanvaraisuudesta.

Hallitus päätti lukiokoulutuksen uudistamisesta keväällä 2017 ja aloittaessani tätä gradua syksyllä 2017, hallitus valmisteli eduskunnalle esitystä uudeksi lukiolaiksi. Uuden lukiolain myötä lukiokoulutuksen rakennetta on tarkoitus uudistaa vastaamaan tulevaisuuden osaamistarpeita sekä pyrkiä lisäämään lukiolaisten hyvinvointia tarjoamalla tukea oppimiseen ja jatko-opintojen suunnitteluun. Lukiolain uudistaminen sai monet tahot ottamaan kantaa oppimisen tuen järjestämiseen lukiossa. Muun muassa OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen vaati, että uudessa lukiolaissa säädetään lukio-opiskelijoille nykyistä vahvempi oikeus ohjaukseen ja tukeen (Sanomalehti Karjalaisen verkkopalvelu 2017). Myös Suomen lukiolaisten liitto toi kannanotossaan esille huolensa lukiolaisten eriarvoistumisesta lukioiden tukitoimien vaihdellessa olemattomasta tuesta hyvin organisoituun erityiseen tukeen ja totesi, että lukion on jatkossa huomioitava kaikki erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat (Suomen lukiolaisten liitto 2017).

Oma kiinnostukseni oppimisen tukeen lukiossa heräsi, kun suoritin syksyllä 2016 laaja-alaisen erityisopettajan opintoihini kuuluvan opetusharjoittelun lukiossa erityisopettajan ohjauksessa, jolloin sain realistisen ja kattavan kuvan erään lukion erityisopettajan työstä. Harjoittelun aikana minulle selvisi, ettei kaikissa kunnissa ole lainkaan lukion erityisopettajaa ja toisaalta lukion erityisopettajan työnkuva voi vaihdella paljonkin eri lukioiden välillä. Tämä havaintoni lukion erityisopetuksen monenkirjavista käytännöistä syytti minussa halun tutustua lähemmin ilmiöön nimeltä lukion erityisopetus ja selvittää tarkemmin

erityisopetuksen merkitystä lukiossa opiskelijan näkökulmasta. Pro gradututkimukseni aiheeksi valikoitui siis tätä taustaa vasten luontevasti *Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin*.

Tutkimukseni aiheena oleva lukion erityisopetus on siis hyvin ajankohtainen ja monia tahoja tällä hetkellä puhuttava aihe, jota on kuitenkin Suomessa tutkittu vain vähän. Jouko Mehtäläinen on vuonna 2005 koonnut opetusministeriön toimeksiannosta raportin *Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa*, jossa hän kuvaa erityisopetuksen tarvetta ja kohdistumista lukiokoulutuksessa. Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen ja Jäntti (2016) ovat tutkineet lukion erityisopettajina työskentelevien opettajien työnkuvaa ja kuvaavat opiskelijoiden tukea lukioissa erityisopettajien näkökulmasta. Tästä syystä valitsin itse tutkimukseni lähtökohdaksi opiskelijoiden kokemukset lukion erityisopetuksesta, jotta heidänkin äänensä aiheesta saadaan kuuluville. Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tarkastella lukion erityisopetusta opiskelijan näkökulmasta ja selvittää, miten opiskelijan tuen tarve tunnistetaan lukiossa, minkälaisia haasteita tukea tarvitseva opiskelija kohtaa lukiossa sekä kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin.

2 Oppimisen tuki lukiossa

Tässä luvussa luon kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen pohjalta katsauksen siihen, minkälaisia tuen tarpeita lukio-opiskelijoilla on, miten oppimisen tuki on lukiossa viime vuosina kehittynyt sekä minkälaisia tukitoimia lukioissa on tällä hetkellä käytössä. Lisäksi avaan lyhyesti lukion erityisopettajan työnkuvaa ja lopuksi kokoan uuden lukiolain sisältämät oppimisen tukeen liittyvät muutokset yhteen.

2.1 Lukio-opiskelijoiden tuen tarve

Lähes joka viides peruskoululainen sai syksyllä 2017 tehostettua tai erityistä tukea ja ainakin 29 % peruskoululaisista sai jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea lukuvuonna 2016-2017 (Tilastokeskus 2018). Olisi naivia olettaa, että kaikki peruskoulussa tukea saaneet jatkaisivat toisen asteen opintojaan ammattioppilaitoksessa, vaan on hyvin todennäköistä, että osa jatkaa opintojaan lukiossa. Näin ollen, tuen tarve ei yhtäkkiä katoa peruskoulun jälkeen ja siksi myös lukioissa olisi oltava valmius kohdata tukea tarvitsevat opiskelijat.

Osalla lukio-opiskelijoista on siis erilaisia oppimiseen ja opiskeluun liittyviä haasteita, joita voivat olla esimerkiksi lukivaikeus, tarkkaavaisuuden tai keskittymisen vaikeus, puutteet opiskelutaidoissa tai psyykkiset ongelmat. Peruskouluun verrattuna lukiossa luettavaa on enemmän, kirjoittamisen määrä lisääntyy, aikataulut ovat tiukempia, kokeet kasaantuvat koeviikoille ja opiskeltavat kokonaisuudet ovat laajempia. Pääkkösen ym. (2007) mukaan opiskelijat tarvitsevat lukiossa tukea yleisimmin kielten opiskelun eri osa-alueisiin, esseekysymyksiin vastaamisen tekniikan opetteluun, oppiaineiden keskeisten sisältöjen hahmottamiseen, tekstin tuottamiseen, lukutaitoon, tekstin ymmärtämiseen, oikeinkirjoitukseen, muistiinpanojen tekemiseen, opiskeluasenteisiin, oppimistapoihin, koejännitykseen sekä matematiikan oppimisvaikeuksiin.

Mehtäläisen (2005) tekemässä kartoituksessa eniten tuen tarvetta lukiossa aiheuttivat puutteet lukio-opiskelun edellyttämässä taidoissa, lukivaikeus, kognitiivisten taitojen kehittymättömyys suhteessa lukion vaatimustasoon, motivaatio-ongelmat sekä stressi, suorituspainet, jännittäminen ja paniikkihäiriöt. Lukio-opiskelijoiden lukivaikeus voi ilmetä äänteiden erottamisen vaikeutena, sanantunnistamisen hitautena sekä ääneen lukemisen hitautena tai virheellisyytenä. Lukivaikeus heijastuu yleensä vaikeutena vieraiden kielten oppimisessa sekä kirjallisena tuottamisena ja luetun ymmärtämisen haasteina reaaliaineissa. Lukivaikeudesta aiheutuva lukemisen ja kirjoittamisen työläisyys voi puolestaan johtaa uupumiseen ja ajankäytön haasteisiin. (Haakana & Tikkanen 2016.)

2.2 Oppimisen ja opiskelun tuen muodot lukiossa

Koska lukiolaissa ei tunneta lukion erityisopetusta, on lukioissa annettu tuki perustunut pitkälti opetussuunnitelmiin. Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa puhutaan opiskelun erityisestä tuesta, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa erityistä tukea tarvitseva opiskelija määritellään seuraavasti: *”Erityistä tukea tarvitsevat sellaiset opiskelijat, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat opiskelijat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Opiskelijalla voi olla erityisen tuen tarve myös mielenterveyteen, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tai elämäntilanteeseen liittyvien ongelmien vuoksi.”* (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Nykyisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa puhutaan sen sijaan yleisemmin oppimisen ja opiskelun tuesta, jonka tarkoituksena on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen sekä oppimisen esteettömyyden turvaaminen. Tuen tarpeessa voi olla opiskelija, joka on

tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan, jolla on kielellinen, matemaattinen, motorinen tai tarkkaavaisuuden häiriö tai tuen tarve voi liittyä sosiaalisiin vaikeuksiin, mielenterveyden tai elämäntilanteen ongelmiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.)

Oppimisen ja opiskelun tuen tarve on lisääntynyt lukioissa jatkuvasti. Tarkoituksena tulisi olla tukea ja auttaa opiskelijaa niin, että hänellä on mahdollisuus lukiokoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen ja lukio-opintojen suorittamiseen. Aikaisemmin tuki on lukioissa suuntautunut pääasiassa lukemis- ja kirjoitusvaikeuksiin ja niiden testaamiseen. (Sinkkonen ym. 2016.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa oppimisen tuen muodoiksi nimetään opetuksen eriyttäminen ja muut pedagogiset ratkaisut, kurssien valintamahdollisuuksien hyödyntäminen, monipuolinen opinto-ohjaus sekä ryhmänohjaajan tuki (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Toisin kuin peruskoulussa, lukiossa kaikki opiskelevat saman opetussuunnitelman ja tavoitteiden mukaisesti eikä oppiaineita voi yksilöllistää. Tukea tarvitsevalle lukio-opiskelijalle voidaan laatia tarvittaessa suunnitelma, johon hänen tarvitsemansa tuki kirjataan muttei se vastaa painoarvoltaan perusopetuksen oppimissuunnitelmaa tai henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS).

Sairauden, vamman tai muun syyn vuoksi lukiossa tarjottavia yksilöllisiä pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi lisäaika ja tietokoneenkäyttömahdollisuus kokeissa ja tehtävissä. Opintojen suoritusta voi aikatauluttaa yksilöllisesti ja lukio-opinnot on mahdollista jakaa esimerkiksi neljän vuoden ajalle. Lukioilla on mahdollisuus tarjota opiskelijoille kursseja, jotka käsittelevät oppimista ja oppimisvaikeuksia. Muita oppimisen ja opiskelun tuen muotoja ovat oppimisstrategioiden harjoittelu, aineenopettajan antama tukiopetus ja materiaalien antaminen opiskelijalle ennakoon. (Sinkkonen ym. 2016.)

Ylioppilastutkintolautakunnalta on mahdollista hakea erityisjärjestelyjä ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Vuosittain sairauteen ja vammaan liittyviä erityisjärjestelypäätöksiä tehdään noin 900 kokelaalle. Yleisimmin haettuja ja myönnettyjä erityisjärjestelyitä ovat oikeus erilliseen tilaan tai lisäaikaan.

(Ylioppilastutkintolautakunta 2018.) Esimerkiksi lukihäiriö voidaan ottaa ylioppilastutkinnossa huomioon erityisjärjestelyjen lisäksi myös lopullisen arvosanan määrittämisessä enintään yhden arvosanan korotuksella yhdessä aineessa. Ylioppilastutkintolautakunta käyttää lukihäiriön luokittelussa neliportaista asteikkoa: ei häiriötä, lievä häiriö, keskivaikea häiriö ja vaikea häiriö. Keskivaikea ja vaikea lukihäiriö oikeuttavat hakemaan erityisjärjestelyjä ylioppilastutkinnon koetilanteeseen. Ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyiden tulisi perustua lukioaikana tai sitä ennen havaittuun erityisen tuen tarpeeseen. Lievä lukihäiriö voi nostaa kokelaan arvosanaa yhdellä silloin, kun pistemäärä sijoittuu riittävän lähelle ylempää arvosanaa. Arvosanan korotus voidaan tehdä myös silloin, jos kokelas, jolla on keskivaikea tai vaikea lukihäiriö, ei ole hakenut erityisjärjestelyitä tai on erityisjärjestelyistä huolimatta tullut hylätyksi yhdessä tai useammassa kokeessa. Ylioppilastutkintolautakunnalle lausunnon lukihäiriöstä ja sen vaikeusasteesta antaa lukihäiriöön perehtynyt erityisopettaja, psykologi tai puheterapeutti. (Ylioppilastutkintolautakunta 2016.)

Mikäli lukiossa on erityisopettaja, hänen roolinsa lukihäiriön testaamisessa, lausuntojen kirjoittamisessa sekä erityisjärjestelyjen hakemisessa ylioppilastutkintolautakunnalta on keskeinen. Osassa kuntia lukioissa on erityisopettaja antamassa pedagogista tukea opiskelijoille ja mikäli lukiossa ei ole erityisopettajaa tai hänen työaikansa on jaettu kunnan muiden koulujen kesken, päävastuu oppimisen tuen asioista tiedottamisesta ja järjestämisestä on yleensä opinto-ohjaajilla. Erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työnkuvat ovat muutenkin osin päällekkäisiä, sillä tuen tarve ja oppimisvaikeudet on otettava huomioon jatko-opintoja suunniteltaessa. (Sinkkonen ym. 2016.) Seuraavaksi tarkastelen lähemmin erityisopettajan työnkuvaa lukiossa.

2.3 Erityisopettajan työnkuva lukiossa

Lukion erityisopettajan työ on tullut aiempaa tärkeämmäksi. Erityisopettajan antama tuki lukiossa kohdentuu kielten opiskeluun ja lukivaikeuden aiheuttamiin oppimisen pulmiin, matemaattisten oppimisvaikeuksiin sekä kadonneen

opiskelumotivaation löytämiseen. Erityisopettajan apua tarvitaan myös, jos suorituspainee, stressi, jännittäminen tai puutteet opiskelutaidoissa antavat aiheen oppimisen ja opiskelun tukeen. Erityisopettaja auttaa opiskelijaa oikeiden oppimistyylien löytämisessä, oppimaan oppimisen harjoittelussa ja opiskelijan itsetunnon kehittämisessä. Lukion erityisopettaja on oppimisen ja oppimisvaikeuksien monipuolinen asiantuntija, jonka rooli opiskelijoiden tukemisen lisäksi on kasvattaa erityisen tuen sietokykyä lukioympäristössä ja vakiinnuttaa erityistä tukea lukioihin. (Sinkkonen ym. 2016).

Sinkkonen ym. (2016) tutkivat lukion erityisopettajina toimivien opettajien näkemyksiä työnsä sisällöistä ja kokemuksia onnistumisista ja epäonnistumisista työssään. Lukion erityisopettajan työtehtävät jakaantuvat konsultaatiotyöhön, opetustyöhön ja taustatyöhön. *Konsultaatiotyö* pitää sisällään moniammatillisen yhteistyön, huoltajien tapaamiset ja erityisen tuen suunnitelmien tekemisen. *Opetustyötä* ovat yksilö- ja ryhmäopetus sekä lukiseulojen ja –testien tekeminen. Eniten lukion erityisopettajan aikaa vie lukitestien tekeminen. Erityisopettajan *taustatyöhön* kuuluu kursseihin liittyvä suunnittelutyö, tiedotus, oppimateriaalien valmistus sekä erilaiset koulutus-, kehittämis- ja suunnittelutyöt. Lukion erityisopettajien onnistumisen kokemukset työssään liittyivät Sinkkoson ym. (2016) tutkimuksessa vahvasti yksilötason työhön ja vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa. Epäonnistumisen kokemuksia lukion erityisopettajille aiheuttivat riittämättömyyden tunteet, jotka liittyivät opiskelijoiden paljouteen ja käytettävissä olevien resurssien vähyyteen.

Yksi lukion erityisopettajan työn ulottuvuus on aineenopettajien kanssa tehtävä yhteistyö muun muassa tukea tarvitsevan opiskelijan oppimisen tuen konsultoinnissa. Aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on lukiossa tärkeää, sillä vaikka aineenopettajalla on päävastuu pedagogisista ratkaisuksista, erityisopettajan tekemä oppimisvaikeuksien kartoittaminen auttaa hahmottamaan, mitkä pedagogiset ratkaisut sopivat opiskelijalle parhaiten (Haakana & Tikkanen 2016).

2.4 Uusi lukiolaki

Hallituksen esitys uudeksi lukiolaiksi annettiin eduskunnalle huhtikuussa 2018 ja eduskunta hyväksyi uuden lukiolain 21.6.2018. Lain on tarkoitus astua voimaan elokuun alusta vuonna 2019. Lukio-opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen nostettiin hallituksen esityksessä lukiouudistuksen yhdeksi tavoitteeksi ja uudessa lukiolaissa oppimisen tuesta määrätään seuraavaa:

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. (Hallituksen esitys uudeksi lukiolaiksi HE 41/2018.)

Lukiolain uudistamisen keskeisenä tavoitteena oppimisen tuen osalta on opiskelijoiden yhdenvertaisuuden turvaaminen. Laissa säädetty oikeus oppimisen tukeen velvoittaa jatkossa kaikkia koulutuksenjärjestäjiä tarjoamaan opiskelijoilleen tukea oppimisvaikeuksiin. Uudessa lukiolaissa erityisopetuksella tarkoitetaan aineenopetuksen ohella annettavaa opetusta, jossa tuetaan opiskelijaa esimerkiksi keskittymisvaikeuksissa ja opiskelutekniikoiden omaksumisessa. Erityisopetusta lukiossa antaa erityisopettaja ja opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettuun asetukseen (986/1998) on tarkoitus lisätä säännökset lukion erityisopettajan kelpoisuudesta. Uuden lukiolain opintojen ohjausta ja oppimisen tukea koskevien muutosten ja lisäysten arvioidaan lisäävän opiskelijoiden hyvinvointia, vähentävän opintoihin liittyvää uupumusta ja ehkäisevän opintojen keskeyttämistä. (Hallituksen esitys uudeksi lukiolaiksi HE 41/2018.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena kuvata, analysoida ja tulkita oppimisen tukea lukiossa opiskelijan näkökulmasta ja selvittää, minkälaisia merkityksiä tukea tarvitsevat opiskelijat antavat oppimisen tuelle lukiossa. Tutkimustehtävä on *Lukio-opiskelijoiden kokemukset oppimisen tuesta lukiossa*. Tutkimustehtävästä muotoutui seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Miten opiskelijan tuen tarve tunnistetaan lukiossa?
2. Mitä haasteita tukea tarvitseva opiskelija kohtaa lukiossa?
3. Kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, minkälaisin menetelmin lukio-opiskelijan oppimisen tuen tarve tunnistetaan ja kuka tuen tarpeen tunnistaa. Tavoitteena on siis saada muodostettua käsitys lukio-opiskelijan tuen tarpeen arviointiprosessin kulusta. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on kartoittaa lukio-opiskelijan kokemuksia lukio-opintojensa aikana kohtaamista oppimisen ja opiskelun haasteista ja selvittää miten opiskelija kokee oman tuen tarpeensa vaikuttavan opiskeluunsa lukiossa. Kolmas tutkimuskysymys keskittyy selvittämään opiskelijan saamaa konkreettista tukea lukio-opintojen aikana.

Tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta haastatteleamalla tuen tarpeessa olevia lukio-opiskelijoita yhden eteläsuomalaisen kunnan päivä- ja iltalukiossa ja analysoimalla haastatteluaineisto fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen.

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimuksen kvalitatiivisena tutkimuksena, joka yleisesti tavoittelee toimijoiden näkökulman ymmärtämistä, tulkintaa ja kontekstuaalisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2014). Tavoitteenani on ymmärtää lukion erityisopetusta opiskelijoiden näkökulmasta ja tulkita heidän käsityksiään oppimisen tuesta kontekstina lukio, jossa toimii erityisopettaja. Aineistonhankintamenetelmäksi valitsin haastattelun, koska se on hyödyllinen tapa kerätä tutkimustietoa, kun tutkimuskohteena ovat kokemukset (Hyvärinen 2017; Warren 2001). Haastattelu antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa ja Hirsjärvi ja Hurme (2014, 12) toteavatkin, että haastattelu ei ole vain tekniikkaa vaan se on tieteellinen metodi.

Aineiston analyysissä sovelsin fenomenografista tutkimusotetta, jossa tutkimuksen kohteena ovat ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografian kannalta keskeistä aineistonhankinnassa on kysymyksen asettelu avoimuus, jotta erilaiset käsitykset pääsevät aineistosta esiin. (Huusko & Paloniemi 2006.) Edellä lyhyesti esiteltujen metodologisten valintojen kautta pyrin tutkimuksessani tuomaan esiin opiskelijoiden näkemyksen oppimisen tuesta lukiossa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin aineiston hankinnan ja analyysin toteutuksen.

4.1 Aineiston hankinta

Hankin tutkimusaineistoni haastatteleamalla tuen tarpeessa olevia lukiolaisia eräässä eteläsuomalaisessa kunnassa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016). Tutkimuksen kohteena oleva kunta valikoitui tarkoituksenmukaisesti, sillä olin suorittanut aiemmin opetusharjoitteluni kyseisessä kunnassa lukion erityisopettajan ohjauksessa ja tämä erityisopettaja lähti mielellään tekemään kanssani yhteistyötä myös graduni puitteissa.

4.1.1 Haastateltavat

Haastateltavaksi tutkimukseeni valikoitui 14 täysi-ikäistä tuen tarpeessa olevaa lukio-opiskelijaa. Haastatelluista opiskelijoista 9 opiskeli päivälukiossa ja 5 iltalukiossa samassa koulurakennuksessa ja saman erityisopettajan ohjauksessa. Taulukossa I on esitetty haastateltavien taustatiedot (sukupuoli, opintojen vaihe, tuen tarpeen syy sekä tuen tarpeen tunnistamisen ajankohta).

Taulukko I Tutkimukseen osallistuneiden lukio-opiskelijoiden taustatiedot

	SUKUPUOLI	LUKIOVUOSI	TUEN TARPEEN SYY	TUEN TARVE TODETTU
H1	Nainen	3. vuosi	Keskivaikea lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H2	Nainen	3. vuosi	Keskivaikea lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H3	Mies	3. vuosi iltalukio	Lievä lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H4	Mies	3. vuosi	Keskivaikea lukihäiriö ADD	Lukihäiriö lukiossa ADD lapsena
H5	Nainen	3.vuosi	Keskivaikea lukihäiriö	Lukihäiriö yläkoulussa
H6	Nainen	3.vuosi	Keskivaikea lukihäiriö Masennus	Lukihäiriö lukiossa Masennus yläkoulussa
H7	Nainen	3. vuosi	Keskivaikea lukihäiriö ADHD	Lukihäiriö lukiossa ADHD lapsena
H8	Nainen	3. vuosi	Keskivaikea lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H9	Nainen	1.vuosi iltalukio	Keskivaikea lukihäiriö ASP-piirteet	Lukihäiriö lukiossa ASP-piirteet lapsena
H10	Mies	2. vuosi iltalukio	Lievä lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H11	Nainen	3.vuosi	Lievä lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H12	Nainen	5. vuosi iltalukio	Keskivaikea lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa
H13	Nainen	1. vuosi iltalukio	Ahdistuneisuushäiriö	Ahdistus yläkoulussa
H14	Nainen	3.vuosi	Lievä lukihäiriö	Lukihäiriö lukiossa

Lukion erityisopettajan avulla löysin haastateltavaksi opiskelijoita, joilla on oppimisen ja opiskelun tuen tarvetta. Lukion erityisopettaja kysyi ensin opiskelijoidensa halukkuutta osallistua tutkimukseen ja välitti minulle niiden opiskelijoiden yhteystiedot, jotka alustavasti suostuivat haastatteluun. Tämän jälkeen olin itse haastateltaviin yhteydessä sähköpostitse, tekstiviestitse tai puhelimitse, kerroin tutkimuksestani ja haastattelun toteutuksesta sekä sovimme haastattelun käytännön järjestelyistä.

Haastateltaviksi valitsin täysi-ikäisiä opiskelijoita, koska heidän oma suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen riitti eikä lupaa tarvinnut kysyä huoltajilta ja toisaalta oletuksena oli, että täysi-ikäisillä opiskelijoilla oli jo lukio-opintoja mahdollisesti takana sen verran, että heillä oli kertynyt kokemusta oppimisen tuesta lukiossa.

4.1.2 Haastattelun teemat ja haastattelukysymykset

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja haastattelun lajina oli teemahaastattelu, joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan ennalta valittuihin teemoihin, joista keskustellaan melko vapaasti. Teemahaastattelulle on ominaista oletus, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteesta. Teemahaastattelulla päästää lähelle niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille. Teemahaastattelu tuo esiin tutkittavien näkökulman ja kuuluviin heidän äänensä. (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Kuvassa 1 on esitetty tämän tutkimuksen haastatteluteemat.



Kuva 1 Haastatteluteemat

Haastatteluteemat olivat siis Tuen tarpeen tunnistaminen, Lukio-opiskelun haasteet, Konkreettinen tuki ja Tuen riittävyys. Näiden teemojen ympärille muodostin pääkysymykset ja apukysymykset, jotka on esitetty liitteessä I. Pääkysymysten tarkoituksena on saada vastaus tutkimuskysymyksiin ja apukysymysten avulla tarkennetaan, syvennetään ja rikastetaan pääkysymyksillä saatuja vastauksia (Rubin & Rubin 2005, 129).

Haastattelutilanteessa ei tavoitella tasavertaista dialogia, vaan tavoitteena on haastatteluun osallistuvan kuuleminen sekä hänen merkitystensä ja maailmansa avautuminen, kuten Hyvärinen (2017, 16) kirjoittaa. Tämän näkemyksen pohjalta haastattelukysymysten avulla pyrin valottamaan lukio-opiskelijan näkemyksiä lukion erityisopetuksesta ja pitämällä kysymyksen asettelun mahdollisimman avoimena, pystyin parhaiten tavoittamaan opiskelijoiden erilaiset käsitykset. Rapley (2007) korostaa, ettei jokaisessa haastattelussa tarvitse välttämättä käyttää samoja kysymyksiä samassa muodossa, vaan haastattelun teemat voidaan tavoittaa muutoinkin.

4.1.3 Pilottihaastattelu

Haastattelu on aina vuorovaikutusta ja avointa yllätyksille (Hyvärinen 2017). Koska haastattelu oli minulle tutkijana uusi tutkimusmenetelmä, tein ensin pilottihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Pilottihaastatteluissa haastattelijä voi oppia omasta toiminnastaan ja virheistään, varsinkin, jos haastattelusuuritusta arvioidaan yhdessä ohjaajan kanssa (Hyvärinen 2017). Pilottihaastattelun tein samalle kohderyhmälle kuin varsinaiset haastattelut eli tukea tarvitsevalle lukio-opiskelijalle marraskuussa 2017.

Pilottihaastattelussa tavoitteenani oli testata haastattelukysymysten toimivuutta ja ymmärrettävyyttä ja toisaalta löytää mahdollisesti uusia näkökulmia, joita haastattelukysymyksissä en ollut ennalta osannut huomioida. Haastatteluun kuluvan ajan selvittäminen oli myös tärkeää haastatteluun liittyvän teknisen laitteiston toimivuuden ja soveltuvuuden testaamisen lisäksi. Henkilökohtaisena tavoitteenani oli saada tietoa itsestäni haastattelijana.

Toteutin pilottihaastattelun 30.11.2017 lukion tiloissa tukea saavan opiskelijan kanssa. Haastatteluun kului aikaa 1 tunti ja 5 minuuttia. Reflektoin omia kokemuksiani heti haastattelun jälkeen ja myöhemmin kuunnellessani nauhoitetun haastattelun. Pilottihaastattelun perusteella totesin, että haastattelukysymykseni olivat sellaisenaan käyttökelpoiset ja ainoastaan yhden laajan kysymyksen pilkkomista pienempiin osiin pitää harkita sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Haastattelun alkuun valitsemani ”lämmittelykysymys”: ”Monennen vuoden opiskelija olet?” osoittautui hyväksi haastateltavan jännityksen lieventäjäksi. Osasin pilottihaastattelussa antaa haastateltavalle aikaa miettiä rauhassa omia vastauksiaan ja antaa tilaa tuoda omia näkemyksiään esille. Käytin myös mielestäni riittävästi minimipalautteita ja kannustin haastateltavaa jatkamaan. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa oli mielestäni toimivaa ja haastattelua luontevasti eteenpäin vievää.

Pilottihaastattelun perusteella minun tuli kiinnittää varsinaisissa haastatteluissa erityisesti huomiota siihen, että varmistan, että haastattelutilanteen aloitus on

rauhallinen ja kaikki asiat tulee huomioiduksi ennen haastattelun alkua. Pilottihaastattelussa unohdin laittaa varanauhurini päälle kaiken tohinan keskellä, mutta onneksi varsinainen nauhuri toimi moitteettomasti. Huomasin myös pilottihaastattelua kuunnellessani, että itselläni on tapa tarkentaa liikaa kysymystä heti aluksi. Jatkossa minun tulee kysyä kysymys lyhyesti ja vasta sen jälkeen tarkentaa apukysymyksillä, jos haastateltava ei itse tuo kaikkia toivomiani näkökulmia esiin. Näin pystyn minimoimaan haastateltavan mahdollisen johdattelun vastaamisessa.

4.1.4 Haastattelujen toteutus

Varsinaiset tutkimushaastattelut olivat pilottihaastattelun tapaan yksilöhaastatteluja. Olin haastateltaviin yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse ennen haastattelua, jolloin selvitin heille tutkimuksen tarkoituksen ja sovin käytännönjärjestelyistä. Strandell (2010) toteaa, ettei tutkimuksen suorituspaikan valinta ole metodologisesti neutraali valinta. Eettistä pohdintaa vaatii esimerkiksi se, onko tutkittavalla samanlaiset lähtökohdat ja mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, joka tehdään koulutyön lomassa koululla (Strandell 2010). Halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden itse valita haastattelun toteutuspaikka. Haastateltavat saivat valita, halusivatko he, että haastattelun heitä koululla vai jossakin muussa rauhallisessa paikassa, kuten kirjastossa. Ainoastaan yksi haastateltava halusi tehdä haastattelun kotonaan, muut haastattelut koulun tiloissa, joko erityisopettajan, opinto-ohjaajan tai terveydenhoitajan huoneessa tai koulun neuvotteluhuoneessa riippuen siitä mikä tila kulloinkin oli vapaana haastatteluajankohtana. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta olin haastattelutilanteen alusta loppuun kahdestaan haastateltavan kanssa. Yhdessä haastattelussa oli läsnä myös täysi-ikäisen haastateltavan äiti, sillä he olivat lukiolla paikalla yhdessä ja äiti pyysi lupaa saada seurata haastattelua.

Koska hyvät haastattelukysymykset eivät vielä takaa hyvää haastattelua, halusin kiinnittää erityistä huomiota vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa. Haastattelu voidaan mieltää luonnolliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa

haastattelija voi esiintyä luontevasti ja tarvittaessa kontrolloida osaa toiminnastaan. Tiedon lähteenä on haastateltavan ja haastattelijan yhdessä tuottama vuorovaikutustapahtuma, jossa keskiössä ovat ajatukset, tunteet ja kokemukset. (Hyvärinen 2017, 19; Rapley 2007.) Rapley (2007) pitää haastattelijan vastuuna rennon ja rohkaisevan ilmapiirin luomista, jotta haastateltava tuntee olonsa mukavaksi ja hänen on helpompi puhua. Omalta osaltani pyrin luomaan haastattelutilanteesta miellyttävän tarjoamalla haastateltavalle heti aluksi vesipullon ja suklaakonvehteja ja olemalla itse mahdollisimman epämuodollinen ja rento.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 24) mukaan haastattelu täytyy aloittaa ja lopettaa erityisillä toimilla. Haastattelutilanteessa, ennen nauhoituksen aloittamista selvitin haastateltavalle vielä tutkimuksen tarkoituksen ja haastateltavan oikeudet eli hänen oikeutensa kieltäytyä tutkimuksesta sen missä vaiheessa tahansa ja toisaalta korostin haastattelun luottamuksellisuutta sekä tutkittavien anonymiteetin varmistamista. Annoin haastateltavalle nähtäväksi haastattelun teemat (Kuva 1) ja kävimme ne myös yhdessä lyhyesti läpi ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä. Näin haastateltavalle muodostui kokonaiskuva siitä, mitä haastattelun aikana oli tarkoitus käydä läpi. Paperi, jossa teemat ovat Kuvan 1 esittämässä muodossa, oli koko haastattelun ajan pöydällä haastateltavan nähtävissä.

Aloitin haastattelun aloituskysymyksillä ”Monennen vuoden opiskelija olet?” ja ”Kerro miten päädyit opiskelemaan lukioon”. Tämän jälkeen siirryin varsinaisiin haastattelukysymyksiin (Liite I). Pilottihaastattelu osoitti, että haastattelun aikana teemat risteävät toisiaan ja haastateltavan yhden puheenvuoron aikana tulee käsitellyksi usein montaa teemaa. Tämän vuoksi pidin haastattelukysymyksiä toisaalta haastattelun etenemisrunkona mutta toisaalta varmistuslistana, josta pystyin tarkistamaan, että ennalta suunnitellut asiat on läpikäyty. Rapley (2007) kehottaa olemaan murehtimatta haastattelukysymysten esittämistävän mahdollista liiallista johdattelevuutta ja huomioimaan analyysivaiheessa sen sijaan kontekstin, jossa kyseiset ajatukset ja mielipiteet on tuotettu. Hän ei siis pidä ongelmallisena sitä, että haastattelija kertoo myös omia ajatuksiaan tai kokemuksiaan vertailun vuoksi haastateltavalle, jolloin haastattelija ja

haastateltava ikään kuin kertovat tarinaa yhdessä. En tietoisesti ottanut itselleni täysin neutraalia roolia vaan pyrin sujahtamaan sisään haastateltavan kokemusmaailmaan tarkoituksena ymmärtää syvällisemmin hänen esille nostamiaan kokemuksia.

Teemahaastattelun periaatteiden mukaan en esittänyt haastateltaville tarkkoja ennalta määrättyjä kysymyksiä samassa järjestyksessä vaan annoin keskustelun soljua vapaasti eteenpäin annettujen teemojen ympärillä. Etnometodologisen keskusteluvuorovaikutuksen teorian mukaisesti jokainen lausuma tuotettiin edeltävän puheenvuoron perusteella, jolloin lausuma asetti aina kontekstin seuraavalle lausumalle (Hyvärinen 2017). En noudattanut tässä tutkimuksessa teemahaastattelua täysin orjallisesti vaan suhtauduin avoimesti haastattelun aikana mahdollisesti haastateltavan itse esille tuomiin teemoihin.

Lopetin haastattelun, kun kaikki teemat oli käsitelty ja haastateltava ei itse enää halunnut tuoda uusia asioita esiin. Nauhoituksen päätyttyä pyysin haastateltavalta kirjallisen luvan aineiston käyttöön ja kerroin miten he voivat halutessaan tutustua valmiiseen tutkimukseen aikanaan sen valmistuttua. Annoin haastateltaville vaivanpalkaksi heidän osallistumisestaan haastatteluun leffalipun ja herkkupassin paikalliseen elokuvateatteriin. Suostuessaan haastatteluun haastateltavat eivät tienneet leffalippu-palkkiostaan ja se tulikin monelle iloisena yllätyksenä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston hankinta ja analyysi kietoutuvat yhteen, sillä alustavaa aineiston tulkintaa on mielekäästä tehdä jo aineistoa koottaessa (Hakala 2015). Hirsjärvi ja Hurme (2014, 41) toteavat, että haastattelun avulla voidaan välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista, mutta että tämä haastateltavan elämysmaailmasta ja ajatuksista saatu kuva on aina epätäydellinen. Kun haastatteluaineistoa analysoidaan, tuleekin Rapleyn (2007) mukaan aina analysoida mitä haastattelutilanteessa tapahtui eli miten vuorovaikutus haastattelutilanteessa tuotti kyseisen version haastateltavan elämysmaailmasta ja ajatuksista. Kirjasin jokaisen haastattelun jälkeen itselleni ylös tunnelmia ja ajatuksia, joita haastattelut minussa herättivät ja palasin näihin muistiinpanoihini analyysivaiheessa useaan kertaan. Haastattelu on siis vahvasti

tilanne- ja kontekstisidonnaista (mm. Hirsjärvi & Hurme 2014) ja tämä on otettava huomioon aineiston analyysissä, jota seuraavaksi kuvaan tarkemmin.

4.2 Aineiston analyysi

Analyysiä ohjaavat aina tutkimuskysymykset eikä aineisto vastaa tutkijalle ilman kysymyksiä (Salo 2015). Hyvät tutkimuskysymykset auttavat tutkijaa navigoimaan oikeaan suuntaan eli ne ovat selviä ja fokusoituneita mutta mahdollistavat myös ennalta odottamattoman löytymisen (Agee 2009). Aineiston analyysissä minua ohjasivat vahvasti tutkimuskysymykset, sillä aineistostani muodostui niin laaja, että ilman päättäväistä fokusointia olisin helposti voinut harhautua tutkimaan lukuisia aineistosta nousevia mielenkiintoisia asioita. Haastatteluaineistoa kertyi tallenteina 700 minuuttia ja litteroituina tekstitiedostoina noin 250 sivua. Aineiston analyysissä käytin fenomenografista lähestymistapaa, jota pääperiaatteita kuvaan seuraavaksi.

4.2.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografisessa lähestymistavassa tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset eli se, miten sama ilmiö näyttäytyy erilaisena eri henkilöille. Fenomenografiassa pyritään siis kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään todellisuuden, tässä tapauksessa lukion oppimisen tuen erilaisia käsityksiä (ks. mm. Rissanen 2003, Belt 2013). Fenomenografisen tutkimusperinteen katsotaan syntyneen 1970-luvulla Ference Martonin tutkiessa Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Martonin mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät tietyn ilmiön. Fenomenografian avulla pyritään löytämään ja kuvaamaan näiden ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006).

Vaikka fenomenologisella ja fenomenografisella ajattelulla on yhtymäkohtia, kuten kokemuksellisuus ja kontekstuaalisuus, ne eroavat suhtautumisessa

ilmiöön itseensä. Kun fenomenologiassa tavoitteena on päästä yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta käsiksi ilmiöön, fenomenografiassa keskitytään tutkimaan ilmiön sijasta yksilöiden käsityksiä ilmiöstä ja näiden käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografiassa etsitään tutkitun ilmiön merkitystä ja selvitetään miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön (Hirsjärvi & Hurme 2014). Beltin (2013, 90) mukaan fenomenografiassa tutkijan tehtävänä on kuvata ne erot, jotka ilmenevät tietyn populaation kokemuksessa ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tarkastella kokemusten olemassaolon syitä tai kausaalisia selityksiä eikä käsityksiä aseteta normatiiviseen paremmuusjärjestykseen (Belt 2013, 91).

Fenomenografiassa kieli on ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä ilmaisemisen väline. Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niiden merkitys on mielipidettä laajempi ja syvällisempi. Ontologisesti fenomenografia sijoittuu realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon, sillä käsitysten ajatellaan muodostuvan tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenee yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Fenomenografiassa on keskeistä toisen asteen perspektiivi, joka tarkoittaa sitä, että tutkija ei pyri tarkastelemaan todellisuutta sellaisena kuin se on (ensimmäisen asteen perspektiivi) vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Olemassa olevan yhteisen todellisuuden kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä ja fenomenografisen tutkimuksen tavoite on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Toisen asteen näkökulma korostaa siis todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Valitsin tutkimukseeni fenomenografisen lähestymistavan, koska haluan tutkia lukio-opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä oppimisen tuesta lukiossa mahdollisimman monipuolisesti tavoitteena saada esiin opiskelijoiden erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä. Fenomenografiassa yksittäisetkin käsitykset pääsevät tasaveroisesti esiin, sillä tavoitteena on kuvata käsittämisen laadullisia eroja. Yksi tärkeä tavoite tutkimuksessani on saada opiskelijoiden ääni kuuluviin

ja fenomenografian kautta ilmiötä on mahdollista lähestyä tutkittavan näkökulmasta käsin. Tarkoituksenani ei ollut tarkastella syvällisesti oppimisen tukea lukiossa, kuten fenomenologiassa, eikä pureutua niihin syihin, miksi opiskelijat kokevat asiat niin kuin kokevat. Valitsin lähestymistavaksi fenomenografian, sillä olen ensisijaisesti kiinnostunut niistä merkityksistä, joita opiskelijat antavat oppimisen tuelle lukiossa. Fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa kuvauskategorioiden muodostamisen näistä erilaisista merkityksistä ja kuvauskategorioiden välisten suhteiden tarkastelun (Vehmas 2015, 88).

4.2.2 Analyysin vaiheittainen eteneminen

Fenomenografisessa lähestymistavassa analyysi on aineistolähtöinen ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Edellä mainittujen erojen perusteella fenomenografisessa analyysissä muodostetaan kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää ilmiötä, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Tässä tutkimuksessa analyysi koostui kolmesta vaiheesta. *Ensimmäinen analyysivaihe* oli aineiston litterointi ja yleiskuvan muodostus. Litteroinnin suoritin heti haastattelujen päätyttyä. Litterointi on Ruusuvuoren ym. (2010, 13) mukaan oleellinen osa aineistoon tutustumista ja sen tarkkuus on hyvä määrittää suhteessa tutkimusintressiin. Koska tässä tutkimuksessa haluan saada selville kokemuksia ja käsityksiä, litteroin aineiston sisällöllisesti tarkasti, mutta esimerkiksi taukoja, änkytyksiä tai erilaisia täytesanoja ("tota", "niinku" yms.) en litteroinut, mikäli ne eivät sisällön kannalta olleet merkityksellisiä. Myöskään haastattelun alussa tai lopussa käytyjä vapaamuotoisia keskustelua en litteroinut. Litteroinnin aikana anonymisoin aineiston poistamalla kaikki paikkakuntiin, kouluihin, opettajiin ja haastateltaviin liittyvät tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Esimerkiksi haastateltavien puhuessa opettajista tai työpaikoistaan nimillä, muutin haastateltavan käyttämät erisnimet yleiseen muotoon "ruotsinopettaja" tai

”työpaikka”. Haastateltavat puhuivat lukion erityisopettajasta niin usein, että hänestä koin selvempänä käyttää pseudonyymiä *Leena*. Litteroinnin aikana jo työstin mielessäni aineistoa ja merkitsin muistiin aineiston herättämiä ajatuksia ja kysymyksiä.

Analyysin toisessa vaiheessa kävin aineistoa läpi haastattelu kerrallaan tavoitteena löytää aineistosta merkitysyksiköt. Huuskon & Paloniemen (2006) mukaan merkitysyksikkö on fenomenografisessa tutkimuksessa ajatuksellinen kokonaisuus, jonka tutkija määrittelee tarkkailemalla millaisia käsityksiä haastateltavat ovat tuottaneet. Aineiston käsittelyssä käytin apuna Atlas.ti-ohjelmaa, jonka avulla koodasin kaikki aineistosta löytyvät merkitykselliset ajatuskokonaisuudet ja tätä vaihetta voisi verrata aineistolähtöisen sisällönanalyysin redusointivaiheeseen. Koodaaminen on syvällisempää aineistoon tutustumista, jossa aineiston kanssa käydään vuoropuhelua esittämällä aineistolle kysymyksiä (Charmaz 2000). Atlas.ti-ohjelman avulla koodatessani tarkoitukseni oli saada aineisto helpommin käsiteltävään muotoon merkitysyksiköiden löytämisen helpottamiseksi. Halusin käydä aineiston läpi perusteellisesti ja annoin aineistosta nousta vapaasti myös uusia teemoja vaikka taustalla vaikuttivatkin tutkimuskysymyksiin pohjautuvat haastattelun teemat.

Kun olin käynyt aineiston läpi useaan kertaan ja vakuuttunut siitä, että olin koodannut aineistosta kaiken huomionarvoisen, palasin tarkastelemaan tutkimuskysymyksiäni, haastatteluteemoja sekä niiden suhdetta merkitysyksiköt sisältäviin koodeihin, joita muodostui kaikkiaan 18. Liitteessä II on esitetty tämän analyysivaiheen Atlas.ti-ohjelmalla löydetyt koodit (Code), esimerkki merkitysyksikön sisältävästä ajatuskokonaisuudesta sekä koodien sijoittuminen haastattelun teemoihin (Code Groups). Aineiston lähempää tarkastelua ohjasivat siis haastattelun teemat, joiden pohjalta luokittelin aineistoa ja jatkossa etsin tutkimuskysymyksiini vastaavia merkitysyksiköitä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa siirsin Atlas.ti-ohjelmistolla koodatut ajatuskokonaisuudet Excelliin, jossa ensin muodostin ajatuskokonaisuuksista merkitysyksiköt. Vertailin tutkimuskysymys kerrallaan merkitysyksiköiden ilmaisuja toisiinsa ja muodostin ensimmäisen tason kategoriat eli

merkityskategoriat. Ahosen (1995, 127) mukaan merkityskategoriat tekevät ymmärrettäviksi eli selittävät haastateltavien ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Tämän jälkeen jatkoin merkityskategorioiden lähempää tarkastelua tavoitteena löytää eri merkitysten erot ja muodostaa toisen tason kategoriat eli kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja muodostavat tutkijan oman teorian tutkittavalle asialle (Ahonen 1995; Huusko & Paloniemi 2006). Taulukossa II on esitetty esimerkkejä merkityskategorian ja kuvauskategorian muodostumisesta kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin?”

Taulukko II Esimerkki fenomenografisen analyysin rakentumisesta

Litteroidun aineiston ajatuskokonaisuus	Merkitysyksikkö	1.tason kategoria eli merkityskategoria	2.tason kategoria eli kuvauskategoria
Itse asias se on kans, et <u>me ollaa</u> noi <u>tunnukset</u> tehty tonne <u>äänikirjasivuille</u> . Et sielt oon ostanu parit kirjat sähköseen. Sähkösiin kirjoin on ollu ja äänikirjoina. Et <u>se on</u> kans <u>helpotanu</u>	Opiskelija saanut tukea äänikirjoista, joita on hankkinut erityisopettajan opastuksella	Erityisopettaja antaa opiskeluvinkkejä	Erityispedagoginen tuki
<u>LEENAN kaa</u> ollaa puhuttu et mul on <u>oikeus</u> siihen, et mä voin pyytää <u>muistiinpanot</u> niinku sähkösenä tai et ne on tulostettu mulle	Erityisopettaja on opastanut opiskelijaa oikeudestaan saada muistiinpanot etukäteen	Erityisopettaja antaa opiskeluvinkkejä	Erityispedagoginen tuki
Et <u>se on</u> ollu ihan huikee, se <u>auttaa</u> , et <u>aina ku tarvii</u> sä voit laittaa viestii ja sit wilmassa tai puhelimen kaa	Erityisopettaja auttaa aina kun tarvitsee ja on helposti tavoitettavissa	Erityisopettajan läsnäolo tärkeää	Erityispedagoginen tuki

Taulukon II esimerkeissä merkityskategoria Erityisopettaja antaa opiskeluvinkkejä muodostui niistä merkitysyksiköistä, joissa haastateltava toi selkeästi esille sen, miten erityisopettaja on konkreettisilla neuvoilla ja vinkeillä tukenut heidän opiskeluaan kuten neuvonut hankkimaan äänikirjoja ja pyytämään muistiinpanoja etukäteen. Vastaavasti merkityskategoria Erityisopettajan

läsnäolo tärkeää sisälsi ne merkitysyksiköt, joissa haastateltavat toivat esille erityisopettajan tuen ja läsnäolon tärkeyden heidän lukio-opinnoistaan selviytymisen kannalta. Näissä merkitysyksiköissä opiskelijat toivat esiin, että suuri apu on jo se, että tietää, että koululla on erityisopettaja, jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä. Vastaavasti muodostuivat tähän tutkimuskysymykseen kaikki 19 merkityskategoriaa ja merkityskategorioista muodostui lopulta viisi kuvauskategoriaa. Avaan ja perustelen merkitys- ja kuvauskategorioiden muodostumista vielä tarkemmin Tutkimustulokset-kappaleessa tulosten esittelyn yhteydessä.

Kolmannen analyysivaiheen lopuksi muodostin kuvauskategorioista tulosavaruudet tutkimuskysymyksittäin. Tulosavaruudessa on näkyvissä kategorioiden väliset suhteet ja se voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierakkinen. Loin horisontaaliset tulosavaruudet, jossa kuvauskategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja erot kuvauskategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. (Huusko & Paloniemi 2006.) En lähtenyt luomaan vertikaalista tai hierarkkista tulosavaruutta, jossa käsityksiä olisi pitänyt laittaa järjestykseen esimerkiksi niiden painoarvon tai esiintymistiheyden perusteella vaan halusin, että tässä tutkimuksessa yksittäinenkin käsitys pääsee samantarvoisesti esille. Seuraavassa luvussa esitän kuvauskategorioiden muodostumisen merkityskategorioista ja kuvauskategorioista muodostetut tulosavaruudet tutkimuskysymyksittäin.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitän lukio-opiskelijoiden käsityksiä tuen tarpeen tunnistamisesta lukiossa, heidän lukio-opinnoissaan kohtaamista haasteista sekä lukiossa saamastaan tuesta. Vertaan tuloksiani aiempaan tutkimukseen sikäli, kun sellaista on saatavilla. Esittelen tutkimustulokset ensin tutkimuskysymys kerrallaan ja lopuksi kokoaan yhteen tulokseni siitä, millaisena oppimisen tuki lukiossa näyttäytyy opiskelijan silmin.

5.1 Tuen tarpeen tunnistaminen lukiossa

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni ”Miten opiskelijan tuen tarve tunnistetaan lukiossa?” tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä siitä prosessista, jossa heidän tuen tarpeestaan lukio-opinnoissa tullaan tietoisiksi. Haastattelussa pyrin pääsemään näihin käsityksiin kiinni selvittämällä opiskelijan taustoja ja mahdollisia aikaisempia tukitoimia peruskoulussa sekä nivelvaiheen tiedonsiirron toimivuutta. Mikäli opiskelija ei ollut saanut oppimiseensa tukea peruskoulussa, haastattelussa pureuduttiin siihen missä vaiheessa lukio-opintoja ja miten tuen tarve oli tullut esiin. Tuen tarpeen tunnistamiseen liittyvät prosessit olivat herättäneet lukio-opiskelijoissa voimakkaita tunteita ja siksi halusin tuoda myös tämän näkökulman esiin. Näin ollen lukiolaisten käsityksistä tuen tarpeen tunnistamisesta lukio-opinnoissa muodostui kolme kuvauskategoriaa: *Tuen tarve tiedossa ennen lukiota*, *Tuen tarve esiin vasta lukiossa* sekä *Tunnistamisen tuomat tunteet*, joista muodostettu tulosavaruus on esitetty kuvassa 2.



Kuva 2 Tulosavaruus lukio-opiskelijoiden käsityksestä oppimisen tuen tarpeen tunnistamisesta.

Seuraavaksi esittelen esimerkein jokaisen kuvauskategorian muodostumisen alemman tason merkityskategorioista.

5.1.1 Tuen tarve tiedossa ennen lukiota

Kuvauskategoria *Tuen tarve tiedossa ennen lukiota* muodostui alemman tason merkityskategorioista *Tukea ilman diagnoosia peruskoulussa*, *Lukivaikeus peruskoulussa* sekä *Oppimisvaikeus todettu lapsena, lukivaikeus vasta lukiossa*.

Tukea ilman diagnoosia peruskoulussa

Merkityskategoria *Tukea ilman diagnoosia peruskoulussa* muodostui niistä haastateltujen opiskelijoiden käsityksistä, joissa he kertoivat saaneensa tukitoimia peruskoulun aikana, muttei heillä ollut todettu mitään oppimisvaikeutta.

Peruskoulussa annettuja tukitoimia olivat muun muassa tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus sekä kokeiden tekeminen erityisopettajan luona.

Joo, mä kävin silloin erityisopettajalla. Sain tehdä kokeita siellä ja sain lukee kokeisiin siellä ja sit se autto mua just kielissä, mitkä on mulle tosi vaikeita. (H7)

Näillä opiskelijoilla oli siis itsellään tiedossa se, että he mahdollisesti tarvitsevat erityisopettajan tukea myös lukiossa, mutta mitään virallisia papereita tuen tarpeesta ei heidän mukanaan lukioon kulkeutunut vaan nämä opiskelijat usein osasivat itse hakeutua erityisopettajan luo.

Lukivaikeus peruskoulussa

Yksi haastatelluista toi esille, että hänellä oli todettu lukivaikeus jo peruskoulussa.

Yläasteel mul huomattiin, et mul on lukihäiriö, oisko ollu kasilla. (H5)

Kyseinen opiskelija kertoi myös, että peruskoulussa testien jälkeen ei kuitenkaan tarkemmin määritelty lukivaikeuden astetta vaan sen tarkempi tutkiminen jätettiin lukioon.

Siis, mä en muista, et mitää erittelyä, ku se oli kuitenkin sen verran lähel lukioo tullessa, et tekee täällä sit ne testit uuestaan ja sit kattoo sen. (H5)

Oppimisvaikeus todettu lapsena, lukivaikeus vasta lukiossa

Tämä merkityskategoria muodostui niistä tuen tarpeen tunnistamisen käsityksistä, joissa opiskelijat toivat esiin sen, että osin tuen tarve oli tiedossa ennen lukiota ja osa tuen tarpeesta selvisi vasta lukiossa. Näillä opiskelijoilla oli jo lapsena oppimisvaikeus kuten keskittymis-, tarkkaavaisuus- tai autisminkirjon häiriö ja lukivaikeus oli todettu vasta lukiossa.

On myös keskittymishäiriöä todettu kans, todettu jo pienest pitäen. (H4)

No siis koko peruskouluhan meni ihan pienryhmässä. Sillon, ku mä aloitin kaksoistutkinnon, ni siin syksyllä todettiin keskivaikea lukihäiriö. Ja sit on ollu jotain oliko se joku ASP, joku mikä se on, piirteitä joskus ala-asteelta, kuulemma. (H9)

Merkille pantavaa on, etteivät haastateltavat tuoneet käsityksissään esiin nivelvaiheen tiedonsiirtoa peruskoulun ja lukion välillä. Tornberg ja Töytäri (2017) toteavat perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen tiedonsiirtokäytäntöjen olevan vielä vakiintumattomia ja vaihtelevan koulutuksenjärjestäjittäin sekä vallalla on epätietoisuus siitä mitä tietoja ja miten opiskelijoista voi siirtää. Nivelvaiheen systemaattinen tiedonsiirtoprosessi ei noussut tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsityksissä esille todennäköisesti siksi, että tiedonsiirto tavallisesti tapahtuu taustalla oppilaitosten henkilökunnan kesken ilman opiskelijan omaa aktiivista osallistumista.

5.1.2 Tuen tarve esiin vasta lukiossa

Jos opiskelijalla oli todettu vasta lukiossa tuen tarve, sen syynä oli poikkeuksetta lukivaikeus. Mikäli opiskelijalla todettiin lukivaikeus vasta lukiossa, siihen päädyttiin kahden vaihtoehdoisen reitin kautta. Joko tarve opiskelijan tarkempaan tuen tarpeen kartoitukseen tuli esiin lukiseulan kautta tai lukio-opiskelija itse hakeutui erityisopettajan luo tarkempaan tutkimukseen koettuaan, ettei kaikki ole niin kuin pitäisi. Kuvauskategoria *Tuen tarve esiin vasta lukiossa* muodostuikin merkityskategorioista *Seulan kautta testeihin* ja *Aloite opiskelijalta*.

Seulan kautta testeihin

Kaikille lukiolaisille tehdään tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa ensimmäisen lukiovuoden alussa Niilo Mäki Instituutin Lukivaikkeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Mikäli ko. seulan mukaan tarkempi tuen tarpeen kartoitus on välttämätöntä, erityisopettaja kutsuu opiskelijan luokseen ja hänelle tehdään Niilo Mäki Instituutin Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille.

Me tehtii ne alkukartotukset ja sit tehtii lisää niit jotai testeij ja sit sielt tuli ne tulokset, ni sit tehtii se lausunto. (H4)

Oon ollu ihan normaalisti, mut nyt sitte vasta lukion ykkösellä mä oon LEENAN kaa alkanu duunailta juttuja. Et niinku ei oo sillee oikeestaa mitään tukee ollu ennen. (H11)

Aloite opiskelijalta

Noin puolet haastatelluista opiskelijoista oli saanut lausunnon lukivaikkeudesta sen jälkeen, kun oli omasta aloitteestaan hakeutunut erityisopettajan luokan tarkempiin testeihin. Opiskelijan sai hakeutumaan erityisopettajan luokan useimmiten vaikeudet oppia ja muistaa opittua.

Et mä ehkä huomasin sen sitte nytte, ku noi kertauskurssit alko ja kaikki muut tuntu muistavan hyvin ne kaikki jutut. Ja vaik mä olin opiskellu ne sillon kurssien aikaan hyvin ja jos nyt näin voi sanoo, ni tunnollisemmin, ku moni muu. Ni sit jotenki ihmettytti, et miten mä voin tällee, et mä en muista mitää ja mul ei oo mitään hajuu. Ni sit mä kävin kysymässä ja sit me tehtiin parit testit. (H8)

Haastateltavat kertoivat, että olivat ennen erityisopettajalle hakeutumistaan keskustelleet asiasta jo kavereiden tai vanhempien kanssa ja saaneet rohkaisua sille, että asiaa kannattaa tutkia tarkemmin.

Siis, kyl mä puhuin, mä puhuin yhen mun kaverin kans, joka oli kans miettiny sitä ja sil oli kans jotain ongelmaa ja se oli saanu lievän lukihäiriön paperit tässä, ni se sano, et joo, et mee ihmees juttelee, et nyt sil on kiire, jos haluat viel kevään kirjoituksii jotain apuu, ni nyt pitää mennä tekemää. Ni sit mä menin et hei, onks tää normaali, onks mul jotain vialla? (H8)

Mehtäläinen (2005) selittää piilossa pysyneiden lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien ja oppimisen ongelmien yleisemminkin tulevan esiin vasta lukiossa, jossa nimensä mukaisesti luetaan paljon ja tavoitteet, työskentelytapa sekä työskentelyn rytmi muuttuvat merkittävästi verrattuna peruskouluun. Opiskelija on siis saattanut tunnollisuuden ja ahkeruuden turvin selvitä peruskoulun läpi ilman tukitoimia lukivaikkeudesta huolimatta. Se, miksei kaikkien opiskelijoiden lukivaikeus tullut esiin ensimmäisen vuoden lukiseulassa, vaan vasta opiskelijan itse hakeuduttua erityisopettajan luokan tutkimuksiin, johtui monesta eri syystä. Lukiseulan perusteella kaikkia raja-tapauksia ei ole resurssien puitteissa mahdollista tutkia tarkemmin, opiskelija ei syystä tai toisesta ole halunnut

osallistua tarkempiin kartoituksiin tai toisaalta opiskelija on saattanut olla poissa lukiseulan tekohetkellä.

5.1.3 Tunnistamisen tuomat tunteet

Opiskelijat toivat haastattelussa runsaasti esiin lukivaikeuden toteamiseen liittyviä tunteitaan ja siksi halusin tehdä siitä oman kuvauskategorian. Kuvauskategoria *Tunnistamisen tuomat tunteet* muodostui alemman tason merkityskategorioista *Oppimisvaikeus hävettää*, *Tieto helpottaa* sekä *Varhainen puuttuminen tärkeää*.

Oppimisvaikeus hävettää

Haastateltavat käsittivät pääsääntöisesti oppimisvaikeuden tunnistamisen positiivisena asiana, mutta lukivaikeuden toteaminen lukiossa toi tullessaan myös häpeän tunnetta siitä, että itsellä on oppimisvaikeus:

Ekan vuonhan lukiossa aina alotetaa sillä testillä. Ja sit mulle tuli sillo jo kutsu siihen, et mä sain ihan törkeän huonot pisteet siit, et mul oli ihan sellasii niinku sanoja, mitkä ei oo oikeesti sanoja tehtävii, ni mä en erottanu niistä yhtään, niis oli tosi vähän aikaa. Mul tuli niis ihan hulluna virheit, mut sit mä en ihan niinku sellasen oman kunnian tai tämmösen takia halunnu mennä. Ku jotenki yleisesti ala-asteelt ja yläasteelt mä jotenki koin, et kaikki, jotka on erityisluokalla on semmosii, ei nyt mitenkää ilkeest sanottuun huonompii, tai huonompii ku minä ainaki. Et siitä tuli semmonen kauhee ongelma. (H3)

Kyseinen haastateltava käsitti oppimisvaikeuden ja sen julkitulon häpeällisenä, koska ei halunnut itseään liitettävän siihen joukkoon, joka mielikuva hänellä oli tukea tarvitsevistä opiskelijoista.

Tieto helpottaa

Suurin osa haastatelluista koki kuitenkin, että lukivaikeuden toteaminen oli helpotus ja monet opiskelijan kokemat ongelmat saivat selityksen.

Kyl mä koen et se [lukivaikeuden toteaminen] oli helpotus koska mä oon niin mont kertaa luullu, et mä oon vaan tyhmä. (H1)

Mul oli just se, ku mä olin epäilly itelleni jo vaikka kuinka pitkää lukihäiriötä, et nyt vihdoin, ku joku sano, et joo, sulla on se. Se oli mun mielestä sellain kiva juttu, et joku vihdoin suostu testaamaan sen ja ihan omasta alotteesta. Ja sano et joo, täs on ongelmaa. Et joku sano et joo, et sä et oo ihan idiootti vaan sul on tää. Et se oli sellain hyvä juttu. (H11)

No tavallaa se lokshti, et ku mä oon aina aatellu ja vaa naureskellu, et menee vähän aikaa et tajuu. Mut sit oli, et aa, tää on ihan niinku ongelma. Senkää takii mä en osannu epäillä mitää, ku mä aattelin et no, jos mä nyt saan vähän huonon numeron, ni mä oon vaa sit tyhmä. Et ei oikein osannu aatella. (H8)

Vaikka lukivaikeudesta on viime vuosina puhuttu enemmän kuin ennen, moni ei silti vaikeuksien ilmetessä ensimmäisenä ajattele oppimisvaikeuden mahdollisuutta vaan saattaa pitää vaikeuksia itse aiheutettuina, laiskuudesta tai tyhmyydestä johtuvina. Siksi vaikka vasta lukiossa todetulla lukivaikeudella ja sen oppimisen vaikeutta selittävällä funktiolla on mielestäni äärimmäisen tärkeä rooli opiskelijan oppijaminäkuvan korjaajana ja vakauttajana jatko-opintoja ja koko loppuelämää ajatellen.

Varhainen puuttuminen tärkeää

Kenties juuri sen vuoksi, miten merkityksellisenä ja helpottavana opiskelijat pitivät oppimisvaikeudesta saamaansa tietoa, he kokivat mielipahaa siitä, ettei tunnistamista oltu tehty jo varhaisemmassa vaiheessa ennen lukiota, jolloin peruskoulussa olisi voinut saada kuntouttavia tukitoimia.

Olis hyvä et jos tollasii mitä testei tehää lukion ekalla, ne alottettais jo paljon varhasemmas vaihees, et pystyis puuttumaan. Ja se ois yksilöille paljon helpompaa ja mun mielest parempaa, et se myös ohjais parempaa suuntaan niitä ja sais jo alust tukee. (H2)

No ehkä tällee jälkikätee ois ollu hyvä, et sen ois huomannu sielt ala-asteelta asti. Että sit varsinki nois kielissä sen pohjan ois saanu rakennettuu vankaks ja vahvaks. Ja sit tuol yläasteellaki ois kehittyyny vielä, ku nyt se tuntuu vähän siltä että nyt pitäis rakentaa sitä utta jonku vähän heikomman päälle. Et se ois ehkä sellain, mikä ois voinu auttaa. (H5)

Tämän lukivaikeuden varhaisemman toteamisen tekee tällä hetkellä ongelmalliseksi osin se, että Ylioppilastutkintolautakunta vaatii, että

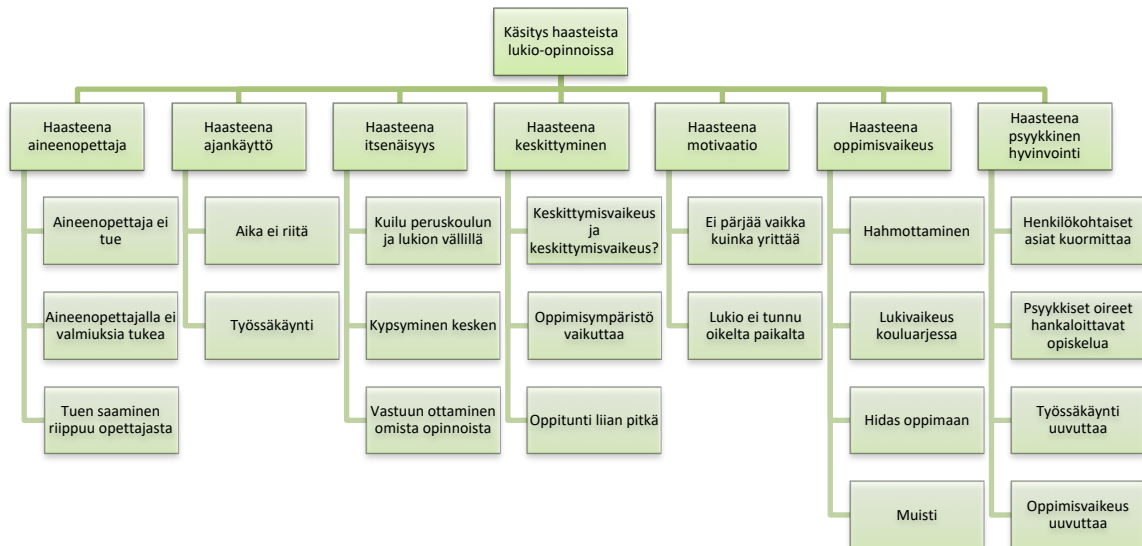
lukivaikeuden osoittavat lausunnot on hankittu pääsääntöisesti lukioaikana. Niinpä monesti yläkoulussa ei vielä lähdetä testaamaan lukivaikeutta, mikäli oppilas oletettavasti on menossa lukioon. Tämän ei kuitenkaan pitäisi sulkea oppilaan oikeutta tukeen peruskoulun aikana, sillä kolmiportaisen tuen mallin mukaan tukea on tarjottava viipymättä aina, kun siihen ilmenee tarve riippumatta siitä, millä tuen portaalla peruskoulun oppilas on.

Yhteenveto tuen tarpeen tunnistamisesta

Osa lukio-opiskelijoista käsitti oman roolinsa tuen tarpeen tunnistamisessa tämän tutkimuksen mukaan melko aktiivisena. Heillä oli joko itsellään tieto tuen tarpeesta lukioon tultaessa tai he olivat itse hakeutuneet erityisopettajan luo selvittämään lukivaikeuden mahdollisuutta. Osalla lukivaikeus ja sen tuoma tuen tarve oli tunnistettu vasta lukiossa heidän jäätyään seulassa kiinni lukio-opintojen alussa. Riippumatta siitä, millä tavoin ja milloin tuen tarve oli tullut esiin, lähes kaikki haastatellut opiskelijat pitivät tuen tarpeen tunnistamista tärkeänä ja tietoa oppimisvaikeudesta helpottavana sekä monia asioita selittävänä. Lukio-opiskelijat toivat esiin myös sen, että lukivaikeuden varhainen tunnistaminen on tärkeää.

5.2 Lukio-opiskelijoiden kohtaamat haasteet

Toisen tutkimuskysymyksen ”Mitä haasteita tukea tarvitseva opiskelija kohtaa lukiossa?” tavoitteena oli selvittää minkälaisia haasteita opiskelijat kohtaavat opintojensa aikana. Lukiolaisten käsityksistä haasteista lukio-opinnoissa muodostui seitsemän kuvauskategoriaa: *Haasteena aineenopettaja*, *Haasteena ajankäyttö*, *Haasteena itsenäisyys*, *Haasteena keskittyminen*, *Haasteena motivaatio*, *Haasteena oppimisvaikeus* sekä *Haasteena psyykkinen hyvinvointi*. Kuvauskategorioista muodostettu tulosavaruus on esitetty kuvassa 3.



Kuva 3 Tulosvaraus lukio-opiskelijoiden käsityksestä opinnoissaan kohtaamista haasteista.

Seuraavaksi kuvaan perustellen jokaisen kuvauskategorian muodostumista alemman tason merkityskategorioista ja merkityskategorioiden muodostumisen.

5.2.1 Haasteena aineenopettaja

Kuvauskategoria *Haasteena aineenopettaja* muodostui merkityskategorioista *Aineenopettaja ei tue*, *Aineenopettajalla ei valmiuksia tukea* ja *Tuen saaminen riippuu opettajasta*. Opiskelijat kuvailivat aineenopettajan tuovan haasteita heidän opiskeluunsa silloin, kun aineenopettajan asenne tai tapa toimia ei tukenut opiskelijan oppimista tai koulunkäyntiä.

Aineenopettaja ei tue

Merkityskategoria *Aineenopettaja ei tue* muodostui niistä opiskelijoiden käsityksistä, joissa he kuvailivat aineenopettajien asenteen tuen antamiseen tai tukea tarvitsevaan opiskelijaan negatiivisena tai välinpitämättömänä.

Mut ei kaikki opettajat just tajua sitä, et kaikki oppilaat on erilaisii. Vaan on niit, jotka saa kympin kokeest, ni ne on hyviä ja jotka saa vitosii ja kutosii ja seiskoi, ni ne nyt on sitte. Ja vähän irvailaa jos ei osaa. (H7)

Useampi opiskelija toi myös esiin sen, etteivät he koe saaneensa aineenopettajilta minkäänlaista tukea esimerkiksi lukivaikeuteensa.

Haastattelija: No oot sä saanu aineenopettajilta jonkunlaista tukee? Jos nyt miettii tähän sun lukivaikeuteen, oot sä saanu sen johdosta jotakin erityistä toimintaa heidän taholta?

H11: En mä oikeestaa.

Opiskelijat toivat esiin konkreettisia tilanteita, joissa aineenopettaja ei ollut tukenut heitä, vaikka oli tietoinen sekä tuen tarpeesta että selvillä millä tavoin voisi tukea opiskelijaa. Esimerkiksi lukivaikeuksisten opiskelijoiden mielestä oli vaikea saada aineenopettajilta muistiinpanoja etukäteen:

Mä kysyin niist, en muista keltä opettajalt, minkä aineen, mut oon kysyny välil, ni sit on sillee, et ei ne, et katot vaik kaverin vihkost, et otat ne jälkepäin vaikka mä oon pyytäny ne etukätee. (H2)

Opiskelijat kokivat myös, ettei aineenopettaja tue heitä, jos aineenopettaja ei ollut joustava opetusjärjestelyjen tai palautusaikojen suhteen. Eräs opiskelija kertoi, ettei aineenopettaja päästänyt häntä erityisopettajan luo tekemään kuuntelua lisääjalla:

No siis yhen kerran muistan ku, yks enkun opettaja, ku LEENA oli sanonu mulle, meil oli siis koekuuntelu, että mä meen LEENAN luo tekemään sen kuuntelun just niinku lisääjalla. Ni sit mä sanon sille opettajalle sillee, et nyt mä meen, ni se on et mihin sä oot menossa, mä oon et LEENAN luo menee sit kuuntelee, et sä oo mihinkää LEENAN luo menossa. Jaahas, okei. (H1)

Aineenopettaja ei tue -merkityskategorian käsityksissä tulee esiin se, että opiskelijat kokevat aineenopettajien laiminlyövän tuen. Aineenopettajat asettuvat näissä käsityksissä ikään kuin poikkiteloin tuen tielle jättämällä tuen tarpeen huomioimatta. Opiskelijoiden käsityksistä tuli ilmi, että osa aineenopettajista ei halunnut antaa opiskelijoille mitään erillisvapauksia oppimisvaikeudesta johtuen.

Aineenopettajalla ei valmiuksia tukea

Merkityskategoria *Aineenopettajalla ei valmiuksia tukea* muodostui edellä kuvattua merkityskategoriaa *Aineenopettaja ei tue* huomattavasti aineenopettajaa ymmärtävämistä opiskelijoiden käsityksistä. Opiskelijat kokivat, että aineenopettajalla ei ollut valmiuksia tukea heitä, koska aineenopettajilla ei ollut riittävästi joko osaamista, resursseja tai tietoa oppimisvaikeudesta. Opiskelijat kokivat, että aineenopettajalta puuttuu osaaminen opettaa sellaista oppilasta, jolla on oppimisvaikeus ja joka ei opi samalla tavalla kuin muut.

Esimerkiks meijänki luokalla tosi usein mennää niitten nopeitten tahtiin mut sit se mitä yritetään käydä sellasen oppilaan, sellasen oppilaan kuten mä, et mä en opi niin nopeesti, ni sit sitä jankataa, että sitä jankataan tosi kauan. (H7)

Ja sitten tää esim huomasin yhel matikan tunnil, mä en vaan ymmärtäny jotain, no se nyt ei ollu uutta et mä en matikassa ymmärrä jotain, mut siis se oli joku oikeesti iso juttu, et mä en ymmärtäny. Sitte opettaja et "mitä sä et ymmärrä", sit mä olin et epäselvää, tarkotin et mulle epäselviä, ni sit se opettaja otti itteensä, et on vaik epäselvät muistiinpanot, ja mä olin vaan sillee et "mä en oikeesti ymmärrä". Sit se selitti mulle jonku kymmenen minuuttii, tuli mun viereen. Et se koitti vaan olla et "kato tästä näin". Se oli niinku jotenki, ei se nyt ihan hyökkäävä ollu, mut kuitenkin sillee, et se ei selkeest ymmärtänyt, et mä en ymmärrä. Ni sit mä olin ihan niinku itkuu tihrustin siin, kun ei se ymmärtäny et mä en vaan ymmärrä. (H1)

Esimerkiksi tukiopetusta opiskelijat eivät aina kehdanneet pyytää aineenopettajilta, koska kokivat heidän olevan niin työllistettyjä. Tässä tapauksessa aineenopettajan valmiuksiin tukea vaikuttivat käytettävissä olevat resurssit:

Et sitte kylhän toikii ois periaattees mahdollista et vaan pyytäis tukiopetusta niilt opettajilta, mut ku tietää, et opettajillaki on aika paljon tehtävää ja tekemistä ja monta asiaa, ni ei sitä sit enää itekkää halua vaivata et voitaisko. Et kyl ne antais sitä, mutta kun ei nekää tajiija robottei olla. (H5)

Kolmas syy siihen, miksi aineenopettajilla ei ole valmiuksia tukea oli lukio-opiskelijoiden käsitysten mukaan tiedon puute eli aineenopettajat eivät olleet

riittävän tietoisia oppimisvaikeuden olemassa olosta ja mahdollisista sovellettavissa olevista tukimuodoista:

Mut harvat opettajat nyt, joku reaaliaine, joku uskonto ja historia ja muut, ni ei ne yleensä ees tiä siit et on lukihäiriö. Paitsi näkeehän ne periaattees mun wilma-sivuilta, harva niit nyt varmaan lähtee lukemaan jokaisen niit tietoja. Et se olis kyl sinänsä hyvä, et opettajatki ehkä ois vähän paremmin, sillee esim monest äidinkieles ja tälläsessäki mun mielest olis tosi tärkee, et olis ehkä enemmän tietosii opettajatki sillee. Et sanois just opettajat keskenään jossain opiskeluhuollos tai tälläsis juttelis näist. (H2)

Opiskelijat tiedottivat oppimisvaikeuksistaan aineenopettajia itse tai erityisopettaja teki sen heidän pyynnöstään. Opiskelijoiden käsityksistä tuli kuitenkin ilmi, ettei tiedon kulkeminen oppimisvaikeudesta ollut automaatio ja ettei ainakaan heidän käsityksensä mukaan aineenopettajalla ollut velvollisuutta ottaa selvää opiskelijansa mahdollisesta oppimisvaikeudesta.

Tuen saaminen riippuu opettajasta

Tämä merkityskategoria muodostui niistä opiskelijoiden käsityksistä, joissa he toivat ilmi sen, että tuen saaminen riippuu siitä, kenen aineenopettajan kursseilla he ovat.

Sitte englannin opettajast mä oon tykänny, ku se on just joustanu ja se on huomannu sen, että mä oon oikeesti yrittäny ja tehny, et sit jos se on jääny jostain tosi pienestä kiinni, ni sit se on päästäny mut läpi. Mut sitte ruotsis on ollu melko sellain ankara, et jos LEENA on kysyny silt opettajalt, et voinks mä tehdä sen kokeen täällä, ni sit se on aina ollu sillee, että ei, et se haluis et mä tekisin sen samassa tilanteessa muitten kaa. (H5)

No reaaliaineen opettajat on ollu kyl sellasii, et ne ottaa tosi hyvin ihmiset huomioon ja erilaisii opiskelijoit ku on. Mut ehkä noi matikan opettajat ja siis mun on pakko sanoo, ne on sellasii, et vaa jotenkii turnaa sit omaa asiaa sillee pakkopullaan kaikille ja sit se joko menee sinne ihmisten aivoihin tai ei. (H8)

Osa opiskelijoista siis koki, että toisilla aineenopettajilla on kyky ja halu huomioida oppimisvaikeudet opetuksessaan ja toisilla ei. Tuen saamisen riippuvuus aineenopettajasta on huolestuttavaa, mutta osin opiskelijat olivat vastanneet

tähän haasteeseen kurssivalintojen kautta välttämällä niiden aineenopettajien kursseja, joilla tukea ei ollut saatavilla.

Kuvauskategoriassa *Haasteena aineenopettaja* opiskelijat siis kokivat, että aineenopettajan asenne heitä tai oppimisvaikeutta kohtaan oli negatiivinen, minkä vuoksi he jäivät ilman aineenopettajan tukea. Osa opiskelijoista toi esiin myös sen, ettei aineenopettajalla ollut valmiuksia tukea, vaikka asenne tuen antamiseen olisikin ollut myönteinen. Aineenopettajien valmiuksiin tukea on varmasti mahdollista vaikuttaa täydennyskoulutuksen keinoin ja kaikenlainen oppimisvaikeuksiin liittyvän tiedon lisääminen aineenopettajien keskuudessa auttaa asenteiden muokkaamisessa suvaitsevampaan suuntaan.

5.2.2 Haasteena ajankäyttö

Kuvauskategoria *Haasteena ajankäyttö* muodostui alemman tason merkityskategorioista *Aika ei riitä* ja *Työssäkäynti*. Lukio-opiskelijat, jotka käsittivät haasteeksi ajankäytön, kuvasivat toisaalta sitä, että opinnot vievät niin paljon aikaa, että pitää tarkasti miettiä mitä muuta koulun ohella jaksaa ja ehtii tehdä.

Tosi paljon pitää tällasii miettii, et miten jaksaa, jos on kouluhommii ja viel koulun ulkopuolella pitää paljon tehdä ja on esseitä ja joka aineest pitää melkein tehdä jotaa ja tällee näin. Ni sit miettii, et mitä harrastuksii esim uskaltaa enää ottaa, et sillee et viel jaksaa kummiski normaalisti käydä koulussa. Et sellain ajottaminen on välil ollu vähän haasteellista. (H2)

Toisaalta osa opiskelijoista kävi koulun ohella useita tunteja viikossa töissä, mikä toi omat haasteensa aikatauluttamiseen ja koulunkäyntiin keskittymiseen.

Et mä oon aika itsenäinen, et mä muutin omillee ja oon ollu töissä täs näin et on ollu niin paljon kaikkee, et mä en oo ikin oikee keskittyny vaan siihen opiskeluun vaan se opiskelu on ollu siel. (H12)

5.2.3 Haasteena itsenäisyys

Kuvauskategoria *Haasteena itsenäisyys* muodostui merkityskategorioista *Kuilu peruskoulun ja lukion välillä*, *Kypsyminen kesken* ja *Vastuun ottaminen omista opinnoista*. Tämän kuvauskategorian käsityksissä lukio-opinnot itsessään tuntuivat haastavilta työmäärän ja vastuun lisääntyessä merkittävästi peruskouluun verrattuna.

Kuilu peruskoulun ja lukion välillä

Tämän merkityskategorian kuvauksissa opiskelijat toivat esiin sen suuren harppauksen, jonka peruskoulusta lukioon siirryttäessä joutuu tekemään. He kokivat, että sekä työmäärä että vaatimustaso yllättävät negatiivisesti lukioon siirryttäessä.

Mun mielestä Suomessa valmennetaan ysiluokkalaisia ihan liian vähän lukioon. Tiiätkö, ku peruskoulu on tosi helppoo ja sit tulee tänne niin sellain ryminällä alas vaan. (H11)

Kypsyminen kesken

Lukio-opiskelijat totesivat myös lukioon tullessa monen olevan vielä liian nuori kantamaan sitä vastuuta, mitä lukiossa jokaisen on pakko ottaa:

Ku tänne tullaan, ni onhan tääl tosi moni viel tosi lapsi. Yläasteelta ku itekki tuli, ni olihan tääl, ei ollu sellast minkäänlaista hallintaa omast elämästä. (H3)

Vastuun ottaminen omista opinnoista

Monet haastatelluista opiskelijoista käsittivät lukio-opinnot hyvin itsenäisinä ja opiskelijan tuli itse kantaa vastuu opinnoistaan, minkä monet kokivat myös haastavana:

Et ei mun mielest lukios ykskään oppilas ei oo yksin, mut se on aika paljo oman onnesa nojassa kuitenkin. Tää on niin paljon itsenäisempää. (H7)

Tavallaa ku tuli se vapaus ku kukaa ei pakottanu mua olemaan siellä, ku peruskoulus kuitenkin oli se opettaja kuka pakotti vähän hillitsee itseensä. Ku saa vähän vapautta, ku

tuli lukioo, ja se ei ollu mulle kovin hyvä. Koska mä kyl teen jos mä saan tehdä, en mä ala miettimää, kyl mä oon ihan menos. (H12)

Hakkarainen ym. (2015) mukaan siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen opintoihin, opiskelijan tulee sopeutua muutokseen sekä sosiaalisella että tiedollisella tasolla. Niiden oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia, tämä sopeutuminen voi olla erityisen haastavaa. Hyppy peruskoulusta lukioon on kaikille opiskelijoille suuri, mutta oppimisvaikeudet tuovat vielä oman lisänsä varsinkin, jos vastaanottavassa lukiossa oppimisen tuki ei ole hyvin järjestetty. Uuden lukiolain myötä opintojenohjauksen tehostuminen ja erityisen tuen takaaminen kaikille auttavat varmasti vastaamaan tähän haasteeseen.

5.2.4 Haasteena keskittyminen

Lukivaikeuden ohella keskittymiseen liittyvät haasteet nousivat haastatteluissa vahvasti esiin, kun opiskelijat kertoivat käsityksiään haasteista lukio-opinnoissa. Muutamalla opiskelijalla oli todettu tai tutkittu keskittymisvaikeutta ja yli puolet haastatelluista opiskelijoista koki keskittymisen olevan haastavaa. Kuvauskategoria *Haasteena keskittyminen* muodostui merkityskategorioista *Keskittymisvaikeus ja keskittymisvaikeus?*, *Oppimisympäristö vaikuttaa* sekä *Oppitunti liian pitkä*.

Keskittymisvaikeus ja keskittymisvaikeus?

Tämä merkityskategoria muodostui niistä lukio-opiskelijoiden käsityksistä, joissa he joko kertoivat keskittymisvaikeuden virallisesta toteamisesta tai he epäilivät itse omaavansa keskittymisvaikeutta.

On myös keskittymishäiriöä todettu kans, todettu jo pienest pitäen. Sillehän se on omalla tavallaan vaikeeta. (H4)

Enemmän mä jotenki kokisin, et mul vois olla jotain keskittymisvaikeutta, mut siit en oo menny ikin mihinkää tutkimuksi. (H3)

Sitku just mulla on vahva se, et lukivaikeuden ohella tulee keskittymishäiriö, ku mulla ei oo motivaatioo tehä. Ja tietenki siin voi olla muutaki, et mä esimerkiks käyn psykologil ja siel on just puhuttu erityisherkkyydestä, et sitä kautta tulee kans se keskittymiin, ku kiinnittää niin monee pikkuasiaa huomioo. (H14)

Oppimisympäristö vaikuttaa

Tässä merkityskategoriassa ovat ne käsitykset, joissa opiskelijat kokivat ympäristön vaikuttavan oleellisesti heidän kykyynsä keskittyä.

Mulla on lähinnä se ongelma, että mä en saa keskittytyä kotona. Et mulla on tosi vaikee saada, kylhän mä sitten ku mä tiedän, että pakko on jotain tehä, ni sit mä teen sen. Mut mun on tosi vaikee saada missään kotona, jossain kotityöpöydän ääressä sit samanlaista tekstiä aikaseks ku mä koen et mä voisin saada silloin ku mä oisin saanu sen edes alotettuu koulussa. (H6)

Mua auttaa se paljon et mä saan erillises tilas, et mua haittaa välil se melu et mä en pysty keskitty ollenkaa minkää tuottamisee tai tekemisee jos mul hirveest ympäril kaikkee sälää ja ihmisiä ja muuta. Mun pitää saada ihan sellain omanlainen oppimisympäristö et pystyy keskittymää. (H2)

Oppitunti liian pitkä

Tukea tarvitsevat lukio-opiskelijat toivat esiin haastatteluissa sen, että heidän on vaikea keskittyä pitkien oppituntien ajan.

En tiä ihan muutenki keskittymishäiriö mikä voi vaikuttaa. Yläasteellaki tunnit oli 45 min, tääl on 80 min, ni se oli jo aika paha. Mä puol tuntii jaksan istuu paikallaa, sit alkaa olla jo aika. Huomaa, et lopputunnit ei pysty, se on puol mahotont. Vaikka siis mä saatan olla, et mä tuijotan sit opettajaa, ja nyt keskity, mut mä liu'un ihan omiin maailmoihin. (H12)

Sandberg (2018) on tutkinut lukion käyneitä ADHD-piirteisiä henkilöitä, jotka olisivat kaivanneet lukio-opintoihinsa merkittäviä ja jatkuvia tukitoimia. Hän toteaa lukiossa opiskelevien ADHD-nuorten omaavan usein hyvät kognitiiviset tiedot ja taidot, mutta tukea olisi tarjottava tunneilla keskittymiseen, aistisäätelyyn sekä toiminnanohjaukseen. Esimerkiksi oppituntien rakenteeseen ja pituuteen tulisi lukiossa kiinnittää huomiota ja toimintaa oppitunneilla tulisi vaihdella säännöllisin väliajoin. Näen, että erityisopettajien konsultatiivinen rooli lukioissa on

avainasemassa tulevaisuudessa opiskelijoiden kokemaan keskittymisen haasteeseen vastaamisessa.

5.2.5 Haasteena motivaatio

Tämän kuvauskategorian käsityksissä opiskelijat kuvasivat haasteekseen motivaation puutteen. Kuvauskategoria muodostui alemman tason merkityskategorioista *Ei pärjää vaikka kuinka yrittää* sekä *Lukio ei tunnu oikealta*. Opiskelijoiden motivaatio oli laskenut joko sen vuoksi, etteivät he kokeneet opiskelua palkitsevaksi vaan kuvasivat ponnistelujen esimerkiksi kokeeseen lukemisessa olevan turhia:

Muistan yksin kerta että vaik yrittää kaikkensa, tai just vaik et lukee ja lukee ja lukee, ni en päässy historian koetta läpi. Sit mä luin koko mun kirjan nauhalle ja kuuntelin, äänikirjoi tykkään kuunnella enemmän. Ni tein sillee, et kuuntelin sit äänikirjaa, mun kaveri luki mulle, mä luin sit kirjaa ja sit mä sain vitosen siit kokeest, ku mä menin uusii sen. Et just oikeesti siinäkin on ollu iso vaikutus varmaan omaan olotilaan, et vaik sä yrität, ni se ei onnistu. Ja semmonen vaik sä yrität ni sä et silti pärjää vaik ku joku muu tekee saman homman, ni se pärjää. (H1)

Toisessa merkityskategoriassa opiskelijat olivat pian lukioon tultuaan huomanneet, ettei lukio ole heidän paikkansa, mutteivat nähneet muitakaan vaihtoehtoja realistisina:

Mut sit just siel ykkösen syksyllä ni alko tajuu, et tää tulee olee tosi vaikeeta ja se alko olee tosi vaikeeta. Sit kakkosel jatku se sama, oikeestaa koko ajan mä oon vaa miettiny sitä, että mitä jos mä nyt lopettaisin, niin mitä mä tekisin. Et ykkösel mä olin koko ajan, et mä lopettaisin heti, ku mä tietäisin mitä mä menisin tekee amiksee. Et se on koko ajan ollu sellain, et mä vaa haluisin pois täältä. Mut ku mä en tiedä mitä muuta mä tekisin. (H1)

Historia on ehkä semmonen, mitä mä haluisin ehkä lukee pidemmälle. Nii, sit se vähän niinku oli ainoa vaihtoehto tää [lukio]. Siitä se sit lähti, et aika huono motivaatio se on sillee, et ei oo muutakaa. Et sit se siitä vähän kehnosti lähti ekana vuonna, et sit toka vuos oli pelkkää tsemppaamista ja kolmantena se johti siihen, et mä oon ihan loppuunpalanu tähän kouluun. (H3)

Aiemmin kuvattu kuvauskategoria *Haasteena itsenäisyys* sekä tämä kuvauskategoria *Haasteena motivaatio* sisältävät merkityskategorioita, joissa onnistuneen opinto-ohjauksen rooli korostuu. Esimerkiksi merkityskategorioissa *Kuilu peruskoulun ja lukion välillä* sekä *Lukio ei tunnu oikealta* opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin voitaisiin vaikuttaa opinto-ohjauksen kautta.

5.2.6 Haasteena oppimisvaikeus

Kuvauskategoria *Haasteena oppimisvaikeus* muodostui alemman tason merkityskategorioista *Hahmottaminen*, *Lukivaikeus kouluarjessa*, *Hidas oppimaan* ja *Muisti*. Lukivaikeus oli ainut oppimisvaikeus tässä kuvauskategoriassa, joka opiskelijoilla oli virallisesti todettu, mutta hahmottaminen, oppimisen hitaus ja muisti tulivat opiskelijoiden käsityksissä oppimisensa haasteina niin selkeästi esiin, että myös ne sijoittuivat luontevasti tähän kuvauskategoriaan. Keskittymisen haasteet nostettiin aiemmin omaksi kuvauskategoriakseen sen vuoksi, että opiskelijat eivät käsityksissään tuoneet esille sitä, että keskittymisen vaikeus olisi heidän mielestään oppimisvaikeus. Vaikka keskittyminen oleellisesti vaikuttaa oppimiseen ja haasteet keskittymisessä vaikeuttavat oppimista, halusin tässä kunnioittaa opiskelijoiden tulkintaa keskittymisen haasteista ja siksi se ei sisälly tähän kuvauskategoriaan.

Hahmottaminen

Tässä merkityskategoriassa opiskelijat kuvasivat ongelmia oppimisessa, joiden he kokivat liittyvän hahmottamiseen. Opiskelijoiden mielestä esimerkiksi matematiikan laskutekniikat ja oleellisen löytäminen tekstistä olivat heille haastavia.

No mul on ehkä se, tiivistettynä ehkä se hahmotuskyky. Mä kyllä opin asioita ja ymmärränkin asiat, mutta se että on kyse vaikka jostain fysiikan kurssin vaikeasta kaavasta, ni kyl sitä saa jonkuu aikaa kattoo sillee pitkää, et miten toi toimii tai miten tot käytetään ja miten tolla saadaan johonkin laskutehtävää vastaus. Vaikka just kuinka paljon joku silta pitenee lämpötilan vaikutuksesta. Just ehkä semmonen hahmotuskyky on se.
(H9)

Lukivaikeus kouluarjessa

Kaikilla haastateltavilla yhtä lukuun ottamatta oli todettu lukivaikeus, joten tähän merkityskategoriaan tuli paljon erilaisia kokemuksia lukivaikeuden tuomista haasteista lukio-opintoihin. Lukivaikeuden monimuotoinen ilmeneminen näkyi myös haastateltavien kokemuksissa, kun he kertoivat lukivaikeuden tuomista haasteista muun muassa luetun ymmärtämisessä, oikeinkirjoituksessa, kielten oppimisessa, lukunopeudessa, samanaikaisessa kirjoittamisessa ja kuuntelemisessa oppitunneilla ja matematiikan opiskelussa.

Et mul on sillee, et rivit pomppii ja vaikee hahmottaa sit tekstii, et menee pidempi aika lukee. (H4)

Kielissä se vaikeuttaa sillä tavalla, et mulla on kirjainvirheitä ja huolimattomuusvirheitä. Ja matematiikassa on etenkin tällaset huolimattomuusvirheet, mitä sitten mä voin käydä sata kertaa sen yhen tehtävän läpi ja mä en silti nää sitä virhettä siinä tehtävässä. Et se on kans sellain, mikä vaikeuttaa tosi paljon. Ja reaaliaineissa se, että mä en pysty millään tekee kokeita siinä ajassa, missä muut tekee. Mie tarvin sen oman ajan siihen tekstin muodostukseen ja et mä pystyn oikeesti kaivaa niitä tietoja mun päästä. Se vaikeuttaa sitä kokeiden tekoo ja sitten osakseen myös opiskeluu, koska se lukeminen on hitaampaa jos oikeesti haluaa kunnolla ajatuksen kaa lukee jotain tekstii. Tuntuu, et on koko ajan pari askelta jäljessä muita. (H6)

No lievä lukihäiriö löytyy. Et se on ainakin kirjottamisen suhteen ja sit lukemisen suhteeki kans oli, mut pääsääntösest kirjottamises jos on kaksoiskonsonantti, ni en välttämättä huomaa, saattaa tulle virhe siinä ja sit mä oon aika hidas kirjottamaa. Et ei tarvis niin tarkast mieltii aina jos kirjottaa jotain, et kyl tulee vaa sillee niit virheit niin helposti, et joutuu oikeesti tavuttaa jotain sanoit, et meneeks tää miten tai googlaat miten tää kirjoitetaa. (H10)

Esimerkiks matikassa mul on sellasii, et ku mä kirjotan, ni mul jää tosi usein miinus plussaks tai plussa miinukseks tai esimerkiks pienempi ja suurempi kuin merkit tulee väärinpäin tai sitte mun pitää kirjottaa 26 mut mä kirjotan 62 tai 2,6 tai jotain tällästä. (H11)

Hidas oppimaan

Erillisenä lukivaikeudesta opiskelijat toivat haastatteluissa esille käsityksensä itsestään hitaina oppijoina.

Siin on vaan se, et on vähän hitaampi opiskelija ja tarvii enemmän aikaa... Eikä mul oikeestaa muita haasteita ookkaa, et vaan se hitaus ja semmonen, et tarvii enemmän aikaa. (H9)

Opiskelijat kokivat, että oppimisen hitaus lisäsi heidän työmääräänsä, koska asioiden sisäistämiseen ja tehtävien tekemiseen meni aikaa muita kauemmin.

Muisti

Kolme opiskelijaa toi koki haasteena muistin. He kokivat sekä asioiden mieleen painamisen että sieltä palauttamisen vaikeana.

Ja mä oon huomannu, et mä oon opetellu ne ja sit ku mä oon saanu sen kokeen pois alta, ni sitte ne häviää. Et on tosi vaikee nyt varsinki kirjoituksiin alkaa lukemaan, kun tuntuu et kaikki pitää taas opetella alusta. (H5)

Mä en oo hyvä muistaa mitää nimiä, mul on ihan sairaan huono muisti. (H14)

5.2.7 Haasteena psyykinen hyvinvointi

Kuvauskategoria *Haasteena psyykinen hyvinvointi* muodostui merkityskategorioista *Henkilökohtaiset asiat kuormittaa*, *Psyykkiset oireet hankaloittavat opiskelua*, *Työnteko uuvuttaa* sekä *Oppimisvaikeus uuvuttaa*.

Henkilökohtaiset asiat kuormittaa

Opiskelijat kuvasivat henkilökohtaisessa elämässään tilanteita, joiden kokivat haittaavan myös opiskelua. Henkilökohtaiset kuormittavat asiat liittyivät usein ihmissuhteisiin, kannustuksen puutteeseen kotoa tai taloudellisiin huoliin. Yksi opiskelija kertoi vanhempien negatiivisesta suhtautumisesta lukioon ylipäätään.

Mun vanhemmat myöskää ei arvosta tätä. Se on ollu semmonen tosi iso, et ne näkee tän koulun vitsinä. Fajaki on just sillee, sillon ku mä alotin lukion, puhu et ammattikouluu ois pitäny mennä, ku jotkuu mun kaverit, jotka oli ammattikoulus oli töissä sillo jo. Sellainen et työntekoo arvostaa enemmän. (H3)

Vanhemmilta saattoi puuttua myös ymmärrys lukivaikeutta kohtaan, minkä opiskelija koki haastavana.

Ja sitte äiti just tällee sano sitä ja sit se vaa tällee sano, et miten sitte vaikka ois lukihäiriö, et sitte lukee vaan enemmän. (H5)

Myös toimeentuloon liittyvät asiat saattoivat kuormittaa opiskelijaa ja aiheuttaa haastetta opintoihin.

No, jos suoraan sanotaan, ni mä oon ehkä semmoses kierteessä asioiden kanssa, et tosiaan iltalukiolainen ei ole oikeutettu opintotukeen ja sitte kun en pysty ottaa vastaan kokoaikatyötä niin en voi myöskään saada mitään työttömyyskorvausta tai mitään. Se on niinku menty viime syksy sitte toimeentulotuella ja siis vanhempien luona mä viel kuitenkin asun, mut kuitenkin jollain pitää opintoja rahottaa. (H9)

Psyykkiset oireet hankaloittavat opiskelua

Tyypillisimmät psyykkiset oireet, joiden opiskelijat kokivat aiheuttavan haasteita lukio-opintoihinsa, olivat ahdistus ja masennus.

Mut että kyl mä oon sen huomannu lukiossa kuitenkin, että etenki ku on sitte keskittymisvaikeuksia ja tota masennusta, nii se vaikuttaa niin paljon siihen ahistukseen ja koska ne molemmat, masennus ja keskittymisvaikeudet, tuottaa mulle suurta ahistusta tietenkä koulunkäyntiin liittyen, koska sit se on hirveen kuormittavaa se työskentely silloin etenki ku on joku tosi rankka aine. (H6)

Mul ei oppimises oo hirveesti vaikeuksii. Mut nää kaikki sosiaaliset tilanteet, luokkatilanteet tai luokan edes puhuminen tai esiintyminen, ni niis on vaikeuksii... Se ahdistaa, että kerran ku opettaja ei tienny sitä asiaa ja kysy jotain, ni se ahdistaa niin paljon, ettei pysty enää olee siel tunnilla. Et jos se on sellast lievää, ni silloin pystyy olemaa siellä tunnilla ja jonkun verran kuuntelee ja jotain jää päähän. Mut jos se on sellain kauheen kova ahdistus, ni sit pitää lähtee sieltä. Sillee on käyny vaan kerran. (H13)

Työnteko uuvuttaa

Haastatelluista 14 opiskelijasta kolme kertoi tekevänsä säännöllisesti töitä lukion ohella. Kaikki kokivat työnteon erittäin rankaksi ja olivat uupuneita.

Ku mä käyn töissä ja mul oli yhes vaihees tosi sellain paha burn out. Et mä en jaksanu käyä koulus enkä jaksanu käydä töissä enkä jaksanu nähä kavereita enkä treenata enkä mitään... Se on varmaan se, et mul on 20 tuntii viikossa töitä, se on varmaan just se, minkä takii mul sitte laitto ns. hanat kiinni. (H7)

Oppimisvaikeus uuvuttaa

Osa uupumuksesta kertoneista opiskelijoista käsitti uupumuksensa syyksi oppimisvaikeuden ja siitä johtuvan lisääntyneen työmäärän.

Ku sä et saa luettua sitä niin nopeesti, ni se vie oman aikansa se prosessointi. Se tulee paljon pitemmäks ja sit se vie enemmän voimavaraa. Et on tosi paljon uupumusta ollu ja tällee. Väsyttäny ja sillee. (H4)

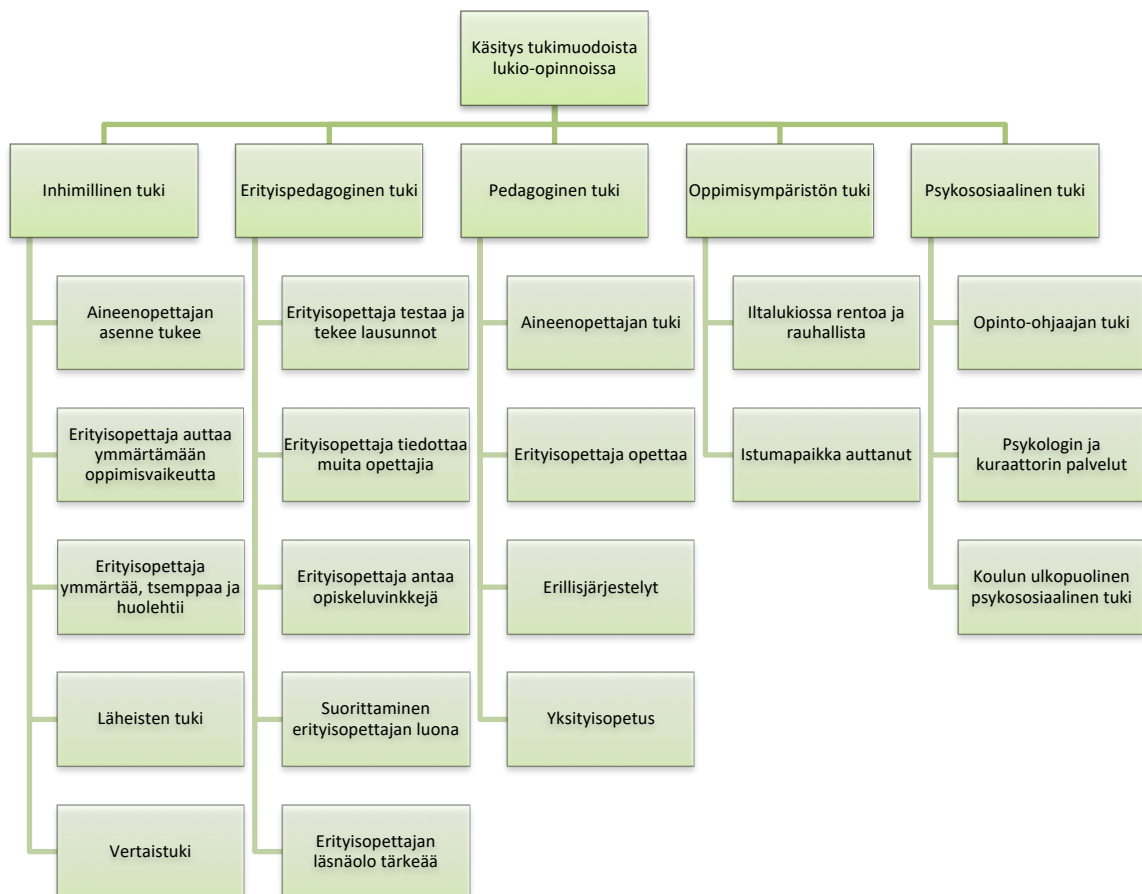
Kouluterveyskyselyiden mukaan yli 10 % lukio-opiskelijoista kokee opinnoissaan uupumusta. Vuonna 2017 lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista tytöistä noin 17 % ja pojista noin 8 % koki koulu-uupumusta. (Kouluterveyskysely 2017.) Tässä tutkimuksessa uupumusta kertoi kokevansa 43 % haastatelluista, mikä selittynee sillä, että haastatellut olivat tuen tarpeessa olevia lukio-opiskelijoita ja heillä oppimisvaikeudet ja muut haasteet kuormittavat lukio-opintoja keskiverta lukio-opiskelijaa huomattavasti enemmän.

Yhteenveto lukio-opiskelun haasteista

Opiskelijat kokevat lukiossa monenlaisia haasteita. Toisaalta itsessään lukioon tulo toi osalle haastatelluista uusia haasteita, kuten ajankäytön haasteet, lukio-opinnoissa vaadittavan itsenäisyyden tuomat haasteet sekä motivaatioon liittyvät haasteet, kun lukio ei tunnu itselle oikealta paikalta. Erilaiset oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus ja hahmottamisen vaikeus, toivat opiskelijoille haasteita lukio-opintoihin keskittymisen haasteiden lisäksi. Suuri osa opiskelijoista kertoi kärsineensä uupumuksesta lukioaikana ja uupumusta aiheuttivat sekä työssäkäynti että oppimisvaikeuksien tuomat haasteet. Moni opiskelija koki haasteeksi myös sen, ettei aineenopettajalta saanut riittävää tukea. Vaikka opiskelijat kuvasivat kohtaavansa opinnoissaan erilaisia haasteita, he vastaavasti kokivat saavansa haasteisiinsa tukea eri muodoissa, josta kerron seuraavaksi lähemmin.

5.3 Tuen muodot lukiossa

Tutkimuskysymyksen ”Kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin” tarkoituksena oli selvittää, mistä lukio-opiskelija kokee saavansa tukea oppimisen pulmiinsa ja minkälaisia tukitoimia opiskelijat kokevat lukiossa saavansa. Haastattelussa lukiolaisilta kysyttiin missä tilanteissa he ovat saaneet tukea, miten aineenopettajat ovat tukeneet heitä, miten erityisopettaja on tukenut heitä sekä kuka muu heitä on tukenut lukio-opinnoissa ja miten. Lukiolaisten käsityksistä lukio-opintoihinsa saamastaan tuesta muodostui viisi kuvauskategoriaa, jotka ovat *Inhimillinen tuki*, *Erityispedagoginen tuki*, *Pedagoginen tuki*, *Oppimisympäristön tuki* sekä *Psykososiaalinen tuki*. Kuvauskategorioista muodostettu tulosavaruus on esitetty kuvassa 4.



Kuva 4 Tulosavaruus opiskelijoiden käsityksestä lukio-opintojen tukimuodoista.

Seuraavassa esittelen lyhyesti jokaisen kuvauskategorian muodostumisen alemman tason kategorioista sekä kuka kyseistä tukea opiskelijoille antaa.

5.3.1 Inhimillinen tuki

Kuvauskategoria Inhimillinen tuki muodostui alemman tason kategorioista: *Aineenopettajan asenne tukee*, *Erityisopettaja auttaa ymmärtämään oppimisvaikeutta*, *Erityisopettaja ymmärtää, tsemppaa ja huolehti*, *Läheisten tuki* sekä *Vertaistuki*. Haastatellut lukio-opiskelijat kokivat inhimillisenä tukena muun muassa kannustuksen, huomioimisen, ymmärtämisen, tsemppaamisen, huolehtimisen, tuen tarjoamisen, positiivisen ja hyväksyvän suhtautumisen opiskelijaan, henkisen tuen, lohduttamisen, rauhoittamisen ja kiinnostuksen osoittamisen.

Aineenopettajan asenne tukee

Poikkeuksetta kaikki haastateltavat kokivat, että aineenopettajan suhtautuminen oppimisvaikeuksiin ylipäättään sekä opiskelijaan itseensä oli avainasemassa siinä, miten helpoksi tukea tarvitseva lukio-opiskelija tunsi olonsa aineenopettajan tunneilla.

Helpot aineet mulla monesti rakentuu sellasista aineista, minkä opettajien luona on hyvin sellain myönteinen ilmapiiri. Et sellanen, et jos tarvitsee apuu, jos tarvii lisääaikaa, jos on jotain tilanteita, mihin tarvii selvittämistä, ni se otetaan inhimillisellä tavalla vastaan. Ni sellaset aineet on ollu mulle mieluisia ja helppoja sitä kautta. (H6)

Opiskelijat kokivat, että läheskään kaikki aineenopettajat eivät suhtaudu ymmärtäväisesti oppimisvaikeuksien mukanaan tuomiin haasteisiin eikä aineenopettajilta löydy välttämättä osaamista tukea opiskelijaa konkreettisesti (vrt. 5.2.1 Haasteena aineenopettaja). Haastatteluista nousi kuitenkin esiin se, että konkreettisia tukitoimia tärkeämpänä opiskelijat kokevat juuri ymmärtävän ja joustavan asenteen oppimisvaikeuksia omaavia opiskelijoita kohtaan.

Erityisopettaja auttaa ymmärtämään oppimisvaikeutta

Opiskelijat kokivat, että oli tärkeää saada erityisopettajalta tietoa oppimisvaikeudesta ja päästä hänen kanssaan keskustelemaan siitä.

No mitä LEENA on sanonu, ni kyl mä ehkä oon alkanu tajuamaan sen, et mä en oo ainoa tän asian kanssa vaikka mä olin alus sillee, et miks just mulle on tullu tämmöset haasteet, miksei muille? Ni nyt mä oon ehkä tajunnu sen, et tääl on monta muutaki. Mut se ominaisuus tai piirre ei nyt oo mikään hirveen näkyvä, et sillee ei ihmisen tarvi olla mitenkään tyyliin kehitysvammanen, et sil voi olla vaikeuksia opiskelussa, et ihan normaalillaki ihmisellä voi olla ilman mitää muita sen suurempii. (H9)

Erityisopettaja ymmärtää, tsemppaa ja huolehtii

Opiskelijat kokivat erityisopettajan roolin ymmärtäjänä keskeiseksi.

LEENA on varmaan pitäny mut tääl, se on saanu tsemppattuu mut. Ja sit ku se on sellain ymmärtäväinen, jos mä oon sanonu, et mä en oo tehny tehtävii, ni sit se on et ei se mitää. Ei se tee asiasta niin isoo ongelmaa, se on hyvä tollain rauhallinen. (H12)

Erityisopettajan luona käynnit antoivat opiskelijoille toivoa positiivisemmasta tulevaisuudesta ja erityisopettajan rooli tsempparina koettiin tärkeäksi.

LEENA on antanu sellast, et välillä on ollu sellast, et ei tää lukio mee läpi millään, ni LEENAN sellanen yliposiitivinen asenne on myös antanu vähä semmost, et ehkä tää täst. Yleisesti LEENAN kaa ne käynnit ei oo ehkä ollu sellasii, iha semmosii mitä mä oon ihan hyvin pystyny ite kotona miettimään, se on ehkä enemmän ollu semmost tsemppiä. Sellasta, et on saanu positiivista näkökulmaa tähän, et ehkä tää täst. Ja muilla voi mennä huonomminki. (H3)

Osa opiskelijoista toi esille erityisopettajan huolehtivan roolin. He kokivat, että erityisopettaja huolehtii heidän asioistaan konkreettisesti kysymällä ovatko tehtävät tehty ja auttaa aikatauluttamisessa sekä yleisesti kyselee kuulumisia, mikäli opiskelijaa ei ole vähään aikaan näkynyt.

Aika paljo ja aika paljo on sovittu tapaamisii, mut sit ku tää mun häslä, mä oon unohtanu ne. Mut kyl LEENA on ollu tosi hyvä, koska se on oikeesti laittanu tekstiviestejä, et tule. (H12)

Läheisten tuki

Opiskelijat kokivat saavansa tukea ja kannustusta perheeltään, sukulaisiltaan, kavereiltaan ja seurustelukumppaniltaan.

Tottakai jos on kotoon tehny [koulutehtäviä], ni on tehny porukoitten, jomman kumman kaa. Ja just antaa tukee, on läsnä ja on kiinnostunu ja antaa tukee, kiinnostunu lapsen asioist tottakai. Ne on läsnä siin opiskelus samal taval ku mie. (H4)

Ja sit oon tosi paljo isovanhempien kaa tekemisis. Niilt tulee aika paljo sellassii, et ne kyselee kuinka jakselee ja miten menee koulu. Käyn aika paljon kans tekemäs isovanhemmil jotain koulujuttujaki et saa sen rauhan. (H2)

Ja jos se [poikaystävä], näkee että mä oon kirja kädes sillee, et koht alkaa savu nousee, ni se vaa ottaa sen kirjan mult pois ja mennäänkö vaikka jonnekin kahville. Et sellain tuki et se on enemmänki varmaan sellanen tuki et se osaa viedä mun ajatukset sit muualle siit opiskelusta ja just sellaset et "sä pärjää" ja sellasen tsemppauksen kans. (H11)

Vertaistuki

Lukivaikeuksiset opiskelijat kokivat saavansa vertaistukea sukulaisiltaan, joilla on lukivaikeus sekä nähdessään, että opiskelutovereilla on myös samanlaisia vaikeuksia kuin heillä itsellään.

Mul on sillee, et näkee, et jollain muillaki kuitenkin menee samal tavalla. Ei se nyt ehkä positiivist oo sinällä, mut kyl se on vähän niinku vertaistukee. (H3)

5.3.2 Erityispedagoginen tuki

Kuvauskategoria *Erityispedagoginen tuki* muodostui alemman tason kategorioista *Erityisopettaja testaa ja tekee lausunnot*, *Erityisopettaja tiedottaa muita opettajia*, *Erityisopettaja antaa opiskeluvinkkejä*, *Suorittaminen erityisopettajan luona* sekä *Erityisopettajan läsnäolo tärkeää*. Kuvauskategoria *Erityispedagoginen tuki* sisältää vain sellaisia opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia, joiden takana on erityisopettajan toiminta, joka vaatii vahvaa erityispedagogista osaamista tai erityisopettajan pätevyyttä, kuten esimerkiksi lukilausuntojen laadinta. Esimerkiksi kuvauskategoriassa Inhimillinen tuki ovat

merkityskategoriat *Erityisopettaja auttaa ymmärtämään oppimisvaikeutta ja Erityisopettaja ymmärtää, tsemppaa ja huolehtii*, tulkitsin sisällöltään sellaisiksi, että ko. tilanteissa vastaavan tuen olisi voinut opiskelijalle tarjota joku muu erityisopettajan sijaan. Tässä kuvauskategoriassa on oleellista se, että ko. tuen voi tarjota vain lukion erityisopettaja.

Erityisopettaja testaa ja tekee lausunnot

Opiskelijat toivat esiin tärkeänä tukimuotoja erityisopettajan tekemät lukitestit sekä lukilausunnon laatimisen.

Just siel erityisopettajalhan sen lukivaikeuden huomaa. Ei opettajat voi sitä määrätä tai diagnosoida. Ei opettaja voi kirjottaa sinne YTL:ään että oppilaalla sillä ja sillä on lukivaikeus ja minkälainen ja mitä se tarvii. Ku ei opettajilla oo mitään hajua mitä se on. Ja sit silt saa apuja, YTL:ää LEENAKU laitto, ni ne just hyväksy sen lukihäiriölausunnon ja sit sano mitä tarvii näit toimenpiteitä. Ni sit mä just oisin saanu lisää aikaa ja oisin saanu erillisen tilan ja nyt oisin saanu erilliset kuunteluajat. Mä sain vaa pidennetyt kuunteluajat, koska mä en kokenu, et mä tarvin lisää aikaa, koska mä en hirveen kauaa yleensäkkää tee koetta. (H7)

Opiskelijat käsittivät erityisopettajan roolin ainutlaatuisena asiantuntijana Ylioppilastutkintolautakunnan suuntaan haettaessa erityisjärjestelyjä ylioppilastutkintoa varten.

Erityisopettaja tiedottaa muita opettajia

Opiskelijoiden käsityksen mukaan aineenopettajien tietoisuus heidän oppimisvaikeuksistaan riippui erityisopettajasta siten, että erityisopettaja tekee Wilma-ohjelmistoon Tuki-välilehden, johon hän kirjaa yhdessä opiskelijan kanssa kaikki oleelliset oppimisen tuen toteuttamiseen vaikuttavat asiat.

Itse asiassa must tuntuu, et se eka jakso meni kokonaan vähä sillee, että mä en saanu mitään apuja tai vaik tukiopetusta. Mut sit mulle tehtii yhes kohtaa semmonen tukivälillehti wilmaan. Ni sitte kaikki opettajat ei välttämättä tajuu käydä sitä kattoo. Ni sit vasta ku LEENA oli laittanu viestii kaikille sen jakson mua opettaville opettajille, ni sit vasta ne opettajat vähän niinku tajus sen että mä tarvin ehkä vähän enemmän semmost tukiopetusta ja muutenki ehkä enemmän apuu. (H9)

Kuten edellä olevasta haastateltavan lausumasta käy ilmi, pelkkä tukivälilehden tekeminen wilmaan ei välttämättä vielä välittänyt tietoa tuen tarpeesta aineenopettajille vaan lisäksi tarvittiin erityisopettajan henkilökohtainen yhteydenotto ja tiedotus asiasta.

Erityisopettaja antaa opiskeluvinkkejä

Haastatellut toivat esiin käsityksensä siitä, että erityisopettaja opastaa heitä heidän oikeuksissaan eli antaa vinkkejä siitä, minkälaista tukea opiskelija voi pyytää aineenopettajalta, kuten seuraava lainaus osoittaa:

LEENAN kaa ollaa puhuttu et mul on oikeus siihen, et mä voin pyytää muistiinpanot niinku sähkösenä tai et ne on tulostettu mulle. (H1)

Opiskelijat kokivat, että erityisopettajan tukea oli heille opiskelutekniikkaan liittyvien neuvojen antaminen kahdenkeskisissä tapaamisissa sekä opiskelijan oppimistyylien kartoittaminen,

Oon niinku tosi paljo saanu vinkkiä ja apuu ja sillee ittestää oppinu enemmän, et millanen oppija on. (H4)

Suorittaminen erityisopettajan luona

Haastatelluista opiskelijoista moni koki tärkeänä tukimuotona sen, että esimerkiksi kielten kuunteluita tai kokeita oli mahdollista suorittaa erityisopettajan luona.

Mä oon aina tehny enkun kuuntelut LEENAN kaa. (H5)

Yhen kerren mä tein matikan kokeen LEENAN luona. Se oli oikeestaa sellain hyvä juttu, vaik mä en siitä mitään hyvää tulosta saanukkaa, mut se oli just sellain, et mä sain tehdä sen yksin ja LEENA ei ollu siin sillee hengittämäs selkää. Ja mä sain käyä välil syömäs ja tällee. Et se oli sellain positiivinen kokemus. (H11)

Erityisopettajan läsnäolo tärkeää

Opiskelijoiden käsitys oppimisen tuesta lukiossa keskittyi voimakkaasti erityisopettajaan ja hänen tarjoamaansa sekä henkiseen että konkreettiseen

tukeen. Haastateltavat toivat esille erityisopettajan tuen ja läsnäolon tärkeyden heidän lukio-opinnoistaan selviytymisen kannalta.

No säännöllisin ajoin tapaan LEENAA, et sieltä on tullu tosi hyvä tuki. LEENA on älyttömän hyvä tuki, et se on nyt ollu läsnä koko ajan. Et siit on ollu tosi suuri apu, et pääsee erityisopettajaa näkee. Et sen kaa ollaa käyty läpi sit just, et koneella tehny noit kokeita, mitä on pystyny tekee, no matikka tietty oon tehny paperiseen, mut se ei oo sillee haitannu, lisääikaa ollu kokeessa ja nyt on ollu just se, et on helpompaa tuottaa tekstii erillisessä tilassa. (H4)

Joo, kyl se tuki keskittyy LEENAAN tääl. Jos LEENAA ei olis ollenkaa tai se olis tosi harvoin paikalla, ni mä oisin ihan eri tilantees. (H1)

No joo, se on ihan kiva, et seki riittää et tietää vaa, et siel on joku joka voi auttaa näis jutuis ja on tuol huonees oottaas et jos tulee ongelmakohta ni sit voi vaa mennä. Et sekin riittää tosi paljon, vaikkei siel käviskää joka viikko. (H8)

Et kuiteskii tuntuu, et erityisopettajal on paljo niit ihmisii, jotka sen luona käy, et se on tärke ihminen koulus. (H10)

Joo, kyl, LEENA kuitenkin on paras tääl, että mä en ite hirveest tykänny käydä tuolla koulupsykologilla, en ees tiedä miks. (H14)

Opiskelijat toivat käsityksissään esiin, että suuri apu on jo se, että tietää, että koululla on erityisopettaja, jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä.

5.3.3 Pedagoginen tuki

Kuvauskategoria *Pedagoginen tuki* muodostui alemman tason kategorioista *Aineenopettajan tuki*, *Erityisopettaja opettaa*, *Erillisjärjestelyt* sekä *Yksityisopettaja*. Kuvauskategoria *Pedagoginen tuki* sisältää sellaiset opiskelijoiden lukio-opetuksen tukeen liittyvät käsitykset, joissa tuki koostuu eri tahoilta tulevista pedagogisista ratkaisuista.

Aineenopettajan tuki

Aineenopettajan tuen opiskelijat kokivat olevan erilaisten joustavien ratkaisujen käyttöä oppitunneilla sekä tukiopetuksen antamista. Eräs haastatelluista koki aineenopettajan tueksi sen, ettei opettaja painosta häntä tunneilla vastaamaan.

Et ne opettajat ei ala sillee kauheest hiillostamaa et mikäs nyt tämä vastaus on. (H13)

Mun mielest ne oli tosi tärkeit, et pysty mennä tukiopetukseen. Varsinki ku on vähemmän porukkaa siellä, ni oikeestaa sellast huomioo enemmän, et mitä tekee itte väärin, et saa oikeesti enemmän apuu siihen omaa juttuun. (H2)

Erityisopettaja opettaa

Merkityskategoria *Erityisopettaja opettaa* sisälsi oppimisen tuen käsitykset, joissa haastateltavat kuvasivat erityisopettajan antavan sellaista opetusta, mihin ei välttämättä vaadita erityispedagogisia taitoja, vaan kyseinen opetus vastasi aineenopettajien antamaa tukiopetusta kuitenkin sillä erotuksella, että erityisopettaja antoi opetusta aina yksittäiselle oppilaalle.

Nyt mul on esim keskiviikkoon aika, et me käydää ruotsin kielioppia. Et oikeestaa sen mukaa, miten mä itte sillee tarvin, et miten mä vaikka lähestyn LEENA, et nyt ois tarve. Et ei sovita, et joka viikko nähää. Et silloin ku mul on sellain tarve, et nyt tarvii jossain, ni sitte. (H2)

Erillisjärjestelyt

Erillisjärjestelyt opiskelun tukimuotona olivat samoja, mitä ylioppilaskirjoituksissa on mahdollista saada eli lisäaikaa ja suorittaminen erillisessä tilassa:

Lisäaikaa ollu kokeessa ja nyt on ollu just se, et on helpompaa tuottaa tekstii erillisessä tilassa. (H4)

Yksityisopetus

Yksi lukio-opiskelijoiden kokema tukimuoto oli tuen ostaminen koulun ulkopuolelta eli yksityisopettajan tai preppauskurssien käyttö.

Mä käyn kotiopettajalla, koska mä en halua yheltäkää meiän koulun opettajalta tukiopetusta. (H7)

Luultavast mä teen, et mä ostan jonkun preppauskurssin siihen[matematiikkaan]. (H1)

5.3.4 Oppimisympäristön tuki

Oppimisympäristö kuvauskategoria muodostui alakategorioista *Iltalukiossa rentoa ja rauhallista* sekä *Istumapaikka auttanut*. Tässä kuvauskategoriassa opiskelijat kuvasivat käsityksiään, joissa kokivat oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden, kuten ryhmäkoon ja istumapaikan tukevan oppimistaan.

Iltalukiossa rentoa ja rauhallista

Opiskelijat jotka olivat vaihtaneet iltalukioon tai aloittaneet siellä (N=5) kokivat kaikki iltalukion ilmapiirin rennoksi ja oppimisvaikeuksia paremmin ymmärtäväksi, minkä he pelkästään käsittivät tukevan opiskeluaan.

Se oli kans yks niist syistä, ku tääl ei tarvi käydä ku 48 kurssii ja muutenki saa käydä vähän rennommin ja päivät on sillee vapaana et voi oman jaksamisen mukaa käydä niit kursseja ja voi käydä verkkokursseja ja sillee. (H10)

Kyl ne muutkin opiskelijat on sillee mukavii. Osal niistäki tuntuu vähä olevan just jotain, et neki ehkä vähän ymmärtää paremmin ku jossain normaalissa lukiossa. Ku iltalukiossa on sillee vähä rauhallisempaa ja se on hitaampaa se tahti, mil käy niit kurssi. (H13)

Iltalukion pienemmät ja sitä kautta rauhallisemmat opetusryhmät koettiin myös oppimista tukevina tekijöinä.

Tääl on pienemmät opetusryhmät ja helpompi opiskella. (H10)

Istumapaikka auttanut

Osa opiskelijoista toi esille sen, että pelkkä istumapaikan valinta tunneilla tai koetilanteessa auttaa heitä omien haasteidensa kanssa. Opiskelijat ovat tehneet istumapaikan valinnan itsenäisesti tai yhdessä opettajien tai erityisopettajan kanssa.

Menee etupenkille, lähelle ovee, ni se helpottaa sit ahdistusta vähän. Sillee, et jos alkas ahdistaa, ni ois nopee pakoreitti. (H13)

Istumapaikan valinta auttaa myös keskittymisen vaikeuksissa.

Mä sain olla ihan yksin ja mä sain keskittyä ihan vaa pelkästään siihen tehtävää mikä mul oli. Ja sit se toi luottamust itteesä kohtaan, että kyl täst nyt selvitää, ku en mä nähny miten muut toimii siel koetilanteessa. Ja mul oli just ylppäreissäki esimerkiks se, et mä sain istuu eturivissä, et mä en nää niitä muita. Se oli mulle tärkeä homma. (H7)

Oppimisympäristön aistiärsykkeet, kuten häly ja valaistus, tulisi huomioida istumapaikan valinnassa (Sandberg 2018). Varsinkin keskittymisvaikeuksiin oppimisympäristöllä voidaan vaikuttaa oleellisesti, siksi näistä asioista tiedottaminen koko lukion henkilökunnalle olisi tärkeää.

5.3.5 Psykososiaalinen tuki

Kuvauskategoria *Psykososiaalinen tuki* muodostui merkityskategorioista *Opinto-ohjaajan tuki*, *Psykologin ja kuraattorin palvelut* sekä *Koulun ulkopuolinen psykososiaalinen tuki*. Opiskelijan kokema psykososiaalinen tuki tuli joko koulun omalta oppilashuoltohenkilökunnalta tai koulun ulkopuolisilta tahoilta.

Opinto-ohjaajan tuki

Opiskelijat, jotka kokivat saavansa opinto-ohjaajalta tukea, kuvasivat tuen olevan toisaalta konkreettista opintojen suunnittelua tai esimerkiksi iltalukioon siirtymiseen liittyviä valmisteluja ja toimenpiteitä. Toisaalta opinto-ohjaaja koettiin erityisopettajan ohella tärkeäksi henkilöksi, jonka puoleen opiskelija voi ongelmien ilmetessä kääntyä.

Siis jos ei nyt puhuta vaan erityisopettajasta, ni suurin tuki on kyl ollu toi opo. Se on oikeesti kyllä mahtava. Oikeesti mul ei oo huonoi kokemuksii kenestäkään oposta, itse asiassa mitä mul on tähän mennes ollu. Mut tää opo, mikä meil nyt on tääl, ni se on kyl oikeesti avannu silmiä ja ovia ehkä. Mä juoksen kyllä opolle ihan siis ku tulee mikä tahansa hätä, ni mä meen ekana sinne. Must tuntuu et opo on jo vähä sillee, taas se on täällä. (H11)

Psykologin ja kuraattorin palvelut

Tämän merkityskategorian nimeksi en valinnut Psykologin ja kuraattorin *tuki*, sillä opiskelijat eivät kokeneet saaneensa varsinaista tukea opiskeluunsa koulun omalta oppilashuoltohenkilökunnalta vaan he lähinnä totesivat käyneensä psykologin tai kuraattorin luona. Kun opiskelijoilta jatkokysymyksen kautta tiedusteli, miten käynnit heitä auttoivat tai mitä hyötyä niistä oli, moni vastasi, ettei suurta hyötyä ollut paitsi, jos koulupsykologin kautta oli ohjattu eteenpäin.

Mä kävin koulupsykologilla pari kertaa LEENAN kautta. (H3)

Kuraattorillaki oon käyny. (H9)

Siitäkin oli tietenkin apua, että koulupsykologin kautta mä oon aikoinani päässy sinne nuorisopsykiatrian poliklinikalle. Että ohjattu sieltä. (H6)

Haastatelluista puolet (N=7) kertoi käyttäneensä koulun omia psykososiaalisia palveluita.

Koulun ulkopuolinen psykososiaalinen tuki

Haastateltavat toivat esiin koulun ulkopuolisena psykososiaalisina tukimuotoina etsivän nuorisotyön, nuorisotyöntekijän, nuorisoneuvolan, nuorten ja aikuisten psykiatrisen poliklinikan, psykoterapian sekä toimintaterapian. Haastatelluista viisi kertoi saaneensa koulun ulkopuolista psykososiaalista tukea.

Sit ne [etsivä nuorisotyö] vähä niinku nappas ja mä niille kerroin lukihäiriöst ja sit ne skarppas, et meet sinne kouluu. Sit pari tehtävää mä kävin tekemässä niitten kanssa. (H12)

Nii ja on kuitenkin sit muutaki tukee ku vaan koulusta, esimerkiks psykoterapia ja toimintaterapia, ni nekin siinä sit auttaa. (H13)

Yhteenveto tuen muodoista lukiossa

Lukiolaiset toivat esiin konkreettisten tukitoimien lisäksi inhimillisen tuen tärkeyden. He kokivat saavansa inhimillistä tukea aineenopettajilta, jotka

ymmärsivät oppimisvaikeutta, erityisopettajalta sekä läheisiltään. Kaikki kannustus ja ymmärtäminen oli tärkeää oppimisen haasteiden kanssa painiville lukiolaisille. Erityisopettajalta saatu erityispedagoginen tuki, kuten lukilausuntojen tekeminen ja oppimisstrategioiden harjoittelu, oli yksi lukio-opiskelijoiden kokema tukimuoto. Pedagogista tukea lukiolaiset kokivat saavansa erityisopettajan lisäksi myös muilta opettajilta. Osa haastatelluista lukiolaisista koki, että oppimisympäristön muutoksilla voi tukea heidän oppimistaan. Suuri osa haastatelluista kertoi saaneensa psykososiaalista tukea joko koulun omalta oppilashuoltohenkilökunnalta tai koulun ulkopuolelta.

5.4 Yhteenveto tuloksista

Tutkimukseen osallistuneilla lukio-opiskelijoilla oli selkeä käsitys tuen tarpeen tunnistamisprosessista heidän kuvatessaan erityisopettajan tekemiä lukitestaustuksia. Lukivaikeuden toteamisen suuri osa haastatelluista käsitti positiivisena sekä helpottavana tietona ja esiin tuli toiveita siitä, että lukivaikeus olisi todettu jo peruskoulussa, jolloin siihen olisi voinut saada tukea jo varhaisemmassa vaiheessa. Haastatellut lukiolaiset kokivat haasteeksi aineenopettajat, joilta he eivät saaneet tukea oppimiseensa. Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin se, että osa aineenopettajista tukee mutta osa ei. Muita esiin nousseita haasteita olivat muun muassa keskittymisen haasteet, lukivaikeus ja uupuminen. Haastatellut lukio-opiskelijat kokivat saavansa konkreettista tukea opintoihinsa pääasiassa lukion henkilökunnalta. Erityisopettajan rooli suoraan tuen antajana sekä välillisesti tukimuotojen luojana koko kouluun oli merkittävä. Opiskelijat korostivat konkreettisten tukitoimien ohella inhimillisen tuen tärkeyttä, sitä, että koulussa löytyy aikuisia, jotka kuuntelevat ja ymmärtävät oppimisvaikeutta. Myös oppimisympäristön muokkaamisen koettiin tukevan opinnoissa selviytymistä. Oppimisen tuki lukiossa näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa opiskelijoille monipuolisena, mutta keskittyy voimakkaasti erityisopettajaan. Opiskelijat kokevat saavansa haasteisiinsa tukea, mutta parannettavaa löytyy esimerkiksi aineenopettajien asenteissa ja oppimisympäristöissä.

6 Luotettavuus ja eettinen pohdinta

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattinen analyysi tarkoittaa, että kaikki analyysin aikana tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet kuvataan mahdollisimman tarkasti. (Ruusu vuori ym. 2010, 27.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt etenemään johdonmukaisesti siten, että kaikki tutkimukseni aikana tekemäni valinnat ovat perusteltavissa ja avaamaan riittävällä tarkkuudella tekemieni tulkintojen taustoja. Tulkinnan luotettavuuteen vaikuttaa oleellisesti myös tutkijan positio ja refleksiivisyys. Refleksiivisyys on tutkijan jatkuvaa sisäistä puhetta ja kriittistä itsearviointia sekä sen aktiivista tiedostamista, että tutkijan omat taustat ja käsitykset vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tulosten tulkintaan (Berger 2015). Oman positioni huomioitava piirre on se, että tunnen lukion erityisopettaja Leenan opetusharjoitteluni ajalta, joten opiskelijoiden haastatteluissa joiltakin osin pystyin samaistumaan itse harjoitteluajanani luomaan kuvaan erityisopettajan työskentelytavoista ja persoonasta mutta pyrin kuitenkin neutraaliuteen tulkinnoissani. Toisaalta olen itse työskennellyt yli 10 vuotta aineenopettajana, joten kuuntelin opiskelijoiden näkemyksiä aineenopettajien tuesta lukiossa osittain myös aineenopettajan näkökulmasta, minkä olen myös pyrkinyt huomioimaan tulkinnoissani.

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 41) toteavat, että haastattelun avulla voidaan välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista, mutta että tämä haastateltavan elämysmaailmasta ja ajatuksista saatu kuva on aina epätäydellinen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tämä kuvauksen epätäydellisyys hyväksytään ja haastattelun tilanne- ja kontekstisidonnaisuus huomioidaan. Myös Metsämuuronen (2008, 36) toteaa käsitysten olevan kontekstisidonnaisia ja tämä tulee aina huomioida fenomenografisessa tutkimuksessa. Huomioin kontekstisidonnaisuuden tulkintoja tehdessäni

tukeutumalla haastatteluista tekemiini muistiinpanoihin ja merkitysyksiköitä analysoidessani huomioin kontekstin, jossa kyseinen merkitysyksikkö oli tuotettu.

Ahosen (1995, 152) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla on kaksi ulottuvuutta. Toisaalta aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja toisaalta niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). **Aineiston aitous** riippuu tutkijan ja tutkittavan intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä (Ahonen 1995). Intersubjektiivisuuden oletus tarkoittaa, että jokainen ihminen luo oman käsityksensä todellisuudesta emmekä voi koskaan olla täysin varmoja muiden käsityksistä. Jotta ylipäätään voimme toimia, on oletettava, että voimme ymmärtää asiat samoin kuin toiset ihmiset ymmärtävät ne eli on oletettava intersubjektiivisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 18.) Intersubjektiivisen yhteisymmärryksen osoittamiseksi olen kuvannut tutkimuksessani aineiston hankintaprosessin kontekstisidonnaisuuden, toimeni luottamuksellisuuden rakentamiseksi haastateltavien ja itseni välille sekä sisällyttänyt riittävän määrän litteroituja otteita haastattelusta tutkimukseeni. **Aineiston relevanssia** lisäsi se, että haastateltavien käymän lukion erityisopetus oli minulle entuudestaan tuttu ja siksi minun oli helppo kysymyksilläni syventää haastattelua. Aineiston luotettavuuden lisäämiseksi olen selvittänyt haastateltavien valintaprosessin Aineiston hankinta -luvussa mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Johtopäätökset esitetään fenomenografisessa tutkimuksessa merkitys- ja kuvauskategorioiden ja johtopäätösten aitouden ja relevanssin tarkastelu onkin tässä kategorioiden aitouden ja relevanssin tarkastelua. **Kategorioinnin aitous** tarkoittaa, että haastateltavien ilmaisuissa on riittävästi aineksia kategorian muodostamiseen (Ahonen 1995). Tämän olen pyrkinyt osoittamaan tutkimuksessani riittävän laajoilla litteroiduilla ajatuskokonaisuuksilla, niin etten tutkijana ole poiminut ajatuskokonaisuudesta vain omaa tulkintaani tukevaa osaa. **Kategorioinnin relevanssin** eli teoreettisen merkityksellisyyden olen pyrkinyt varmistamaan selittämällä kategorioiden muodostumisen johdonmukaisesti sekä liittämällä ne tiiviisti tutkimusongelmiin (kts. Ahonen 1995, 155).

6.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Nuorten parissa tehtävälle tutkimukselle on keskeistä tutkimuksen oikeutuksen hakeminen tutkittavilta nuorilta itseltään ja pyrkimys tutkia heitä heidän omilla ehdoillaan. Eettisesti kestävä nuorten parissa tehtävä tutkimus perustuu luottamuksellisen suhteen luomiseen nuoren tutkittavan ja aikuisen tutkijan välille. Tutkimukseen osallistuminen ja tutkimuksen tulokset eivät saa hankaloittaa tai vahingoittaa nuoren elämää. Tutkimuksen tekoa voi jo sinällään pitää eettisenä tekona, onhan sen taustalla halu tuottaa tietoa, joka hyödyttää nuoria itseään. (Vehkalahti ym. 2010.) Myös Wolgemuth ym. (2015) toteavat yleisesti laadullisen tutkimuksen hyödyttävän siihen osallistuvia antamalla heille mahdollisuuden tuoda äänensä kuuluviin, tulla tietoisemmiksi tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta sekä auttaa muita samassa tilanteessa olevia. Olen tutkijana aidosti kiinnostunut nuorten kokemuksista lukion erityisopetuksesta ja haluan vilpittömästi tuoda heidän näkökulmansa esiin. Koin, että haastattelutilanteessa sain tuoda esiin myös lukion erityisopetuksen valtakunnallisen tilanteen ja uuden lukiolain valmisteluun liittyviä asioita haastattelujen päätteeksi käymiemme vapaamuotoisten keskustelujen aikana. Näin haastateltavat tulivat tietoisemmiksi lukion erityisopetuksesta ja tämän tutkimuksen aiheen ajankohtaisuudesta ja tarpeellisuudesta.

Haastattelun eettisiin kysymyksiin kuuluu keskeisenä haastateltavan kunnioittaminen ja kohtelu inhimillisenä olentona pelkän tiedonlähteen sijasta (Rapley 2007). Tutkimuksessani pyrin muodostamaan haastattelutilanteesta haastateltavalle mahdollisimman miellyttävän ja huomioimaan myös Strandellin (2010) kuvaavat yksityisyyden ja luottamuksellisuuden eettiset haasteet. Yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen liittyvä eettisyys tutkimuksessani toteutui tutkimuslupien haussa, haastateltavien suostumuksen pyytämisessä ja informoinnissa sekä anonymiteetin takaamisessa.

6.3 Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä

Fenomenografisessa analyysissä on paljon yhtymäkohtia myös laadulliseen sisällönanalyysiin, vaikka fenomenografisessa analyysissä korostuukin kontekstuaalisuus ja aineistolähtöisyys. Kun sisällönanalyysiä moititaan usein mekaaniseksi laariin kaatamiseksi, itsestäänselvyyksien toistamiseksi ja analyysiltään ohueksi (mm. Salo 2015, 187), tuo fenomenografinen analyysitapa kuvauskategorioiden muodostettujen tulosavaruuksien kautta kaivattua syvyyttä analyysiin. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu myös siitä, että usein kategorioiden muodostumisprosessia ei ole kuvattu riittävän läpinäkyvästi tai tulosavaruus jää kokonaan muodostamatta. Myös oletus siitä, että käsityksiä tietystä ilmiöstä on olemassa rajallinen määrä, on saanut osakseen kritiikkiä. (Huusko & Paloniemi 2006.) Omassa tutkimuksessani haastateltavien lukumäärästä johtuen en voinut lähteä oletuksesta, että saisin tavoitettua kaikki ilmiöön liittyvät käsitykset. Myös kuvauskategorioiden keskinäisten suhteiden tarkastelu rajautui tässä tutkimuksessa pois. Sen sijaan kategorioiden muodostumisprosessin läpinäkyvyyttä olen tutkimuksessani tavoitellut kuvaamalla perustellen eri kategorioiden muodostumisen.

7 Yhteenveto ja pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tarkastelin lukion erityisopetusta opiskelijan näkökulmasta ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijan tuen tarve tunnistetaan lukiossa. Tuen tarve tuli esiin lukion erityisopettajan tekemien lukiseulojen kautta tai opiskelijan itse hakeutuessa erityisopettajan luo tarkempiin selvityksiin. Haastatellut opiskelijat eivät kuvanneet nivelvaiheen tiedonsiirtoprosessia millään tavalla ja ne opiskelijat, joilla oli todettu jokin oppimisvaikeus jo lapsuudessa, eivät tuoneet esille millä tavoin tieto oli kulkeutunut lukioon. Tämä laittaa pohtimaan nivelvaiheen tiedonsiirron toimivuutta sekä läpinäkyvyyttä opiskelijan itsensä suuntaan. Lukivaikeuden toteaminen lukiossa oli opiskelijoista helpottavaa, kun monet oppimisessa havaitut haasteet saivat loogisen selityksen. Erityisopettajan rooli lukivaikeuden tunnistamisessa sekä selittämisessä opiskelijalle oli keskeinen.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia haasteita tukea tarvitseva opiskelija lukiossa kohtaa. Lukiolaiset kokivat aineenopettajat haasteeksi tilanteissa, joissa aineenopettaja ei halunnut tai osannut tukea opiskelijaa. Aineenopettajan asenne tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan vaikutti tuen toteutumiseen siten, että vaikka opettajalla ei ollut konkreettisia keinoja tukea opiskelijaa, pelkkä myönteinen ja ymmärtävä suhtautuminen koettiin tueksi. Muita esiin nousseita haasteita olivat ajankäyttöön ja motivaatioon liittyvät haasteet, itsenäisyyden lisääntymien, keskittymisen vaikeus ja muut oppimisvaikeudet sekä psyykkiset haasteet ja uupuminen. Keskittymisen ja oppimisvaikeuden tuomiin haasteisiin voidaan vastata tulevaisuudessa paremmin, kun erityisopetusta on uuden lukiolain myötä saatavilla kaikissa lukioissa. Tämä kuitenkin edellyttää, että erityisopetusresurssia on saatavissa riittävästi niin, että lukion erityisopettajalla on aikaa konsultoida aineenopettajia oppimisen tukeen ja oppimisympäristöjen muokkaamiseen liittyvissä kysymyksissä. Ajankäyttö, motivaatio ja itsenäisyyden lisääntyminen lukio-opinnoissa ovat haasteita, joihin voidaan kenties parhaiten vaikuttaa opinto-ohjauksen keinoin. Psyykkiset haasteet ja uupuminen ovat osin lukion oppilashuollon alaisia asioita mutta toisaalta vastuu lukio-opiskelijoiden

hyvinvoinnista on mielestäni kaikilla opettajilla, jotka ovat opiskelijan kanssa tekemisissä.

Lukio-opiskelijoiden oppimisvaikeuksien vaikutus opiskelu-uupumukseen tuli siis selkeästi tässä tutkimuksessa esille ja koska opiskelu-uupumus on vakava riski nuoren syrjäytymiskehitykselle, tulisi opiskelu-uupumuksen kehittyminen ehkäistä muun muassa oppimisen tukeen ja oppilashuoltoon panostamalla. Uuden lukiolain tuoma oikeus erityiseen tukeen ja satsaus opinto-ohjaukseen ovat oivia ja pitkässä juoksussa edullisia keinoja ehkäistä myös opiskelu-uupumuksen kehittymistä. Tutkimusten mukaan (mm. Salmela-Aro 2008) opettajien myönteinen suhtautuminen ja motivointi tukevat nuoria. Siksi onkin huolestuttavaa, että tässä tutkimuksessa moni opiskelija koki haasteeksi aineenopettajien negatiivisen suhtautumisen oppimisen vaikeuksiin tai jopa nuoreen itseensä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, kuka opiskelijaa lukiossa tukee ja minkälaisin keinoin. Haastatellut lukio-opiskelijat kokivat saavansa konkreettista tukea opintoihinsa sekä erityisopettajalta, aineenopettajilta että opinto-ohjaajalta. Erityisopettajan rooli sekä konkreettisen tuen että henkisen tuen antajana oli merkittävä. Erityisopettaja auttoi ymmärtämään oppimisvaikeutta, kannusti, tsemppasi ja huolehti, teki lukitestejä ja -lausunnot, tiedotti tuen tarpeesta muita opettajia, ohjasi oikeiden opiskelustrategioiden jäljille sekä antoi yksilöllistä opetusta sitä tarvitseville. Opiskelijat näkivät erityisopettajan roolin lukiossa laaja-alaisena ja toivottavasti jokaisessa lukiossa jatkossa on mahdollista toteuttaa erityisopettajan työtä monipuolisesti ja riittävin resurssein.

Mehtäläinen totesi tutkimuksessaan jo vuonna 2005, että yksi ratkaisu lukio-opiskelijoiden tuen tehostamiseen on aineenopettajien täydennyskoulutus, jotta aineenopettajilla olisi ainakin perustiedot erityispedagogiikasta, niin että he voisivat tunnistaa aikaisessa vaiheessa mahdollisia ongelmia ja niihin päästään tarttumaan varhain. Näkisin, että aineenopettajien ja ylipäätään kaikkien nuoren kanssa tekemisissä olevien tahojen tiedottaminen oppimisvaikeuksista ja

oppimisen tuesta lukiossa on oleellista. Lukion erityisopettajien rooli aineenopettajien konsultatiivisena tukena on tässä keskeinen.

Oppimisen tukea lukiossa määrittelee tällä hetkellä vahvasti ylioppilastutkinto ja siinä tarvittavien erityisjärjestelyjen taustalla vaikuttavat lukitestaukset ja lausunnot. Kuten Sandberg (2018) asian kiteyttää: ”Meidän tulee kuitenkin tukea nuoren opintoja, ei yhtä koetilannetta, olkoonkin se tärkeä ja lukio-opinnot päättävä koe.” Tässäkin tutkimuksessa kaikilla haastatelluilla yhtä lukuun ottamatta oli todettu lukioaikana lievä tai keskivaikea lukivaikeus. Mieleen nousee väistämättä ajatus lukivaikeuden yli diagnosoinnista sen vuoksi, että se on selkein ja kenties helpoin keino saada tukea ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyjä on tällä hetkellä mahdollista saada kuulovamman, lukihäiriön, sairauden, vamman tai vieraskielisyyden vuoksi. Varsinaisista oppimisvaikeuksista ylioppilastutkintolautakunta tunnustaa siis vain lukivaikeuden. Kun nyt uuteen lukiolakiin on saatu kirjattua oikeus erityisopetukseen ja siinä mainitaan luki- ja kirjoitushäiriön lisäksi myös keskittymis- ja muut oppimisvaikeudet, olisi luonteva uudistaa myös ylioppilastutkintoa koskevaa lainsäädäntöä niin, että kaikki oppimisvaikeudet oikeuttaisivat tarvittaessa erityisjärjestelyihin eikä ainoastaan lukivaikeus.

Kuten tämänkin tutkimuksen aineisto osoittaa, erityisopetusta lukiossa tarvitsevalle opiskelijalle ei voida määrittää yhtä stereotyyppiä, vaan erityisopetusta lukiossa saattaa tarvita vaikka laudaturin kirjoittaja, jos esimerkiksi hänen lukivaikeutensa haittaa ja kuormittaa opiskelijaa kohtuuttomasti. Oppimisen tuki lukiossa tulee olla yksilöllistä, opiskelijälähtöistä ja jatkuvaa. Ideaalitulanteessa tulevaisuudessa erityisopetuksen vakiintuessa jokaisen lukion arkeen, oppimisen tukea voidaan erityisopettajan johdolla jalkauttaa luokkiin niin, että tuki on jatkuvasti läsnä siellä missä opiskelijakin on. Tähän on vielä varmasti matkaa ja aineenopettajien asenteiden muuttaminen oppimisvaikeuksia suvaitsevampaan suuntaan ei käy hetkessä. Onneksi suuri osa aineenopettajista ottaa jo nyt oppimisvaikeudet ainakin hyväksyvällä ja ymmärtäväisellä suhtautumisellaan huomioon.

Tässä tutkimuksessa lukio-opiskelijat toivat esiin joidenkin aineenopettajien haluttomuuden kohdata tukea tarvitseva opiskelija. Jatkotutkimusaiheeksi nouseekin tätä taustaa vasten oppimisen tuen tarkastelu lukiossa aineenopettajien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista selvittää mitä haasteita aineenopettajat kokevat tukea tarvitsevan opiskelijan kohtaamisessa. Tutkimuksessa olisi mahdollisuus tuottaa arvokasta tietoa hyödynnettäväksi opettajien täydennyskoulutuksessa ja erityisen tuen jalkauttamisessa lukioihin.

Lähteet

- Agee, J. 2009. Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22, 431-447.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 111-160.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15, 219-234.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London & Thousand Oaks: Sage, 509-535.
- Haakana, R. ja Tikkanen, A. 2016. Eriytyinen tuki lukiossa. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M ja Wennström, K. (toim.), *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153-160.
- Hakala, J.T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14-26.
- Hakkarainen, A.M., Holopainen, L.K. & Savolainen, H.K. 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, 408-421.
- Hallituksen esitys uudeksi lukiolaiksi HE 41/2018 vp. 2018. Viitattu 26.8.2018. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_41+2018.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisina tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Kouluterveyskysely. 2017. Kouluterveyskysely 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos 2017. Viitattu 22.9.2018. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_2017_0=v2017#
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2015:48. Viitattu 20.11.2017 http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus: Määräys 33/011/2003. Viitattu 20.11.2017 http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Mehtäläinen, J. 2005. Erytisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimukset perusteet. Helsinki: Gummerus.
- Pääkkönen, R., Koivula, P., Sihvo, A. & Siiskonen, T. 2007. Lukiokoulutus. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 292-309.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa Seale, C, Gobo, G, Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.), *Qualitative research practice*. London & Thousand Oaks: Sage, 15-33.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Rubin, H. J. & Rubin, I.S. 2005. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Lontoo: Sage.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13, 12-23.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166-190.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sanomalehti Karjalaisen verkkopalvelu. 2017. OAJ vaatii lukiolaisille enemmän opintojen ohjausta ja tukea. Karjalainen Kotimaa 5.10.2017. Viitattu 22.11.2017 <https://www.karjalainen.fi/uutiset/uutis-alueet/kotimaa/item/157673-oaj-vaatii-lukiolaisille-enemman-opintojen-ohjausta-ja-tukea>
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 26(3), 51-64.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 101, 92-112.
- Suomen lukiolaisten liitto. 2017. Lukiolaiset: Lukio ei ole eliittikoulu – monella lukiolaisella on tarve erityisopetukselle! Suomen lukiolaisten liiton www-sivut: Lausunnot ja kannanotot 14.10.2017. Viitattu 22.11.2017 <http://lukio.fi/lukiolaiset-lukio-ei-ole-eliittikoulu-monella-lukiolaisella-tarve-erityisopetukselle/>
- Tilastokeskus. 2018. Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Tilastokeskuksen verkkojulkaisu 11.6.2018. Viitattu 22.9.2018. https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html
- Tornberg, A. & Töytäri, A. 2017. Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka.

Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 101, 10-23.

Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjalta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Warren, C. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (toim.) Handbook of interview research. Lontoo: SAGE Publications, 83-102.

Wolgemuth, J.R., Erdil-Moody, Z., Opsal, T., Cross, J.E., Kaanta, T., Dickmann, E.M & Colomer, S. 2015. Participants' experiences of the qualitative interview: considering the importance of research paradigms. Qualitative Research 15, 351-372.

Ylioppilastutkintolautakunta. 2018. Ylioppilastutkintolautakunnan www-sivut. Viitattu 22.9.2018.
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/618-ylioppilastutkintolautakunta-kasittelee-uudelleen-erityisjarjestelypaatoksen-joosta-annettiin-hallinto-oikeuden-paatös>

Ylioppilastutkintolautakunta. 2016. Luku- ja kirjoitushäiriön huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Ylioppilastutkinnon määräys 16.12.2016. Viitattu 22.9.2018.
https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/fi_luki_maarays.pdf

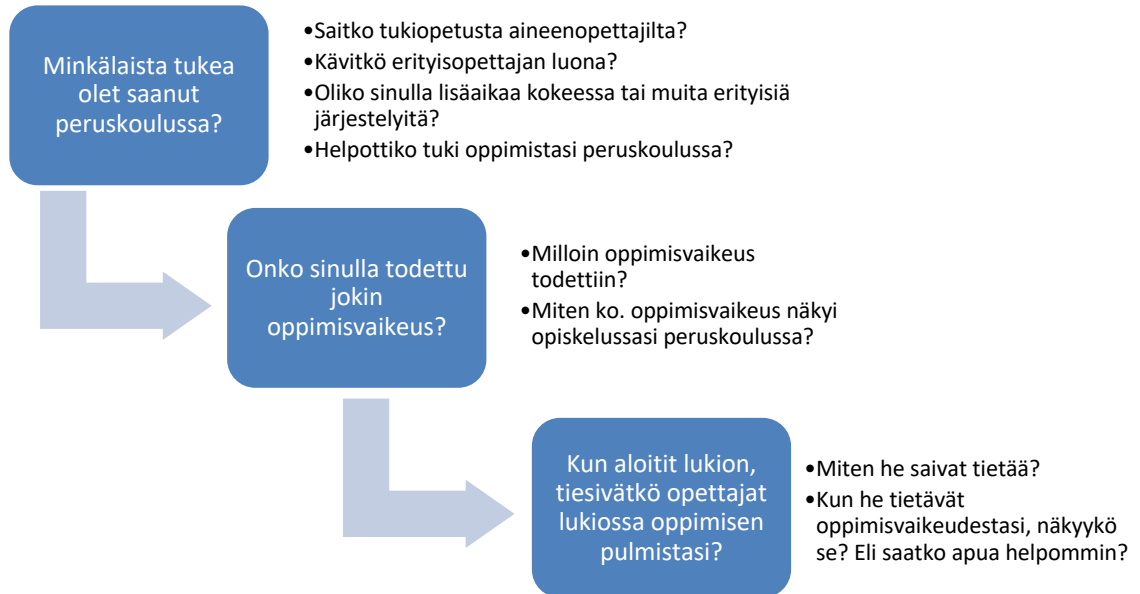
LIITE I

Teema: Tuen tarpeen tunnistaminen

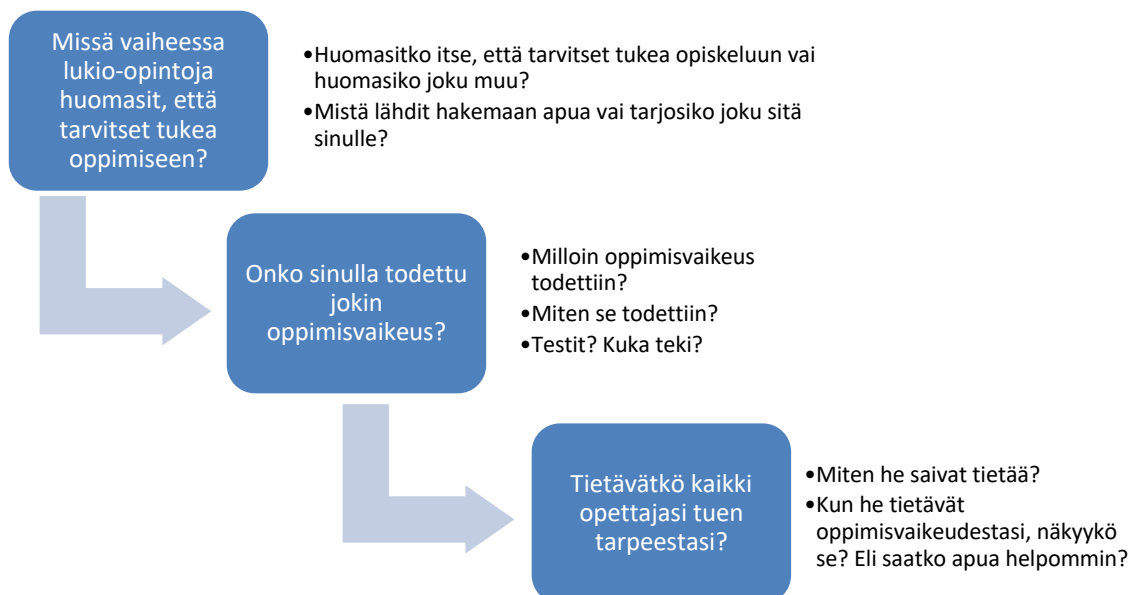
Tavoitteena selvittää opiskelijan taustoja, aikaisempia tukitoimia peruskoulussa, toimiko nivelvaiheen tiedonsiirto, tunnistettiinko tuen tarve vasta lukiossa ja miten (testit, aineenopettajan ”epäily”, opiskelija itse hakeutunut)

1. Oletko saanut oppimiseen tukea jo peruskoulussa?

KYLLÄ:



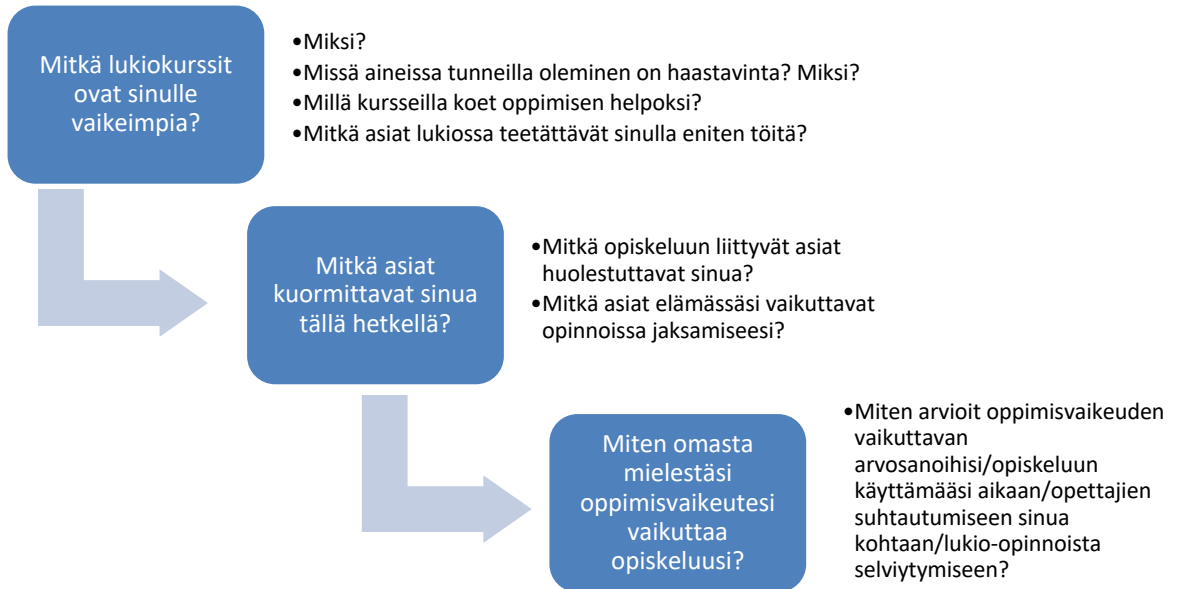
EI:



Teema: Lukio-opiskelun haasteet

Tavoitteena selvittää minkälaisia haasteita opiskelija ylipäätään kohtaa lukio-opinnoissaan oppimiseen liittyen ja mitä erityispiirteitä oppimisvaikeus tuo lukio-opiskeluun

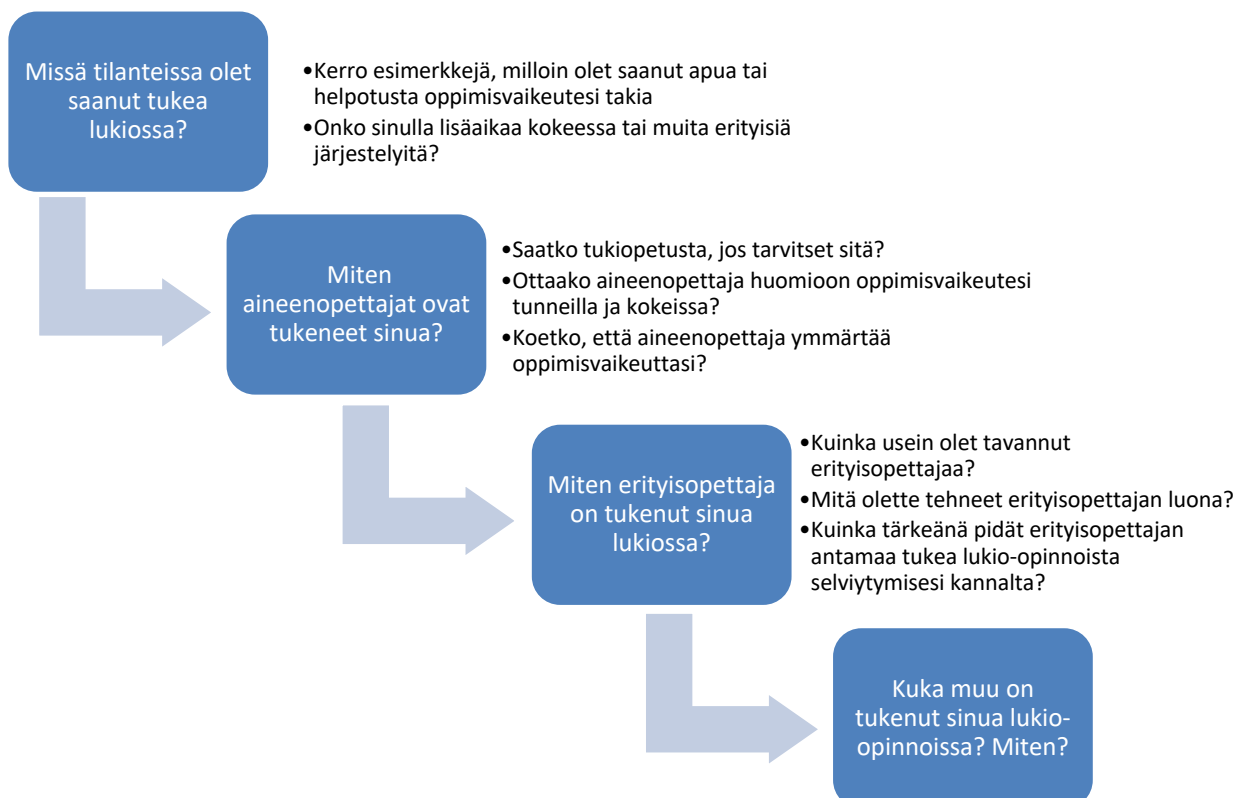
2. Minkälaisia haasteita kohtaat lukio-opinnoissasi?



Teema: Konkreettinen tuki

Tavoitteena selvittää mistä lukio-opiskelija saa apua oppimisen pulmiinsa ja minkälaisia tukitoimia lukiossa on käytössä

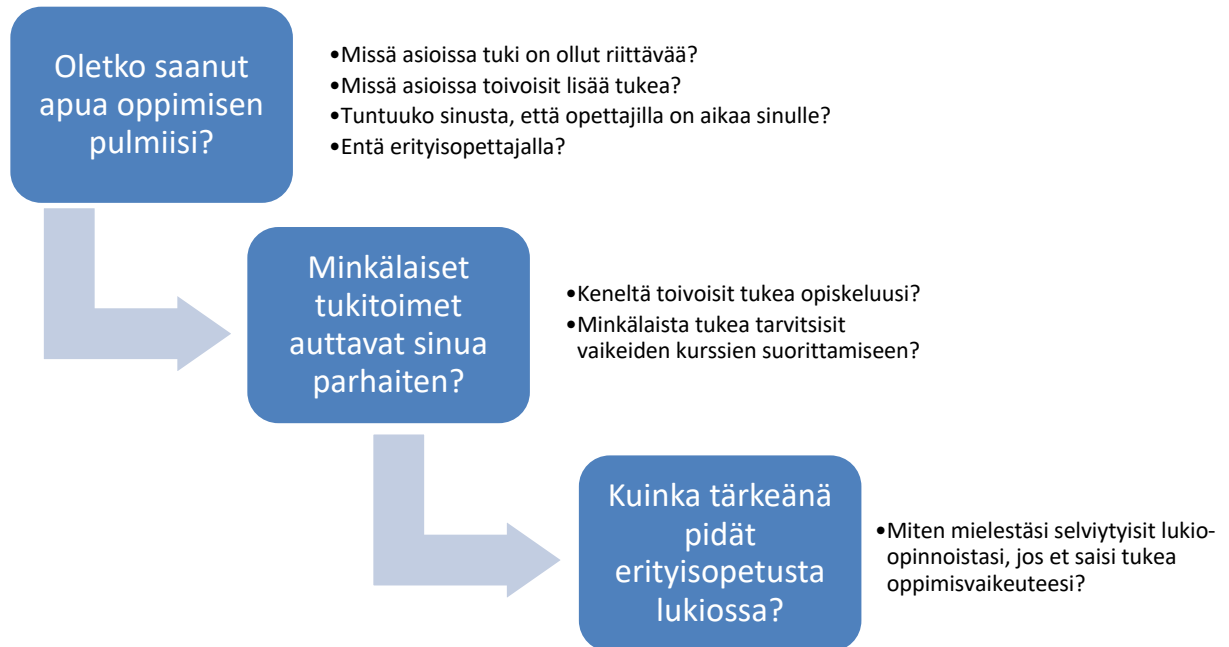
3. Miten opiskeluasi tuetaan lukiossa?



Teema: Tuen riittävyys

Tavoitteena selvittää kokeeko lukio-opiskelija saavansa oppimisen pulmiinsa apua

4. Oletko tyytyväinen oppimisesi tukeen lukiossa?



LIITE II

Code	Lkm	Esimerkki merkitysyksikön sisältävästä litteroidusta aineistokatkelmasta	Code Groups
Tuen tarpeen tunnistaminen	79	<i>Et vast lukiossa tehtii nää lausunnot. Et sillon vast selvis, et on lukihäiriö. (H4)</i>	Tuen tarpeen tunnistaminen
Haasteena itsenäisyys	10	<i>Et ei mun mielest lukios ykskään oppilas ei oo yksin, mut se on aika paljo oman onnesa nojassa kuitenkin. Tää on niin paljon itsenäisempää. (H7)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Haasteena keskittyminen	35	<i>Enemmän mä jotenki kokisin, et mul vois olla jotain keskittymisvaikeutta, mut siit en oo menny ikin mi-hinkää tutkimuksi. (H3)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Haasteena oppimisvaikeus	128	<i>Mut sit just kaikil tunneil se näkyy, just sillee että jos kirjoitetaa paljon, ni mä tipun kärryiltä. Ja sitte että tulee, käsitteiden ymmärtäminen on tosi haastavaa ja ymmärtää just se sisältö siihen ja sit jos se on laajaa, ni sit mä oon ihan pihalla ja just se et, ku vaik et sanotaa et luetaa tää juttu ni sitte kaikki onkin luku-kenu sen ku mä viel luen sit uuestaa tai just sillee et mä tajuaisin mitä siin lukee. (H1)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Haasteena ymmärtäminen	10	<i>Mul on tosi monet sellaset vähä kaukasemmat asiat, mitkä ei oo arkiasioita tai käytännöllisiä tai tällasii, ni ne on ihan... niit joutuu lukee niit juttui varmaan kolme kertaa, et tajuu mistä siin puhutaa. (H8)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Haasteet	95	<i>Ylipäättään tää lukio teettää tosi paljon töitä. Et ku vaatii niin paljon, et pärjää tääl. (H10)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Huolet	22	<i>No just mä mietin tosi paljon sitä, et valmistunks mä koskaan ylioppilaaks. (H1)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Itsekritiikki	12	<i>Mä oon tosi itsekriittinen myös. Mä en halua oppii asiaa vähän vaan mä haluan oppii sen täysin tai sit en ollenkaa. (H3)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Motivaatio	34	<i>Mielenkiinnol pärjää aika hyvin, ku on kiinnostunu aiheesta, ni on motivaatioo opiskella. (H2)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Uupumus	20	<i>Viime syksy oli tosi vaikee, mul oli henkisest tosi vaikeeta. Ni sit just kouluki jäi siin sivus, muutenki rupe-sin jossain vaihees jättää kurssi, et lukkarit oli tyhjempii, ku mä en jaksanu. En mä pystyny siihen kuuden kurssin tahtiin niinku kaikil muilla jaksossa. (H1)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Haastavat kurssit	19	<i>Mut sit ruotsi mul meni tuol peruskoulus ihan hyvin, ku siel oli sen verran pienet kumminki ne koalueet. Mut sitte lukiossa, et mul oli silloin se siel kasi ja nyt se on vitonen. Et se tippu tosi paljon. (H5)</i>	Lukio-opiskelun haasteet
Aineenopettajan tuki	150	<i>Et siin ois ehkä sillee, et opettajat ehkä kiinnittäis enemmän huomiota siihen, et jotkut on hitaampia ja kyl jotkut sen huomioi, mut jotkut ei. (H2)</i>	Konkreettinen tuki
Erityisopettajan tuki	123	<i>Me ollaa just käyty tällasii oppimistapoja ja sit tehty sellasii erilasii testejä ja tällasii, et kartotetaa vähän tarkemmin minkälainen oppija mä oon. Sit just jutteltu kaikist asioista, et miten niinku jaksaa koulussa ja näin. (H10)</i>	Konkreettinen tuki

Erityisopetuksen merkitys	58	<i>Oikein hyvä, et toi Leena on. Et se on, uskon et monet opiskelijat tykkää, et se on tommoin muumimamma. Se on hyvä työs, et se jaksaa kuunnella ja ymmärtää, että kaikki ei oo ihan samast puusta veistetty, et kaikki ei opi yhtä hyvin. Et se tietää asioista. Et kyl toi Leena on ihan hyvä olla. (H12)</i>	Konkreettinen tuki
Muu tuki	95	<i>Siitäkin oli tietenkin apua, että koulupsykologin kautta mä oon aikoinani päässy sinne nuorisopsykiatrian poliklinikalle. Että ohjattu sieltä. (H6)</i>	Konkreettinen tuki
Selitys opettajan käytökselle	22	<i>Kyl mä muistan, mä ykkösel järkytyin ku meidän omal luokal on 33 oppilast. Et se on tosi paljon, et ei tietyst ihmekään, et opettajal on vaikeuksii siin huomioida ne kaikki. (H1)</i>	Konkreettinen tuki
Toiveita tuelle	84	<i>Enemmän yksilöllist opetusta, sillee et opettajat oikeesti ymmärtäis, et tääl on maailma täynnä opiskelijoita, jolla on motivaatio ja halu opiskella, mut sitte ne jää vähän sen tuen ulkopuolelle tai et ne ei saa tarpeeks sitä tukee. Ni just nää tukiopetustunnit ois yks hyvä esimerkki, et jos niit sais enemmän tämmöset erityisopiskelijat, ni se ois kyl aika hyvä ainakin itelle, kokisin sen. (H9)</i>	Tuen riittävyys
Tuen riittävyys	26	<i>Joo, kyl mä sillee oon tyytyväinen siihen [annettuun tukeen], et ei oo hirveesti mitää valittamista. En ainakaa keksi mitää valittamista. (H13)</i>	Tuen riittävyys