



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tärkeitä tavoitteita, suuria kysymysmerkkejä – lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuvaa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Erityispedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2021
Sonja Ojala

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Sonja Ojala		
Työn nimi - Arbetets titel Lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuva		
Title Views of general upper secondary school teaching staff on support for learning as a part of their job description		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 s + 2 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lukion opetushenkilöstö suhtautuu oppimisen tuen antamiseen osana omaa työtään, ja millaisena heidän ammatillinen toimijuutensa ja orientaationsa näyttäytyvät uudistuvassa lukiossa. Lukiouudistuksen yksi keskeisimmistä muutoksista on ensi kertaa lukiolakiin kirjattu opiskelijan oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea tarpeidensa mukaisesti. Erityisopetuksen antajaksi määritellään opetussuunnitelman perusteissa erityisopettaja ja oppimisen tuen toteutustavaksi opetushenkilöstön yhteistyö.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, ja sen kontekstina toimi Uudellamaalla sijaitseva yleislukio. Tutkimukseen osallistui 19 lukion opetushenkilöstön jäsentä, jotka toimivat aineenopettajan, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan tehtävissä. Aineisto kerättiin kuudella fokusryhmähaastattelulla sekä sähköisellä kyselyllä. Fokusryhmähaastattelussa ja kyselyssä käsiteltiin opetushenkilöstön antamaa oppimisen tukea, omaa työroolia ja sen rajaamista sekä työhön liittyviä arvoja. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja orientaatioiden osalta teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella opetushenkilöstö pitää oppimisen tukemista lukiossa tärkeänä, mutta kokee omat mahdollisuutensa tuen antamiseen rajallisina. Tukemiseen vaikuttavat opetushenkilöstön näkökulmasta lukuisat ulkoiset, työyhteisöön liittyvät, opiskelijoihin liittyvät sekä henkilökohtaiset tekijät. Eniten oppimisen tukemista rajoittavat ajan puute ja suuret ryhmäkoot, opiskelijoiden vähäinen aktiivisuus tuen hakemisessa ja vastaanottamisessa sekä aineenopettajien kokemaa riittämätön erityispedagoginen osaaminen. Ammatillisen toimijuuden osalta opetushenkilöstön kokemukset vaihtelevat. Aineenopetusta antaessaan opettajat ovat vahvoja toimijoita, mutta monien lukiossa tapahtuvien muutosten keskellä he kokevat työn velvoitteiden ja resurssien olevan ristiriidassa. Tutkimuksessa opetushenkilöstön oman työn ydintehtävää koskevista näkemyksistä muodostui neljä orientaatiota, joissa korostui joko aineenopetus itseisarvona, aineenopetus välineenä, oppimisen ja opiskelun tuki tai kohtaaminen ja kasvattaminen. Lukion tärkeimpinä tehtävinä nähtiin yleissivistyksen ja monipuolisten valmiuksien antaminen opiskelijoille sekä heidän henkilökohtaisen kasvunsa tukeminen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, oppimisen tuki, opetushenkilöstö, ammatillinen toimijuus, ammatillinen orientaatio		
Keywords general upper secondary education, support for learning, teaching staff, professional agency, professional orientation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteen)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Sonja Ojala		
Työn nimi - Arbetets titel Lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuva		
Title Views of general upper secondary school teaching staff on support for learning as a part of their job description		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to explore the attitudes of general upper secondary school teaching staff towards support for learning as a part of their job. Furthermore, this study focuses on the professional agency and orientations of the teaching staff in the context of general upper secondary education reform. One of the pivotal changes in the reform is the legal right of students to receive special needs education and other support for learning in accordance with their needs. It is stated in the new core curriculum that special needs education will be provided by a special needs teacher, whereas other support for learning will be implemented by teaching staff as a whole.</p> <p>This study was carried out as a qualitative case study. 19 members of teaching staff in one general upper secondary school participated in the study, including subject teachers, guidance counsellors and a special needs teacher. The data was collected through six focus group interviews and an online survey. Topics covered in the interviews and the survey included providing support for learning, defining one's role and its boundaries at work as well as values related to work. The data was analysed using content analysis.</p> <p>Based on the results of this study, teaching staff perceives support for learning to be important in general upper secondary education. However, their opportunities to give support in practice are influenced by multiple external and personal factors as well as factors related to the work community and students. Teaching staff finds it challenging to support their students especially due to large group sizes, lack of time, student hesitation to seek and receive support, and the limited skills of subject teachers. The results indicate that strong professional agency is especially practiced by subject teachers in class. On the other hand, as general upper secondary education undergoes several reforms, teaching staff points out that their responsibilities increase while resources are inadequate. In this study, four types of participants' professional orientations were found regarding their perceived core tasks at work. According to the teaching staff, the main objectives of general upper secondary education are to provide students with extensive general knowledge and skills for the future as well as to support their personal growth.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, oppimisen tuki, opetushenkilöstö, ammatillinen toimijuus, ammatillinen orientaatio		
Keywords general upper secondary education, support for learning, teaching staff, professional agency, professional orientation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	UUDISTUVA LUKIO.....	4
	2.1 Lukiokoulutuksessa vuoden 2017 jälkeen tapahtuneet muutokset.....	4
	2.2 Oppimisen tuki ja ohjaus uudistuvassa lukiossa.....	7
	2.3 Opetushenkilöstön työnkuvat lukiossa.....	10
3	OPETTAJAN TYÖN MUUTOS, AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA ORIENTAATIO	12
	3.1 Opettajan työn muutos.....	12
	3.2 Ammatillinen toimijuus opettajan työssä.....	14
	3.3 Opettajan ammatillinen identiteetti ja orientaatiot.....	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
	5.1 Tapaustutkimus tutkimusasetelmana.....	23
	5.2 Aineistonhankinta.....	24
	5.2.1 Virtuaalinen aineistonkeruu.....	26
	5.2.2 Fokusryhmähaastattelu.....	27
	5.2.3 Sähköinen kysely.....	30
	5.3 Aineiston analyysi.....	32
	5.3.1 Aineiston litterointi ja anonymisointi.....	32
	5.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	33
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	38
	6.1 Oppimisen tuen keinot lukiossa.....	38
	6.1.1 Ryhmämuotoinen oppimisen tuki.....	38
	6.1.2 Yksilöllinen oppimisen tuki.....	39
	6.2 Oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.....	40
	6.2.1 Ulkoiset tekijät.....	41
	6.2.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät.....	44
	6.2.3 Opiskelijoihin liittyvät tekijät.....	49
	6.2.4 Henkilökohtaiset tekijät.....	52
	6.3 Opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus.....	55
	6.3.1 Vaikutusmahdollisuudet omassa työssä.....	55
	6.3.2 Oman roolin tietoinen rajaaminen.....	58
	6.4 Opetushenkilöstön ammatilliset orientaatiot osana ammatillista identiteettiä	61
7	LUOTETTAVUUS.....	66

7.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.....	66
7.2 Tutkimuksen eettisyys.....	68
8 POHDINTAA	71
LÄHTEET.....	76
LIITTEET.....	85

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysistä	37
---	----

KUVIOT

Kuvio 1. Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto ym., 2014b).....	16
Kuvio 2. Oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät opetushenkilöstön työssä	40
Kuvio 3. Ulkoiset oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.	44
Kuvio 4. Työyhteisöön liittyvät oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät	48
Kuvio 5. Opiskelijoihin liittyvät oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät	52
Kuvio 6. Henkilökohtaiset oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.	55
Kuvio 7. Koetut vahvan ja heikon toimijuuden osa-alueet omassa työssä	58
Kuvio 8. Lukion opetushenkilöstön ammatilliset orientaatiot suhteessa omaan ydintehtävään.	63

1 Johdanto

Suomalainen lukio on viime vuodet ollut mullistusten keskellä. Lukiolainsäädäntö uusittiin kokonaisuudessaan vuonna 2018 (Lukiolaki 714/2018) ensimmäistä kertaa sitten vuoden 1998. Seuraavana vuonna julkaistiin uudet Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) ja uudistettiin myös Laki ylioppilastutkinnosta (502/2019). Keväällä 2021 eletään yhä siirtymäaikaa, ennen kuin uudet opetussuunnitelman perusteet astuvat voimaan tulevana syksynä. Viimeisimpänä on uudistettu lakisääteinen oppivelvollisuus, joka laajentui koskemaan ensi kertaa myös toiselle asteelle hakeutuvia vuoden 2021 alusta alkaen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 10 §).

Lukiolain ja opetussuunnitelman perusteiden uudistuksissa korostuvat hyvinvoinnin ja jaksamisen sekä oppimisen ja ohjauksen tuen teemat. Uudessa lukiolaissa säädetään ensimmäistä kertaa opiskelijan oikeudesta saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea tarpeen mukaan, jos opintojen suorittamisessa on vaikeuksia kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi. Oppimisen tuki määritellään toteutettavaksi opetushenkilöstön yhteistyönä, mutta erityisopetusta antaa aina erityisopettaja. (Lukiolaki 714/2018, 28 §; Opetushallitus, 2019, 31.) Toisin sanoen jokaisessa lukiossa tulee jatkossa työskennellä erityisopettaja.

Lukion opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tukemisen edellytyksenä on monialainen yhteistyö. Tähän sisältyvät niin aineenopettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, rehtorit ja opiskelijahuollon henkilöstö kuin mahdolliset oppilaitoksen ulkopuoliset ammattilaiset ja huoltajatkin. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa todetaan ohjauksen osalta seuraavasti: ”Opiskelijan tulee saada tietoa siitä, mitkä ovat eri toimijoiden tehtävät ohjauksen kokonaisuudessa sekä missä asioissa ja miten opiskelija voi saada heiltä tukea” (Opetushallitus, 2019, 27–28). Opiskelijan edun toteutumiseksi onkin tärkeää, että yhteistyö lukion henkilöstön kesken on sujuvaa ja vastuunjako selvää. Tuoreiden tutkimustulosten mukaan lukiolaiset kuitenkin kaipaavat parempaa tiedotusta saatavilla olevasta tuesta, eikä kaikkien lukiossa työskentelevien ammattilaisten rooli näyttäyty heille selväräjaisena (Saarelainen, 2020).

Kiinnostukseni lukiokoulutuksen uudistusprosessia kohtaan sai alkunsa keväällä 2019, kun toteutimme opiskelijaryhmänä osana maisterivaiheen opintojamme Opetushallitukselle kartoituksen (Greus ym., 2019), jossa selvitettiin lukion erityisopetuksen tilaa ajassa ennen laki- ja opetussuunnitelmauudistusten toimeenpanoa. Kaikkiin Suomen lukioihin lähetettyyn kyselyyn vastanneista lukioiden edustajista 9,5 % ilmoitti, ettei heidän lukiossaan järjestetty erityisopetusta. Kartoituksessa lukion erityisopettajien työtehtävät näyttäytyivät hyvin monipuolisina ja vaihtelevinakin. (Greus ym., 2019.) Mielenkiintoni lukiossa annettavaa oppimisen tukea kohtaan heräsi, kun havaitsin, kuinka se eroaa perusopetuksen kolmiportaisesta tukijärjestelmästä. Omien lukiovuosieni muistot erityisopettajasta rajoittuivat lukiseulan tekemiseen, eikä erityispedagogiikan opinnoissaniakaan lukiokontekstia ollut juuri käsitelty.

Halusin tarkastella tutkimuksessani lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tuen antamisesta osana omaa työtään sekä heidän toimijuuttaan uudistuvassa lukiossa. Ammatillisella toimijuudella viitataan yksilön päätöksentekoon ja vaikuttamiseen omaan työhönsä liittyvistä asioista sekä neuvottelemiseen ammatillisesta identiteetistään. Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti työn tai työyhteisön muuttuessa, kun toimijan täytyy työstää omaa ammatillista identiteettiään. Yksilön on pohdittava, kuka hän on ammatillisesti, ja mitkä arvot ja tavoitteet ohjaavat hänen työtään. (Eteläpelto ym., 2014, 28; Eteläpelto, 2014b; Vähäsantanen, 2013, 31.)

Opettajan ammatin muutos on viime vuosikymmenten aikana seurannut laajempaa yhteiskunnallista kehitystä, ja työn näkökulma onkin laajentunut jatkuvasti selkeärajaisesta itsenäisestä yksilötyöstä yhä enemmän monialaiseen yhteistyöhön ja erilaisiin tehtäviin myös varsinaisen opetuksen ulkopuolella (Luukkainen, 2005, 26). Lukion opetushenkilöstön työnjako ja tehtävät voivat käynnissä olevien uudistusten myötä kokea jälleen uusia muutoksia, joissa ammatillista toimijuutta tarvitaan. Tutkimuksessani tarkastelen ammatillisen identiteetin osatekijänä opettajan ammatillista orientaatioita eli sitä, miten opettaja määrittelee ammatillisen roolinsa ja työnsä ytimen (Lamote & Engels, 2010; Vähäsantanen ym., 2012).

Opinnoissaan tukea tarvitsevat nuoret ovat perinteisesti suunnanneet useammin ammatilliselle toiselle asteelle kuin lukioon, jossa erityisopetuksen järjestämiseen ei ole ennen ollut velvoitetta, ja jossa oppimisen tukea on toteutettu hyvin vaihtelevasti (Björn ym., 2017; Jahnukainen ym., 2019, 45–46). Viimeaikaisissa tutkimuksissa on noussut esiin, että lukion henkilöstön suhtautuminen tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan on vaihtelevaa. Sekä erityisopettajat ja muut kollegat että opiskelijat ovat tuoneet tutkimuksissa esiin, kuinka aineenopettajat suhtautuvat vaihtelevasti opiskelijoiden tuen tarpeisiin ja oppimisen tuen antamiseen luki-ossa. Osan aineenopettajista on kuvattu asennoituvan opiskelijoiden tukemiseen ainesisällön opetusta häiritsevänä tehtävänä. Aineenopettajat itse ovat korostaneet suurten ja vaihtuvien opetusryhmien sekä oman osaamisen kaltaisten tekijöiden vaikutusta oppimisen tuen antamiseen. (Ikonen, 2020; Peltonen, 2018; Sinkkonen ym., 2016; Taipale, 2020).

Edellä esitettyjen havaintojen valossa pyrin tutkimuksessani selvittämään, miten aineenopettajat sekä toisaalta opinto-ohjaajat ja erityisopettajat näkevät omat vastuunsa ja keskinäisen työnjakonsa oppimisen tuen antamisessa. Halusin tutkia, määrittelevätkö he selvästi ja sitovasti kukin oman vastualueensa rajat, vai näyttäytykö opiskelijoiden tukeminen heille joustavana yhteistyönä. Kiinnostukseni kohdistui myös siihen, millaisia merkityksiä opetushenkilöstö antaa oppimisen tuelle lukiossa.

2 Uudistuva lukio

Suomalaista lukiokoulutusta on uudistettu viime vuosina monin tavoin. Tässä luvussa esitän ensin lyhyesti keskeisimmät lukiokoulutuksessa viime vuosina tapahtuneet muutokset luvussa 2.1. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan uudistuksia oppimisen tuen näkökulmasta luvussa 2.2 sekä lopuksi lukion opetushenkilöstön työnkuvia luvussa 2.3.

2.1 Lukiokoulutuksessa vuoden 2017 jälkeen tapahtuneet muutokset

Lukiokoulutuksen uudistukset saivat alkusysäyksensä huhtikuussa 2017, kun Juha Sipilän hallitus teki puoliväliriihessään päätöksen käynnistää lukiokoulutuksen uudistusprosessi (Valtioneuvoston kanslia, 2017). Laki ylioppilastutkinnosta uudistettiin, ja uusi laki (502/2019) astui voimaan 1.8.2019. Myös uusi Lukiolaki (714/2018) astui voimaan 1. elokuuta 2019, kun taas sen pohjalta laaditut Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019) tulee olla käytössä 1. elokuuta 2021 alkaen jokaisessa Suomen lukiossa.

Lukiouudistuksen tavoitteena on lisätä lukiokoulutuksen vetovoimaa ja osaltaan edesauttaa koulutustason nousua suomalaisessa yhteiskunnassa. Tähän pyritään esimerkiksi panostamalla yhä enemmän lukioiden ja korkeakoulujen väliseen yhteistyöhön sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen. (Opetushallitus, 2019, 9.) Koulutustason nostaminen on yksi Sanna Marinin hallituksen keskeisistä tavoitteista hallitusohjelmassa, jossa myös oppivelvollisuuden korottamisesta on linjattu (Valtioneuvosto, 2019).

Lukion yhteyttä korkea-asteen opintoihin ja työelämään on pyritty uudistuksessa tiivistämään esimerkiksi luopumalla kursseista koulutuksen yksikkönä ja siirtymällä opintopisteisiin, joista koostuvina moduuleina lukion pakolliset ja valtakunnallisesti yhtenäiset valinnaiset opinnot on esitetty opetussuunnitelman perusteissa. Näistä moduuleista voidaan paikallisesti rakentaa yhden tai useamman

oppiaineen opintojaksoja. Uutta lukion opetussuunnitelman perusteissa ovat lisäksi kuusi laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, joiden tarkoituksena on eheyttää lukio-opintoja ja tiivistää oppiaineiden välistä yhteyttä sekä syventää ja tukea oppiainekohtaista osaamista. (Opetushallitus, 2019, 9–10, 50, 60–62.)

Lukio-opintojen kuormittavuutta on pyritty uudistuksessa vähentämään muun muassa ylioppilastutkinnon uudistamisella. Syksystä 2019 alkaen ylioppilastutkinnon hyväksytyjä kokeita on voinut uusia rajattomasti, kun aiemmin uusintakertoja oli mahdollista käyttää vain yksi. Hylätyn kokeen saa uuden lain myötä uusia tutkinnon suorittamisen aikana kolme kertaa ja tutkinnon suorittamisen jälkeen rajattomasti. Osa ylioppilastutkintoon liittyvistä lakimuutoksista astuu voimaan keväällä 2022, kun tutkinnon pakollisten kokeiden määrä kasvaa aiemmasta neljästä viiteen. Samalla tutkinto muuttuu myös yhä joustavammaksi, kun hyväksytyt ylioppilaskokeet säilyvät jatkossa voimassa kolmen vuoden ajan, mikäli kokelas joutuu aloittamaan tutkinnon alusta kolmen tutkintokerran täytyttyä. (Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019, 10 §, 13 §, 16 §.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä kokonaisuutena on niin ikään historiallisen muutoksen äärellä, kun pitkään keskusteltu oppivelvollisuusiän pidentäminen sai eduskunnan hyväksynnän joulukuussa 2020. Uuden Oppivelvollisuuslain (1214/2020, 2 §, 4 mom.) mukaan oppivelvollisuus päättyy, kun henkilö täyttää 18 vuotta tai on sitä aiemmin suorittanut joko ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon tai vastaavan koulutuksen. Lain hakeutumisveloitteen mukaisesti oppivelvollisen tulee hakeutua toisen asteen koulutukseen ennen perusopetuksen päättymistä. Mikäli henkilö ei saa opiskelupaikkaa, hakeutumisvelvollisuus jatkuu oppivelvollisuuden ajan. Tämä velvoite astui voimaan 1.1.2021 ja koskee ensi kertaa keväällä 2021 peruskoulun yhdeksännen luokan päättäviä nuoria. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 10 §.)

Oppivelvollisuuden laajenemisen yhteydessä toinen aste muuttuu myös maksuttomaksi opiskelijalle sen kalenterivuoden loppuun saakka, jona tämä on täyttänyt 20 vuotta. Maksuttomuus kattaa jatkossa opetuksen ja ruokailun lisäksi muun muassa oppimateriaalit sekä ylioppilastutkinnon suorittamiseen vaadittavat viisi koetta ja niiden uusimisen hylkäämistapauksissa. Toisen asteen maksuttomuus

koskee ensimmäisenä heitä, jotka aloittavat opintonsa syksyllä 2021. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 16 §.) Kaiken kaikkiaan oppivelvollisuuden uudistuksen toimeenpano tulee aiheuttamaan merkittävät, arviolta yli sadan miljoonan euron vuosittaiset kustannukset sekä suuria rakenteellisia muutoksia koulutusjärjestelmässä.

Alkuvuonna 2020 Suomessa käynnistynyt koronavirusepidemia mullisti koulutus- ja kasvatustalouden arjen, kun poikkeusolojen julistamisen ja valmiuslain käyttöönoton myötä kaikki maan koulut ja oppilaitokset siirtyivät etäopetukseen viimeistään 18. maaliskuuta. (OKM, 2020.) Varhaiskasvatus ja peruskoulut palasivat lähiopetukseen 14.5.2020, mutta lukioiden osalta päätösvalta asiassa annettiin koulutuksen järjestäjille (Suomen lukiolaisten liitto, 2020). Osa lukioista palasi lähiopetukseen vielä kevään 2020 aikana, mutta osassa etäopetus jatkui lukuvuoden loppuun. Lukuvuosi 2020–2021 on näyttäytynyt hyvin erilaisena lukiolaisille eri puolilla Suomea, kun lukioissa on paikallisesti toteutettu erilaisia toimintamalleja opetuksen järjestämisessä lähi- tai etäopetuksena tai näitä yhdistelevinä hybrideinä alueellisen epidemiatilanteen mukaan. Koronavirusepidemia vaikutti niin ikään vuoden 2020 sekä kevään 2021 ylioppilaskirjoituksiin, joiden aikatauluihin tehtiin muutoksia terveysturvallisuuden varmistamiseksi (OKM, 2020; YTL, 2020a, 2020b).

Etäopetuksen toteutusta koskevien kyselyiden ja selvitysten mukaan lukiokoulutuksessa etäopetuksen aiheuttamat haasteet ovat koulutuksen järjestäjien kokeman vaihdelleet oppiainekohtaisesti. Sekä opetus- ja ohjaushenkilöstö itse että koulutuksen järjestäjät arvioivat koronavirusepidemian aiheuttamien muutosten heikentäneen opetus- ja ohjaushenkilöstön hyvinvointia ja työssä jaksamista. Niin ikään molempien tahojen mukaan poikkeustilanne on lisännyt opiskelijoiden tuen tarpeita. Opiskelijoista merkittävä osa kaikilla kouluasteilla on kokenut poikkeustilanteessa opiskelun kuormittavaksi sekä omat opiskelutaitonsa riittämättömiksi. Lukiolaisista viidesosa koki keväällä 2020, etteivät heidän opintonsa olleet edenneet suunnitellusti poikkeusolojen aikana. Koronavirusepidemian vaikutukset ovat toisaalta jakautuneet epätasaisesti, sillä osa lukiolaisista on hyötynyt itselleen sopivasta etäopiskelusta. (Goman ym., 2021; OKM, 2021.)

2.2 Oppimisen tuki ja ohjaus uudistuvassa lukiossa

Yksiä lukion uudistushankkeen keskeisimpiä painopisteitä ovat opiskelijoiden hyvinvointi, oppimisen tuki ja ohjaus. Vaikka erityisopettajia on työskennellyt lukioissa jo viime vuosituhannen lopulta lähtien (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, 334), ovat opiskelijat olleet tuen osalta epätasa-arvoisessa asemassa, kun erityisopetusta on toteutettu vaihtelevasti ja vain osassa lukioita (Björn ym., 2017; Greus ym., 2019; OAJ, 2018). Uudessa Lukiolaissa (714/2018, 28 §) lukioita velvoitetaan ensimmäistä kertaa erityisopetuksen järjestämiseen: ”Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti”.

Lukiolain mukaan opiskelijan tuen tarvetta tulee arvioida sekä opintojen alussa että sen jälkeen säännöllisin väliajoin koko opintojen ajan. Lisäksi laissa säädetään henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta, jonka jokainen lukio-opiskelija laatii itselleen opetus- ja ohjaushenkilöstön tuella. Opintosuunnitelmaan kirjataan suunnitelmat koskien niin lukio-opiskelua, ylioppilastutkinnon suorittamista kuin jatko-opintoja ja uraakin. Suunnitelmaan kirjataan opiskelijan pyynnöstä myös toteutetut tukitoimet. (Lukiolaki 714/2018, 26 §; 28 §.)

Lukiossa oppimisen tuki ei noudata perusopetuksessa käytettävää kolmiportaisen tuen järjestelmää, eikä tuen saaminen edellytä tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, vaan tukea annetaan opiskelijalle tarpeen mukaan. Oikeus saada oppimisen tukea ei riipu oppimisvaikeuden syystä, joka voi liittyä esimerkiksi lukivaikkeuteen, tarkkaavuuden pulmiin tai elämäntilanteeseen. Oppimisen tukeen sisältyy myös mahdollisuus tarvittaessa hyödyntää ylioppilaskirjoituksissa erityisjärjestelyjä, joita opiskelijan tulee voida kokeilla jo lukio-opintojen aikana niiden tarpeen ja toimivuuden arvioimiseksi. (Opetushallitus, 2019, 30–32.)

Lukiolaki määrittelee erityisopetuksen antajaksi erityisopettajan, jonka tehtäviin kuuluu lakiesityksen mukaan myös aineenopettajille annettava konsultaatio. Lakiesityksessä mainitaan erityisopetuksen toteutustapoina esimerkiksi ohjeistus ja

harjoitteet opiskelutekniikoihin sekä keskittymishaasteisiin tai muihin opiskeluvaikeuksiin liittyen. Uusien Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisopetusta voidaan antaa joko yhteisopetuksena, ryhmässä tai yksilömuotoisena tukena, ja se on esimerkiksi opiskelutaitojen opetusta. (HE 41/2018, 34; Lukiolaki 714/2018, 28 §; Opetushallitus, 2019, 31.)

Erytisopetuksen ohella muu oppimisen tuki voi kattaa muun muassa tuki- tai lisäopetuksen oppiaineessa, opetuksen eriyttämisen sekä osaamisen osoittamiseen liittyviä järjestelyitä, kuten lisäajan. Opiskelijoiden oppimista voidaan tukea myös tarjoamalla erilaisia opintojaksoja liittyen vaikkapa hyvinvointiin tai opiskelutaitoihin. Oppimisen tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Myös tuen tarpeen arvioinnissa erityisopettaja voi tarvittaessa tehdä yhteistyötä opiskeluhuollon kuraattorin ja psykologin sekä lääkärin kanssa. (HE 41/2018, 34; Lukiolaki 714/2018, 28 §; Opetushallitus, 2019, 31.)

Opiskelijalla on uuden lukiolain mukaan niin ikään oikeus saada tarveperustaista henkilökohtaista ja muuta ohjausta koskien opiskelua ja jatko-opintoja. Oikeus jatko-opintoihin hakeutumiseen ja urasuunnitteluun liittyvään ohjaukseen säilyy opiskelijalla vuoden ajan valmistumisen jälkeen, mikäli tämä ei ole saanut jatko-opiskelupaikkaa. (Lukiolaki 714/2018, 25 §.) Oppimisen tuen ja ohjauksen vahvistamisen tavoitteena on vähentää opiskelijoiden uupumusta ja riskiä opintojen keskeyttämiseen vahvistamalla heidän hyvinvointiaan. Tarkoituksena on toisinsanoen tukea opiskelijoita lukio-opintojen suorittamisessa ja samanaikaisesti edistää heidän jaksamistaan. Lainsäädännön uudistamisella pyritään myös parantamaan peruskoulun päättävien nuorten mahdollisuuksia siirtyä heille opiskelun edellytysten ja kiinnostuksen perusteella parhaiten sopiviin toisen asteen opintoihin ja suoriutua niistä. (HE 41/2018; Opetushallitus, 2019, 30.)

Oppimisen tuen ja ohjauksen vahvistaminen lukiossa pyrkii osaltaan vastaamaan siihen vinoumaan, että perusopetuksessa erityistä tai tehostettua tukea saaneet oppilaat ovat aiemmin jatkaneet pääasiallisesti ammatillisiin toisen asteen opintoihin. Kun erityisopetus on aiemmin puuttunut lukiolainsäädännöstä, on ammatillinen koulutus ollut todennäköisin vaihtoehto opinnoissaan tukea tarvitsevalle nuorelle riippumatta siitä, olisiko hänellä potentiaalia ja vahvuuksia akateemiseen

opiskeluun. On todettu myös, että peruskoulussa saadun tuen intensiteetin kasvaessa ja keston pidentyessä oppilaan todennäköisyys jäädä koulutustasoltaan perusopetukseen kasvaa. Heikon opintomenestyksen ja toisen asteen koulutukseen siirtymisen yhteys vaihtelee lisäksi maantieteellisesti. (HE 173/2020, 34; Jahnukainen ym., 2019, 45–46.) Näin ollen jatkossa, kun toinen aste on osa oppivelvollisuutta, sinne hakeutuvien opiskelijoiden osaamistaso sekä tuen tarpeet tulevat muuttumaan yhä moninaisemmiksi.

Erityisopetus ja oppimisen tuki ovat lukiossa painottuneet usein lukivaikeuden kartoittamiseen, lukivaikeuteen kohdistuviin tukitoimiin sekä kurssi- ja ylioppilaskokeisiin liittyvien erityisjärjestelyjen järjestämiseen. Tuen tarpeet ja myös toteutetut tukitoimet kattavat kuitenkin laajemman joukon opiskeluun vaikuttavia tekijöitä, kuten motivaation, yleiset opiskelutaidot sekä stressin ja suorituspaineen. (Björn ym., 2017; Sinkkonen ym., 2016.) Lukion erityisopetuksen toteuttamista rajoittavat tutkimusten mukaan muun muassa resurssien riittämättömyys ja opiskelijamäärien suuruus, erityisopettajan riittämätön aineosaaminen, yhteistyön toimimattomuus lukiossa sekä erityisopettajan työnkuvan vakiintumattomuus (Ikonen, 2020; Niemi ym., 2019, 64; Sinkkonen ym., 2016).

Opiskelijan tukeminen lukiossa on kokonaisvaltaista tukemista. Oppimisen tuen erottelu muista, esimerkiksi opiskeluhuollon tukitoimista on osin keinotekoisia, sillä oppilaitoksen arjessa henkilöstön jäsenet antavat opiskelijoille hyvin monenlaista tukea. Lisäksi opiskelijoiden tuen tarpeet voivat olla moninaisia, ja sama opiskelija voi saada tukea useammalta eri ammattiryhmältä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppimisen tuen yhteydessä opiskelijan oikeus saada apua myös opiskeluhuollosta (Opetushallitus, 2019, 31). Opiskelijan hyvinvoinnin ja jaksamisen tukeminen tukee kiistatta hänen opiskelu- ja oppimiskykyään, minkä vuoksi oppimisen tuki voidaan nähdä laveasti kaikenlaisena opiskelijan tukemisena lukiossa. Pyrin rajaamaan tutkielmani aiheen oppimisen tukeen erityispedagogisesta näkökulmasta, mutta tiedostan, että sekä haastatte- luissa että kyselyssä osallistujien esiin nostamat teemat kattavat opiskelijan tukemisen laajemmin kuin pelkästään pedagogisesta näkökulmasta.

2.3 Opetushenkilöstön työnkuvat lukiossa

Lukion opetushenkilöstö koostuu ammattilaisista, joiden koulutustaustat eroavat kelpoisuusvaatimusten perusteella. Aineenopettajalta vaaditaan lukiossa ylempi korkeakoulututkinto sekä vähintään 120 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot tutkinnon pääaineessa tai sitä vastaavassa kokonaisuudessa. Lisäksi kelpoisuuden edellytyksenä ovat vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Lukion opinto-ohjaajan pätevyys taas edellyttää ylemmän korkeakoulututkinnon sekä opettajankoulutusta vähimmillään oppilaanohjauksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen (60 opintopistettä) verran. Lukiossa voi työskennellä myös ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajan pätevyyden omaava henkilö. Erityisopettajan kelpoisuusvaatimuksena on vastaavasti ylempi korkeakoulututkinto ja opettajankoulutuksen opintoja vähintään 60 opintopisteen laajuisten erityisopettajan opintojen verran. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 10 §, 11 §, 11 a §.)

Kunnallisen lukion opetushenkilöstö noudattaa pääsääntöisesti opetusvelvollisuusustyöaika, mutta erityisopettaja ja opinto-ohjaaja voivat paikallisesti sopimalla työskennellä myös vuosityöajassa. Opetusvelvollisuusustyöaika merkitsee sitä, että palkkaus määräytyy opettavien oppituntien mukaan, eikä siihen vaikuta suuri osa oppituntien ulkopuolisesta työstä. Opetusvelvollisuuteen sisältyy ylioppilastutkinnon valvonta mutta eivät esimerkiksi tukiopetus tai etäopetukseen liittyvä työ, jotka korvataan erikseen. (OAJ, 2020b.) Viime vuosina opetuslalla on käyty työaikarakenteesta vilkasta keskustelua ja toteutettu laajalti erilaisia vuosityöaikakokeiluja.

Opinto-ohjaajan tehtävänä lukiossa on koordinoita opinto-ohjausta, jota voidaan toteuttaa yksilöohjauksena, pienryhmäohjauksena sekä vertaisohjauksena. Lisäksi lukion opetussuunnitelmaan sisältyy kaksi pakollista opinto-ohjauksen kurssia, jotka uusissa opetussuunnitelman perusteissa vaihtuvat vastaaviin moduuleihin. Aineenopettajan vastuualuetta on oman oppiaineen tai -aineiden opetus, minkä ohella hänen tulee ohjata opiskelijaa oppiaineensa opiskelutaidoissa sekä oppimaan oppimisen taidoissa ja tukea nuoren jatko-opinto- ja työelämävalmiuk-

sia opettamansa aineen osalta. (Opetushallitus, 2015, 19, 218–219; Opetushallitus, 2019, 27, 351–354.) Erityisopettajan tehtävinä taas mainitaan Lukion opetussuunnitelman perusteissa edellä kuvatun erityisopetuksen antaminen sekä yhteistyö ”muiden opettajien kanssa tukea tarvitsevan opiskelijan oppimiseen ja opetukseen liittyvissä kysymyksissä” (Opetushallitus, 2019, 31).

Lukion opetushenkilöstön kesken jaetaan myös ryhmänohjausvastuu. Ryhmänohjaaja toimii oman ryhmänsä opiskelijoiden lähiohjaajana, tapaa heitä säännöllisesti ryhmänohjaustuokioissa ja yksilö- sekä pienryhmätapaamisissa ja tiedottaa heitä lukion ajankohtaisista asioista. Hän huolehtii opiskelijoidensa opintonsa etenemistä ja seuraa sitä sekä reagoi tarvittaessa. (Opetushallitus, 2019, 27; Opetushallitus, 2021b).

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on peruskoulussa perinteisesti keskittynyt yksilö- ja pienryhmämuotoiseen tukeen, mutta kehitys on kulkenut ”klinikkaopetuksesta” inklusion tavoitteiden myötä yhä enemmän kohti yhteisopettajuutta, konsultaatiota ja muuta yhteistyötä (Björn, 2012, 354, 360; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, 335, 348). Viimeisen viiden vuoden aikana tehtyjen selvitysten ja tutkimusten perusteella (Greus ym., 2019; Ikonen, 2020; OAJ, 2018; Sinkkonen ym., 2016) lukion erityisopettajan työtehtävistä eniten aikaa vievät lukivaikeuden seulominen sekä kokeiden, erityisesti ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyihin liittyvien lausuntojen kirjoittaminen. Työnkuvaan sisältyvät lisäksi muun muassa konsultaatio, opetustyö, mielenterveyden tukeminen ja ohjaus sekä opiskelijahuoltotyö. Eniten yhteistyötä erityisopettajat tekevät aineenopettajien sekä opinto-ohjaajan kanssa. (Greus ym., 2019; Sinkkonen ym., 2016.)

Erityisopettajan työnkuvan epäselvyys sekä erityisopettajalle itselleen että opiskelijoille, lukiossa työskenteleville kollegoille ja huoltajille on yksi erityisopettajan työn haasteista lukiossa (Ikonen, 2020). Keskeinen erityisopettajan työnkuvaa erottava tekijä peruskoulun ja lukion välillä on lukion ainesisältöjen vaativuus. Tästä huolimatta erityisopettajat antavat tukiopetusta eri aineissa myös lukiossa (Greus ym., 2019). Voidaankin todeta, että lukion erityisopettajan työnkuva on laaja, eikä rajanveto opiskeluhuollon henkilöstön tai toisaalta aineenopettajan työtehtäviin ole yksiselitteinen (Sinkkonen ym., 2016).

3 Opettajan työn muutos, ammatillinen toimijuus ja orientaatiot

Opettajan muuttuva työnkuva ja työn resurssit ovat olleet viime vuosina toistuvasti esillä julkisessa keskustelussa (ks. esim. HS 25.1.2021; HS 11.3.2021; HS 13.4.2021; HS 16.4.2021; Yle 23.2.2021; Yle 24.3.2021; Yle 13.4.2021). Viimeisen vuoden aikana koronavirusepidemia ja sen aiheuttama laajamittainen etäopetus ovat osaltaan yhä kiihdyttäneet keskustelua opettajan työn kuormittavuudesta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n julkaisemaan Työolobarometriin (OAJ, 2020a) vastanneista lukion opettajista yli puolet koki töiden määrän liian suureksi erittäin tai melko usein. Työstressiä melko tai erittäin usein koki 40 % lukiossa työskentelevistä opettajista. (OAJ, 2020a.)

Vuoden 2019 barometrissa lukiossa työskentelevistä opettajista 62 % koki, että tiedonkulku toimii työyhteisössä hyvin. Toimijuuden kannalta kiinnostava tulos on, että kaikista vastaajista vain reilu kolmannes koki voivansa vaikuttaa päätöksiin, jotka koskevat omaa työtä. Lukion opettajista yli 80 % koki voivansa vaikuttaa oman työnsä määrään vähintäänkin jossain määrin. Alle 15 % lukiossa opettavista koki, että työt eivät jakaudu tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, mikä oli selvästi keskiarvoa parempi tulos. Lukion opettajien työhön vaikuttaa lisäksi muita kasvatus- ja koulutusalan sektoreita suurempi opetusryhmien määrä. (OAJ, 2020a.)

Seuraavassa esittelen tutkimukseni kontekstia tarkemmin käsittelemällä ensin opettajan työn muutosta luvussa 3.1. Sen jälkeen tarkastelen ammatillista toimijuutta ja ammatillisia orientaatioita tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä luvuissa 3.2 ja 3.3.

3.1 Opettajan työn muutos

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat heijastuneet opettajan työhön kautta aikojen. Ajatus opettajasta ainoastaan luokkahuoneessaan oppisisältöjä opetta-

vana yksin tekijänä on vaihtunut viimeistään tällä vuosituhanella laajemmin yhteiskunnassa vaikuttavaan monialaisen yhteistyön ammattilaiseen. Opettajan rooli on muun muassa informaatioteknologian kehityksen myötä väistämättä muuttunut tiedon siirtäjästä oppimisen ohjaajaksi, jonka tehtävänä on tukea opiskelijan kasvua kriittiseksi ja sopeutuvaksi tiedonrakentajaksi. Kasvattamista korostavat ja oppijakeskeiset painotukset ovat nousseet keskiöön. (Luukkainen, 2005, 4, 22–23, 58–59.) Osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä myös koulutusalan organisaatioissa on viime vuosien aikana siirrytty kohti julkisjohtamisen periaatteita, kuten laadun, tuloksellisuuden ja tehokkuuden jatkuvaa arviointia. Tämä on osaltaan kaventanut opettajan autonomiaa. (Vähäsantanen ym., 2012.)

Opettajan ammatin olemuksesta keskusteltaessa pohditaan usein sen määrittelyä professioiden joukkoon. Profession kriteereinä pidetään muun muassa ammatin perustumista vahvalle tieteelliselle pohjalle sekä akateemiselle koulutukselle, tiettyä eettistä koodistoa sekä asiantuntijavaltaa ja merkittävää autonomiaa. Perinteisiä professioita ovat esimerkiksi lääkärin ja lakimiehen ammatit. (Hoyle, 1980, 43; Luukkainen, 2005, 27.) Hoyle (1980, 49) erottaa opettajuudessa rajoittuneen ja laajentuneen professionaalisuuden tasot. Ensiksi mainittua kuvastaa keskittyminen omaan opetukseen omassa luokkahuoneessa, opettajan autonomian korostaminen sekä käytännön kokemuksen suurempi merkitys, kun taas jälkimmäistä edustava opettaja on kiinnostuneempi teoriasta, yhteistyöstä muiden opettajien kanssa ja oman työn reflektomisesta sekä suhteessa kollegoiden työhön että osana laajempaa kontekstia. (Hoyle, 1980, 49.) Lamote ja Engels (2010) toteavatkin, että tämän päivän opettajuutta ja siihen kohdistettavia odotuksia kuvastaa laajentunut professionaalisuus.

Opettajan työnkuvan laajentuessa lukiossakin työaika kuluu yhä enemmän myös opetuksen ulkopuolisiin asioihin. OAJ:n (2018) lukion opettajilla teettämän kyselyn mukaan heidän työssään ovat eniten lisääntyneet opetussuunnitelmatyö, ylioppilaskirjoituksiin liittyvä työ, opiskelija-arviointi sekä koulun kehittäminen ja markkinointi. Vastaavasti ainoa kyselyssä mainittu supistunut työn osa-alue oli oppituntien pitäminen. (OAJ, 2018.) Korkeakoulujen valintamenettelyn uudistamisen myötä ylioppilastutkinnon painoarvo jatko-opintoihin hakeutumisessa on kasvanut, ja samalla tutkinnon kokeiden uusimismahdollisuuksia on laajennettu.

Nämä muutokset ovat jo näkyneet ilmoittautumisten määrän kasvuna ylioppilas-kirjoituksissa erityisesti hyväksytyjen kokeiden uusimisen osalta (YTL, 2021).

Opettajan työhön vaikuttavat keskeisesti myös työn muuttuvat resurssit. Lukio-koulutuksen kustannukset ovat viime vuosina kasvaneet (Opetushallitus, 2020). Lukiokoulutusta rahoittavat valtio ja kunnat yhdessä, ja voimassa olevan lainsäädännön mukaan kuntien omarahoitusosuus kustannuksista on reilut 57 % (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009, 8 §). Rahoituksen määrittävä koulutuksen yksikköhinta opiskelijaa kohti lasketaan kuitenkin kolmen vuoden taakaisen kustannusten perusteella. Lisäksi laskennallista yksikköhintaa on viime vuosien aikana alennettu valtiontalouden säästötoimien myötä. (Opetushallitus, 2021a.) Kuntaliiton mukaan rahoitusjärjestelmä ei riitä kattamaan koulutuksen todellisia kustannuksia, jolloin kunnat joutuvat itse maksamaan ylimenevän summan (Värri, 2020). Jatkossa lisäksi oppivelvollisuuden laajeneminen vaikuttaa lukiokoulutuksen kustannuksiin ja rahoitusjärjestelmään.

OAJ:n kyselyyn vastanneiden lukion opettajien mukaan lukiokoulutukseen kohdistuneet rahoitusleikkaukset ovat näkyneet selkeimmin supistuneena soveltavien ja syventävien kurssien tarjontana sekä kasvaneina opetusryhmien kokoina. Kyselyyn vastanneista opettajista lähes puolet kertoi opetusryhmänsä keskimääräiseksi kooksi yli 25 opiskelijaa, ja kymmenesosa ilmoitti opetusryhmässään olleen joskus yli 40 opiskelijaa. Myös Työolobarometrin mukaan keskimääräinen arvioitavien opiskelijoiden määrä on kasvanut lukiossa vajaalla kymmenyksellä vuosien 2017 ja 2019 välillä. (OAJ, 2018, 2020a.)

3.2 Ammatillinen toimijuus opettajan työssä

Alkujaan sosiaalitieteiden piirissä syntyneen toimijuuden käsitteen yksiselitteinen määrittely ei ole helppoa. Eteläpellon ja kollegoiden (2013) mukaan toimijuuden yhteydessä on usein löyhästi viitattu aktiivisen ponnistelun, aloitteellisuuden ja omaan elämään vaikuttamisen kaltaisiin asioihin. Toimijuuden määrittely ja teo-

retisointi on ollut runsasta eri tieteenaloilla ja konteksteissa, ja myös kasvatustieteessä käsite on viime vuosina noussut yhä ajankohtaisemmaksi (Eteläpelto ym., 2013; Priestley ym., 2015, 26).

Toimijuudesta puhumalla voidaan pyrkiä purkamaan vastakkainasettelua rakenteiden ja yhteiskunnallisten tekijöiden sekä toisaalta yksilön valinnanvapauden hallitsevuuden välillä. Yhteiskunnalliset suhteet ja esimerkiksi luokka ja sukupuoli luovat raameja ja reunaehtoja toimijalle, jolla on kuitenkin niiden sisällä mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti omaan elämäänsä ja valintoihinsa. (Eteläpelto ym., 2013; Vanhalakka-Ruoho ym., 2015, v.) Yksi modernin sosiologian klassikoista, Anthony Giddens (1984), on nimennyt toimijuuden edellytyksiksi yksilön toiminnan intentionaalisuuden ja kyvyn toimia intentioiden pohjalta sekä vallan ja mahdollisuuden saada aikaan toimintaa tai puuttua siihen. Tämä määritelmä jättää työelämän näkökulmasta huomiotta esimerkiksi työskentelykontekstin ja ammatillisten diskurssien vaikutukset. Toisaalta vallan merkityksen huomioiminen on ammatillisen toimijuuden tutkimisessa arvokasta. (Eteläpelto ym., 2013.)

Biestan ja kollegoiden (2015) mukaan toimijuus ei ole asia, jonka ihminen voi saada haltuunsa vaikkapa kompetenssina, vaan pikemminkin jotakin, mitä ihminen tekee. Toimijuus on toimijan sitoutumista, ei toimijaa itseään kuvastava ominaisuus. Emirbayer ja Mische (1998) nostivat toimijuuden määrittelyn keskiöön sen toteutumisen tietyssä, muuttuvassa ajallisessa kehyksessä, ja Biesta ja kollegat (2015) ovatkin esittäneet toimijuuden mallin heidän teoretisointinsa pohjalta. Mallissa toimijuus rakentuu menneisyyden kokemuksista, nykyhetken materiaalisista, kulttuurisista ja sosiaalisista tekijöistä sekä katseesta tulevaisuuteen niin lyhyellä kuin pitkälläkin tähtäimellä. Biesta kollegoineen tarkastelee toimijuutta yksilön kapasiteetin ja ympäristötekijöiden vuorovaikutuksena, joka edellyttää sekä menneisyyden että tulevaisuuden ulottuvuudet mutta tapahtuu aina nykyhetkessä. (Biesta ym., 2015; Priestley ym., 2015, 19.)

Eteläpelto kollegoineen (2013, 2014b) esittää ammatillisen toimijuuden mallin subjektilähtöisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Näkökulmassa yksilöä ei käsitellä objektina vaan nimenomaan huomioidaan tämän toimijuus sekä myös tätä ympäröivät kontekstit. Ammatillisen toimijuuden ymmärtäminen edellyttää,

että tarkastellaan, mikä rajoittaa ja mikä tukee toimijuutta, miten sitä harjoitetaan sekä miten sitä raamittavat vallitsevat kontekstuaaliset tekijät, kuten valtasuhteet, diskurssit ja työkulttuurit. (Eteläpelto ym., 2013, 2014b.)



Kuvio 1. Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen näkökulma ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto ym., 2014b).

Subjektilähtöisen sosiokulttuurisen näkökulman mukaan yksilön eli subjektin ammatillinen toimijuus linkittyy tiiviisti tämän ammatilliseen identiteettiin. Toimijuuden merkitys on keskeinen muun muassa identiteetistä käytävissä neuvotteluissa ja identiteetin muokkaamisessa silloin, kun työ, sen käytännöt tai sen raamit muuttuvat. Huomioimalla ammatillinen identiteetti ja toimijan intentionaalisuus voidaan tarkastella toimijuutta subjektilähtöisesti. (Eteläpelto ym., 2013, 2014a, 2014b.)

Tutkimusta opettajien ammatillisesta toimijuudesta on viime vuosina tehty runsaasti, muun muassa työssä oppimisen sekä yksilöllisen ja kollektiivisen toimijuuden näkökulmista (ks. esim. Pyhältö ym., 2015; Green & Pappa, 2020). Katja Vähäsantanen tarkasteli väitöstutkimuksessaan (2013) ammatillisia opettajia työn muutoksen keskellä ja havaitsi heidän kokevan heikkoa toimijuutta suhteessa oman työnsä sisältöihin sekä koulutuksen uudistuksiin. Toisaalta opettajat harjoittivat toimijuutta ottamalla kantaa uudistuksiin, tekemällä yksilöllisiä valintoja esimerkiksi työtapojen suhteen sekä neuvottelemalla ammatillisesta identiteetistään pyrkimällä joko säilyttämään sen tai muuttamaan sitä (Vähäsantanen, 2013, 76–77). Etelä-Koreassa tehdyssä tutkimuksessa taas havaittiin, että eng-

lanninopettajien ammatilliseen toimijuuteen vaikuttivat vahvasti heidän koke-
mansa henkilökohtaiset, kollegiaaliset sekä sosiokulttuuriset paineet ja odotukset
omaa työtä kohtaan (Namgung ym., 2020).

3.3 Opettajan ammatillinen identiteetti ja orientaatiot

Ammatillista identiteettiä voidaan kuvailla oman ammatin harjoittamisessa dynaa-
miseksi alueeksi, jossa persoonallinen ja ammatillinen kohtaavat (Beijaard ym.,
2004). Ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön suhdetta työhönsä ja ammat-
tiinsa. Se kattaa toimijan käsityksen itsestään ammatillisena toimijana sekä tä-
män ammatilliset ja eettiset sitoumukset, kiinnostuksen kohteet ja ideaalit, toisin
sanoen käsitykset työssään tärkeinä pitämistä asioista. (Eteläpelto ym., 2014a.)
Opettajan ammatillisessa identiteetissä näkyvät myös hänen käsityksensä opet-
tamisesta ja oppimisesta (Vähäsantanen, 2012).

Yksilön ammatilliset käsitykset itsestään nousevat työhistoriasta ja kokemuksista.
Ammatillisen identiteetin käsitteessä on kuitenkin myös tulevaisuuteen suun-
taava ulottuvuus, sillä siihen sisältyvät ammatilliset tavoitteet ja toiveet oman am-
matillisuuden kehityssuunnista. (Eteläpelto ym., 2014, 2014a; Vähäsantanen,
2012.) Ammatillinen identiteetti ei ole pysyvä tai muuttumaton, vaan se kehittyy
ja muuttuu läpi yksilön uran (Beijaard ym., 2004). Kuten ammatillista toimijuutta,
myös ammatillista identiteettiä on tutkimuksessa määritelty useilla eri tavoilla ja
jaotteluilla. Richter ja kollegat (2021) yhdistävät ammatillisen identiteetin käsit-
teen alle neljä komponenttia: tehtäväkäsityksen eli yksilön käsityksen omasta
ammatillisesta vastuualueestaan, ammatillisen minäpystyvyyden, työtyytyväisyy-
den sekä opettamiseen liittyvät uskomukset.

Sekä yksilön että yhteisön ja organisaation toimijuus ovat tutkimuksissa osoittau-
tuneet olennaisiksi tekijöiksi työssä oppimisen prosessissa (Pyhältö ym., 2015).
Samoin on havaittu, että työn muutos edellyttää ammatillisen identiteetin muok-
kaamista, joka ei välttämättä tapahdu nopeasti. Siksi muutoksessa keskeistä on-
kin arvoista keskusteleminen yhteisössä sekä niiden työstäminen yksilöllisesti.
Ammatillisen identiteetin muokkaamiseen taas tarvitaan toimijuutta, toisin sanoen

mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä. (Eteläpelto ym., 2014, 27–28; Eteläpelto ym., 2017, 9–10; Vähäsantanen, 2013.)

Yksilön ammatillinen identiteetti arvoineen ja ihanteineen heijastuu tämän harjoittamaan ammatilliseen toimijuuteen. Yksilön kokemus toimijuudesta vaikuttaa vastaavasti ammatilliseen identiteettiin muun muassa ammatillisten tavoitteiden ja minäkäsitysten muodossa. Mikäli vaikutusmahdollisuudet ja toimijuus koetaan ahtaaksi ja rajalliseksi, on myös ammatillisten rajojen ylittäminen vaikeaa ja aiheuttaa vastustusta. (Green & Pappa, 2020; Vähäsantanen ym., 2017, 9–10.)

Osana yksilön ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella tämän ammatillista orientaatiota. Opettajan ammatillisella orientaatiolla tarkoitetaan opettajan henkilökohtaista mielipidettä siitä, mitkä asiat ovat hänelle omassa työssään kaikkein tärkeintä ja mitkä työtehtävät hän kokee merkityksellisinä (Vähäsantanen ym., 2012). Lamote & Engels (2010) käyttävät tehtäväorientaation käsitettä kuvastamaan, millaisia opiskelijoihin liittyviä tavoitteita opettajalla on työssään. Ammatilliset orientaatiot kuvastavat siis osaltaan opettajan työhön liittyviä arvoja. Edellä mainituista Richterin ja kollegoiden (2021) ammatti-identiteetin komponenteista tehtäväkäsitykset lähenevät ammatillisen orientaatioiden käsitettä. Opettajakouluttajia koskevassa tutkimuksessa tehtäväkäsitykset jakoutuivat opiskelijoiden kehityksen ja reflektoinnin fasilitoimista korostavaan sekä tiedon välittämistä painottavaan käsitykseen (Richter ym., 2021).

Van Veenin ja kollegoiden tutkimuksessa (2001) tarkasteltiin lukiota vastaavan koulutuksen opettajien ammatillisia orientaatioita suhteessa opetukseen, koulutuksen tavoitteisiin sekä heidän omaan rooliinsa organisaatiossa. Opetuksen osalta orientaatioita oli Richterin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen tapaan kaksi, opettajakeskeinen ja tiedon siirtoa korostava sekä opiskelijakeskeinen ja oppimista korostava orientaatio. Koulutuksen tavoitteiden suhteen tarkasteltiin opiskelijan henkilökohtaiseen ja moraaliseen kehittymiseen tähtäävää sekä tämän pätevoitymiseen (*qualification*) tähtäävää orientaatiota, jotka eivät kuitenkaan tulosten mukaan osoittautuneet toisiaan poissulkeviksi. Moraaliseen kehittymiseen tähtäävässä orientaatioissa korostuivat esimerkiksi yleissivistyksen antaminen,

yhteiskunnan arvojen ja normien siirtäminen opiskelijoille sekä aikuisuuteen kasvattaminen. Pätevöitymiseen tähtäävä orientaatio taas painottui ainesisällön hallinnan varmistamiseen, koulusuoriutumisen parantamiseen sekä vahvan koulutuksen antamiseen. Organisaatioon kohdistuvat orientaatiot jaoteltiin Hoylen (1980) mukaisesti rajoittuneeseen ja laajentuneeseen. (van Veen ym., 2001.)

Opettajien ammatillisia orientaatioita on tutkittu myös suomalaisessa kontekstissa. Vähäsantanen ja kollegat (2012) tarkastelivat tutkimuksessaan opettajien ammatillista identiteettiä, orientaatiota ja sitoutumista tiukkakäytäntöistä organisaatiota edustavassa ammatillisessa oppilaitoksessa sekä yliopiston opettajakoulutuksessa väljäkäytäntöisenä organisaationa. Tulosten mukaan opettajat edustivat neljää ammatillista orientaatiota, jotka olivat kasvatus-, oppiaine-, yhteistyö- sekä tutkimus- ja kehittämisorientaatio. Nämä näyttäytyivät muuttuvina ja päällekkäisinä, vaikkakin jokaisen opettajan kohdalla korostui muita enemmän yksi orientaatio. (Vähäsantanen ym., 2012.)

Nevgi kollegoineen (2009) on vertaillut yliopisto-opettajien opetuksellisia lähestymistapoja eri tieteenaloilla. Opetuksellisilla lähestymistavoilla he viittaavat opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen aikomuksiin ja tapoihin, jotka heijastavat opettajan opetuskäsityksiä, ja jotka he jaottelevat sisältö- ja oppimislähtöiseen lähestymistapaan. Ensin mainitussa opettaja näkee opetuksen tärkeimpänä tavoitteena opetettavan tietosisällön välittämisen opiskelijoille. Oppimislähtöisesti suuntautuneen opettajan tärkein tavoite on sen sijaan tukea opiskelijoiden oppimista ja sitä, että opiskelijat itse rakentavat opiskeltavasta aiheesta omat käsityksensä. Tutkimuksen mukaan niin kutsuttuja kovia tieteitä opettavat opettajat edustivat enemmän sisältölähtöistä lähestymistapaa ja pehmeiden tieteiden edustajat taas oppimislähtöistä suuntautumista. (Nevgi ym., 2009.)

Kuten edellä on osoitettu, opettajan käsityksiin omasta ammatillisesta roolistaan ja tehtävästään viitataan kirjallisuudessa useilla toisiaan lähestyvillä käsitteillä ja määrittelyillä. Ammatillisia orientaatioita on opettajien osalta tutkittu lisäksi muun muassa oman ammatillisen kasvun ja työssä oppimisen tavoitteiden näkökulmasta (ks. esim. Opfer ym., 2011). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä amma-

tillinen orientaatio viittaamaan Vähäsantasen ja kollegoiden (2012) löytämien kaltaisiin orientaatioihin, joiden avulla tarkastelen opetushenkilöstön näkemyksiä oman työnsä ja lukiokoulutuksen tärkeimmästä tehtävästä.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tuen antamisesta osana heidän työnkuvaansa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millä keinoilla lukion opetushenkilöstö tukee opiskelijoiden oppimista, ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa antaa tukea. Lisäksi olen kiinnostunut tarkastelemaan opetushenkilöstön ammatillisen toimijuutta sekä heidän ammatillisia orientaatioitaan uudistuvan lukiokoulutuksen kontekstissa. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lukion opetushenkilöstö tukee opiskelijoiden oppimista työssään?
2. Mitkä tekijät mahdollistavat ja rajoittavat opiskelijoiden oppimisen tuemista opetushenkilöstön näkökulmasta?
3. Millaista ammatillista toimijuutta lukion opetushenkilöstö kokee ja harjoittaa työssään?
4. Millä tavoin lukion opetushenkilöstö kuvaa omia ammatillisia orientaatioitaan?

5 Tutkimuksen toteutus

Valitsin tutkimukseeni laadullisen lähestymistavan, sillä tavoitteenani oli kuvata lukion opettajien näkemyksiä omasta työstään ja opiskelijoiden oppimisen tukemisesta. Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä yksinkertaisesti ilmaistuna siten, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan pyrkiä ymmärtämään, kuvaamaan tai teoreettisesti tulkitsemaan valittua ilmiötä. Tutkittavien tapausten määrä on laadullisessa tutkimuksessa usein pieni, ja valittua tapausjoukkoa pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkoin. Keskeisempää on tällöin aineiston laatu kuin sen määrä. (Eskola & Suoranta, 1998, 18, 64–67.)

Tämä tutkimus on toteutettu osana Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta. Hankkeen tarkoituksena on vastata opettajien osaamistarpeen muutokseen, joka on syntynyt lukiolainsäädännön uudistuksesta ja ammatillisen koulutuksen reformista. Erityisesti näkökulmana on opiskelijan oikeus erityiseen tukeen ja ohjaukseen. Hankkeessa on mukana yhdeksän opettajankoulutusyksikköä, ja sitä rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. (HAMK, 2020.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty koulutustilaisuuksissa, jotka toteutettiin Oppijan oikeus – Opettajan taito -hankkeen osaamiskumppanuusmallia hyödyntäen hankkeessa toimivien tahojen keskinäisessä yhteistyössä. Näin ollen tutkimuksen otokseksi valikoitui tietyn oppilaitoksen opetushenkilöstö, joka osallistui koulutustilaisuuksiin. Tilaisuuksissa käsitellyt teemat valikoituivat niin ikään lukion edustajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta heidän tarpeidensa mukaisesti. Nämä tarpeet ja teemat ohjasivat osaltaan myös tämän tutkimuksen aiheen valintaa sekä aineistonkeruun toteutusta. Lähtökohtana oli yhdistää opetushenkilöstön osaamista ja ammatillista kehitystä tukeva kokonaisuus tutkimuksen toteuttamiseen.

Parhaimmillaan laadullisella tutkimuksella voidaan tavoittaa ilmiön elävä prosessiluonne. Siksi tutkimussuunnitelman eläminen tutkimuksen tekemisen aikana on

jopa tavoiteltavaa. Laadullisen tutkimuksen tekoprosessia ei ole välttämättä mielekästä jakaa selkeärajaisiin perättäisiin vaiheisiin, sillä aineistonhankinta, analyysi, tulkinta ja tulosten raportointi voivat tapahtua limittäin ja yhteen kietoutuen. (Eskola & Suoranta, 1998, 15–16). Myös tässä tutkimuksessa analyysi tapahtui useassa prosessin vaiheessa, ja tutkimustehtävä sekä -kysymykset tarkentuivat lopulliseen muotoonsa vasta matkan varrella.

5.1 Tapaustutkimus tutkimusasetelmana

Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on aina kyse tapauksesta, sillä tuloksissa ei pyritä yleistettävyyteen vaan mahdollisimman kattavaan ja kestävään teoreettiseen tulkintaan ilmiöstä. Eriksson ja Koistinen (2014, 1) sen sijaan toteavat, että kaikki laadullinen tutkimus ei ole tapaustutkimusta – kriittiseksi muodostuu vastaus kysymykseen ”mikä on tutkimuksen tapaus?”. Tapaustutkimuksessa tutkitaan tyypillisesti yhtä tapausta, joskin niitä voi olla myös useampia (Eskola & Suoranta, 1998, 65; Laine ym., 2007, 9.) Tässä tutkielmassa tapaus on lukio, jossa kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt työskentelevät.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on tapauksen tai tapausten avulla kuvailla, selittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tähän pyritään rakentamalla ilmiöstä seikkaperäinen ja perusteellinen kuvaus. Tutkimuksen tapaus tai tapauksia ei tule valita kevyesti, vaan valinnan taustalla tulee olla joko käytännöllinen tai teoreettinen perustelu. (Laine ym., 2007, 9–10; Vilkkä ym., 2018, 192.) Tämän tutkimuksen kohdalla tapaus valikoitui käytännöllisestä syystä. Saadessani mahdollisuuden kerätä tutkimuksen aineiston osana hankkeessa eräälle lukiolle toteutettuja koulutustilaisuuksia, minun oli luontevaa rajata tutkimus tarkastelemaan tuota lukiota.

Tapaustutkimuksen kohteena oleva tapaus voidaan valita esimerkiksi sen tyypillisyyden ja edustavuuden tai toisaalta poikkeavuuden perusteella. Tapaus voi olla vaihtoehtoisesti myös erityisen opettavainen tai jonkinlainen rajatapaus. (Eskola & Suoranta, 1998, 65; Vilkkä ym., 2018, 162.) Tämän tutkimuksen kon-

tekstina toimiva lukio edustaa jokseenkin tyypillistä tapausta. Kyseessä on Uudellamaalla sijaitseva yleislukio, jossa on noin 400 opiskelijaa. Uudenmaan lukioiden opiskelijamäärän keskiarvo vuonna 2018 oli 412 opiskelijaa ja mediaani 399 (Vipunen, 2021), joten kyseisen lukion voidaan sanoa edustavan kooltaan keskimääräistä oppilaitosta. Lukio ei edusta ääripäätä myöskään sisäänottokeskiarvoltaan.

Kontekstuaalisuus on tapaustutkimusta kuvaava ominaisuus: tutkimuksessa merkityksellistä on tutkittavan tapauksen ymmärtäminen osana laajempaa kontekstia. Konteksti voi olla esimerkiksi ajallinen tai kulttuurinen. (Eriksson & Koistinen, 2014, 7.) Tämän tutkimuksen kontekstina on tietyn kaupungin tietty lukio työntekijöineen ja opiskelijoineen. Laajemman ajallisen ja yhteiskunnallisen kehityksen tutkimukselle muodostaa suomalaisen lukiokoulutuksen uudistus, jonka myötä erityisopetuksen ja oppimisen tuen asema lukiossa vakiintuu.

Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opetushenkilöstön kokemuksia ja näkemyksiä oppimisen tuesta sekä heidän sille antamiaan merkityksiä, sen voidaan nähdä edustavan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusfilosofiaa. Fenomenologiassa tutkimuskohteena korostuu inhimillinen kokemus, joka rakentuu merkityksistä. Merkitykset taas rakentuvat yhteisöllisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhdistävät ihmisiä. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa korostuvat ymmärrys ja tulkinta: ymmärrys on aina tulkintaa ja perustuu aina jo aiemmin ymmärrettyyn. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusfilosofian ytimessä on pyrkimys inhimillisen kokemuksen merkityksen käsitteellistämiseen. Tutkimuksessa on tavoitteena tuoda esiin ja tiedostaa ihmisen kokemus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39–41.)

5.2 Aineistonhankinta

Tapaustutkimusta luonnehtii usein triangulaatio, jolla pyritään vastaamaan ihmistieteille tyypilliseen tutkimuskohteiden monimutkaisuuteen. Triangulaatio voi tarkoittaa joko useiden aineistojen, menetelmien, teorioiden tai tutkijoiden käyttöä tutkimuksessa saatavien löydösten vahvistamiseksi. (Laine ym., 2007, 23–

26.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota hankkimalla tutkimusaineisto sekä fokusryhmähaastatteluilla että sähköisellä kyselyllä, joiden tarkoituksena oli täydentää toisiaan. Käyttämällä sekä ryhmä- että yksilömuotoista aineistonkeruumenetelmää voitiin hyödyntää molempien menetelmien vahvuudet ja toisaalta kompensoida niiden heikkouksia (Laine ym., 2007, 24–25). Triangulaatiosta voidaan puhua myös liittyen analyysiin, jossa hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. luku 5.3.2).

Tätä tutkimusta varten on kerätty aineistoa kahdessa veso-päivässä, jotka järjestettiin erään Uudellamaalla sijaitsevan lukion opetushenkilöstölle lokakuussa 2020 ja helmikuussa 2021. Tilaisuudet järjestettiin virtuaalisesti Zoom-videoviestintäpalvelun välityksellä. Molempien tilaisuuksien rakenne koostui kouluttajan tai kouluttajien pitämästä luento-osuudesta sekä aineistonkeruusta.

Ensimmäisen tilaisuuden aiheena oli henkilöstön työhyvinvointi sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja jaksamisen tukeminen. Osallistujille lähetettiin ennen lokakuun tilaisuutta tiedote, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, siihen osallistuvien oikeuksista sekä aineiston keräämisestä, säilyttämisestä, käsittelystä ja tuhoamisesta tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tiedotteen yhteydessä osallistujille jaettiin tutkimuslupalomake, joka tutkimukseen osallistujia pyydettiin palauttamaan allekirjoitettuna ennen lokakuun tilaisuutta. Osallistujille esiteltiin tilaisuuden aluksi lyhyesti Oppijan oikeus – opettajan taito -hanke sekä tutkimuksen tavoitteet ja aineistonkeruun toteutus. Ensimmäisessä tilaisuudessa kerättiin tutkimusaineistoa opetushenkilöstön työhyvinvoinnin ja opiskelijoiden jaksamisen tuen teemoihin liittyen.

Toinen veso-päivä järjestettiin 17.2.2021, ja sen aiheena olivat oppimisen tuki ja ohjaus. Toimin itse tilaisuudessa toisena kahdesta luennoitsijasta, ja pidin ennen aineistonkeruusuutta alustuksen oppimisen tuesta lukiossa. Helmikuun tilaisuuden ilmoittautumislomakkeessa kerättiin tieto myös tutkimukseen osallistumisesta ja pyydettiin tutkimukseen osallistuvia palauttamaan tutkimuslupalomake, mikäli sitä ei ollut syksyllä palauttanut. Tilaisuuden aluksi osallistujille kerrattiin

perustiedot tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluissa sekä täydentävällä sähköisellä kyselylomakkeella.

Ensimmäisen tilaisuuden jälkeen päädyin tarkentamaan tutkimustehtävääni ja rajaamaan tutkimuskysymyksiäni, minkä vuoksi tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui yksinomaan helmikuun tilaisuudessa kerätty fokusryhmähaastattelu- ja kyselyaineisto. Samalla kun kahdesta veso-päivästä muodostui yhtenäinen kokonaisuus, ne käsittelivät kuitenkin kahta erillistä teemaa. Lokakuisen hyvinvoinnin ja jaksamisen teemoja käsitelleen tilaisuuden ja aineistonkeruun jälkeen päädyin rajaamaan tutkimukseni aiheen selkeästi oppimisen tukeen, mikä ohjasi jälkimmäisen aineistonkeruun suunnittelua.

Kahta erillistä aineistoa tarkasteltuani totesin, että niissä esiin nousseita teemoja olisi hankalaa yhdistää luontevaksi kokonaisuudeksi. Halusin tarkastella oppimisen tuen tematiikkaa erityispedagogisesta näkökulmasta, joten rajasin tutkimuksen ulkopuolelle hyvinvointia ja jaksamista käsitelleet kysymykset. Lokakuussa keräämäni aineistosta sain kuitenkin viitteitä siitä, millaisia teemoja ja kysymyksiä opetushenkilöstö työssään tällä hetkellä pohtii lukiouudistukseen liittyen, mitä hyödynsin helmikuun aineistonhankinnassa.

Fokusryhmähaastatteluihin osallistui ja sähköisen kyselylomakkeen täytti 19 tilaisuuteen osallistunutta lukion henkilöstön jäsentä. Heistä 16 toimi lukiossa aineenopettajina, kaksi opinto-ohjaajina ja yksi erityisopettajana. Tutkimuksen osallistujista kuusi oli työskennellyt lukiossa alle viisi vuotta ja kolme 5–10 vuotta. Kymmenellä vastaajalla oli takanaan yli kymmenvuotinen ura lukiossa.

5.2.1 Virtuaalinen aineistonkeruu

Kun tutkimukseen osallistuneen lukion kanssa suunniteltiin koulutustilaisuuksien toteutusta ja sisältöjä loppukeväänä 2020, oli koronaepidemia vallinnut Suomessa jo usean kuukauden ajan. Epidemiatilannetta seurattiin sekä lokakuun että helmikuun tilaisuuden alla, ja molemmissa tilaisuuksissa päädyttiin lukion

päätöksellä virtuaaliseen toteutustapaan. Aineistonkeruuta ei kuitenkaan suunniteltu yksinomaan virtuaalinen toteutustapa edellä, vaan suunnittelussa varauduttiin sekä lähi- että etätilaisuuksiin.

Virtuaalisten aineistonkeruumenetelmien hyötyjä voivat olla tutkimuksen toteutuksessa muun muassa kustannustehokkuus ja joustavuus, kun vaikkapa haastattelujen tekeminen ei ole sidottu maantieteelliseen sijaintiin. Toisaalta se tuo mukanaan esimerkiksi tietoturvaa ja verkkoyhteyksien toimivuutta koskevia erityiskysymyksiä. Lisäksi verkkoyhteyksien välityksellä toteutettavissa haastatteluissa on huomioitava yhteyden katkeamiseen ja haastattelutallenteen epäonnistumiseen liittyvät riskit. Zoom-videoviestintäpalvelu soveltuu tutkimushaastattelujen tekemiseen joitakin muita vastaavia palveluja paremmin muun muassa siksi, että se mahdollistaa haastattelujen tietoturvallisen nauhoittamisen ja säilyttämisen ilman kolmansien osapuolten käyttämistä. (Archibald ym., 2019.) Tässä tutkimuksessa virtuaalinen aineistonkeruu sujui kiitettävästi, sillä sekä Zoom-palvelu että verkkoyhteydet toimivat ilman suurempia ongelmia.

Virtuaalinen aineistonkeruu edellytti käytännön toteutuksen kannalta erityisiä järjestelyjä. Zoomissa fokusryhmähaastattelut toteutettiin jakamalla puolet osallistujista breakout rooms -toiminnon avulla kolmeen pienryhmään, eräänlaiseen virtuaaliseen ”pienryhmähuoneeseen”, joihin kuhunkin siirtyi myös yksi kolmesta haastattelijasta. Samanaikaisesti loput osallistujat pysyivät videokokouksen ”päähuoneessa” ja täyttivät itsenäisesti sähköistä kyselylomaketta. Pyysimme opetushenkilöstöä osallistumaan videokokoukseen kukin omalta laitteeltaan, jotta voisimme varmistaa, keitä kaikkia on paikalla. Emme pystyneet varmasti kontrolloimaan, toteutuiko toiveemme, mutta sekä ryhmähaastatteluihin että kyselyyn osallistui sama määrä henkilöitä, jotka olivat paikalla omina käyttäjinään.

5.2.2 Fokusryhmähaastattelu

Haastattelu on perinteisesti yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä aineistonkeruun menetelmistä. Sen ideana on, että tutkittavat voivat omin sanoin kertoa ajatuksistaan ja näkemyksistään. Haastattelun etuja ovat muun muassa joustavuus sekä pieni riski haastateltavan kieltäytymiselle, mikäli tämä on etukäteen

antanut tutkimusluvan. Haastattelutilanteessa haastattelijalla on mahdollisuus reagoida haastateltavan vastauksiin ja esittää tarkentavia kysymyksiä sekä selvittää niin kysymyksiä kuin vastauksiakin. Verrattuna esimerkiksi sähköpostihaastatteluun reaaliajassa toteutetussa haastattelussa haastateltava harvoin jättää vastaamatta kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 84–86.)

Fokusryhmähaastattelulla tarkoitetaan ryhmähaastattelua, jossa keskitytään käsittelemään tiettyä aihetta, tässä tapauksessa oppimisen tukemista lukiossa ja opetushenkilöstön rooleja siinä. Fokusryhmissä osallistujat esittävät omia ja kuuntelevat toisten näkemyksiä ja kokemuksia, esittävät toisilleen tarkentavia kysymyksiä ja reflektion kautta muodostavat yhteistä käsitystä keskusteltavasta aiheesta (Finch & Lewis, 2003, 171). Pietilä (2017, 112–113) erottaa ryhmäkeskustelun ryhmähaastattelun käsitteestä ja toteaa ensin mainitun menetelmän ytimessä olevan ryhmän keskinäinen vuorovaikutus.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä fokusryhmähaastattelu, sillä vaikka ryhmätilanne ilmentää väistämättä myös ryhmän dynamiikkaa ja keskinäistä vuorovaikutusta, ei se muodostunut tutkimuksen päätarkoitukseksi. Keskustelusta oli kuitenkin kyse siinä merkityksessä, että ryhmissä haastattelijat ei toiminut samantapaisessa roolissa kuin perinteisessä yksilöhaastattelussa vaan pyrki ennen kaikkea fasilitoimaan ja moderoimaan keskustelua. Fokusryhmille ominaiseen tapaan osallistujat myös kommentoivat toinen toistensa puheenvuoroja rakentaen jaettauja käsityksiä sekä toisinaan haastaen ja kyseenalaistaen toistensa näkemyksiä. Haastattelijat pyrkivät lähinnä ohjaamaan keskustelua niin, että jokainen osallistuja sai riittävästi puheenvuoroja, ja ettei keskustelu ajautunut liian etäälle etukäteen rajatuista teemoista. (Finch & Lewis, 2003, 171–172, 180; Pietilä, 2017, 112–114).

Fokusryhmähaastatteluissa toimi minun lisäksi kaksi haastattelijaa, ja kukin meistä haastatteli kahta ryhmää. Osallistujat jaettiin ryhmiin satunnaisesti. Fokusryhmähaastatteluissa haastateltavat saivat päättää, näyttävätkö itsestään videokuva haastattelun aikana vai osallistuvatko pelkän mikrofonin välityksellä. Haastattelut toteutettiin 2–4 haastateltavan ryhmissä, ja niiden pituus vaihteli 32

minuutista 40 minuuttiin. Haastattelijat nauhoittivat jokaisen haastattelun joko Zoom-palvelun nauhoitusominaisuuden tai matkapuhelimen sanelimen avulla.

Tutkimuksen osallistujille jaettiin sähköpostitse ennen tilaisuutta fokusryhmähaastattelun kysymykset (ks. liite 1), joihin he saattoivat halutessaan tutustua. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan haastateltaville on aiheellista kertoa haastattelun kysymykset tai käsiteltävät aiheet etukäteen, jotta he voivat valmistautua ja näin ollen antaa haastatteluissa mahdollisimman paljon tietoa. Myös varsinaisessa haastattelutilanteessa jaoin kysymykset näkyville osallistujien näytölle omissa haastatteluryhmissäni, ja ohjeistin myös kahta muuta haastattelijaa toimimaan samoin.

Koska jokaisen haastattelun runkona olivat samat kysymykset, voidaan puhua puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jossa kysymykset ovat olemassa ”valmiina”, mutta vastaukset ovat avoimia ja ennalta rajaamattomia. Haastatteluiden päätarkoituksena oli käsitellä tiettyjä, etukäteen valittuja teemoja, mutta esimerkiksi kysymysten järjestyksellä ei ollut suurta merkitystä. Lisäksi haastattelija saattoi reagoida haastateltavien puheenvuoroihin esittämällä teemaan liittyviä tarkentavia kysymyksiä. (ks. Eskola ym., 2018, 29–30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88.) Osassa haastatteluja kaikki haastattelurungon kysymykset ehdittiin käsitellä annetussa ajassa, jolloin haastattelijat esittivät useampia lisäkysymyksiä aiheisiin liittyen haastattelurungon ulkopuolelta. Kaiken kaikkiaan fokusryhmähaastattelut etenivät ennalta sovituissa teemoissa pysyen ja samalla kussakin ryhmässä hieman eri tavoin sen mukaan, mitkä asiat nousivat esiin ja korostuivat haastateltavien puheenvuoroissa.

Finch ja Lewis (2003, 172) määrittelevät fokusryhmän tyypilliseksi kooksi kuudesta kahdeksaan henkilöä mutta toteavat, että ammattilaisista koostuvissa ryhmissä keskustelu on usein vilkkaampaa, jolloin ryhmäkoko voi olla syytä rajata pienemmäksi. Myös Bloorin ja kollegoiden (2001, 26) mukaan optimaalisena pidettävä 6–8 henkilön ryhmäkoko ei aina toteudu esimerkiksi käytännön syiden, kuten haastateltavien poissaolojen vuoksi. Videopuhelun välityksellä toteutetuissa haastatteluissa ryhmien verrattain pieni ryhmäkoko oli perusteltu myös

siksi, että esimerkiksi puheenvuorojen jakaminen mikrofonin ja kameravälitteisessä tilanteessa vei enemmän aikaa ja oli monimutkaisempaa kuin kasvokkain haastattelussa.

Videotapaamisissa osallistujilla voi olla kasvokkaista vuorovaikutusta korkeampi kynnys käyttää puheenvuoroja ja toisaalta matalampi kynnys pysytellä passiivisena, minkä vuoksi koin pienet ryhmät perustelluiksi. Myös haastattelun teemojen sensitiivisyys vaikutti ryhmäkoon rajaamiseen (ks. Bloor ym., 2001, 27). Muutaman hengen ryhmissä kullakin haastateltavalla oli mahdollisuus kertoa ajatuksiaan. Toisaalta pienissä ryhmissä mahdollisilla vähemmän keskusteluun osallistuvilla henkilöillä oli suurempi vaikutus koko ryhmän keskustelualttiuteen, kuten Bloor ja kollegat (2001, 27) varoittavat. Näissä ryhmissä keskustelu ei muodostunut yhtä vuorovaikutukselliseksi henkilöstön kesken.

Fokusryhmien jäsenet olivat toisilleen vähintään jokseenkin tuttuja työskennellessään samassa oppilaitoksessa. Tämä mahdollisti myös yhteisesti jaetun kontekstin ja perustan haastatteluille (Stewart & Shamdasani, 2015, 18–19). Toisaalta osallistujajoukossa oli vaihtelua työnimikkeiden sekä lukiossa tehdyn työuran pituuden osalta. Osa oli myös työskennellyt kyseisessä lukiossa vasta melko vähän aikaa. Fokusryhmissä osallistujien diversiteetin ja homogeenisyyden välillä tulisi olla sopiva tasapaino, jotta ryhmän dynamiikka toimii ja eriävien, joskaan ei liian pintapuolisiksi jäävien näkökulmien löytäminen mahdollistuu tutkimuksessa (Bloor ym., 2001, 20; Stewart & Shamdasani, 2015, 18–19).

5.2.3 Sähköinen kysely

Fokusryhmähaastatteluiden ohella tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä. Kysely on yleinen aineistonkeruun menetelmä, jota käytetään runsaasti sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa. Perinteiseltä määritelmältään kysely eroaa haastattelusta siten, että kyselyssä tutkimukseen osallistuva henkilö täyttää itse lomakkeen ja antaa vastaukset kirjallisessa muodossa, eikä tiedonanto edellytä välttämättä tutkijan läsnäoloa tilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85).

Rakensin kyselyn sähköiselle Google Forms -alustalle, joka mahdollisti vastaamisen sekä tietokoneen, tabletin että älypuhelimien verkkoselaimella (Valli & Perkkilä, 2018, 118). Kysely koostui kahdesta taustakysymyksestä, kahdesta monivalintakysymyksestä sekä 12 avoimesta kysymyksestä (ks. liite 2). Taustakysymyksinä kyselyssä kysyttiin vastaajan työnimikettä lukiossa sekä sitä, kuinka pitkään vastaaja oli työskennellyt kyseisessä lukiossa ja mahdollisissa muissa lukioissa yhteensä. Varsinaiset kysymykset käsittelivät työnkuvaa ja työhön liittyviä arvoja, työn rajaamista ja opiskelijoiden oppimisen tukemista.

Lomakkeen jokainen kysymys oli merkitty pakolliseksi niin, että sivu herjasi, jos vastaaja yritti lähettää lomaketta vastaamatta johonkin kysymykseen. Vallin (2018, 102) mukaan internetkyselyiden tarjoama mahdollisuus pakottaa osallistujia vastaamaan jokaiseen kysymykseen voi olla hyödyksi tutkijalle tai toisaalta pahimmillaan suututtaa vastaajan ja johtaa kyselyn keskeyttämiseen. Ilokseni jokainen osallistuja täytti lomakkeen alusta loppuun. Käytännössä avoimiin kysymyksiin vastaajan oli halutessaan mahdollista jättää vastaamatta kirjoittamalla vastauskenttään esimerkiksi "-". Näin vastaajat eivät kuitenkaan tehneet.

Kyselyn tarkoituksena oli täydentää fokusryhmähaastattelussa saatavia tietoja ja antaa osallistujille mahdollisuus kertoa henkilökohtaisemmistakin ajatuksistaan teemoihin liittyen. Opetushenkilöstön ammatilliseen identiteettiin ja arvoihin liittyvä arkaluontoisuus puolsi kyselyn käyttämistä täydentävänä aineistonkeruumuotona ryhmähaastattelun ohella. Lisäksi osallistujat saattoivat pohtia kysymyksiä rauhassa itsekseen vastatessaan kyselyyn, jolle oli varattu aikaa noin 45 minuuttia.

Osallistujilla ei ollut kyselyä täyttäessään mahdollisuutta kysyä tutkijalta esimerkiksi tarkennusta lomakkeen kysymyksiin, sillä kyselyn kanssa samanaikaisesti tehtiin fokusryhmähaastatteluja. Pyrinkin muotoilemaan kyselylomakkeen kysymykset mahdollisimman yksiselitteisesti ja yksinkertaisesti, jotta saisin osallistujilta mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimukseni kannalta olennaisista asioista. Kyselylomakkeen kysymysten muotoilu ratkaisee, ymmärtävätkö vastaajat ne tutkijan haluamalla tavalla. Tämän vuoksi kysymysten yksiselitteisyydellä on kes-

keinen merkitys tutkimuksen onnistumiselle. (Valli, 2018, 93.) Ennen aineistonkeruuta pyysin opettajana työskentelevää ystävääni täyttämään kyselylomakkeen kokeilutarkoituksessa ja kommentoimaan kysymysten ymmärrettävyyttä. Viimeistelin kysymysten muotoilua vielä ennen aineistonkeruutilaisuutta saamieni kommenttien pohjalta. Kiinnitin huomiota kyselyn käyttäjäystävällisyyteen myös jakamalla kysymykset neljälle sivulle. Tällöin lomake toimi myös älypuheli-
men näytöllä ilman, että vastaaja joutui kohtuuttomasti vierittämään näyttöä (Valli & Perkkilä, 2018, 118).

5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu yhdistämällä aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineiston käsittely alkoi fokusryhmähaastattelujen litteroinnilla, jota kuvataan lyhyesti luvussa 5.3.1. Varsinaisen sisällönanalyysin toteutuksen vaiheet esitellään luvussa 5.3.2.

5.3.1 Aineiston litterointi ja anonymisointi

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäinen askel on haastattelujen litterointi, jolla tarkoitetaan ääni- tai kuvatallenteiden muuttamista tekstiksi. Tarkkuus, jolla litterointi suoritetaan, riippuu tutkimuskysymyksistä ja analyysimenetelmästä. Litteroinnin tarkkuus vaikuttaa olennaisesti myös työskentelyyn kuluvaan aikaan, minkä vuoksi tutkijan tulisi päättää yksityiskohtaisuuden taso ennen haastattelun purkamisen aloittamista. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 427, 429.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui haastateltavien puheen sisältöön eli siihen, mitä he kertovat, eikä niinkään siihen, miten he asiat ilmaisevat. Tutkimuskohteena ei ollut esimerkiksi opetushenkilöstön välinen vuorovaikutus tai diskurssit eli puhetaivat. Käytin pääasiallisena analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, jossa litteroinnin tarkkuusvaatimus on alhaisempi kuin diskurssi- tai keskusteluanalyysissa. Tämän vuoksi äänitallenteita ei ollut tarpeen litteroida äänenpainojen ja puheen taukojen tarkkuudella (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 430). Purin haastattelujen ääninauhat tekstiksi sanatarkkuudella niin, että merkitsin myös il-

maisut kuten *niinku* tai *tota*. Kaikkein pienimpiä ilmaisuja, kuten jokaista haastattelijan tai toisen haastateltavan *mm*-äännähdystä kesken yhden haastateltavan puheenvuoron en kuitenkaan kirjannut. Puheen rytmin merkitsemiseen käytin pilkkuja ja pisteitä.

Haastatteluaineiston litterointi on tärkeä osa aineistoon tutustumista (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 437). Koska haastatteluja toteutti minun lisäksi kaksi muuta haastattelijaa, kuulin osan haastatteluista ensi kertaa saadessani niistä tallenteet haastatteliijoilta. Kuuntelinkin tallenteet useampaan kertaan ennen litterointia, jotta sain kokonaiskuvan haastatteluista. Litterointivaiheessa tutkija tekee väistämättä jo tulkintoja aineistosta ja tarkastelee sitä tutkimuskysymysten näkökulmasta, minkä vuoksi litteroitu haastattelu ei ole koskaan täydellisen objektiivinen kuvaus (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 437–438). Sisällönanalyysia tehdessäni ja tuloksia raportoidessani palasin kuuntelemaan alkuperäisiä haastattelutallenteita, jotta pystyin palauttamaan mieleeni tarkan asiayhteyden ja myös kuulemaan ilmaukset äänenpainoineen.

Litteroituani jokaisen fokusryhmähaastattelun kokonaisuudessaan anonymisoin haastatteluaineiston numeroimalla haastattelut ja kunkin haastattelun osallistajat. Vastaavasti numeroin myös kyselyn osalta vastaajat koodeilla K1–K19. Näitä tunnisteita käytän tulososuuksien aineistoesimerkeissä. Lisäksi anonymisoin litteroiduista haastatteluista puheenvuoroissa esiintyneet tunnistetiedot, kuten henkilöiden, kaupunkien ja lukioiden nimet, kategorisoimalla ne. Korvasin esimerkiksi aineenopettajana työskentelevän henkilön nimen merkinnällä [aineenopettaja]. Anonymisoinnin avulla voidaan varmistaa, ettei aineisto muodosta henkilörekisteriä. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 419–420; Ruusuvuori & Nikander, 2017, 438.)

5.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusmenetelmänä (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 103.) Sen tarkoituksena on organisoida tutkimusaineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon niin, että aineiston sisältämää informaatiota ei hävitetä (Eskola & Suoranta, 1998, 137). Päämääränä on luoda tutkittavasta

ilmiöstä selkeä kuvaus, jonka perusteella ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117.)

Laadullisen aineiston analyysi jaotellaan yleensä induktiiviseen ja deduktiiviseen muotoon, joista induktiivinen on laadulliselle tutkimukselle tyypillisempi. Induktiivisessa analyysissä edetään yksittäisestä yleiseen eli ikään kuin ”alhaalta ylöspäin”, kun taas deduktiivisessa analyysissä suunta on päinvastainen. On kuitenkin huomioitava, että täydellisen induktiivinen analyysi ei ole käytännössä mahdollinen, sillä uutta teoriaa ei voida muodostaa pelkkien havaintojen pohjalta, vaan mukana on aina oltava jokin johtoajatus. (Eskola & Suoranta, 1998, 81–83; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107.)

Valitsin tutkimuksen pääasialliseksi analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa nimensä mukaisesti lähdetään liikkeelle empiirisestä aineistosta olemassa olevan teorian sijaan (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Tavoitteena on rakentaa aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Vaikka tutkijalla on ennen analyysia tietoa tutkittavasta ilmiöstä aiempien tutkimusten perusteella, se pyritään pitämään erillään analyysista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108.) Laadullisessa tutkimusperinteessä puhutaankin tietyntylaisesta hypoteesittomuudesta: tutkimuksen tulisi opettaa tutkijalle matkan varrella uusia asioita ja yllättää hänet. Lähtökohtana on aineiston potentiaali uusien ajatusten synnyttäjänä sen sijaan, että se todistaisi ennalta asetetut oletukset oikeiksi. (Eskola & Suoranta, 1998, 19–20.) Koska tutkimukseni tarkoituksena oli käsitellä lukiossa vielä vakiintuvaa oppimisen tukea ja opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta ja identiteettiä sen näkökulmasta, koin järkeväksi lähteä analyysissa liikkeelle aineistosta. Laine ja kollegat (2007, 29) toteavatkin, että tapaustutkimuksessa on usein kyse uudenlaisen ilmiön tutkimisesta, jolloin induktiivinen eteneminen on perusteltua.

Aloitin aineiston analysoinnin tulostamalla litteroidut haastattelut ja lukemalla ne läpi useaan kertaan. Sen jälkeen leikkasin tulostetuista haastatteluista ensin pois tutkimukseni kannalta selkeästi epäolennaiset osuudet, kuten haastattelijoiden alkuohjeistukset osallistujille. Jäljelle jääneet haastattelut leikkasin osiin niin, että yhdessä leikkeessä oli suurin piirtein yhteen aihealueeseen liittyviä osuuksia.

Tässä käytin apuna teemahaastattelun runkoa, joka voidaan hyödyntää myös aineiston varsinaisessa koodauksessa (Eskola & Suoranta, 1998, 152). Leikkeet koostuivat yhdestä tai useammasta peräkkäisestä puheenvuorosta.

Seuraavaksi lajittelin leikkeet aihealueiden mukaan ja kävin niitä läpi aihe kerrallaan. Yliviivasin leikkeistä kyseisestä aiheesta ilmentävät avainsanat ja -ilmaukset eri väreillä. Käsittelemällä aineistoa fyysisinä leikkeinä pystyin paremmin tutustumaan siihen kokonaisuutena sekä hahmottamaan aineistossa esiin nousevat pääteemat ja kunkin aihealueen esiintymisen eri haastattelujen eri kohdissa. Tässä vaiheessa en kuitenkaan vielä tehnyt perusteellista analyysia. Havaitsin, että aineistossa nousivat erityisen suureen rooliin opetushenkilöstön näkemykset oppimisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä, vaikka niitä ei erikseen käsitelty haastattelun tai kyselyn kysymyksissä. Tämän vuoksi muutin tutkimussuunnitelmaa ja päätin sisällyttää aiheen senhetkisiin tutkimuskysymyksiini.

Perehdyttyäni haastatteluaineistoon kokonaisuutena siirryin käsittelemään sitä sähköisessä muodossa. Ennen analyysia tutkijan tulee tutkimustehtävän ja aineiston luonteen pohjalta määrittää analyysiyksikkö (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Valitsin yksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka käsitti yhden tai useamman lauseen, sillä haastatteluissa yksittäinen puheenvuoro sisälsi usein moniakkin ajatuskokonaisuuksia, ja toisaalta yksi ajatuskokonaisuus jakautui välillä saman henkilön useampaan puheenvuoroon.

Varsinainen sisällönanalyysi alkaa aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä. Redusointivaiheessa aineistosta etsitään tutkimustehtävään liittyvät ilmaukset, ja niissä esiintyvät eri ilmiöt voidaan erotella eri värein. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–123.) Kävin läpi koko haastatteluaineiston ja merkitsin kaikki tutkimukseni kannalta olennaiset ilmaukset. Yliviivasin eri aiheita käsittelevät ilmaukset löyhästi eri väreillä. Sen jälkeen siirsin merkityt ajatuskokonaisuudet taulukkoon, jossa muodostin niistä pelkistetyt ilmaukset. Yksittäisestä ajatuskokonaisuudesta voi muodostua yksi tai useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124).

Totesin aineiston redusoituani, että yhtäältä pelkistetyistä ilmauksista muodostui tutkimuskysymyksiini nähden useampia erillisiä aihealueita, kuten oppimisen tuen keinot sekä oman työn rajaaminen, ja toisaalta useissa ilmauksissa yhdistyi useampi aihe. Päätin aineiston hallinnan helpottamiseksi käydä läpi ja analysoida sen vielä uudelleen tutkimuskysymysten pohjalta aihekokonaisuus kerrallaan. Etsin esimerkiksi oppimisen tuen keinoja käsittelevät ilmaisut ensin kaikista haastatteluista, siirsin ilmaukset taulukkoon ja muotoilin niistä pelkistetyt ilmaukset. Sen jälkeen kävin vielä kyselyaineiston läpi poimien samalla tavalla oppimisen tuen keinoja koskevat vastaukset ja pelkistämällä ilmaukset. Kävin läpi samat vaiheet kunkin tutkimuskysymyksen osalta.

Seuraavaksi ryhdyin kunkin tutkimuskysymyksen osalta ryhmittelemään pelkistettyjä ilmauksia Excel-taulukko-ohjelmassa, toisin sanoen klusteroimaan aineistoa. Klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisia ja toisistaan eroavia ilmauksia ja ryhmitellään ne luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Kokosin samaan aiheeseen liittyvät pelkistetyt ilmaukset yhteen ja muodostin niistä alaluokkia, joille annoin kullekin sitä kuvaavan nimen. Samaan ilmiöön liittyvät alaluokat yhdistelin yläluokiksi ja ne yhä edelleen pääluokiksi. Yhdistelyä jatketaan niin pitkälle kuin aineisto antaa myöten (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–125).

Sisällönanalyysin lopuksi siirrytään abstrahointiin eli käsitteellistämiseen, jossa analyysi nousee aineistoissa käytetyistä ilmauksista ylemmälle tasolle, teoreettisten käsitteiden muodostamiseen. Olennaista on, että analyysissä ei hävitetä reittiä alkuperäiseen dataan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125–126.) Abstrahoinnin vaiheessa muodostin pääluokista yhdistävät luokat. Kun tutkimusaineistosta hahmottui kokonaiskuva, palasin myös tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni. Abstrahoinnissa muodostetuista käsitteistä syntyy tutkimuskohteen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 127), jota tuloksissa esittelen.

Ammatillisten orientaatioiden osalta hyödynsin analyysissäni teoriaohjaavaa lähestymistapaa. Siinä edetään ensin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan aineistosta käsin, mutta liitetään abstrahoinnin vaiheessa aineisto jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. Tällöin teoriaa käytetään analyysin apuna mutta ei varsinaisena perustana tai lähtökohtana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109–113,

133). Muodostaessani ja nimetessäni aineistosta löytyviä orientaatioita tarkaste-
lin niiden rinnalla kirjallisuudessa esiintyviä jaotteluja, joita hyödynsin tulosten jä-
sentelyssä ja esittämisessä (luku 6.4).

Taulukko 1. Esimerkki sisällönanalyysista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
<i>H104: No meil on kou- lun arki semmost et meil on kolmenkym- menen opiskelijoitten ryhmiä ja missäs sit on viidentoist minuutin siirtymäajat seura- valle tunnille niin eihän niitä oikeesti niit tilai- suuksia hirveesti tuu jos ei sitte wilmaviestil ota yhteyttä.</i>	Suuret ryhmäkoot ja lyhyet siirtymäajat Opiskelijoilla vähän tilaisuuksia pyytää apua	Suuret ryhmäkoot Aika ja tapaamisen mahdolli- suudet	Resurssit	Ulkoiset tekijät	Oppimisen tukemi- seen vaikuttavat tekijät
<i>H101: Mutta mä sa- noisin että meil on aika lyhyt vielä kokemus täst erityisopettajan niinku roolista must meiän koulussa -- et se on vielä aina ainaki ohut vielä mulla se tieto miten hän toimii tai miten hänen apu- aan voi käyttää.</i>	Epäselvyys erityis- opettajan roolista ja hä- nen tarjoa- mastaan avusta lukiossa	Epäselvyys erityis- opettajan roolista	Työnjaon selkeys	Työ- yhteisöön liittyvät tekijät	
<i>H302: Joo toi oli just hyvin toi oli just hyvin sanottu että uskaltaa kysyä koska oikeesti ne ei todella uskalla kysyä. Et jotenki siinä luokassa se sosiaali- nen paine on kuitenkin sen verran kova tai näin mä oon ymmär- täny että ne ei vaan halua jotenki menettää kasvojaan siellä.</i>	Opiskelijat eivät uskalla pyytää apua	Opiskelijo- iden kynnys avun hakemi- seen	Opiskeli- joiden aktiivi- suus avun hakemi- sessa ja vastaan- ottami- sessa	Opiskelijo- ihin liittyvät tekijät	
<i>H102: -- eihän meillä opiskeluaikan tällasii valmiuksia annettu ja sit vaik on käyty erilaist täydennyskoulutusta ni, kyl mä näkisin et aika vajavaiset on viel nää erityisopetuksen ja tukitoimien niinku hal- linnat ja osaaminen --.</i>	Opiskelu- ajalta ei tukemisen valmiuksia Täydennys- koulutuksista huolimatta vajavainen erityisopetuk- sen osaami- nen	Riittämätön koulutus erityispeda- gogiikasta Riittämätön erityispeda- goginen osaaminen	Oma osaami- nen	Henkilö- kohtaiset tekijät	

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi esittelen opetushenkilöstön käyttämät oppimisen tuen keinot luvussa 6.1. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan oppimisen tukemiseen vaikuttavia tekijöitä luvussa 6.2. Luvuissa 6.3 ja 6.4 käsittelen tarkemmin opetushenkilöstön ammatillista toimijuutta ja orientaatioita.

Tutkimustulosten havainnollistamiseksi olen lisännyt niiden yhteyteen aineistokatkelmia sekä fokusryhmähaastatteluista että kyselystä. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen merkinnyt katkelmat lyhenteillä, joista H = haastattelu (esimerkiksi H1 = haastattelu 1), O = osallistuja ja K = kyselyn vastaaja. Lisäksi on huomiotava, että lyhenteet H3O2 ja H4O2 viittaavat sekä eri haastatteluihin että eri haastateltaviin.

6.1 Oppimisen tuen keinot lukiossa

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetushenkilöstö tukee opiskelijoiden oppimista lukiossa monin keinoin. Oppimisen tukea annetaan sekä yksilö- että ryhmämuotoisena. Tukitoimia kuvattiin ensisijaisesti omasta positiosta käsin, mutta myös opetushenkilöstön keskinäinen yhteistyö nousi esiin oppimisen tuen keinoissa.

6.1.1 Ryhmämuotoinen oppimisen tuki

Useimmin mainittuihin ryhmämuotoisiin oppimisen tuen keinoihin lukeutuvat ryhmämuotoinen tukiopetus sekä matematiikan ja kielten pajat, joihin opiskelijoilla on mahdollisuus mennä tekemään tehtäviä ja kysymään niihin neuvoa. Aineenopettajien mukaan tukiopetuksen kysyntään ja tarjontaan vaikuttavat suuresti oppiaineiden väliset erot. Tukiopetusta annetaan erityisesti kolmannen vuoden opiskelijoille sekä vaikeammilla kursseilla.

Opetushenkilöstö tukee opiskelijoiden oppimista ryhmätasolla myös erilaisilla strukturoinnin keinoilla. He pyrkivät rakentamaan oppitunnista rakenteeltaan selkeän ja käymään rakenteen sekä tehtävänannot läpi opiskelijoiden kanssa tunnin

aluksi. Vastaavaa strukturointia tehdään lisäksi kurssin tasolla niin, että ensimmäisellä oppitunnilla esitellään kurssin rakenne ja keskeiset asiat. Osa kertoi kiinnittävänsä huomiota tehtävänantojen selkeyteen ja pilkkovansa tehtäviä. Jotkut mainitsivat jakavansa oppitunnin materiaalit etukäteen joko kaikille opiskelijoille sähköisellä alustalla tai yksittäisille opiskelijoille heidän sitä pyytäessä.

Ryhmätasolla toteutettavia tukikeinoja ovat lisäksi tehtävien eriyttäminen taitotasolle erityisesti matematiikassa, opinto-ohjauksen kurssit sekä oppimaan oppimisen ja opiskelun taitojen opettaminen kurssin alussa ja ryhmänohjaustunneilla. Erityisopettaja opettaa lisäksi opiskelutaitoja kurssin muodossa. Opetushenkilöstö nosti oppimisen tukemisen muotoina esiin myös palautteen antamisen kursilla sekä opiskelijoiden muistuttamisen työskentelyn aikatauluttamisesta. Yksi opettaja kertoi asettavansa palautusten aikarajat niin, etteivät opiskelijat voisi tehdä niitä yömyöhään. Yhteisopettajuutta oli kokeillut muutama opettaja.

6.1.2 Yksilöllinen oppimisen tuki

Yksilöllistä oppimisen tukea ja ohjausta lukion opetushenkilöstö antaa eniten oppitunneilla ja niiden jälkeen neuvomalla opiskelijoita tehtävissä ja juttelemalla heidän kanssaan niin lähi- kuin etäopetuksessakin. Useampi opettaja toi esiin seuraavansa opiskelijoiden etenemistä erityisesti etäopetuksessa ja ottavansa yksittäin yhteyttä heihin, joiden työskentely ei etene. Opiskelijoille voidaan ehdottaa tukiovetusta tuen tarpeen huomaamisen jälkeen, ja heitä ohjataan tarvittaessa myös eteenpäin oppiaineen pajaan tai oikean kollegan luo. Yksilöllisesti annetaan lisäksi kielellistä tukea suomi toisena kielenä -opiskelijoille esimerkiksi selittämällä tehtävänanto tarvittaessa yksinkertaisemmin. Tehtävien aikarajoista voidaan joustaa keskustelemalla opiskelijan kanssa.

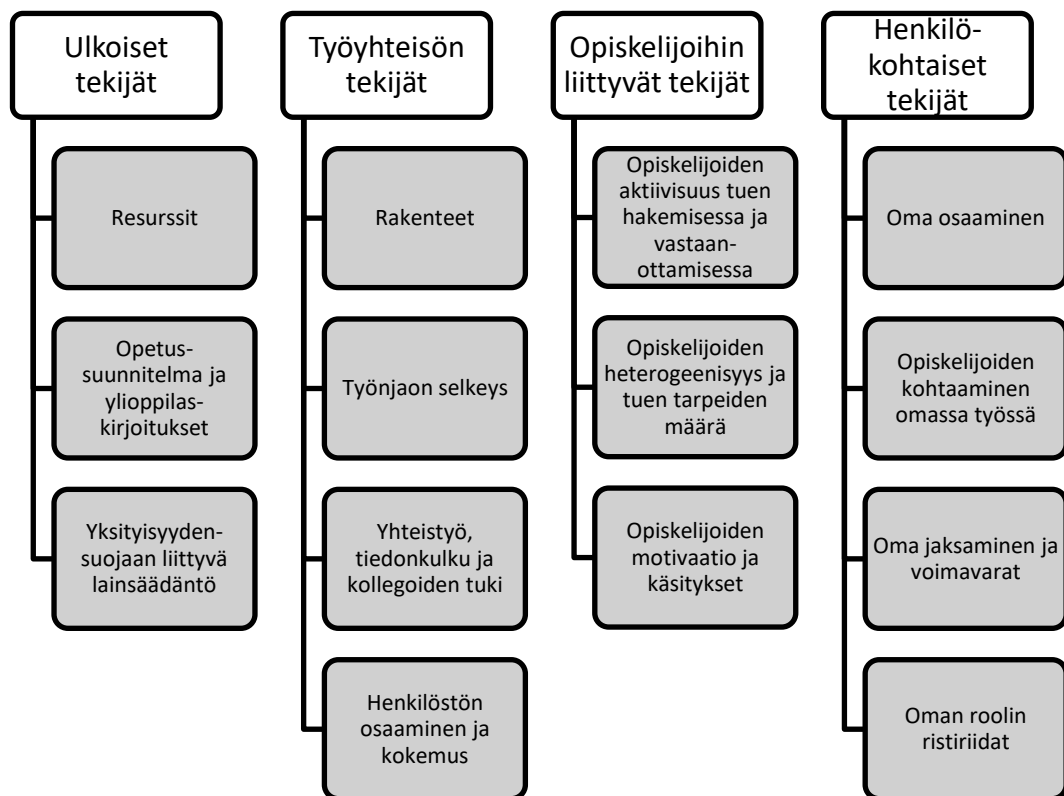
Opinto-ohjaajien ja erityisopettajan antamassa tuessa korostuvat yksilötapaamiset sekä opintojen tilanteesta keskusteleminen ja niiden mahdollinen räätälöinti opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Opiskelijan kanssa kartoitetaan tuen tarpeita sekä pohditaan mahdollisia tukikeinoja ja erityisjärjestelyitä esimerkiksi lukivaikeuden aiheuttamien haasteiden helpottamiseksi. Erityisopettaja myös vastaa erityisjärjestelyiden myöntämisestä kursseille, järjestää lukiseulat ensimmäisen

vuosikurssin opiskelijoille ja konsultoi aineenopettajia. Opetushenkilöstö tekee yhteistyötä oppimisen tuen järjestämisessä kokoustamalla ryhmänohjausryhmittäin opiskelijoiden tilanteista.

Varsinaisen oppimiseen, opiskeluun ja ainesisältöihin liittyvän tuen ohella opetushenkilöstö kuvasi opiskelijoille antamaansa psyykkistä tukea. Erityisesti erityisopettaja ja opinto-ohjaajat nostivat esiin opiskelijoiden kuuntelemisen, kohtaamisen ja kannustamisen yksilötapaamisissa. Myös aineenopettajat toimivat nuorelle kuuntelevana korvana sekä kysyvät heiltä kuulumisia. Niin ikään läsnäolo ja itsetunnon vahvistaminen mainittiin psyykkisen tuen keinoina.

6.2 Oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa ilmeni, että oppimisen tukemista yhtäältä mahdollistavat ja toisaalta rajoittavat opetushenkilöstön työssä useat tekijät, jotka jakautuivat ulkoisiin, työyhteisöön liittyviin, opiskelijoihin liittyviin ja henkilökohtaisiin tekijöihin. Useat näistä tekijöistä vaikuttavat toinen toisiinsa ja ovat osin myös päällekkäisiä.



Kuvio 2. Oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät opetushenkilöstön työssä.

6.2.1 Ulkoiset tekijät

Resurssit. Opiskelijoiden oppimisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä tutkimuksessa nousivat selkeästi eniten esiin työn resurssit. Niiden rajallisuus vaikuttaa oppimisen tukemiseen monin eri tavoin, muun muassa suurten ryhmäkokojen, kiireen sekä henkilöresurssien kautta. Resurssit kattavat lisäksi fyysisinä ja materiaalisina olosuhteina opetustilat ja -materiaalit, jotka vaikuttavat oppimisen tuen toteuttamiseen. Haastattelussa nousi esiin myös opetusvelvollisuustyöaika resursseihin liittyvänä rakenteena, joka rajoittaa tukemisen mahdollisuuksia. Toisaalta kokonaistyöaikaan siirtymisen nähtiin myös toimimattomana vaihtoehtona.

Riittämättömien resurssien seurauksista eniten tukemista vaikeuttavat suuret ryhmäkoot. Kolmen- tai jopa neljänkymmenen opiskelijan opetusryhmissä yksilöllinen tukeminen, ohjaus ja huomioiminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Suuri ryhmä koko rajoittaa opetushenkilöstön mukaan myös opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamista ja opiskelijatuntemusta. Yksi vastaajista kuvasi ryhmäkoon vaikutusta seuraavasti:

H5O1: Mulle saattaa ihan hyvin joku opiskelija olla sillai et mä arvioitaessa sori vaan huomaan et ai mul oli tällanenki opiskelija täällä. Koska on isoja ryhmiä, ei pysty niinku henkilökohtasesti näkemään niitä se on hirveen surullista, mut se on vaa niin totta.

Opetusryhmän koko nähtiin myös keskeisenä esteenä yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Useampi haastateltava toi esiin, että yhteisopetusta ei voida toteuttaa yhdistämällä kahden aineenopettajan opetusryhmät kaksinkertaiseksi joukoksi. Jatkossa opetushenkilöstö näki ryhmäkokojen yhä kasvavan ja tukemisen siten hankaloituvan.

Suuret ryhmäkoot johtavat osaltaan myös siihen, että lukion arjessa on vain vähän aikaa tavata opiskelijoita henkilökohtaisesti. Kun opiskelijan tuen tarpeen huomaa esimerkiksi oppitunnilla, siitä täytyisi voida keskustella nuoren kanssa kahden kesken. Oppituntien välillä aikaa on kuitenkin vähän, ja tapaamisia opis-

kelijoiden kanssa on vaikea saada sopimaan sekä opettajan että opiskelijan aikatauluihin. Osa opettajista toi kuitenkin esiin, että etäopetuksen aikana heillä on ollut normaalia enemmän aikaa jutella opiskelijoiden kanssa henkilökohtaisesti ja antaa heille yksilöllistä ohjausta.

Myös varsinaisten tukitoimien toteuttamisen esteeksi voivat muodostua nuorten kiireiset aikataulut. Opiskelijat eivät välttämättä ole valmiita uhraamaan vapaa-aikaansa koulupäivän jälkeen tukiopetukselle, tai se saattaa olla esimerkiksi harrastuksen vuoksi mahdotonta. Aikapula näyttäytyy kaiken kaikkiaan yhtenä suurimmista oppimisen tukemista rajoittavista tekijöistä. Kaikkia mahdollisia, tarpeellisia ja mahdollisesti suunniteltujakin tukitoimia ei kyetä toteuttamaan kiireen vuoksi.

Haastatteluissa nousivat erikseen esiin myös taloudelliset resurssit. Oppivelvollisuusuudistuksesta lähivuosina aiheutuvien suurten kustannusten nähtiin tuentavan lukion taloudellista tilannetta ja supistavan myös tukemisen resursseja. Lisäresurssia oli saatu hetkellisesti tukiopetukseen niin kutsutun koronatuen muodossa, mutta tuen järjestäminen rahoituksen jälkeen herätti huolta. Taloudelliset resurssit nähtiin myös ryhmäkoon tapaan esteenä yhteisopettajuudelle, sillä useamman opettajan opettaminen yhdessä merkitsisi yhden opettajan palkan jakautumista usean opettajan kesken.

Oppimisen tukemista rajoittavat opetushenkilöstön näkökulmasta lisäksi riittämättömät henkilöresurssit. Aineenopettajat kertoivat, kuinka opiskelijoiden tukemista vaikeuttaa sekä opiskeluhuoltohenkilöstön jäsenten että erityisopettajan työajan jakautuminen useammalle lukiolle. Erityisopettajan työaikaa kuluu paljon lukiseulojen teettämisessä ja muissa lukivaikeuksiin liittyvissä tehtävissä, minkä aineenopettajat näkivät heikentävän yhteistyön mahdollisuuksia. Kuraattorille tai psykologille taas on vaikea ohjata akuuttia apua tarvitseva nuori, kun työntekijä on paikalla vain osan viikosta.

H3O1: Mm, noi kuraattori ja psykologi ku he ovat paikalla, en tiedä kuinka usein edes sitten nyt kun aloin miettimään niin kerran tai kaks viikossa, en tiedä paljon se nyt onkaa tällä hetkellä nii, onhan se vaikee sinne ohjata

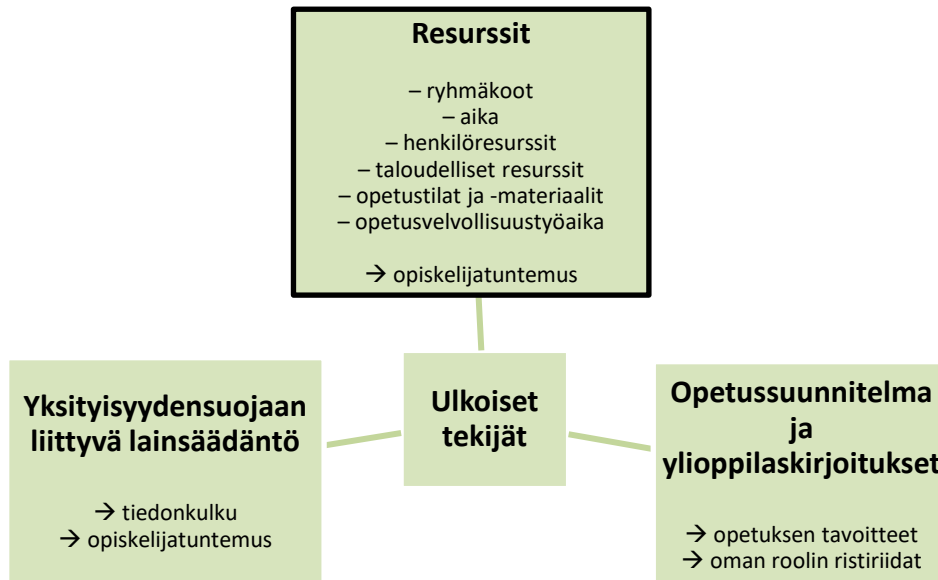
ku, jos jollaki on niin sanotusti stressiä sun muuta ja niinku a, että saa ihmisen niinku haluamaan keskustelemaan nii se nyt tietenki on ihan oma asiansa mut sit se että kyseinen ihminen on paikalla ens viikon torstaina ku ne kaveri haluais keskustella nyt asiasta et --.

Opetussuunnitelma ja ylioppilaskirjoitukset. Lukion opetushenkilöstön työtä raamittavat Lukion opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään muun muassa pakollisten opintojen sisällöt ja tavoitteet. Lisäksi koko lukiokoulutukseen vaikuttavat merkittävästi valtakunnalliset ylioppilaskirjoitukset. Sekä opetussuunnitelma että opiskelijoiden ylioppilaskirjoituksista suoriutuminen edellyttävät tiettyjen sisältöjen läpikäymistä opetuksessa, mikä vaikuttaa myös oppimisen tuen järjestämiseen. Ylioppilaskirjoitukset aiheuttavat opetushenkilöstölle lisäksi tuen antamiseen liittyviä ristiriitoja. Eräs haastateltava ilmaisi huolensa siitä, miten paljon tukea kurssien aikana saaneet opiskelijat pärjäävät ylioppilaskirjoituksissa, joiden vaatimustaso on lähtökohtaisesti kaikille sama.

*H602: Mut kyl mä koen että täs on hirvee ristiriita et kun nyt jokaiselle pitää antaa oma tapansa osottaa oppimista, mut sit kuitenkin edelleen meil on se, ylioppilaskirjoitukset jotka ei nyt oo muuttunu mikskään suuntaan.
-- Saatan olla vääräs mutta mun mielestä ylppäreissä ainoo erityis mitä sä voit saada nii on pidennetty koeaika tai sit joku erityistila. Et ei siellä hirveesti kyllä niitä vaihtoehtoja oo sit että siinä tulee kyllä varmaa aika isoja ristiriitoja, näen, jatkossa.*

Yksityisyydensuojaan liittyvä lainsäädäntö. Opetushenkilöstön mukaan heidän mahdollisuuksiinsa oppimisen tukemisessa vaikuttaa tiedon siirtyminen opiskelijoiden tuen tarpeista. Tiedonsiirtoa rajoittavat osaltaan opiskelijoiden yksityisyydensuojaan liittyvä lainsäädäntö niin Lukiolaissa (714/2018, 58 §) kuin Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissakin (1287/2013, 19 §, 22 §, 23 §) sekä vuonna 2018 voimaan astunut EU:n tietosuoja-asetus. Tietosuoja-asetuksen (General Data Protection Regulation, GDPR) myötä opiskelijan henkilötiedot täytyy suojata opilaitoksessa sekä sen ulkopuolisilta henkilöiltä että sellaisilta henkilöstön jäseniltä, jotka eivät työssään tarvitse näitä tietoja. Vieläkin tiukempaa tietoturvaa

edellytetään arkaluontoisten tai salassa pidettävien tietojen, esimerkiksi opiskelijan terveystietojen tai muiden opiskeluhuoltoa koskevien tietojen säilyttämisessä. (Opetushallitus, 2021c.) Tutkimuksessa haastateltu opetushenkilöstö kokee henkilöstön yhteistyön ja tiedonsiirron kärsivän näistä säädöksistä.



Kuvio 3. Ulkoiset oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.

6.2.2 Työyhteisöön liittyvät tekijät

Rakenteet. Oppimisen tuen järjestämisen kannalta olennainen merkitys on toimivilla rakenteilla, jollaiset lukiosta useiden haastateltujen mielestä puuttuvat. Tuen antamiseen kaivataan selkeämpiä toimintamalleja, jotta tuen tarpeen havaitseminen varmasti johtaisi tukitoimiin. Oppimisen tuen tulisi myös olla pitkäkestoisempaa ja säännöllistä, minkä toteutuminen edellyttäisi myös tuen tarpeiden havaitsemista riittävän ajoissa. Moni haastateltava näki rakenteiden ja selkeiden toimintatapojen luomisen olevan ajankohtaista ja käynnistymässä uusien Lukion opetussuunnitelman perusteiden myötä.

H503: On ja kyllähän se on et meillä pitää olla semmoset systeemit, et tavallaan se ei jää siihen et opettaja havainnoi sitte luokasta kurssin ajan ja sitte aa, tol on joku haaste, no nyt sitte, mikähän se on ja lähtee selvittämään vaa et meillä pitää olla se tieto niinku etukäteen siitä et okei tääl

on näit opiskelijoita joilla on tämmösiä haasteita ja tämmöstä tukee heille tulis antaa.

Ryhmänohjaajina toimivat haastateltavat toivoivat myös ryhmänohjaukseen selkeitä rakenteita. Ryhmänohjaus aiheuttaa opettajille turhautumista ja riittämättömyyden tunteita, sillä sille ei ole varattu riittävästi työaikaa. Haastateltavat esittivätkin, että järjestely tulisi uudistaa ja kokeilla esimerkiksi ryhmänohjausvastuun siirtämistä vain muutamalle opettajalle, jotka toteuttaisivat sitä ammattimaisesti ja kohdistetulla resurssilla.

H6O1: Sen pitäis olla jotenki niinku semmost enemmän ammattimaista ehkä et siihen niinku nimenomaan olis sitte niinku enemmän koulutettu ja joilleki ois niinku ihan selkeesti niinku pari viikkotuntia sitä tai jotain tällasta, että se niinku, et siinä niinku ois joku selkee vaikka hierarkiaki vielä miten, tai joku tämmönen niinku rakenne. Et nyt se on vähän semmost joka menee siinä niinku välitunneilla. Et jaa tehäänpäs tätä nyt pari minuuttia tässä näi, ainii nääki oli ja. Jaa nyt ne onki jo kolmosella nii.

Yhteistyö, tiedonkulku ja kollegoiden tuki. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lukion opetushenkilöstön yhteistyö nähdään hyödyllisenä oppimisen tuen kannalta, mutta sen käytännöt ovat monilta osin vasta muotoutumassa uusien opetussuunnitelman perusteiden ja henkilöstövaihdosten myötä. Kollegat kertoivat saavansa erityisopettajalta tukea ja tietoa esimerkiksi lukivaikkeudesta, hyödyllisistä tukikeinoista eri tilanteissa ja opiskelijoiden oikeuksista tukeen liittyen.

H5O3: Mut on toi, siis se et musta ihan hyvää niinku yhteistyötä ja tuntuu et erityisopettajalta saa niinku hyvää tukea siihen että, hänelle voi ohjata opiskelijoita jos huomaa että on haasteita joihin tavallaan ite ei pysty vastaamaan. Et tokihan pystyy antamaan tukea tunneilla, niinku niis oppimistilanteissa, mutta sitte tota myös se mitä erityisopettajalta sitte tulee niinku ohjetta, et mitä kannattaa tehdä opiskelijan kanssa tai minkälaiseen tukeen hän on oikeutettu niin on, on hyvä.

Haastateltavat toivat esiin myös opiskelijan ohjaamisen tarvittaessa eteenpäin erityisopettajan tai opiskeluhuollon henkilöstön luo. Yhteistyön määrä kuitenkin vaihtelee lukion henkilöstön välillä, ja osa kertoi sen olevan melko vähäistä oppimisen tuen ja opiskelijan eteenpäin ohjaamisen osalta. Opetushenkilöstön näkökulmasta yhteistyötä edesauttavat ainakin kollegan vastaanottavaisuus ja avoin viestintä omasta työstään sekä tämän fyysisen työskentelypaikan läheisyys.

Opetushenkilöstön mukaan oppimisen tukemista vaikeuttavat tiedonkulun haasteet, jotka liittyvät edellä mainitun lainsäädännön ohella työyhteisön sisäisten käytänteiden toimimattomuuteen tai rakenteiden puutteeseen. Tuen antamisen kannalta olennainen tieto opiskelijan tuen tarpeista ei saavuta opettajaa ajoissa. Opettajat korostivat tarvitsevansa tiedon tuen tarpeista ennen kurssin alkua, jotta niiden huomioiminen ja tukitoimien suunnittelu olisi mahdollista.

Opetushenkilöstöllä oli toisaalta kokemuksia myös toimivasta tiedonkulusta opiskelijoiden tuen tarpeisiin liittyen. Osa aineenopettajista kertoi saaneensa opiskelijoihin liittyen tietoa erityisopettajalta. Muutama vastaaja toi esiin myös hyödyllisiksi koetut tapaamiset, joissa erityisopettaja, opinto-ohjaajat, ryhmänohjaaja ja mahdollisesti ryhmää opettavat aineenopettajat ovat jakaneet tietoa tietyn ohjausryhmän opiskelijoiden lukiseulojen tuloksista tai muuten keskustelleet opintojen etenemisestä ja tarvittavista tukitoimista.

Tutkimusaineiston perusteella aineenopettajat suhtautuvat myönteisesti yhteistyön mahdollisuuksiin erityisopettajan kanssa ja toivoivat tämän jakavan erityispedagogista osaamistaan. Erityisopettajan tulo apukäsiksi oppitunnille tai tutkiopetukseen nähtiin myös mahdollisuutena. Toisaalta yhteistyön haasteena näyttäytyi aineenopettajien näkökulmasta erityisopettajan rajallinen ainesisältöjen hallinta. Aineenopettajan mukaan erityisopettaja voisikin vastata oppitunnilla opiskelijoiden tarpeeseen jutella lukion aikuisen kanssa ja tulla kohdatuksi.

Haastateltavat kokivat työyhteisön tuen ja kollegoilta saatavan avun arvokkaaksi. Myös yhteisopettajuudesta oltiin lähtökohtaisesti kiinnostuneita riittävän pienessä ryhmässä ja vaikeusasteeltaan sopivan ainesisällön kohdalla toteutettuna. Niin

ikään saman vuosiluokan ryhmänohjaajien keskinäinen yhteistyö ryhmänohjauksessa tuotiin esiin positiivisena asiana. Toisaalta osa korosti yhteistyön edellyttävien resursseja ja vaativan nykyisellään oman ajan uhraamista työpäivän jälkeen.

H2O1: -- sitte tullaan taas tähän samaan opettajan selkärankakysymykseen että siellähän mä istun sitten omalla ajalla aamukahdeksalta tai ilta-päiväkolmelta [erityisopettajan] kanssa että et tähänki mä sit peräänkuulttaisin kyllä sitä resurssia. Ne (tapaamiset) on ollu oikeen hyviä ja toivotavasti hyödyllisiäkin jos [erityisopettaja] on samaa mieltä mutta mut että et kyllä ne päivät sit aika lailla siitä venyy helposti.

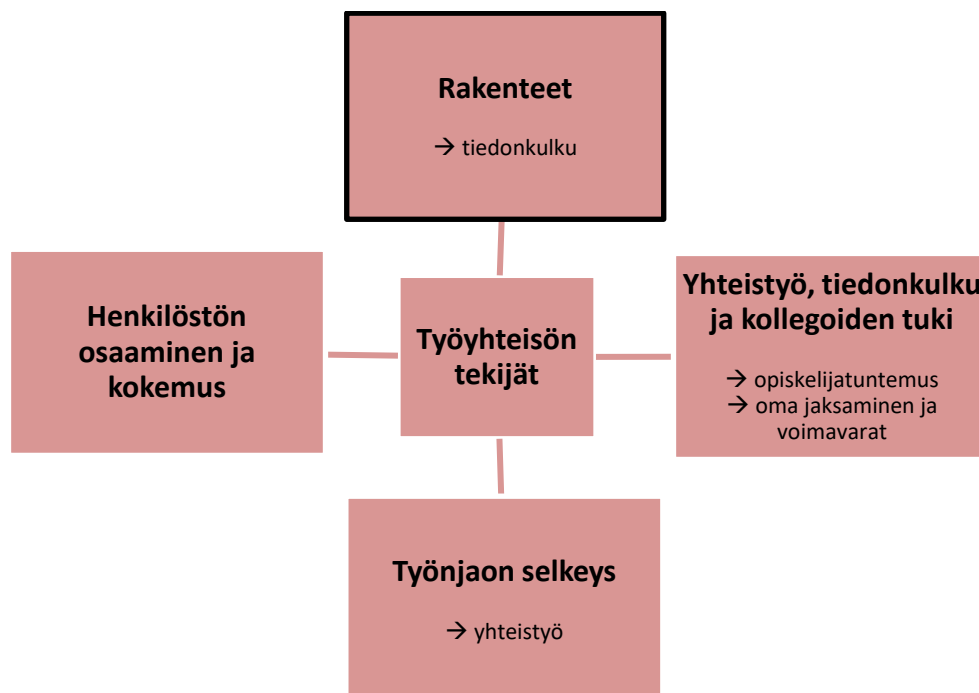
Työnjaon selkeys. Kun opetushenkilöstöltä kysyttiin, kokevatko he olevansa tietoisia oman työroolinsa rajoista, noin puolet heistä vastasi olevansa hyvin tai melko hyvin perillä asiasta. Etenkin erityisopettajan roolista lukiossa ei kollegoilla ole täyttä varmuutta. Työnjaon selkeys heijastuu henkilöstön keskinäisen yhteistyön toimivuuteen tukitoimien toteuttamisessa ja opiskelijoiden ohjaamisessa oikean tahon luo. Myös ryhmänohjaajat kokevat epätietoisuutta roolistaan oppimisen tuen kokonaisuudessa.

H6O4: Että tota jotenki ehkä tuntuu että pari viime vuotta on ollu semmosta, -- just vähän epämäärästä että kenelle jotenki kuuluu mikäki ja mikä sit kuuluu erityisopettajalle mikä kuuluu aineenopettajalle mutta, jotenki nyt alkaa tuntuu siltä että tota ehkä tässä pikkuhiljaa aletaan sit just luoda niit käytäntöjä ja jotenki saada semmosia yhtenäisiä linjoja ja jotenki ehkä semmost selkeempää niinku roolia just siihen että mikä kuuluu itselle ja mikä sitte erityisopettajalle tai ainaki et missä se erityisopettaja vois olla avuks.

Useampi aineenopettaja kuvasi, ettei vielä ole täysin tietoinen siitä, millaisissa asioissa erityisopettaja voisi heitä auttaa. Keskustelulle aineenopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön muodoista nähtiin olevan tarvetta molemmin puolin. Uudet opetussuunnitelman perusteet tuovat työnjakoon muutoksia, mutta osa kokee niiden selkeyttävän vastuita, kun taas joillekin tuleva työnjako ja eri tehtävien vastuualueet aiheuttavat epävarmuutta.

Henkilöstön osaaminen ja kokemus. Vaikka varsinainen erityisopetus muuttuu lukiossa lakisääteiseksi vasta tulevana syksynä, tukitoimet ja opiskelijoiden moninaiset tuen tarpeet ovat tulleet opetushenkilöstölle tutuiksi jo aiemmin. Esimerkiksi suomea toisena kielenä opiskelevien nuorten kielitaidon tukeminen on lukiossa arkipäivää myös muille kuin suomen kielen opettajalle. Opetushenkilöstö kokikin kollektiiviseksi vahvuudekseen vuosien mittaan kertyneen kokemuksen erilaisista oppijoista ja heidän tukemisestaan.

H6O1: Toisaalta me ollaan kyllä nähty meidän lukiossa, sen aikana ku mä oon tuolla ollu nii, on kyllä nähty aikalailla kaikenlaisia opiskelijoita että sikäli se ei oo kyllä mun mielest [lukion nimi] lukiolla mikään kovin uus asia että. Että tulee sitte niinku eri niinkun eri taidoilla varustettuja oppilaita aika paljonkin ja niin sanotusti niitä vähä huonompiakin nii ei se kyllä meille sinänsä mitään kovin uutta oo, että varsinki jotka pitkään on tuolla ollu niin tietää kyllä että mitä se vaatii ja mitkä siinä on sitte ne vaikeudet.



Kuvio 4. Työyhteisöön liittyvät oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.

6.2.3 Opiskelijoihin liittyvät tekijät

Opiskelijoiden aktiivisuus tuen hakemisessa ja vastaanottamisessa. Lukuisat haastateltavat nostivat esiin opiskelijoiden oman aktiivisuuden vaikuttavan oppimisen tuen antamiseen. Useimmat kokivat, että opiskelijoilla on korkea kynnyksen avun hakemiseen, ja että hyvin harva opiskelija tulee pyytämään heiltä apua tai tarttuu tarjoukseen, jos opettaja ehdottaa esimerkiksi tukiopetusta. Toisaalta muutamat haastateltavat mainitsivat opiskelijoiden myös itse ilmoittavan tuen tarpeistaan, ja yksi kertoi avun hakemisen aktiivisuuden kasvaneen viime aikoina. Opetushenkilöstön mukaan opiskelijat kertovat mahdollisista tuen tarpeistaan usein liian myöhään, esimerkiksi vasta kurssikokeen lähestyessä, vaikka tuen antamisen kannalta olisi tärkeää saada tieto jo ennen kurssin alkamista.

H1O2: Mutta jos sitte heil on ongelmia, niin oon sanonu sen ja toistan sen usean kerran että aina voidaan keskustella ja joustaa, mut että se täytyy lähtee opiskelijoista et he osaa pyytää tukea. Mut tää on myös haaste ja ongelma koska he ei sitä tee, he jättää palauttamatta tehtävät tai palauttaa myöhässä ja saa sitte multa siitä sitten nootit jälkikäteen. Et tähän jos jollain on niinkun ajatusta et millä me saadaan ne opiskelijat, sitä kynnystä madallettuu tai ylipäätään et he ottais niinku vastuun siitä et he ilmoittais ja kertois. Koska se on myös sit se keino millä me voidaan niinku tukea ja auttaa kun he ilmasee itseään ja kertoo mitkä ne haasteet on. Etten mä oleta vaan että haaste on se että, no, ei nyt kiinnosta motivaatiota ei oo kohdallaa eikä jaksa sitte tehdä.

K4: Jos opiskelija on itse haluton toimenpiteisiin, ei häntä siihen voi pakottaa.

Haastatteluissa opetushenkilöstö pohti ratkaisuja opiskelijoiden avun hakemiseen liittyvän kynnyksen madaltamiseen. Heidän mukaansa henkilöstön opiskelijatuntemus ja vastaavasti henkilöstön tuttuus opiskelijoille vaikuttavat merkittävästi opiskelijoiden aktiivisuuteen hakea apua. Esimerkiksi erityisopettajan vieraileminen oppitunneilla voisi tehdä hänestä opiskelijoille helpommin lähestyttävän,

turvallisen aikuisen. Jo nykyisellään erityisopettaja kohtaa kaikki lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat lukiseulan merkeissä, mikä on tärkeää opiskelijoihin tutustumisen kannalta. Toisaalta muu henkilöstö näkee erityisopettajan ja opiskeluhuollon henkilöstön työskentelyn useammassa lukiossa hankaloittavan myös vuorovaikutussuhteiden luomista opiskelijoihin.

Opiskelijoita voitaisiin opetushenkilöstön mukaan rohkaista tuen hakemiseen myös panostamalla tukitoimista tiedottamiseen sekä normalisoimalla avun pyytämistä. Lisäksi tilojen fyysisen sijainnin merkitys nousi esiin haastattelussa. Osa haastateltavista koki etäopetuksen yhä vähentäneen opiskelijoiden aktiivisuutta, kun taas joidenkin mukaan opiskelijoiden on helpompi lähestyä opettajaa etäkuin lähiopetuksessa. Kaiken kaikkiaan opetushenkilöstö korosti haastatteluissa opiskelijan vastuuta oppimisen tuen toteutumisessa, vaikka yksittäinen vastaaja myös ilmaisi huolensa siitä, että tuen tarpeen havaitseminen jää pitkälti opiskelijan harteille.

Opiskelijoiden heterogeisuus ja tuen tarpeiden määrä. Lukion opiskelijat asettuvat taidoiltaan ja oppimisen tavoiltaan laajalle kirjolle, minkä moni aineenopettaja on huomannut konkreettisesti opetuksessaan. Tutkimuksessa ilmeni, että opetushenkilöstö joutuu priorisoimaan oppimisen tuen antamista, sillä eniten tukea tarvitsevat vievät suuren osan heidän ajastaan ja huomiostaan. Opettajat kuvasivat myös riittämättömyyden, syyllisyyden ja huonon omatunnon tuntemuksia, kun eivät pysty tukemaan kaikkia opiskelijoita.

Opetushenkilöstön näkemyksen mukaan opiskelijoiden tuen tarpeet ovat lisääntyneet viime vuosien aikana. Erityisesti psyykkiset haasteet ja koetut paineet ovat yleistyneet. Oppivelvollisuuden laajenemisen ja hakeutumisveloitteen myötä opiskelijoiden heterogeisuuden sekä heidän tuen tarpeidensa nähdään jatkossa yhä kasvavan. Lisäksi koronavirusepidemian aiheuttaman poikkeustilan-teen ja etäopetuksen uskotaan lisäävän tuen tarpeita.

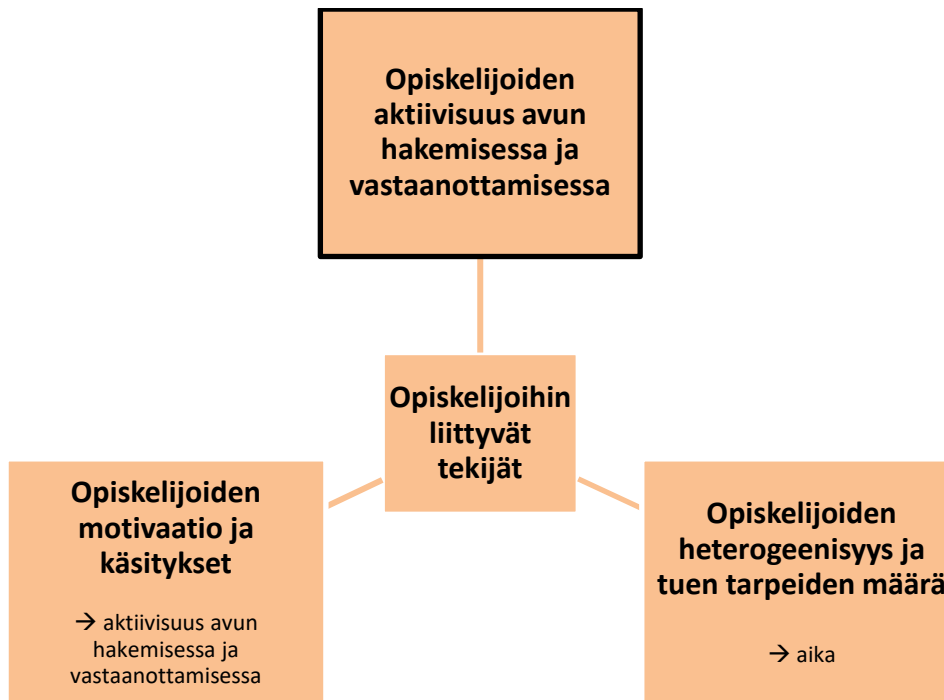
H5O1: Mut et myös aika paljon enemmän on kyllä kieltämättä nuorille tullu tämmööst niinku, jollain tapaa sitä tuen tarvetta. Ehkä se on kuitenkin lisääntyny, -- sanotaan nyt näin et aika paljon sellasii henkisen jaksamisen

kautta myös. Et ne paineet on niin suuret, jotenki ne kokee ne hirveen suuriksi.

Opiskelijoiden motivaatio ja käsitykset. Henkilöstön kokemiin oppimisen tukemisen mahdollisuuksiin vaikuttaa opiskelijoiden vaihteleva motivaatio oppiainetta ja ylipäättään opiskelua kohtaan. Opiskeluilmapiiirillä on suuri merkitys oppimiseen, ja mikäli tavoitteellisesti opiskelevat nuoret ovat vähemmistössä, on joukon motivoiminen haastavaa. Opiskelijan näkemys oppiaineen mielekkyydestä ja innostus sitä kohtaan vaikuttavat myös hänen aktiivisuuteensa hakea tukea. Opetushenkilöstö pohti lisäksi oppivelvollisuuden laajenemisen vaikutusta opiskelijoiden motivaatioon, kun jatkossa lukioon hakeutuu opiskelijoita myös pelkän hakeutumisolvelvoitteen ohjaamana.

Opiskelijoilla on aineenopettajien mukaan myös oppimiseen liittyviä virheellisiä käsityksiä, kuten että taitotaso tietyssä oppiaineessa on pysyvä sen sijaan, että siinä voisi kehittyä. Tutkimuksessa ilmeni toisaalta, etteivät opiskelijat välttämättä osaa arvioida omaa tuen tarvettaan, vaan heillä voi olla vääristyneen positiivinen käsitys oppiaineen osaamisestaan. Tällöin ylioppilaskokeiden vaativuus tulee heille yllätyksenä. Osa opiskelijoista voi myös peruskouluaikeisten kokemustensa pohjalta ajatella, että lukiossa erityisopetusta saavat opiskelijat "viedään jonnekin" pois oppitunnilta ilman, että opiskelijalla on vaikutusvaltaa asiaan. Tämä nostaa heidän kynnystään pyytää apua.

H2O2: Ja sitten tosiaan jotenki semmonen ajatus että sä joko osaat tai et osaa, ettei niinku ymmärretä sitä niinku taitoaineen tuota semmosta olemusta, että siitä mistä on kiinnostunu niin siinä kehittyä ja mihinkä panostaa nii siinä kehittyä.



Kuvio 5. Opiskelijoihin liittyvät oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.

6.2.4 Henkilökohtaiset tekijät

Oma osaaminen. Aineenopettajat kuvasivat omaa erityispedagogista osaamistaan vaihtelevasti. Enemmistö kertoi, ettei heillä ole riittävästi työkaluja opiskelijoiden oppimisen tukemiseen, tai että he hyötyisivät nykyistä paremmasta erityispedagogisesta osaamisesta. Moni koki, ettei oma osaaminen riitä tukemiseen, vaikka olisikin saanut jonkinlaista koulutusta erityispedagogiikan teemoista. Aineenopettaja voi havaita opiskelijan haasteet oppimisessa ja opiskelussa, mutta ei välttämättä osaa nimetä tuen tarvetta tai tiedä, miten opiskelijaa voisi auttaa. Tämän vuoksi erityisopettajalla nähtiin olevan tärkeä tehtävä lukiossa.

H101: -- sit tää, mennään tälle erityisopetuspuolelle niin sit jotenkin ainaki mä koen kans että niinkun ensinnäki ne omat taidot on vielä hatarat siinä kohtaa et se ei oo sitä ydinosaamista.

K8: Erityispedagogiikan tarve on lisääntynyt jatkuvasti, opiskelijoilla on erilaisia valmiuksia ja tuen tarpeita, ryhmät ovat hyvin heterogeenisia ja eri tasoisia. Oppimisen tukemiseen tarvitaan lisää työkaluja.

Aineenopettajilla on toisaalta mahdollisen koulutuksen lisäksi myös käytännön kokemuksen kautta kertyneitä työkaluja oppimisen tukemiseen. Jo ennen erityisopettajan tuloa lukioon he ovat käyttäneet opetuksessa yksilöllisiä menetelmiä. Yksi haastatelluista myös koki, ettei juurikaan tarvitse erityispedagogista osaamista työssään, sillä tuen tarpeet on helppo havaita opetuksessa.

Opiskelijoiden kohtaaminen omassa työssä. Opetushenkilöstön mukaan tuen tarpeiden tunnistamiseen ja myös tuen antamisen määrään omassa työssä vaikuttavat henkilöstön väliset erot opiskelijoiden kohtaamisessa. Joitakin oppiaineita on lukion oppimäärässä ainoastaan yhden pakollisen kurssin verran, minkä vuoksi näiden oppiaineiden opettajat eivät yhtäältä opi tuntemaan opiskelijoita eivätkä toisaalta kohtaa tuen tarpeita kovin suurissa määrin. Aineenopettajalle ne opiskelijat, jotka opiskelevat omaa oppiainetta pidemmälle, ovat huomattavasti tutumpia. Heidän kohdallaan oppimiseen liittyvien haasteiden havaitseminen on helpompaa, samoin kuin yhteyden ottaminen tarvittaessa. Myös opiskelijat itse ottavat opetushenkilöstön kokemuksen mukaan useammin yhteyttä heille kursseilta tuttuihin opettajiin.

H3O3: No just vaikka tuohon ryhmänohjaukseen liittyen nii must ainaki, must ehkä tuntuu että ei vaikka mun omat ryhmänohjausryhmäläiset välttämättä tai, kauheesti he ei oo niinkö tullu vaikka kysymään jotain tai kerrtoon, niinku ellei oo ollu jotenki muuten keskustellu heiän kanssa et mä en tiä onks he sit menny vaikka aineenopettajan luokse tavallaan tai muuta että.

Opetusryhmät vaihtuvat lukiossa tiheään tahtiin, ja esimerkiksi oman ryhmänohjausryhmän opiskelijoita ei välttämättä satu omille kursseille lainkaan. Tällöin ryhmänohjaustunnit ovat ainoa hetki, jossa ”omiin” opiskelijoihin tutustuu. Opiskelijoiden kohtaamista hankaloittaa lisäksi etäopetus, jossa vuorovaikutus edellyttää uudenlaisia toimintatapoja ja jossa ennalta tuntemattomat opiskelijat saattavat pahimmillaan jäädä pelkiksi kuvakkeiksi ruudulla.

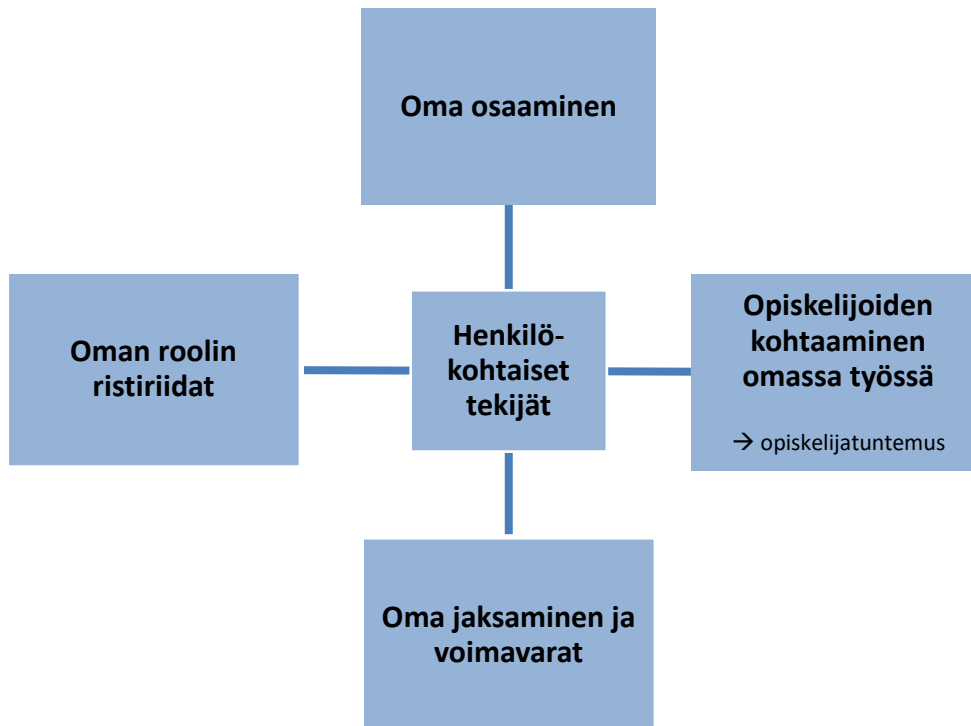
Oma jaksaminen ja voimavarat. Opetushenkilöstö kuvasi omien voimavarojen ja jaksamisen rajojen tulevan vastaan työssä. He eivät pysty tukemaan opiskelijoita niin paljon kuin he haluaisivat tai heiltä odotetaan. Tuen tarpeiden havaitsemisen ja oppimisen tuen antamisen ohella myös ryhmänohjaus kärsii voimavarojen riittämättömyydestä.

H6O2: -- et jossain niinku tulee kyl itellekki se raja et niinku et oma jaksaminen, vaik et kuinka paljon niinku voi ja jaksaa tehdä sit että tota. Et pakko niinku miettii sitäkin et esimerkiks aina ei oo mahollista antaa tukiopetusta koska ei oo vaan aikaa ja rahkeita niinku et esimerkiks sil tavalla.

Oman roolin ristiriidat. Tutkimuksessa ilmeni, että lukion opetushenkilöstö kokee työssään oppimisen tukeen ja omaan rooliinsa liittyviä ristiriitoja. Opettajuiden vaakakupissa painavat yhtäältä halu tukea ja ymmärtää nuorta ja toisaalta vastuu asettaa hänelle vaatimuksia ja arvioida häntä opiskelijana. Yksi kuvasi ristiriitaa seuraavasti:

H1O4: Sitte tietysti tää, mä oon ennenki sanonu että tää opettajan rooli on vähä ristiriitanen ku me ollaan kuitenkin järjestyksenvälvoijia myöski ja ikään ku poliiseja, ja me asetetaan näit vaatimuksia että. Täs on tavallaan niinku, ois kiva jos vois olla vaan terapeutti ja kuunnella ja auttaa ja ymmärtää mut sit joutuu niit vaatimuksiiki esittäään koko ajan.

Oppimisen tukeminen herättää opetushenkilöstössä pohdintaa myös siitä, kuinka paljon opiskelijaa voi tukea kuitenkaan tekemättä asioita hänen puolestaan. Edellä mainittu tukemisen ja ylioppilaskirjoituksissa tai laajemmin tulevissa opinnoissa pärjäämisen välinen ristiriita hankaloittaa niin ikään tuen antamista. Lisäksi yksi haastateltavista kertoi kokevansa eettisesti ristiriitaisena opiskelijan tukemisen sellaisen oppiaineen ainesisällössä, jossa osaisi auttaa mutta jonka opettamiseen ei ole pätevä.



Kuvio 6. Henkilökohtaiset oppimisen tukemiseen vaikuttavat tekijät.

6.3 Opetushenkilöstön ammatillinen toimijuus

Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi lukion opetushenkilöstön kokemaa ja harjoittamaa toimijuutta. Haastatteluissa ja kyselyssä käsiteltiin opetushenkilöstön vaikutusmahdollisuuksia omassa työssään sekä heidän näkemyksiään työn ja työroolin rajaamisesta.

6.3.1 Vaikutusmahdollisuudet omassa työssä

Tutkimuksessa opetushenkilöstöltä kysyttiin, millaisina he kokevat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työnkuvaansa. Kyselylomakkeessa enemmistö vastaajista kuvaili mahdollisuuksiaan hyviksi tai melko hyviksi. Moni kertoi omaa työnkuvaa määrittävän työyhteisössä kollektiivisesti sovitut tehtävät, jotka jakautuvat luontevasti. Osa kuitenkin kuvasi mahdollisuuksiaan negatiivisesti joko vähäisiksi, rajallisiksi tai käytännössä olemattomiksi, ja moni nimesi vastauksissaan sekä oman vaikutusvaltansa alle ylettyviä että ulkopuolelta määrättyjä asioita.

Vaikutusmahdollisuuksista omaan työhön ja työnkuvaan opetushenkilöstö nosti eniten esiin autonomian opetustyön toteuttamisessa. Oppitunteja toteuttaessaan opettajat ovat vahvoja ammatillisia toimijoita. He pystyvät päättämään opetustyylistään ja -menetelmistään sekä opetuksen sisältöjen läpikäynnistä opetussuunnitelman rajoissa. Opettajat voivat vaikuttaa myös laajemmin kurssien sisältöpäinnotuksiin ja arviointiin.

H3O1: No siis periaatteessa työnkuvaan ei itsessään, et meidän opettajienhan se tavallaan mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön on aika vahvasti siellä oppitunnin sisällä että -- periaatteessa sä opetat just niinku sä haluat opettaa, tietenkin tietyissä opsin raameissa mutta sun niinkun, sä saat tehdä sen niin kuin itse parhaimmaksi näät niin sen takia se on tavallaan niinku paras osa tätä opettajuutta et.

Vastaajat kertoivat voivansa vaikuttaa paljolti myös oman työnsä aikatauluttamiseen ja päättää esimerkiksi, kuinka paljon antavat oppimisen tukea ja valmistelevat opetustaan. Vaikka kouluvuotta rytmittävät tietyt ulkopuolelta määrätyt aikataulut, kuten ylioppilaskirjoitusten ajankohdat, niiden aiheuttamaa kiirettä ja stressiä voi säädellä oman työn aikatauluttamisella. Myös osallistumalla seuraavan kouluvuoden suunnitteluun voi vaikuttaa omaan työhönsä käytännössä. Opetushenkilöstö toi lisäksi esiin, kuinka omalla innostuksella opetettavaa ainetta kohtaan on vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen, ja että omaan suhtautumiseensa on mahdollista vaikuttaa. Kyselyn mukaan kaikki tutkittavat kokivat voivansa vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen joko hieman tai jonkin verran.

Vaikutusmahdollisuuksia koettiin lisäksi työtapojen valinnassa ja esimerkiksi etäopetuksen aikana oman työskentelypaikan valinnassa. Osa kertoi voivansa vaikuttaa opettamiensa kurssien valitsemiseen ja niiden määrään. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että jotkut lukion opetushenkilöstön jäsenet osallistuvat kaupungin lukioden yhteisiin keskusteluihin uuden opetussuunnitelman työstämisen yhteydessä. Näissä tilaisuuksissa tarjoutunut mahdollisuus pohtia lukion arvopohjaa koettiin arvokkaana ja tarpeellisena.

Osa tutkimukseen osallistuneista lukion opetushenkilöstön jäsenistä koki työssään yleisesti ottaen heikkoa ammatillista toimijuutta ja vaikutusmahdollisuutensa omaan työhön sekä työnkuvaan vähäisiksi. Kokemukseen oman työn hallinnasta vaikuttavat opiskelijoiden määrä ja resurssit, joihin ei itsellä ole valtaa.

K9: Opettajana yritän selvitä päivästä, oppitunnista ja iltatöistä toiseen. Kyse on suoriutumisesta, ei oman työn hallitsemisesta tai maailmassa vaikuttamisesta.

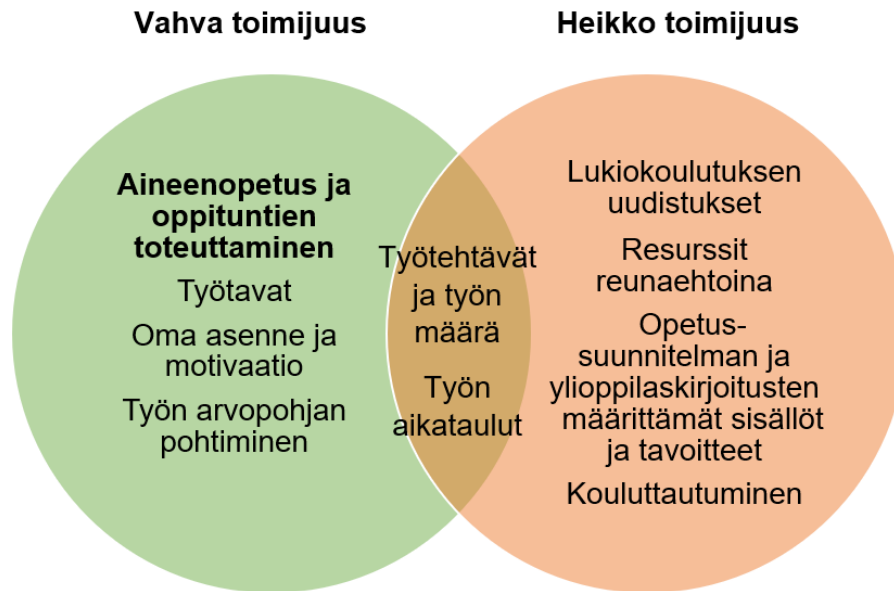
Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetushenkilöstö kokee erityisesti lukiokoulutuksessa tapahtuvat useat, osin päällekkäisetkin uudistukset kuormittavina. Useampi vastaaja kertoi suuresta turhautumisestaan jatkuviin muutoksiin, jotka tulevat ”ylhäältä” ja joissa opettajia itseään ei ole kuultu. Lisääntyvät velvoitteet koetaan taakkoina, joiden kanssa opettaja on jätetty pärjäämään itse ilman lisäresursseja tai korkeintaan ohjaamalla yhä uusiin täydennyskoulutuksiin. Aineenopettajille kuvattiin siirtyneen myös erityisopettajalle kuuluvia tehtäviä. Osallistujat ilmaisivat huolensa muutosten perässä pysymisestä ja kokivat tarvitsevansa lisää perehtymistä esimerkiksi vastuunjakoon uudessa opetussuunnitelmassa.

K6: Ylhäältä tulee koko ajan muutosta muutoksen vuoksi, eikä opettajille - alan ammattilaisille - anneta työrauhaa saati sananvaltaa, mikä voisi toimia koulussa.

H6O2: Täs on nyt tullu hirveesti näitä muutoksia ihan yhtäkkiä -- ja en oo varma, oon pikkusen skeptinen tässä vaiheessa, kun nää kaikki tulee yhtäkkiä et miten, ja kukaan ei kysy koskaan opettajilta mitään, niin tota me vaan, se vaan kaikki heitetään ja pärjätäkää. Ja mehän pärjätään.

Opetushenkilöstön kokema toimijuus näyttäytyy rajoitettuna myös suhteessa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Vaikka opettajilla on paljon liikumavaraa oppituntien sisällä, sitovat opetussuunnitelma ja ylioppilaskirjoitukset selkeästi opetustyön tiettyihin raameihin. Lisäksi sekä ylioppilaskirjoitukset että muutkin kokeet arviointeineen vaikuttavat työn aikatauluihin rytmittämällä lukuvuotta. Yksi

haastatelluista kuitenkin toi erikseen esiin suomalaisten opettajien vahvan autonomian sekä kansainvälisesti verraten vähäiset opetustyötä raamittavat kansalliset testit.



Kuvio 7. Koetut vahvan ja heikon toimijuuden osa-alueet omassa työssä.

6.3.2 Oman roolin tietoinen rajaaminen

Haastatteluissa ja kyselyssä käsiteltiin oman työn rajaamista ammatillisen toimijuuden harjoittamisen keinona. Kävi ilmi, että lukion opetushenkilöstö suhtautuu vaihtelevasti työnsä ja roolinsa rajaamiseen. Moni kokee rajaamisen tärkeänä erityisesti työssä jaksamisen vuoksi, ja osa vastaajista korostikin opettajien ammattiryhmänä joustavan liikaa omista rajoistaan. Henkilöstön keskinäisen vastuunjaon selkeys ja työnkuvien tunteminen on tärkeää, jotta kollegoilta voi pyytää neuvoa ja opiskelijoita ohjata oikean tahon luo. Opetushenkilöstö toi myös esiin, että erityisopettajalla, opinto-ohjaajilla ja opetushuollon henkilöstöllä on kullakin oma erityisosaamisensa, minkä vuoksi tietyt asiat on syytä jättää kyseisen ammattilaisen hoidettaviksi. Liiallisen rajoissa joustamisen nähtiin voivan johtaa oman ydintehtävän jäämiseen taka-alalle.

H4O2: -- Oon kyllä ihan samaa mieltä että kyllä siinä niinku sillä tavalla on niinku tärkeää että omat työtehtävät ja omat rajat tietää, ja tosiaanki

ku sitte jos se asiantuntijuus, ku se on jossain muualla, ku jos ei se oo siinä tota noinniin, ikäänku omaan työnkenttään kuulu nii silloin se kannattaa niinku sitte antaa niille joka osaa parhaiten siinä tilanteessa sitte auttaa, on se sitte aineenopettaja tai ela tai sitte joku kuraattori koulupsykologi että. Että kyllä se niinku omien rajojen niinku tunteminen ja työnkuvan tietäminen nii sitte niinku auttaa myös siinä työssä jaksamisessa.

Haastatteluissa nousi esiin myös näkökulmia, joiden mukaan tiukka rajanveto henkilöstön roolien välillä ei ole tarkoituksenmukaista. Opetushenkilöstön mukaan oppimisen tukeminen kuuluu jossain määrin kaikille lukiossa työskenteleville. Henkilöstöllä on yhteinen päämäärä, jota lähestytään hieman eri näkökulmista. Oman ammattiroolin rajojen ylittämiseksi ei ole esteitä niin kauan kuin opiskelijoita on mahdollista tukea tasavertaisesti, ja mikäli asioista sovitaan yhdessä. Opettajat toivat esiin, että kaikki apu on tervetullutta opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi, eikä ajatusta kollegoiden astumisesta ”omalle tontille” koeta uhkana omalle ammatilliselle toimijuudelle. Roolin rajoista kiinni pitäminen näytetään tärkeämpänä silloin, kun oma vastuualue on laajenemassa.

H6O3: Mul on ihan sama että tota, mul ei oo minkäänlaista reviiriä täs tai aita ympärillä että, sen kun vaan, mitä apua vaan voi niinkun tulla lisäapua opiskelijalle nii se on hyvä juttu, että en mä niinku koe että joku astuu mun varpaille siinä asiassa.

H6O2: -- Mä mietin ehkä tota kysymyst vähän eri tavalla et sil tavalla että jossain niinku tulee kyl itellekki se raja et niinku et oma jaksaminen vaik et kuinka paljon niinku voi ja jaksaa tehdä sit että tota. Et pakko niinku miettii sitäkin, et esimerkiks aina ei oo mahdollista antaa tukiopetusta koska ei oo vaan aikaa ja rahkeita niinku et, esimerkiks sil tavalla.

Opetushenkilöstön roolien rajat näyttävät tutkimuksen mukaan pääosin joustavina. Ryhmänohjaajat ohjaavat tarpeen tullen myös muita kuin omaan ohjausryhmäänsä kuuluvia opiskelijoita, erityisesti itselle aineenopetuksessa tutuksi tulleita nuoria. Roolin rajat ylittyvät niin ikään suomi toisena kielenä -opiskelijoille suomen kielen opettamisessa, jota tapahtuu jatkuvasti koulun arjessa. Yksi

aineenopettajista kertoi myös joutuvansa toimimaan jollain tapaa psykologin roolissa tilanteessa, jossa opiskelijalla on akuutti tarve keskusteluavulle, mutta opiskeluhuollon henkilöstö ei ole paikalla. Tällöin opettaja pyrkii olemaan kuuntelevana korvana ensi hädässä.

H3O2: Kyllähän ne roolit varmaan menee aika sekasin että tuota jos jollaki on nyt joku hätä nii eihän sitä nyt siinä rupee miettimään että oonks mä nyt joku opettaja vai mikä mä oon tässä että kai sitä niinku lähimmäisenä toimii siinä vaiheessa.

Tutkimuksen perusteella aineenopettajien toimijuus oppimisen tukijoina näyttäytyy rajoitettuna suhteessa oman työn ja ammattiroolin rajojen venyttämiseen, sillä rajoja määrittävät monilta osin työn ulkoiset reunaehdot, erityisesti resurssit, opetussuunnitelma sekä myös oman erityispedagogisen osaamisen puute. Roolin rajojen ylittämistä voi rajoittaa myös edellä mainittu, ammattipätevyyden puutteeseen liittyvä moraalinen ristiriita. Käytännön reunaehtojen vaikutus heijastuu aineenopettajien kohdalla oman työn ytimen määrittelyyn ja työn rajaamiseen sen perusteella. Tarvittaessa opiskelija ohjataan eteenpäin erityisopettajalle, opinto-ohjaajalle tai opiskeluhuollon piiriin. Rajanvedossa auttavatkin kollegat ja heiltä avun kysyminen.

K6: Kuten jo aiemmin sanoin, olen aineenopettaja ja ryhmänohjaaja. Mielestäni tukeni tulisi liittyä näihin liittyviin asioihin. En ole psykologi, psykiatri, terapeutti.

Lukion opetushenkilöstö tekee myös omaehtoista, aktiivista rajanvetoa omassa työssään. Omaa työtä rajataan itse sekä oman vastualueen että oman hyvinvoinnin priorisoinnin perusteella. Erityisopettajan vastuuksi määriteltiin oppimisen tuen koordinointi ja konsultaation antaminen aineenopettajille, jotka taas voivat neuvojen pohjalta toteuttaa käytännön tukitoimia opetuksessa.

Tutkimuksessa ilmeni, että lukion opetushenkilöstö kokee ristiriitoja työhön liittyvän vastuun sekä oman jaksamisensa välillä. Tuen tarpeiden ja resurssien väli-

nen kohtaamattomuus aiheuttaa henkilöstössä syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteita. Näitä ristiriitoja ratkaistaan suhtautumalla armollisesti itseään kohtaan, jakamalla vastuuta kollegoiden kanssa sekä rajaamalla työhön käytettävää aikaa ja priorisoimalla omaa hyvinvointia. Moni kertoi muistuttavansa itseään siitä, että oman parhaansa tekemisen tulee riittää, ja että kaikkeen ei itse voi vaikuttaa. Muutama kuvasi suhtautuvansa kevyesti opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin, sillä niiden saavuttaminen koetaan utopistiseksi ajatukseksi. Ottamalla aikaa itselleen, levolle ja vapaa-ajan harrastuksille opettaja edistää myös opiskelijoiden tukemisen mahdollisuuksia.

K9: Ratkaisu on siinä, että on armollinen myös itselleen, pitää kiinni terveestä järjestä ja muistaa, että oma hyvinvointi heijastuu muidenkin hyvinvointiin.

K5: Koen joskus riittämättömyyden ja epävarmuuden tunnetta. Toisaalta pidän myös mielessä, että minunkin vastuu ja kyvyt ulottuvat vain tiettyyn rajaan saakka.

6.4 Opetushenkilöstön ammatilliset orientaatiot osana ammatillista identiteettiä

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opetushenkilöstön ammatillisia orientaatioita suhteessa oman työn ja lukiokoulutuksen tärkeimpiin tehtäviin. Oman työn ydin tehtävän kuvauksista muodostui neljä orientaatiota, jotka ilmenivät opetushenkilöstön vastauksissa päällekkäisinä. Analyysissä ei yhdistetty yksittäisten tutkittavien haastattelu- ja kyselyvastauksia, joten orientaatiot kuvaavat yleisellä tasolla opetushenkilöstön esiin tuomia näkökulmia. On kuitenkin huomattava, että aineenopetusta korostavia orientaatioita esiintyi vain aineenopettajilla. Löydetyt orientaatiot voidaan aiempien tutkimusten pohjalta jakaa sisältö- ja opiskelija-keskeiseen sekä oppiainekeskeiseen ja oppiainetta laajempaan näkökulmaan (ks. Lamote & Engels, 2010; Richter ym., 2021; van Veen ym., 2001).

Oppiaineorientaatio. Osa aineenopettajista määritteli oman työnsä tärkeimmäksi tehtäväksi yksiselitteisesti oppiainesisältöjen opettamisen opiskelijoille.

Monivalintakysymyksessä, jossa tuli valita lukion tärkeimmäksi tehtäväksi joko valmiuksien antaminen jatko-opintoihin ja työelämään tai opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen, oppiaineorientaatiota edustaneet vastaajat valitsivat muita useammin ensiksi mainitun vaihtoehdon. Kun kyselyssä pyydettiin kuvailemaan omaa työnkuvaa jollekulle koulumaailmaa tuntemattomalle, osa kiteytti sen lyhyesti oppiaineen opetukseen. Aineenopetusta korostava näkökulma ilmeni myös haastatteluissa ensisijaisen vastualueen määrittämisenä, kun aineenopettajat perustelivat työnsä rajaamista.

K16: Tärkein tehtäväni on opettaa oppiaineeni sisältö, koska siitä minulle lähtökohtaisesti maksetaan.

Välineellinen oppiaineorientaatio. Osassa aineenopetusta korostavista näkökulmista painottui erilaisten valmiuksien antaminen opiskelijoille oppiaineen opetuksen avulla. Aineenopetuksessa opettaja tarjoaa opiskelijoille työkaluja toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa sekä rakentaa omaa maailmankuvaansa. Orientaatioon sisältyi myös opiskelijan kiinnostuksen herättäminen oppiainetta tai tieteenalaa ja sen mahdollistamien valmiuksien hyödyntämistä kohtaan.

K14: Välittää kiinnostusta kieltä, sen käyttämistä ja kulttuuria kohtaan; vahvinta osaamisaluetani.

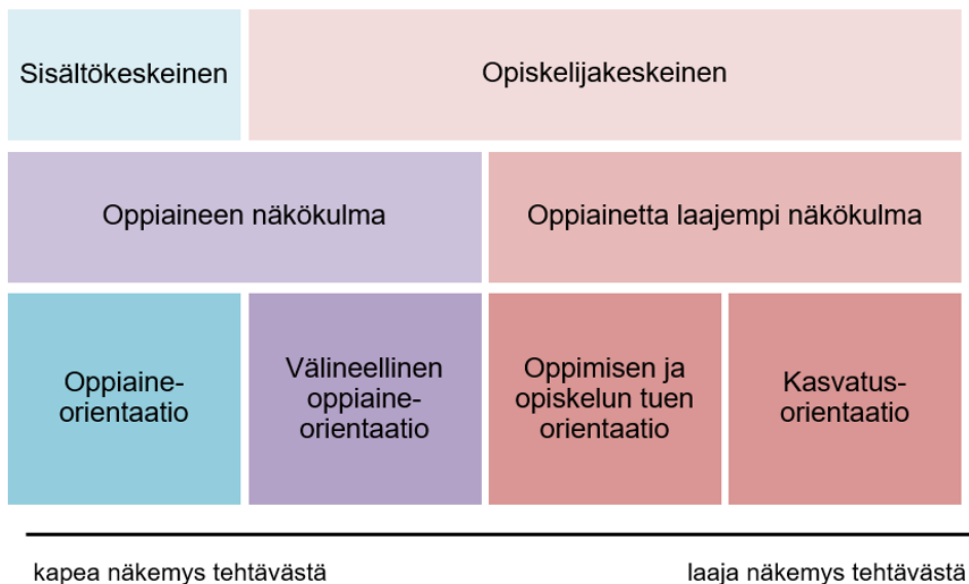
Oppimisen ja opiskelun tuen orientaatio. Tässä orientaatioissa painottuivat yleinen opiskelun tukeminen ja ohjaus sekä oppimisen mahdollistaminen. Opettajan tehtävänä nähtiin tällöin yksittäistä oppiainetta laajempien oppimaan oppimisen taitojen opetus sekä opinnoissa ohjaaminen. Osa aineenopettajista kuvasikin työnsä tärkeintä tehtävää mainitsematta lainkaan oppiaineen opetusta. Lisäksi opetushenkilöstö nosti esiin opintoihin innostamisen yleisellä tasolla.

K17: Jokaisella opiskelijalla on jonkinlainen valmius oppia uusia asioita, ja opettajana minun pitäisi löytää se reitti oppimiseen opiskelijoiden kanssa yhdessä.

Kasvatusorientaatio. Moni vastaaja toi kyselyssä esiin opiskelijan kokonaisvaltaisen inhimillisen kohtaamisen. Opetushenkilöstön vastauksissa toistui nuorten psyykkinen tukeminen muun muassa minäpystyvyyttä tukemalla sekä olemalla läsnä heidän elämässään turvallisena aikuisena. Jotkut vastaajista nostivat esiin kasvatustehtävän osana oman työnkuvansa ydintä.

K15: Opiskelijan pärjäämisen ja minäpystyvyyden tukeminen. Tärkeää myös opiskelijalle tunne siitä, että tukea on tarjolla, eikä hän jää yksin.

K18: Koen tärkeäksi myös kasvattamisen. Toiveena on kasvattaa opiskelijoista vastuuntuntoisia kansalaisia, joilla on perustaidot ja -tiedot mielipiteidensä tukena. Soisin heidän kasvavan ymmärtäviksi ja myös toiset huomioon ottaviksi kansalaisiksi.



Kuvio 8. Lukion opetushenkilöstön ammatilliset orientaatiot suhteessa omaan ydintehtävään.

Kyselyssä enemmistö vastaajista valitsi lukion tärkeimmäksi tehtäväksi nuoren henkilökohtaisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen. Vastaavaa orientaatiota on aiemmissa tutkimuksissa nimitetty muun muassa moraaliseen kehittymiseen tai henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen kehitykseen tähtääväksi

orientaatioksi. Toinen, jatko-opintoihin ja työelämään tarvittavia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia korostava vaihtoehto taas lähenee pätevytyymiseen ja urakehitykseen tähtääviä orientaatioita. (Lamote & Engels, 2010; van Veen ym., 2001.)

Lukiokoulutuksen tehtävää käsiteltiin kyselyn lisäksi fokusryhmähaastatteluissa, joissa ilmenneissä näkökulmissa yhdistyivät edellä mainitun jaottelun molemmat puolet. Suuri osa opetushenkilöstöstä näki yleissivistyksen antamisen lukion tärkeimpänä tehtävänä. Myös valmiuksien antaminen sekä elämään ylipäätään että jatko-opintoihin nousi esiin useissa puheenvuoroissa. Muita mainittuja lukiokoulutuksen tärkeimpiä tehtäviä olivat opiskelijan inhimillisen kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen, elämäntaitojen opettaminen sekä itsetuntemuksessa ja oman tien löytämisessä ohjaaminen. Kaiken kaikkiaan opetushenkilöstön näkemyksissä korostuivat enemmän opiskelijakeskeiset ja opiskelijan kokonaisvaltainen huomioivat orientaatiot kuin sisältökeskeiset tai pätevytyymistä ja uravalmiuksia painottavat näkökulmat. Jotkut osallistujista korostivat erityisesti, kuinka lukion ei tulisi olla pelkästään ylioppilaskirjoituksiin, pääsykokeisiin tai jatko-opintoihin ”preppaava” järjestelmä, eikä opiskelijoiden tulisi lukion aikana joutua liikaa suuntamaan katsettaan tulevaisuuteen.

Tutkimuksessa ilmeni, että opetushenkilöstö näkee oppimisen tuen merkityksen suurena ja tunnistaa tuen tarpeiden olemassaolon lukiossa. Moni kuvasi havainneensa konkreettisesti omassa opetuksessaan, kuinka opiskelijat oppivat hyvin eri tavoin ja miten osa opiskelijoista tarvitsee runsaasti tukea. Opetushenkilöstö määrittelee oppimisen tuen laajasti ja näkee kasvattamisen ja jopa kaiken opettajan tekemän työn oppimisen tukemisena.

Haastateltavat toivat esiin, että oppimisen tukea tarvitaan myös muuhun kuin pelkästään esimerkiksi lukivaikeuteen. Heidän mukaansa monet opinnoissaan menestyvät nuoret alisuoriutuvat etenkin lukion loppupuolella, ja siksi huomiota tulee kiinnittää heidän motivoimiseensa ja kunnianhimon tukemiseen. Toisaalta myös oppimisvaikeuksia kokevia opiskelijoita tulisi tukea sinnikkyudessa, jotta he eivät ”piiloutuisi vaikeuksiensa taakse”. Jokaista opiskelijaa on tärkeää tukea

ponnistelemaan ja tekemään parhaansa omien tavoitteidensa mukaisesti riippumatta siitä, millä tasolla osaaminen on.

Opetushenkilöstö näkee oppimisen tuen merkityksellisenä yhdenvertaisuuden kannalta ja kokee tärkeäksi opiskelijoiden tukemisen mahdollisissa oppimisen vaikeuksissa, jotta kaikki voisivat edetä opinnoissaan. Ryhmätason tukitoimien, kuten opetuksen strukturoinnin, nähdään hyödyttävän kaikkia opiskelijoita. Oppimisen tuella on merkitystä niin ikään itsetunnolle ja minäpystyvyydelle, joiden kehittyminen on lukioikäisillä nuorilla herkässä vaiheessa.

H1O1: Nii, kyl mä niinku uskon et sil on aika iso merkitys sil oppimisen tuella, että varsinki näitten lukihäiriöiden tai jonkun vaikean oppimisvaikeuden omaavan opiskelijan kohdalla ni kun tietää jo ettei oo kysymys älykkyydestä, vaan on kysymys siitä että tarvis siihen tukea siihen omaan oppimiseen niin kyllä mä aattelen et se on aika merkittävä --.

Tutkimuksessa ei noussut esiin oppimisen tuen merkitystä selkeästi kyseenalaistavia näkökulmia. Osa opetushenkilöstöstä oli kuitenkin huolissaan siitä, kuinka kurssisuorituksissa joustaminen riittämättömästi osaamisesta huolimatta tai muut runsaat tukitoimet opintojen aikana voivat aiheuttaa opiskelijalle haasteita jatkossa. Kritiikkiä esitettiin lisäksi koskien lukio-opintojen suorituskeskeisyyttä ja jatko-opintoihin suuntaamisen suurta roolia niissä. Näiden asioiden nähtiin aiheuttavan diagnoosien ja erityistarpeiden voimakasta yleistymistä.

7 Luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen keskeinen arviointikriteeri on sen luotettavuus. Tarkastelussa tulee huomioida sekä laadulliselle tutkimusperinteelle että tapaustutkimukselle tutkimusasetelmana ominaiset näkökulmat. Lisäksi on olennaista arvioida eettistä kestävyyttä, joka on tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Tässä luvussa esittelen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja valintoja.

7.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit ovat saaneet muotonsa määrällisen tutkimusperinteen piirissä, minkä vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei ole sellaisenaan käytössä validiteetin ja reliabiliteetin kaltaisia, selvärajaisesti määritellyjä luotettavuuden määreitä. Keskeistä tutkimuksen laadulle on sen sisäinen johdonmukaisuus, toisin sanoen raportoinnin argumentaation kestävyys. Huomio kohdistuu yhtäältä siihen, millaisia lähteitä tutkimuksessa käytetään ja miten, ja toisaalta siihen, kuinka tarkasti aineiston kerääminen ja sitä seuraavat vaiheet on raportoitu. (Eskola & Suoranta, 1998, 213; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149, 160, 163). Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskiössä on tutkija itse, ja arvioinnin tuleekin kattaa koko tutkimusprosessi. Olenkin pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet ja perustelemalla tekemäni valinnat mahdollisimman huolellisesti.

Muotoilin haastattelurungon ja kyselylomakkeen kysymykset tutkimusprosessin alkuvaiheessa perehdyttyäni ammatillisen toimijuuden teoriaan sekä lukiokoulutukseen tutkimuksen kontekstina. Eskolan ja kollegoiden (2018, 41) mukaan hyvä tapa muodostaa haastattelun kysymykset on yhdistellä vapaata, luovaa ideointia sekä aiemman tutkimuksen ja teorian hyödyntämistä. Aineistoa analysoidessani havaitsin kuitenkin, että haastatteluissa nousivat erityisesti esiin tukemista rajoittavat ja mahdollistavat tekijät. Sain huomata, että kun pyrin tarkastelemaan toi-

mijuutta ilmiönä, kysymykset muotoutuivat helposti melko abstrakteiksi ja vaikeatulkintaisiksi, ja aineistossa teemat näyttäytyivät konkreettisemmalla tasolla. Olisin voinut olla vieläkin huolellisempi kysymysten muotoilussa ja esimerkiksi esitellä toimijuuden käsitteen tutkimuksen osallistujille sekä käyttää sitä suuremmin aineistonkeruussa. Tällöin myös osallistujille olisi voinut olla vieläkin selkeämpää, mihin kysymyksiin tutkimuksella pyritään vastaamaan. Analyysivaiheessa havaitsin lisäksi, että valitsemieni haastattelu- ja kyselyteemojen myötä aineistosta tuli laaja ja moniulotteinen. Jälkikäteen arvioituna vieläkin tarkempi rajaaminen olisi ehkä ollut tarpeen ja mahdollistanut ilmiön kattavamman tarkastelun. Toisaalta koen, että aineistosta muodostui tapaustutkimuksen kriteereiden mukainen, kattava kuvaus opetushenkilöstön näkemyksistä liittyen oppimisen tukemiseen eri ulottuvuuksineen.

Tutkimuksen aineistonkeruun osalta on huomioitava, että se tapahtui osana hankkeessa toteutettua koulutustilaisuutta. Tutkimuksen osallistujajoukon ja aineistonkeruumenetelmien valikoitumiseen vaikutti tämä laajempi hankekonteksti ja käytännön toteutus, jota en voinut tutkijana suunnitella täysin itsenäisesti. Lopullinen aineisto kerättiin tilaisuudessa, jonka aluksi osallistujat kuuntelivat kaksi oppimisen tuen ja ohjauksen teemoihin liittyvää lyhyttä luentoa. Toimin itse luennoitsijana ensimmäisessä osuudessa, jossa kerroin muun muassa hankkeessa aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksista sekä esitin käytännön menetelmiä opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi opetuksessa. Näiden luentosisältöjen voidaan nähdä osaltaan vaikuttaneen tutkimuksen osallistujien fokusryhmähaastattelussa esiin nostamiin asioihin. Esimerkiksi opiskelijoiden kynnys avun hakemiseen ja opiskeluhuollon työtilojen fyysisen sijainnin merkitys tulivat puheeksi haastatteluissa, joita ennen kyseiset tekijät oli esitelty Saarelaisen (2020) tutkimustuloksina.

Fokusryhmähaastatteluja teki tätä tutkimusta varten lisäksi kaksi muuta haastattelijaa, joilla oli itseäni huomattavasti enemmän kokemusta tutkijan roolista. Useammasta haastattelijasta huolimatta kaikki haastattelut seurasivat samaa kysymysrunkoa (ks. liite 1) ja näin ollen käsittelivät suurimmilta osin samoja tee-

moja. Koska litterointiin vaikuttavat väistämättä tutkijan oma havaintokyky ja tulkintahorisontti (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 437), tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös se, että litteroin itse jokaisen haastattelun.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tieteellisen tutkimuksen arvioinnissa on lisäksi olennaista tarkastella tutkimuksen eettisyyttä, joka sisältää vastuullisten toimintatapojen noudattamisen ja edistämisen sekä epärehellisyiden tunnistamisen ja torjumisen tutkimustoiminnassa (TENK, 2012, 4–5). Hyvän tieteellisen käytännön kriteerit on Suomessa määritellyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6–7), joka on lisäksi julkaissut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet osana ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohjetta (TENK, 2019, 7–13). Tutkimukseni lähtökohtana oli näiden periaatteiden noudattaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Tutkielman tekeminen käynnistyi hakemalla tutkimuslupa kaupungin opetustoitimesta. Tutkimuksen toteuttamisesta lukion veso-päivien tilaisuuksien yhteydessä oli jo tätä aiemmin keskusteltu ja tilaisuuksien toteutusta suunniteltu yhdessä lukion rehtorin kanssa. Saatua tutkimusluvan tiedotin tutkimuksesta lukion opetushenkilöstöä osana heille jaettavaa esitettä, joka koski ensimmäistä veso-tilaisuutta. Osallistujille kerrottiin esitteessä heidän oikeuksistaan tutkimuksen osallistujina sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä, käsittelystä ja tuhoamisesta. Tutkittavilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa. Tiedotteen yhteydessä opetushenkilöstö sai myös tutkimuslupalomakkeen, joka kerättiin allekirjoitettuna tutkimuksen osallistujilta.

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on korostuneen tärkeää tapauksissa, joissa tutkittavalla on jonkinlainen riippuvuussuhde, kuten työ- tai asiakassuhde, tutkivaan organisaatioon (TENK, 2019, 8). Tässä tutkimuksessa tilanne oli hieman vastaava, sillä aineisto kerättiin tilaisuuksissa, joihin osallistuminen oli tutkittaville työnantajan edellyttämää. Tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota siihen, että tilaisuuden osallistujat olivat tietoisia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. Heille kerrottiin, että tilaisuuksiin osallistuminen luentoineen ja toiminnalli-

sine osuiksineen ei ollut riippuvaista tutkimukseen osallistumisesta. Opetushenkilöstön jäsenet, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, saivat yhtäläisen mahdollisuuden keskustella omassa ryhmässään oppimisen tukemiseen liittyvistä teemoista sekä pohtia itsenäisesti lomakkeella esitettyjä kysymyksiä lähettämättä vastauksiaan.

Tutkimuseettisten ohjeiden mukaan tutkittaville tulee kertoa realistisesti tutkimuksen tavoitteista ja myös tutkimuksesta mahdollisesti koituvista haitoista ja hyödyistä (TENK, 2019, 8). Jotta voitiin varmistaa osallistujien olevan tietoisia tutkimuksesta ja omasta osallistumisestaan, heille kerrottiin siitä myös aineistonkeruutilaisuuksien aikana todenmukaisesti. Esimerkiksi annettaessa ohjeet anonyymien kyselylomakkeen täyttöön osallistujia muistutettiin siitä, että täytetty lomake tulee lähettää ainoastaan, jos suostuu vastausten käyttämiseen tutkimusaineistona. Lisäksi lomakkeen lopussa vastaajan tuli vakuuttaa antavansa suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle. Myös fokusryhmähaastatteluiden aluksi tutkittaville kerrattiin haastattelujen nauhoittaminen ja käyttö tutkimusaineistona. Heille kerrottiin, että tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää Oppijan oikeus – Opettajan taito -hankkeessa opettajankoulutuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksen eettisyyden olennainen edellytys on, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittaville merkittäviä riskejä tai haittaa (TENK, 2019, 7). Osallistujien anonymiteettia suojeltiin tutkimuksessa keräämällä aineisto nimettömästi. Lisäksi anonymisoin haastatteluaineiston heti litterointivaiheessa ennen analyysiin siirtymistä (ks. luku 5.3.1). Pidin analyysivaiheessa mukana tiedon kunkin vastaajan edustamasta ammattiryhmästä tarkkuudella aineenopettaja/opinto-ohjaaja/erityisopettaja. Eri vastaajat oli aineistossa eroteltu samoilla kirjain-numero-yhdistelmillä, joita käytin myös tulosten raportoinnissa. Säilytin aineistosta erillään tiedon siitä, minkä ammattiryhmän edustajaan mikäkin yhdistelmä viittasi. Aineistossa käsiteltiin runsaasti henkilöstön keskinäistä yhteistyötä ja ammattiryhmien välistä vastuunjakoja, ja tutkittavat viittasivat lisäksi toistuvasti omaan työnimikkeeseensä. Tämän vuoksi analyysin toteuttaminen oli helpompaa, kun vastaajat oli eritelty ammattiryhmän mukaan. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa ja aineistokatkelmien valinnassa kiinnitin kuitenkin erityistä huomiota siihen, ettei yksikään vastaaja ole niistä yksilönä tunnistettavissa.

Haastattelu tai muu tutkimusaineisto on anonymi eli tunnisteeton silloin, kun henkilön tunnusomaiset piirteet ilmenevät samanlaisina usealla henkilöllä ja jos henkilöä ei voida tunnistaa kohtuullisilla toimenpiteillä (Ranta & Kuula-Lummi, 2017, 418–419). Erittelemällä tuloksissa ammattiryhmänä aineenopettajat viittamatta opetettavaan aineeseen tai aineryhmään anonymiteetti säilyy, sillä kyseistä ammattiryhmää edusti 16 tutkittavaa. Sen sijaan erityisopettajan ja opinto-ohjaajien osalta tunnisteettomuus edellytti erityistä harkintaa. Käsittelin tuloksissa näitä ammattiryhmiä erikseen ainoastaan silloin, kun se oli mahdollista yleisellä tasolla ja toisaalta olennaista tulosten kannalta. Tällaisia mainintoja olivat lukion käytänteet tuen antamisessa mutta eivät esimerkiksi näiden tutkittavien esiin tuomat henkilökohtaiset näkemykset. Anonymiteetin varmistamiseksi en myöskään lisännyt sitaatteihin tietoa vastaajan ammattiryhmästä.

Käytettäessä aineistonkeruun menetelmänä fokusryhmähaastatteluja on huomioidava, että ryhmätilanteessa osallistujat voivat päätyä sanomaan jotakin sellaista, mitä he eivät normaalisti kertoisi muille tai mitä he katuvat myöhemmin. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi keskustelun nopea etenemistähti sekä ryhmän jäsenten keskinäinen tuttuus tai toisaalta tuntemattomuus. Vaikka tutkija ei voi etukäteen olla varma, mihin keskustelu tulee etenemään ja millaisia asioita ryhmässä nostetaan esiin, riskejä voi pyrkiä minimoimaan korostamalla tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä varmistamalla, että haastateltavat ovat tietoisia haastattelun aiheista. (Bloor ym., 2001, 25–26.) Haastattelurungon jakaminen osallistujille etukäteen antoi heille käsityksen ryhmässä keskusteltavista aiheista. Yksilökohtaisen kyselylomakkeen käyttäminen ryhmähaastattelun rinnalla mahdollisti arkaluontoisempien asioiden esiin tuomista ryhmätilanteen ulkopuolella. Osallistujilta kerättiin lisäksi palautetta kummankin tilaisuuden päätteeksi anonymisilla lomakkeella, johon heillä oli mahdollisuus vapaasti kirjoittaa kokemuksiaan tilaisuudesta.

8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lukion opetushenkilöstö suhtautuu opiskelijoiden oppimisen tukemiseen osana omaa työnkuvaansa, sekä millaisena heidän ammatillinen toimijuutensa ja orientaationsa näyttäytyvät uudistuvassa lukiossa. Tulosten mukaan opetushenkilöstö suhtautuu pääosin avoimesti ja myönteisesti oppimisen tuen antamiseen ja näkee sen merkityksen tärkeänä lukiossa. Käytännössä opetushenkilöstö kuitenkin kokee mahdollisuutensa tuen toteuttamiseen rajoitettuna.

Tutkimuksessa ilmeni, että lukion opetushenkilöstö antaa opiskelijoille oppimisen tukea niin ryhmätasolla kuin yksilöllisiinkin tarpeisiin vastaten. Oppimisen tukitoimet näyttäytyivät monilta osin samankaltaisina kuin aiemmissa lukiota koskevissa tutkimuksissa (ks. Koponen, 2020; Sinkkonen ym., 2016; Taipale, 2020). Tässä tutkimuksessa useimmin mainittuja tuen muotoja olivat opiskelijoiden yksilöllinen ohjaus ja työskentelyn etenemisen seuraaminen, tuki- ja pajaopetus, opetuksen strukturoinnin keinot sekä psyykinen tuki. Yksilöllistä tukea annettiin oppituntien yhteydessä sekä erityisopettajan ja opinto-ohjaajien yksilötapaamisissa, ja opiskelijan työskentelyä seurattiin erityisesti etäopinnoissa. Tukitoimissa korostui aiempien tuloksien mukaisesti yksin annettava tuki (vrt. Sinkkonen ym. 2016). Yhteistyö tuen antamisessa oli satunnaisempaa, mutta sitä tehtiin kuitenkin esimerkiksi keskustelemalla opiskelijoiden tuen tarpeista yhteisissä palaverissa sekä muutamien yhteisopettajuuskokeilujen muodossa.

Oppimisen tuen antamista mahdollistavat ja rajoittavat opetushenkilöstön työssä useat ulkoiset, työyhteisöön liittyvät, opiskelijoihin liittyvät ja henkilökohtaiset tekijät. Lukuisat näistä seikoista kiteytyvät opiskelijatuntemukseen, joka on kriittinen elementti tuen tarpeiden tunnistamisessa. Siihen, voidaanko tarvittavia tukitoimia käytännössä toteuttaa, vaikuttavat opetushenkilöstön mukaan ennen kaikkea resurssit. Työyhteisön tasolla korostuu lisäksi oppimisen tuen rakenteiden merkitys tuen toteuttamiselle. Opetushenkilöstö näkee myös oman erityispedagogisen osaamisensa sekä voimavarojensa vaikuttavan siihen, miten paljon he pystyvät tukemaan opiskelijoita.

Löydökset tukevat monilta osin Taipaleen (2020) pro gradu -tutkielman tuloksia, joiden mukaan opiskelijoiden tukemista lukiossa rajoittavat erityisesti resurssit, ylioppilaskirjoitukset, opiskelijatuntemus sekä opiskeluhuollon työtä vaikeuttava kiire ja mahdollistavat toisaalta työntekijöiden osaaminen, hyvä työilmapiiri ja yhteistyö, riittävän pienet opetusryhmät sekä henkilöstön tuttuus toisilleen ja opiskelijoille. Tässä tutkimuksessa opetushenkilöstö peräänkuulutti kuitenkin lisäksi opiskelijoiden omaa vastuuta ja aktiivisuutta avun hakemisessa ja vastaanottamisessa. Vaikka he lähestyvät opiskelijoita ja tarjoavat tukea myös oma-aloitteisesti, ei opiskelijaa voi pakottaa ottamaan apua vastaan. Kynnys avun pyytämiseen on lukiolaisilla yleinen (Saarelainen, 2020), mistä myös tämän tutkimuksen osallistujat kertoivat. Oppilaitoksen ilmapiirillä avun hakemiseen liittyen sekä henkilöstön tuttuudella opiskelijoille onkin keskeinen merkitys tuen toteutumisessa.

Aiemmin myös Niemen ja kollegoiden (2019) maahanmuuttotaustaisia ja erityistä tukea tarvitsevia nuoria koskevassa tutkimuksessa on havaittu lukion riittämätön kyky vastata opiskelijoiden tuen tarpeisiin. Erityisopettajan aika kuluu lukiossa pitkälti lukitestauksen ja ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyihin liittyvien tehtävien parissa (Ikonen, 2020; Jahnukainen ym., 2019, 46; Niemi ym., 2019, 64), mikä ilmeni osaltaan myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Aineenopettajat ja opinto-ohjaajat toivat esiin, että erityisopettajaa tarvitaan lukiossa paljon muuhunkin kuin lukivaikeuteen ja erityisjärjestelyihin liittyviin tehtäviin. Monille kollegoista oli epäselvää, millaisissa asioissa erityisopettajan kanssa voisi tehdä yhteistyötä tai tältä pyytää apua. Voidaankin todeta, että erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen vakiinnuttamiseksi lukiossa tarvitaan keskustelua henkilöstön keskinäisen yhteistyön mahdollisuuksista ja etenkin erityisopettajan toimenkuvasta ja roolista sekä aikaa ja resursseja tuen ja ohjauksen toimintamallien tietoiseen rakentamiseen.

Opettajan ammatillinen toimijuus rakentuu suhteessa työn sosiokulttuurisiin olosuhteisiin sekä toimijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja ilmenee tietystä ajallisessa kontekstissa (Biesta ym., 2015; Eteläpelto ym., 2014b). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lukion opettajat ovat vahvoja toimijoita erityisesti aineenopetusta antaessaan ja oppitunnin sisällä, toimiessaan oman osaamisensa ja kokemuksensa ydinalueella. He eivät lähtökohtaisesti koe roolien rajojen ylittämisen

moniammatillisessa yhteistyössä uhkaavan ammatillista toimijuuttaan vaan suhtautuvat myönteisesti kollegoilta saatavaan apuun ja osaamiseen sekä joustavat arjessa roolinsa rajoista tarpeen mukaan. Toisaalta omassa ydintehtävässä pysyttelemisen nähdään tärkeänä työhyvinvoinnin kannalta ja siksi, että kullakin lukion ammattiryhmällä on oma asiantuntemuksensa. Tulevaisuudelta ja uudelta opetussuunnitelmalta opetushenkilöstö odottaakin selkeämpää keskinäistä työnjakoa sekä ja toimintakulttuurin rakentamista opiskelijoiden tukemiseksi. Tällä hetkellä lukion laajat ja samanaikaiset uudistukset koetaan ylhäältä käsin määrättyiksi muutoksiksi, jotka yhdessä riittämättömien resurssien kanssa heikentävät opetushenkilöstön toimijuutta. Vastaavia tuloksia on aiemmin saatu ammatillisten opettajien toimijuudesta, joka oli vahvimmillaan yksilötyössä ja toisaalta heikkoa suhteessa koulutus uudistuksiin (Vähäsantanen, 2013).

Niemen ja kollegoiden (2019, 57–58) tutkimuksessa ohjaustyön asiantuntijat kuvasivat lukiota opiskelijoiden itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittämisen paikkana, jossa toiminnan päämääränä ovat opiskelijoiden opiskelutaidot, valmiudet korkea-asteen opintoihin sekä aikuiseksi kasvaminen. Tämän tutkimuksen osallistujat määrittivät lukion tärkeimmiksi tehtäviksi samaan tapaan yleisivistyksen ja monipuolisten valmiuksien antamisen sekä opiskelijoiden henkilökohtaisen kasvun tukemisen. Kuten aiemmassakin tutkimuksessa on havaittu, koulutuksen tavoitteita koskevissa orientaatioissa ilmenee sekä pätevytymisen ja urakehityksen että moraalisen ja henkilökohtaisen kehittymisen päämääriä, jotka eivät sulje toisiaan pois (Lamote & Engels, 2010; van Veen ym., 2001). Lukiokoulutukselle annetut merkitykset ovat linjassa sekä sille opetussuunnitelman perusteissa määritettyjen tehtävien että lukiolaisten omien kokemusten kanssa (Anttila, 2013; Opetushallitus, 2019, 16).

Suhteessa oman työn ydintehtävään lukion opetushenkilöstön näkemyksissä ilmeni neljänlaisia tehtäväorientaatioita, joista oppiaineorientaatio ja välineellinen oppiaineorientaatio edustavat aineenopetuskeskeistä näkökulmaa. Näiden voidaan nähdä yhdistyvän Vähäsantasen ja kollegoiden (2012) tutkimuksessaan löytämässä oppiaineorientaatiossa. Siihen sisältyivät työn tavoitteina sekä opiskelijan saavuttama pätevyys opetettavassa aineessa että tämän laajempi am-

matillinen asiantuntijuus ja työelämätaitojen kehittyminen oppiaineen näkökulmasta. Tulokset yhtenevät myös kasvatusorientaation osalta, jossa opiskelijan henkilökohtainen kasvu ja kehitys olivat opettajalle oppiaineiden opetusta tärkeämpiä. (Vähäsantanen ym., 2012.) Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi lisäksi oppimisen ja opiskelun tuen orientaatio, jossa oma tehtävä nähtiin oppiainetta laajemmassa viitekehyksessä, mutta jossa kuitenkin korostuivat oppiminen ja opiskelu.

Tämän tutkimuksen osallistujista enemmistö työskenteli lukiossa aineenopettajana, mutta mukana oli lisäksi opinto-ohjaajia ja erityisopettaja. Tavoitteenani oli saada kattava kuva oppimisen tuesta yhdessä lukiossa, minkä vuoksi päätin sisällyttää tutkimukseen aineenopettajia laajemman joukon. Lisäksi olin kiinnostunut selvittämään, millaista yhteistyötä opetushenkilöstö tekee oppimisen tukijoina sekä erityisesti, millaisena heidän keskinäinen työnjakonsa ja roolien väliset rajat näyttäytyvät. Tämän vuoksi koin tärkeäksi antaa tutkimuksessa äänen useammalle kuin yhdelle oppimisen tukitoimia toteuttavalle taholle. Toisaalta päätin rajata näkökulman ulkopuolelle muut lukiossa työskentelevät ammattilaiset, kuten opiskeluhuollon henkilöstön, sillä tutkimuksen fokuksena oli opiskelijoiden tukeminen nimenomaan oppimisen näkökulmasta.

Huolimatta siitä, että tutkimuksen tuloksissa esimerkiksi henkilöstön opiskelijoille antama oppimisen tuki sekä suhtautuminen oman työn rajaamiseen eriytyivät joiltain osin ammattiryhmän mukaan, ei tämän tutkimuksen aineisto sellaisenaan riitä johtopäätösten tekemiseen lukiossa työskentelevien ammattiryhmien välisistä eroista. Tulevaisuudessa olisikin hedelmällistä tarkastella perusteellisemmin esimerkiksi aineenopettajien ammatillista toimijuutta lukiouudistuksen jälkeisessä ajassa tai verrata lukiossa työskentelevien eri ammattiryhmien ammatillisia identiteettejä.

Koska tämän tutkimuksen aineisto jäi melko suppeaksi ammatillisten orientaatioiden osalta, olisi jatkossa todella kiinnostavaa tutkia niitä tarkemmin ja suuremmalla aineistolla. Erityisesti aineenopettajien orientaatiot uudistuneen lukion viitekehyksessä olisivat antoisa jatkotutkimusaihe. Esimerkiksi van Veen kollegoi-

neen (2001) on Alankomaissa tutkinut opettajien orientaatioita määrällisin menetelmin kyselylomakkeen avulla. Mielenkiintoista olisi myös tutkia suomalaisessa kontekstissa, onko opettajien omaa opetusta ja laajemmin koulutuksen tavoitteita koskevien orientaatioiden välillä yhteyttä. Lähivuosina toivottavasti saadaan niin ikään tutkimustietoa siitä, millaisiksi erityisopetus ja muu oppimisen tuki lukioissa muotoutuvat ja vakiintuvat. Selvää on, että myös lukiossa opiskelijat tarvitsevat monenlaista tukea oppimiseensa ja opiskeluunsa, ja että tähän tukemistyöhön tarvitaan koko lukion apua.

Lähteet

- Anttila, T. (2013). "Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut" – lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 118. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Luettu 2.5.2021. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61675/anttila_actaE_118pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1049732314549602>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 (14.12.1998). Luettu 28.1.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L4P10>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching – theory and practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 353–372). Tampere: Vastapaino.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Introducing Qualitative Methods. London: SAGE Publications.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014. Luettu 15.4.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos) (s. 27– 51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 17–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 15.1.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014a). Identity and Agency in Professional Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 645–672). Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014b). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki* (s. 5–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 15.1.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3>
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus Groups. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) *Qualitative Research Practice* (s. 170–198). London: SAGE Publishing.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehtikö, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. (2021). *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. – Arviointihankkeen osa III: Kansallisen arvioin-*

nin yhteenveto ja suositukset. Julkaisut 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 17.4.2021.
https://karvi.fi/app/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf

Green, C. & Pappa, S. (2020). EFL Teacher Education in Finland: Manifestations of Professional Agency in Teacher Educators' Work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739128>

Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). *Erityisopetus lukiossa*. Kartoituksen yhteenveto. Luettu 3.5.2021.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>

HAMK = Hämeen ammattikorkeakoulu (2020). Oppijan oikeus – Opettajan taito. Luettu 6.4.2021. <https://www.hamk.fi/projektit/oppijanoikeus/>

HE 41/2018 = Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta 41/2018. Luettu 2.2.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2018/20180041#idp448778160>

HE 173/2020 = Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi 173/2020. Luettu 2.2.2021. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200173>

Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. Teoksessa E. Hoyle & J. Megarry (toim.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (s. 42–54). London: Kogan Page.

Ikonen, K. (2020). *Lukion erityisopettajan työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotilastaiset nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Helsinki: Gaudeamus.

Koponen, M. (2020). *Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Luettu 4.5.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/315129/Koponen_Mari_Pro_gradu_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009* (29.12.2009). Luettu 2.5.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705#L2P6>
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019* (12.4.2019). Luettu 28.1.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190502#P26>
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lukiolaki 714/2018* (10.8.2018). Luettu 6.10.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Namgung, W., Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. (2020). Investigating the professional agency of secondary school English teachers in South Korea. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00083-1>
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Yliopistopedagogiikka*, 16(2), 6–15.
- Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttoaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 49–67). Helsinki: Gaudeamus.
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö (2018). *Lukioluotsi – OAJ:n lukiokyselyn tulokset*. Luettu 28.4.2021. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/lukioluotsi--oajn-lukiokyselyn-tulokset/>
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö (2020a). *Opetusalan työolobarometri 2019*. Luettu 9.12.2020. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö (2020b). Opetusvelvollisuudet ja erityistehtävät kunnallisessa lukiossa. Luettu 17.4.2021. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-lukiot/opetusvelvollisuudet-ja-erityistehtavat/#etaopetus>
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Verkkotiedote 16.3.2020. Luettu 17.4.2021. <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Koronavirusepidemian vaikutukset toisen asteen koulutukseen*. Luettu 17.4.2021. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Koronan-vaikutukset-toisen-asteen-koulutukseen_1603.pdf
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen kustannukset jatkoivat lievää kasvuaan. Verkko uutinen 16.10.2020. Luettu 2.5.2021. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/ammatillisen-koulutuksen-ja-lukiokoulutuksen-kustannukset-jatkoivat-lievaa-kasvuaan>
- Opetushallitus (2021a). *Määräytymisperusteet (Lukiokoulutus)*. Yksikköhinnat 2021. Luettu 2.5.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/04_LUKIOKOULUTUS_0.pdf
- Opetushallitus (2021b). Ohjauksen järjestäminen lukiokoulutuksessa. Luettu 2.5.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ohjauksen-jarjestaminen-lukiokoulutuksessa>
- Opetushallitus (2021c). Tietoturva ja -suoja koulussa. Luettu 26.4.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoturva-ja-suoja-koulussa>
- Opfer, V. D., Pedder, D. G. & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013* (30.12.2013). Luettu 26.4.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020* (30.12.2020). Luettu 4.5.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Peltonen, H. (2018). *Oppimisen tuki lukiossa opiskelijan silmin*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Luettu 15.1.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/277627/Peltonen%20Hanna%20Pro%20gradu%202018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111–130). Tampere: Vastapaino.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Tampere: Vastapaino.
- Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A., & Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.
- Saarelainen, N. (2020). ”Painolasti omilla harteilla”. *Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja tuen tarve opiskelijoiden näkökulmasta*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *NMI Bulletin*, 26(3), 51–64.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus Groups: Theory and Practice* (3. painos). London: SAGE Publishing.
- Suomen lukiolaisten liitto (2020). Lukiolaiset: Lukiolaisilla hyvä valmius jatkaa etäopetuksessa, mutta kuormitukseen kiinnitettävä huomiota. Lausunto 11.5.2020. Luettu 17.4.2021. <https://lukio.fi/etaopetus2020/>
- Taipale, N. (2020). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa. Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Luettu 15.1.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319842/Taipale_Nora_Pro%20gradu_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Luettu 18.4.2021. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmistieteiden eettisen*

ennakkoarvioinnin ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Luettu 18.4.2021. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J. & Kauppila, P. A. (2015). Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (s. v–vii). Publications of the University of Eastern Finland. Reports and studies in education, humanities, and theology. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos) (s. 92–116). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos) (s. 117–128). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valtioneuvosto (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki: Valtioneuvosto. Luettu 2.2.2021. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valtioneuvoston kanslia (2017). *Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019*. Hallituksen julkaisusarja 5/2017. Luettu 27.3.2021. https://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf
- van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T. & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 175–194. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00050-0)
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos) (s. 190–201). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vipunen – Opetushallituksen tilastopalvelu (2021). Oppilaitosverkosto – lukio –

oppilasmäärä. Luettu 15.4.2021. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20lukio%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb>

- Vähäsantanen, K. (2013). Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisu*, 460. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukakäytöksissä koulutusorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehitys. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki* (s. 14–33). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 15.1.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3>
- Värri, K. (2020). Kunnat ovat lukiokoulutuksen ja sen rahoituksen selkäranka. Blogikirjoitus Kuntaliiton verkkosivuilla 21.10.2020. Luettu 2.5.2021. <https://www.kuntaliitto.fi/blogi/2020/kunnat-ovat-lukiokoulutuksen-ja-sen-rahoituksen-selkaranka>
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta (2020a). Kevään ylioppilastutkinnon koepäiviä muutetaan koronavirustilanteen jatkumisen vuoksi. Verkkotiedote 10.11.2020. Luettu 17.4.2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/1022-kevaan-ylioppilastutkinnon-koepaivia-muutetaan-koronavirustilanteen-jatkumisen-vuoksi%20>
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta (2020b). Syksyn ylioppilastutkinnon koepäiviä muutetaan koronavirustilanteen mahdollisen jatkumisen vuoksi. Verkkotiedote 8.5.2020. Luettu 17.4.2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/946-syksyn-ylioppilastutkinnon-koepaivia-muutetaan-koronavirustilanteen-mahdollisen-jatkumisen-vuoksi>
- YTL = Ylioppilastutkintolautakunta (2021). Kevään 2021 ylioppilastutkintoon ilmoittautuneet. Verkkotiedote 22.1.2021. Luettu 17.4.2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/1045-kevaan-2021-ylioppilastutkintoon-ilmoittautuneet>

LEHTIAINEISTOT

HS 25.1.2021 Helsingin Sanomat, kotimaa (Simo Löytömäki). Yli 400 opettajaa kertoi HS:n kyselyssä koulujen korona-arjesta – Monen jaksaminen on koetuksella, ja se voi käydä yhteiskunnalle kalliiksi, sanoo professori. Luettu 15.4.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007760705.html>

HS 11.3.2021 Helsingin Sanomat, mielipide (Tuovi Pääkkönen). Lukion opettajien pääsiäisloma kuluu jälleen kerran ylioppilaskokeita arvioidessa. Luettu 15.4.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007854278.html>

HS 13.4.2021. Helsingin Sanomat, mielipide (Inkeri Sutela). Opettajien työtehtäviä ja kuormitusta on lisätty aivan liikaa. Luettu 15.4.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007914600.html>

HS 16.4.2021. Helsingin Sanomat, mielipide (Riku Salmivuori). Opettajana olen tyytyväinen nykyiseen työmäärääni. Luettu 1.5.2021. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007921379.html>

Yle 23.2.2021. Yle Uutiset (Sari Vähäsarja). Jokaisen 9.-luokkalaisen täytyy löytää opiskelupaikka, ja siksi opot nousevat avainasemaan – "Kyllä minua mietityttää", sanoo opinto-ohjaaja, jolla on vastuullaan 400 opiskelijaa. Luettu 15.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11802437>

Yle 24.3.2021. Yle Uutiset (Virpi Kotilainen). Kunta-alan akavalaiset haluavat paikallisia neuvotteluja korona-ajan korvauksista – OAJ:n pääluottamusmies Jyväskylässä: "Työn vaativuus on muuttunut". Luettu 1.5.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11852782>

Yle 13.4.2021. Yle Uutiset (Tero Valtanen). Koulujen säästötoimet kuumentavat tunteita: Helsingissä esitetään 18 miljoonan lisärahoitusta – ministeri: valtiolta on tullut rahaa, mutta kunnat päättävät itse kouluistaan. Luettu 1.5.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11882420>

Liitteet

LIITE 1. Fokusryhmähaastattelun runko

- **Miten annatte opiskelijoille oppimisen tukea omassa työssänne? (Jos ette anna, miksi ette?)**
- **Millainen työnjako teillä on erityisopettajien ja muiden henkilöstön jäsenten kanssa oppimisen tuen antamisessa?**
- **Onko raja oman ja erityisopettajan työnkuvan/roolin välillä teille selkeä oppimisen tukijoina? Miksi on tai ei ole?**
- **Onko teille tärkeää pitää kiinni oman opettajuutenne/muun työroolin (jos et ole opettaja) rajoista oppimisen tukijoina, vai koetteko rajat joustavina?**
Pyrittekö pitämään näistä rajoista kiinni? Pystyttekö pitämään?
- Millaisena koette mahdollisuutenne vaikuttaa omaan työnkuvaanne?
- Mikä on mielestänne oppimisen tuen merkitys lukiossa?
- Kenen/keiden tehtävä opiskelijoiden oppimisen tukeminen lukiossa mielestänne on?
- Mikä on mielestänne lukiokoulutuksen tärkein tehtävä?

LIITE 2. Kyselylomakkeen kysymykset

Kysely opiskelijoiden oppimisen tukemisesta

Taustatiedot ja työnkuva

1. Missä tehtävässä/tehtävissä työskentelet lukiossa? *
2. Kuinka pitkään olet työskennellyt lukiossa ([lukion nimi] ja mahdollisissa muissa lukioissa yhteensä)? *
3. Miten kuvailisit lyhyesti oman työnkuvasi ja työtehtäväsi ihmiselle, joka ei tunne koulumaailmaa? *
4. Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein tehtävä omassa työssäsi? Miksi juuri se? *
5. Pohdi oman työtehtäväsi näkökulmasta seuraavaa: Jos voin valita vain toisen, mielestäni lukiokoulutuksen tärkein tehtävä on... *
___ antaa opiskelijalle tarvittavat tiedolliset ja taidolliset valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään
___ tukea opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja hyvinvointia

Vaikutusmahdollisuudet opiskelijan oppimiseen

6. Millaisena koet omat mahdollisuutesi vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen? *
(1 = En voi lainkaan vaikuttaa, 3 = Voin hieman vaikuttaa, 5 = Voin vaikuttaa erittäin paljon)
1 2 3 4 5
7. Mitkä asiat vaikuttavat kokemuksi mahdollisuuksiisi vaikuttaa? *
8. Koetko tarvitsevasi omassa työssäsi erityispedagogista osaamista? Onko sinulla riittävästi työkaluja opiskelijoiden oppimisen tukemiseen? *

Työn rajat

9. Koetko olevasi tietoinen oman opettajuutesi / muun työroolisi (jos et ole opettaja) rajoista oppimisen tukijana eli siitä, mitkä asiat kuuluvat omaan työnkuvaasi ja mitkä ovat muiden vastuulla? *
10. Miten pidät kiinni näistä rajoista ja rajaat työtäsi opiskelijoiden oppimisen tukijana? Onko työsi rajaaminen sinulle helppoa? *
11. Mitkä asiat määrittävät opettajuutesi / muun työroolisi rajat opiskelijoiden tukijana? Mitkä niistä ovat omassa kontrollissasi, entä mihin et voi vaikuttaa? Millaisia odotuksia omaa työtäsi kohtaan kohtaat työyhteisössäsi? *

12. Tunnetko lukionne muiden työntekijöiden tehtäväkentät ja roolit? Tiedätkö, missä omasi ja muiden työnkuvan rajat kulkevat? Milloin ohjaat opiskelijan eteenpäin esim. erityisopettajan luo? *
13. Koetko työssäsi ristiriitoja vastuun ja velvollisuuksien sekä oman työssä jaksamisen välillä? Miten ratkaiset näitä ristiriitoja? *

Lopuksi

14. Mitä haluaisit vielä nostaa esiin liittyen omaan rooliisi opiskelijoiden oppimisen tukijana tai oman työsi rajaamiseen? Sana on vapaa! *
15. Olen palauttanut tutkimuslupalomakkeen, ja tällä lomakkeella antamani vastaukset saa käyttää tutkimuksessa. *
- ___ Kyllä