



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Touko Ville Rämö

OPPIMISVAIKEUDET LUKION OPINTO-OHJAAJAN TYÖSSÄ JA TUEN PROSESSISSA
Tapaustutkimus kolmesta lukiosta ohjaajien ja erityisopettajien kuvaamana

Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Ohjauksen koulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO - UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta

Filosofinen tiedekunta
Philosophical faculty

Osasto - School

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto
Education and Psychology

Tekijät - Author

Touko Ville Rämö

Työn nimi - Title

Oppimisvaikeudet lukion opinto-ohjaajan työssä ja tuen prosessissa
Tapaustutkimus kolmesta lukiosta ohjaajien ja erityisopettajien kuvaamana

Learning difficulties in the work of the high school study counselor and in the support process
A case study of three high schools as described by counselors and special education teachers

Pääaine - Main subject

Kasvatustiede, ohjaus
Education, counselling

Työn laji - Level

Pro gradu -tutkielma
Master's thesis

Päivämäärä - Date

20.4.2021

Sivumäärä - Number of pages

93 + liitteet

Avainsanat - Keywords

Lukio, oppimisvaikeudet, opintojen tuki, lukiolaki
High school, learning difficulties, study support, high school law

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppimisvaikeuksia lukion opinto-ohjaajan työssä vuosina 2017-2018: niiden näkyvyyttä, vaikutuksia opiskelijoiden opintojen sujuvuuteen ja merkityksiä ohjauskeskusteluissa, moniammatillisessa yhteistyössä sekä ohjaajan roolissa tuen prosessissa. Ohjausjärjestelmän rakennetta tarkasteltiin kartoittamalla lukioissa tuen prosessi vaiheineen ja tuen muotoineen. Kartoitettiin myös tuen prosessiin osallistuvat tahot rooleineen, huomioiden erot tarkastelluissa lukioissa. Etsittiin myös havaintoja, merkityksiä sekä näkemyksiä opintojen tuen ja ohjausjärjestelmän nykyisistä haasteista sekä tarpeellisista muutoksista. Tutkielman aineisto kerättiin murrosvaiheessa: lukiolain uudistuksen myötä sekä lukiolaki että lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 huomioivat oppimisvaikeudet ja opintojen tuen aiempaa paremmin.

Tutkimus oli kolme lukiota käsittävä tapaustutkimus, jossa haastateltiin lukioiden opinto-ohjaajia ja erityisopettajia puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa oli myös avoimia kysymyksiä. Erityisopettajan haastattelu oli tarpeen, koska hän vastaa erityisestä tuesta ja on oppimisvaikeuksien sekä näitä omaavien oppilaiden tuen prosessin asiantuntija. Näin saatiin laajempi ja täsmällisempi kuva oppimisvaikeuksien merkityksestä. Haastattelu nauhoitettiin ja aineisto litteroitiin sekä analysoitiin fenomenografisen analyysin keinoin.

Oppimisvaikeuksien arvioitu määrä oli tarkastelluissa lukioissa varsin korkea (10-20%). Oppimisvaikeudet näkyivät opinnoissa erilaisina yksilöllisinä ongelmina ja haasteina, jotka vaikuttivat mm. arvosanojen heikkenemiseen. Oppimisvaikeuksia omaaville tarjottiin tuen prosessia jokaisessa lukiossa, mikäli heillä oli opintojen sujuvuuden ongelmia. Opintojen keskeytyksiä esiintyi vain harvaksen, korkeamman sisäänpääsyrajan lukiossa ei lainkaan. Varsinkin myöhäisellä diagnoosilla sekä opinnoissa koetuilla haasteilla tulkittiin olevan vaikutusta myös identiteettiin ja henkisiin tekijöihin kuten minäkuvaan, itsetuntoon ja hyvin eri tavoin näkyvään suhtautumiseen ongelmaa sekä tarjottua tukea kohtaan. Ne havaittiin myös ohjauskeskustelussa ja niiden nähtiin vaikuttavan esimerkiksi tulevaisuuden suunnitteluun ja päätöksentekoon jopa ohi realiteettien. Realiteetin ohittavan ajattelun nähtiin johtavan oman toiveena olevan hakukohteen tarpeettomaan välttämiseen tai epärealistiseen ja liian työlääseen toiveeseen. Oppimisvaikeuksien vaikutus itsetuntoon arvioitiin haasteeksi, mutta niiden ymmärtäminen osaksi itseä nähtiin tarpeellisena.

Opinto-ohjaajien työssä oppimisvaikeudet näkyivät suurempana työpanoksena näiden opiskelijoiden osalta, mikäli heillä oli ongelmia opintojen sujuvuudessa. Opinto-ohjaaja toimi käytännön opintoasioiden edistäjänä ja korjausliikkeen mahdollistajana. Tähän kuului opintojen ja kirjoitusten suunnittelua, jaksojen lukujärjestysten muokkaamista sekä opintojen keventämistä. Lisäksi hänen rooliinsa kuului esimerkiksi oppilaan motivointi, toiminnan ohjauksen ja oppimistaitojen edistäminen. Tarkastelluissa lukioissa opinto-ohjaajien roolien erot kartoitetussa tuen prosessissa olivat vähäiset ja painottuivat prosessin alkuun.

Oppimisvaikeuksiin liittyvät haasteet nähtiin peruskoulusta toiselle asteelle ulottuvana jatkumona, jossa ongelmien ennaltaehkäisyn kannalta kattava resursointi on tarpeen. Ilman ennaltaehkäisyä ongelmat, jotka manifestoituvat lukiossa, saattaisivat olla hallinnassa. Ohjauksen resurssit nähtiin joko riittävinä tai lähes riittävinä lukioissa, mutta erityisen tuen resurssin lisääminen varsinkin peruskoulutasolla ja tarvittaessa lukiossa nähtiin tärkeänä niin oppimisen sujuvuuden kuin opiskelijan hyvinvoinnin ja henkisten tekijöidenkin kannalta. Oppimisvaikeuksien huomiointia ja kirjaamista lukiolakiin pidettiin jatkossa toivottavana, mikä toteutuikin vuoden 2018 lukiolaissa.

Abstract

The thesis examined learning difficulties in the work of a high school study counselor in 2017-2018: their visibility, effects on students' study fluency and significance in counseling discussions, interprofessional cooperation and the role of the counselor in the support process. The structure of the system was examined by mapping the support process with its stages and forms of support in high schools. The participants involved in the support process and their roles were also mapped, taking into account the differences in the high schools examined. Findings, meanings and views on the current challenges of the study support and counseling system as well as the necessary changes were also sought. The material for the thesis was collected at a transitional stage: with the reform of the High School Act, both the High School Act and the Basics of the High School Curriculum 2019 take into account learning difficulties and study support better than before. These changes were taken into account in the thesis.

The study was a case study of three high schools, three high school study counselors and special education teachers through a semi-structured thematic interview. The interview with the special education teacher was necessary because she is responsible for the special support and is an expert in the process of learning difficulties as well as the support of students with these. This provided a broader and more accurate picture of the significance of learning disabilities. The interview was recorded and the material was transcribed and analyzed by means of phenomenographic analysis.

The estimated number of learning difficulties was quite high (10-20%) in the examined high schools. Learning difficulties were reflected in the studies as various individual problems and challenges, which affected e.g. ratings. Those with learning difficulties were offered a support process in each upper secondary school if they had problems with fluency in their studies. Interruptions to studies occurred only infrequently, in higher entry limit high school none. In particular, late diagnosis and challenges in studies were also interpreted to have an impact on identity and mental factors such as self-image, self-esteem and very different attitudes towards the problem and the support provided. They were also observed in the counseling discussion and were seen as influencing, for example, future planning and decision-making even beyond realities. Thinking past reality was seen to lead to an unnecessary avoidance of one's own desired study option, or an unrealistic and overly tedious wish. The impact of learning difficulties on self-esteem was assessed as a challenge, but understanding them as part of oneself was seen necessary.

In the work of study counselors, learning difficulties were reflected in a greater work input for these students if they had problems with the fluency of their studies. The study counselor acted as a facilitator of practical study matters and an enabler of the correctional movement. This included planning studies and matriculation examination, modifying the schedules of study modules, and facilitating the workload of studies. In addition, his role included motivating the student, promoting self-regulation and learning skills. In the high schools examined, the differences in the roles of study counselors in the mapped support process were small, with an emphasis on the beginning of the process.

Challenges related to learning difficulties were seen as a continuum from primary school to secondary level, where comprehensive resourcing is needed for problem prevention. With comprehensive prevention, the problems that now manifest in high school could be under control. Counseling resources were seen as either adequate or nearly adequate in high schools, but increasing the resource for special support, especially at the primary school level and when needed in high school, was seen as important for both learning fluency and student well-being and mental factors. It was considered desirable to take learning difficulties into account and to register them in the High School Act in the future, which was actually implemented later in the 2018 High School Act.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2 OPPIMISVAIKEUDET JA LUKIOKOULUTUS.....	4
2.1 Oppimisvaikeuksien esiintyvyys ja opintojen tuen tarve perusasteella ja lukiossa.....	5
2.2 Oppimisvaikeudet lukiossa: havaitseminen ja merkitys opinnoille.....	7
2.3 Oppimisvaikeudet lukiossa ja tarvittava tuki.....	8
2.3.1 Lukivaikeudet.....	8
2.3.2 Tarkkaavaisuuden häiriöt.....	12
2.3.3 Matematiikan oppimisvaikeudet.....	14
2.3.4 Koordinaatiohäiriöt.....	16
2.4 Oppimisen tuki lukiokoulutuksessa ja lainsäädännön rooli.....	17
2.4.1 Itsetunto, minäpystyvyys ja koettu hyvinvointi oppimisen tuen tavoitteena.....	17
2.4.2 Oppimisen tuki lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa.....	19
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	25
4. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO.....	26
4.1 Laadullinen haastattelututkimus.....	26
4.2 Aineiston analyysi.....	30
5. TULOKSET.....	36
5.1 Oppimisvaikeuksien määrät tarkastelluissa lukiossa.....	36
5.2 Oppimisvaikeuksien näkyminen ohjauksessa.....	40
5.3 Oppimisvaikeuksien tulkitut vaikutukset lukio-opintoihin ja tuen keinot...47	
5.4 Tarjotun tuen prosessi ja muodot.....	61
5.5 Näkemykset ohjausjärjestelmän ja resurssien kehitystarpeista.....	71
5.6 Näkymiä tulevaan: uudistukset madaltavat tuen prosessin alkamisen kynnyistä.....	75
6. POHDINTA.....	78
LÄHTEET.....	89
LIITTEET.....	94

1. JOHDANTO

Päädyin aiheeseen keskusteltuani eräässä pienehkössä lukiossa toimivan opinto-ohjaajan kanssa erilaisista opiskelijoista, lukio-opintoihin valikoitumisesta ja lukio-opiskeluun liittyvistä ongelmista. Kyseiseen lukioon sisäänpääsyn keskiarvoraja on matalahko, ja kävi ilmi että monet opiskelijat tulivat lukioon, koska sinne oli helppo päästä ja koska he eivät olleet kokeneet mitään tarjolla olevaa ammatillista perustutkintoa omakseen tai koulumenestyksensä perusteella mahdolliseksi. Näiden opiskelijoiden joukkoon mahtui erilaisia oppimisvaikeuksia omaavia henkilöitä, ja joidenkin kohdalla haasteet johtivat lukio-opintojen lopettamiseen. Esimerkiksi lukivaikeuksia oli kyseisessä lukiossa opinto-ohjaajan mukaan jopa 10% lukion opiskelijoista, verrattuna Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) arvioon 2-3% lukioissa yleensä. Lisäksi kävi ilmi, ettei peruskoulutasolla näistä vaikeuksista välttämättä ollut vielä tietoa. Lukiossa opiskelijat saivat sitten myöhäisen lukidiagnoosin, joko alkuseulan tai myöhemmän testauksen myötä. Havaintojen myötä oppimisvaikeuksia omaavien sekä erityisesti myöhäisen diagnoosin saaneiden henkilöiden asema ohjauksen ja koulujärjestelmän puitteissa herätti kiinnostukseni, ovathan he toisen asteen koulutuksen hakuprosesseissa marginaalissa oleva ryhmä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.)

Oppimisvaikeuksien jäämisestä marginaaliin lukiokontekstissa antoi viitteitä lukiolaki. Oppimisvaikeuksien huomioiminen lukio-opintoja edistävien palveluiden järjestämisessä ja resursoinnissa ei ole ollut mikään itsestäänselvyys: tutkielman aineistoja kerättyä vuosina 2017-2018 voimassa ollut vuoden 1998 lukiolaki ei oppimisvaikeuksia edes maininnut. Lakiuudistuksen myötä tilanne muuttui, kun vuoden 2018 lukiolaki saatettiin voimaan vuonna 2019 ja vanha kumottiin. Uudessa lukiolaissa oppimisvaikeudet ja yksilölliset tuen tarpeet huomioiva opintojen tuki sekä erityisopetus säädettiin järjestettäväksi lukio-opetuksessa. Nykyään laki on huomioitu asiaankuuluvasti myös vuoden 2019 lukion opintosuunnitelman perusteissa, joka otetaan käyttöön lukion aloittaneilla 1.8. 2021. Muutokset koskevat myös opinto-ohjaajan työtä, erityisesti opiskelijoiden henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisen edellytyksen vuoksi. Tutkielmassa vanhan lukiolain puutteet ja muutoksia koskevat odotukset olivat osaltaan kiinnostuksen kohteena.

Oppimisvaikeudet vaikuttavat opintoihin valikoitumiseen; esim. lukivaikeuksia omaavat oppilaat valikoituvat toisen asteen opinnoissaan yleensä ammatilliseen koulutukseen. Toisen asteen hakujen yhteydessä ohjaajan ja ohjattavan tietoisuuden oppimisvaikeuksista voi

perustellusti olettaa vaikuttavan jatko-opintoja koskevaan päätöksentekoprosessiin. Oppimisvaikeudet eivät kuitenkaan tule perusopetuksessa aina diagnosoiduksi, jolloin näitä omaava oppilas valikoituu toisen asteen koulutukseen ilman, että tietoisuus lukivaikeuksista vaikuttaa hänen päätökseensä ja ohjaukseen. Oppimisvaikeuksista moni havaitaan vasta lukiossa, ja tietoisuus vaikeuksista vaikuttaa opiskelijalle tarjottavaan ohjaukseen ja tukeen sekä sitä kautta välillisesti hänen arvosanoihinsa ja tulevaisuuteensa. Erot vaikeuksien ja tarjotun tuen laadussa ja kirjossa vaikuttavat opiskelijoiden tulevaisuuteen. Ymmärrys näiden esiintymisestä ja merkityksestä lukiossa sekä lukioiden välisistä eroista näissä asioissa edistävät mahdollisuuksia tukea nuorten kehitystä, opintoja ja tulevaisuutta koskevia valintoja.

Tutkielmassa tarkastellaan opinto-ohjaajien ja erityisopettajien käsityksiä oppimisvaikeuksista lukiossa ja näitä omaavien lukio-opiskelijoiden koulunkäynnistä, ohjauksesta ja tuen prosesseista sekä prosessien puitteina toimivasta ohjausjärjestelmästä. Lisäksi tarkastellaan järjestelmän toimijoita ja roolia oppimisvaikeuksien havaitsemisen, diagnosoinnin ja sen jälkeen tarjotun tuen ja ohjauksen prosessissa sekä järjestelmän osien keskinäisiä suhteita ja moniammatillisuutta.

Tavoitteena on tapaustutkimusten avulla saada luotua kuva kolmen erilaisen sisäänpääsyyn oikeuttavan keskiarvorajan lukioiden tilanteesta. Tulosten tarkastelun ja vertailun avulla on mahdollista saada osviittaa esimerkiksi oppimisvaikeuksien merkityksestä niin opiskelijoiden ja heidän opintojensa, ohjaajien työn kuin ohjausjärjestelmänkin kannalta erilaisissa lukiokonteksteissa. Sisäänpääsyrajojen merkittävyys tapaustutkimukseen valikoituneiden lukioiden osalta perustuu tutkimusten tukemaan havaintoon oppimisvaikeuksien ja heikomman koulumenestyksen yhteydestä sekä niiden vaikutuksista jatko-opintovalintoihin. Esimerkiksi Holopaisen ja Savolaisen (2006) mukaan tällöin sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen oli lukioon sijoittumista todennäköisempää. Myös matalan sisäänpääsyrajan lukioiden oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden suhteellinen lukumäärä saattaa olla suurempi kuin korkeamman sisäänpääsyrajan lukiossa (Holopainen & Savolainen 2006, 4-9). Tätä seuraisi esimerkiksi oppimisvaikeuksiin liittyvien ohjauksellisten prosessien ja tuen tarpeen korostuminen matalamman sisäänpääsyrajan lukioissa. Tämä tapaustutkimus on luonteeltaan laadullinen, joten esiintyvyyteen liittyviä kysymyksiä ei tämän tutkimuksen puitteissa kvantitatiivisin keinoin vahvisteta, mutta sellaisten esilletulo aineiston pohjalta on kuitenkin mahdollista.

Tutkimuskohteen kuvausta käsittelevässä osuudessa käyn läpi oppimisvaikeuksien esiintyvyyttä, niihin tarvittavaa tukea ja merkitystä erityisesti lukio-opinnoissa. Käyn läpi myös lukioissa tarjolla olleen tuen vaihtelevuuden ja puutteen ongelmat opiskelijoille ennen vuonna 2019 voimaan tullutta lukiolain uudistusta. Menetelmissä kerron aineiston hankinnan tavan ja aineiston analyysin valinnasta ja toteutuksesta. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kolmessa lukiossa. Sen myötä haastatteleman lukion opinto-ohjaajat ja erityisopettajat saattoivat kertoa monipuolisesti oppimisvaikeuksien näkymisestä ja merkityksestä työssään ja tuen prosessissa sekä opiskelijoiden opinnoissa. Analysoin aineiston aineistolähtöisellä lähestymistavalla, fenomenografisella analyysillä. Tulokset-osiossa vastaan tutkimuskysymyksiin ja kuvaan ilmiötä sekä tuen prosessia peilaten havaintoja aiempaan tutkimustietoon sekä lukiolaissa ja lukion opetussuunnitelman perusteissa tiedonkeruun jälkeen tapahtuneisiin uudistuksiin. Pohdinnassa nostan esiin haastatteluissa ja analyysissä syntyneiden keskeisten havaintojen pohjalta erilaisia kehitys- ja jatkotutkimusehdotuksia sekä kysymyksiä.

2 OPPIMISVAIKEUDET JA LUKIOKOULUTUS

Tässä luvussa kuvailen oppimisvaikeuksia ja opintojen tukea painottaen lukiokontekstia. Tarkastelen näihin liittyviä aiempia havaintoja sekä siihen vaikuttavia tekijöitä kuten lukiolakia. Luku tarjoaa aiempien tutkimuksien pohjalta eväät tarkastella ja tulkita haastatteluiden ja analyysien tuloksia laajemmassa kontekstissa. Käyn läpi oppimisvaikeuksien esiintyvyyttä peruskoulutasolta lukioon, niiden havaitsemista ja merkitystä lukio-opinnoille. Käyn läpi myös oppimisvaikeuksia omaavien tarvitsemaa tukea sekä sitä, kuinka tämä on maamme lukioissa yleisesti ottaen toteutunut ennen uuden lukiolain (714/2018) tuomaa muutosta. Teen katsauksen lukiolakiin ja siinä tapahtuneeseen selkeään ja kattavan tuen kannalta lupaavaan muutokseen oppimisvaikeuksien osalta. Huomioin myös lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 uudistuksen.

Opiskelun vaikeudet näkyvät jo peruskoulusta alkaen koulutuspolussa ja jatko-opintoja koskevissa valinnoissa. Reschlyn ja Christensonin (2006) mukaan oppimisvaikeudet, heikko oppimismotivaatio sekä vanhempien sosioekonominen status saattavat olla riskejä opiskelun onnistumiselle. Kielteiset oppimiskokemukset ja oppimisvaikeudet muodostavat yhdessä erityisen riskin. Edelliset vahvistavat negatiivista asennoitumista kouluun, heikentävät motivaatiota ja lisäävät epäonnistumisen pelkoa haastavissa oppimistilanteissa. Holopaisen ja Savolaisen tutkimukset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan sekä diagnosoidut että koetut oppimisvaikeudet heikensivät koulumenestystä lisäten todennäköisyyttä mennä ammatilliseen koulutukseen (Reschly & Christenson 2006, 277-279, 286, 289-290; Holopainen ja Savolainen 2006, 4-9; Holopainen & Savolainen 2008, 97-109).

Eryyisiä oppimisvaikeuksia esiintyy Lyytisen tutkijaryhmän (2005) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksina, kielellisinä erityisvaikeuksina, matemaattisina oppimisvaikeuksina, tarkkaavaisuuden ongelmina ja muistiin liittyvinä vaikeuksina. Myös kehitykselliset koordinaatiohäiriöt aiheuttavat oppimisen vaikeuksia. Oppimisvaikeudet aiheuttavat eri tyyppisiä ongelmia, joiden merkittävyys on vaihteleva. Oppimisvaikeudet voivat esiintyä yhden tyyppisinä, mutta useampien yhtäaikainen esiintyvyys eli komorbideetti on varsin yleistä. Tuen suunnittelussa ja tarjoamisessa tuleekin ottaa huomioon kaikkien havaittujen vaikeuksien laatu ja voimakkuus. Eryyiset oppimisvaikeudet ovatkin diagnostisesti haastavia kehityksellisiä ongelmia, jotka vaativat yksilöllisten lähtökohtien ja ilmenemismuotojen hahmottamista noidankehien välttämiseksi ja primaarien vaikeuksien voittamiseksi,

ylittämiseksi tai niiden jatkumista ylläpitävien tekijöiden poistamiseksi. Osalla, noin 5-8%:lla lapsista lähtökohtana ovat kehitykselliset neurokognitiiviset ongelmat. Erityisten oppimisvaikeuksien haittojen minimointi edellyttää oppimista ja oppimismotivaatiota tukevien opetus- ja kuntotuskäytäntöjen kehitystä. (Lyytinen, Ahonen, Korhonen & Korkman 2005, 10-13, 40-41.)

2.1 Oppimisvaikeuksien esiintyvyys ja opintojen tuen tarve perusasteella ja lukiossa

Oppimisvaikeuksien esiintyvyys Suomessa on noin 6-10%. Esiintyvyyden arvioinnin haasteena ovat piiloon ja diagnoositta jäävät vaikeudet, eri oppimisvaikeuksien sekä oppimiseen suoraan liittymättömien ongelmien yhteisesiintyminen. (Lönnqvist, Henriksson, Marttunen & Partonen 2020, 126-127)

Tilastokeskuksen erityisopetusta koskevien tilastojen mukaan vuonna 2020 ainakin 29,8 prosenttia syksyn 2018 peruskoulun oppilaista sai jonkinlaista tukea lukuvuonna 2018–2019. Osuus on 0,6 prosenttiyksikköä suurempi kuin edellisenä vuotena, ja 1,2 prosenttiyksikköä suurempi kuin kaksi vuotta aiemmin. Tehostettua tukea, erityistä tukea tai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena sai lukuvuonna 2018–2019 yhteensä 167 242. Tuen määrä on kasvanut kaikissa Suomen maakunnissa. Myös lukiokoulutuksen erityisistä opetusjärjestelyistä kerätään Suomen virallisen tilaston mukaan tietoa, mutta nettisivuillaan todetaan, *“niiden vähäisen määrän vuoksi niistä ei ole juurikaan raportoitu”*. On hyvä tiedostaa, että erityisopetusta annetaan muillekin kuin erityisen oppimisvaikeuden omaaville oppilaille. Tilastokeskuksen luokitteluissa ja luvuissa erityisopetuksen vastaanottajina näkyvät myös sellaiset ryhmät kuin psyykkisesti pitkäaikaissairaat, fyysisesti pitkäaikaissairaat sekä erilaisia vammoja omaavat henkilöt. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus.)

Mehtäläisen (2005) tutkimuksessa erityispedagogista tukea tarvitsevien ongelmien esiintyvyyttä lukiossa tarkastellaan suppean ja laajan käsitteen näkökulmista. Erityisen pedagogisen tuen tarve suppeasta näkökulmasta perustuu vammaan tai pysyvämpään tai tilapäisempään häiriöön, joka vaikuttaa opiskeluun. Laajemmassa näkökulmassa tähän lisätään kognitiiviset taidot, opiskelutaitojen puutteet ja muut syyt. Suppean käsitteen mukaan tukea tarvitsee lukiolaisista noin 4,17%, laajan käsitteen mukaan 10,4% Mehtäläinen havaitsi alueellisia eroja opintojen tukea ja erityisopetusta tarvitsevien määrässä: suppeaa käsitettä käyttäen vaihtelua esiintyi Itä-Suomen 3,9%:sta Lapin 5,5%:in,

laajempaa käsitettä käyttäen Länsi-Suomen 9,2%:sta Itä-Suomen 11,7%:in. Opintojen tuen näkökulmasta sekä 4,17% että 10,4% rajapyykit ovat huomionarvoisia, jälkimmäisen laajemmat raamit luovat kattavamman kuvan erilaisia vaikeuksia kokevien opiskelijoiden opintojen tuen ja erityisopetuksen tarpeesta. Alueelliset erot osoittavat tarpeen vaihtelevuuden. On huomattava, että lukioiden sisäänpääsyrajat keskiarvojen osalta vaihtelevat, minkä voi olettaa johtavan siihen, että korkeampien keskiarvorajojen lukioiden opiskelijoilla on yleisesti ottaen hyvät opiskelun taidot. Erot tuen tarpeen vaihteluissa voivat näkyä myös näiden eri lukioiden välisinä eroina. (Mehtäläinen 2005, 22-24.)

Oppimisen haasteiden kannalta merkittävin ryhmä on peruskoulutasolta alkaen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Lukivaikeuksien esiintyvyydessä ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksessa on huomattavaa vaihtelua. Ensimmäisen asteen koulutuksen aikana esiintyy Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan lukivaikeuksia 15-20%:lla 1. luokan oppilaista, 5-10%:lla 2.-4. luokkien oppilaista ja n. 5%:lla 5-9 luokkien oppilaista. Peruskoulun jälkeen lukivaikeuksia omaavat valikoituvat todennäköisemmin ammattikouluun kuin lukioon. Ammattikoulun oppilaista 10-25%:lla arvioidaan olevan lukivaikeuksia, lukiolaisista vain 2-3%:lla. Määrä vaihtelee sen mukaan, puhutaanko dysleksiasta eli lukemisen erityisvaikeudesta, johon liittyy oikeinkirjoittamisen vaikeutta, vai yleisemmin lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuksista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.)

Tarkkaavaisuuden häiriöt ovat Almqvistin mukaan lukivaikeuksien ohella toinen yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja: kliinisesti määriteltynä näitä esiintyy yleisesti ottaen pojilla n. 6% ja tytöillä 4% (Lyytinen ym. 2005). Räsänen ja Ahosen mukaan matematiikan oppimisvaikeuksien yleisyydeksi peruslaskutaitojen osalta taas arvioidaan 3-7% (emt., 192). Matematiikan oppimisvaikeuksien päällekkäisyys on yleistä, ja niiden esiintyminen yksistään on epätodennäköisempää kuin esiintyminen muiden oppimisvaikeuksien kanssa. Muistiin toimintaan ja kapasiteettiin liittyvät haasteet voivat esiintyä sekä luki- että matemaattisten ongelmien yhteydessä. Varastoivan ja prosessoivan työmuistin kapasiteetin on arvioitu vaikuttavan osaamiseen oppimisvaikeuksia omaavilla. (Lyytinen ym. 2005, 43, 192, 244.)

Amerikkalaisen psykiatrisen yhdistyksen (APA) julkaiseman DSM IV:n luokituksen (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) mukaan mukaan kehityksellisten koordinaatiohäiriöiden havaittu esiintyvyys 5-11-vuotiailla lapsilla on 6%. Koordinaatiohäiriöt eivät ole ensisijainen ongelma lukemista painottavissa lukio-opinnoissa, mutta on huomionarvoista, että ne ilmenevät usein yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa ja

niillä on yhteys myös yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Silvan (1982) mukaan viivästynyt motorinen kehitys 3-5 vuoden iässä on yhteydessä matalaan älykkyyteen ja lukemisvaikeuksiin 7-vuotiaana. (Lyytinen ym. 2005, 278-280, Wright & Sugden 1996, 357–358.)

2.2 Oppimisvaikeudet lukiossa: havaitseminen ja merkitys opinnoille

Oppimisvaikeuksia havaitaan niin perusasteen kuin toisenkin asteen koulutuksen yhteydessä, mutta vasta lukiossa havaituista oppimisvaikeuksista laaditaan myöhäiset arviot tai diagnoosit. Myöhään havaittujen oppimisvaikeuksien voidaan olettaa jääneen perusasteella koulutuspolun valinnassa jopa huomiotta. Lukiossa tehdyt havainnot vaikeuksista johtavat niiden myötä tarjottuun tukeen sekä vaikutuksiin, jotka oletettavasti näkyvät ohjausprosesseissa, esimerkiksi opinto-ohjaajan työssä opiskelijan uravalintoja koskevien keskusteluiden sisällössä. Ongelman havaitsemisen jälkeen arvio oppimisvaikeuksista tehdään erityisopettajan toimesta ja merkittävän oppimisvaikeuden tapauksessa koulupsykologin toimesta. Silvennoisen mukaan tuen saaminen (aina peruskoulusta työelämään) ei edellytä virallista diagnoosia, jonka tekee lääkäri. Lääkärin lausuntoa tarvitaan kuitenkin tiettyihin tukiin, kuten ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyihin. (Silvennoinen 2015, 52)

Oppimisvaikeuksilla on havaittu olevan vaikutusta opiskelijan opintoihin: arvosanoihin, keskeytyksiin ja poissaoloihin. Esimerkiksi Hakkaraisen, Holopaisen ja Savolaisen (2015) mukaan oppimisen vaikeudet näkyivät koulumenestyksessä, ja varsinkin matematiikan oppimisen pulmat aiheuttivat riskin koulutuksen keskeytymiselle. Kaikkiaan 43 %:lla keskeyttäjäistä oli oppimisen vaikeuksia. Lukemisen ja käyttäytymisen ongelmat puolestaan viivästyttivät valmistumista. Söderholmin (2017) mukaan riittämätön opintojen tuki vaikuttaa opiskelijoiden koulutuspolkuihin ja keskeyttämiin. Tukitoimilla näitä vaikutuksia voidaan ehkäistä. Oppimisvaikeudet ja tietoisuus niistä vaikuttavat myös oppilaan käsityksiin itsestään oppijana sekä hänen käsityksiinsä tulevaisuuttaan koskevista mahdollisuuksista kuten jatko-opinnoista. (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2015, 408, 413-418; Söderholm 2017, 175-181.)

Erityisesti lukutaidolla ja siihen liittyvillä vaikeuksilla on keskeinen vaikutus oppimiseen, koulumenestykseen sekä nuorten jatkokoulutusvalintoihin ja sitä kautta myöhempään elämään. Lehtonen (1993) arvioi lukutaidon selittävän koulumenestyksestä lähes puolet.

Hyvin lukevat pärjäävät hyvin tai keskinkertaisesti, mutta keskitasoisillekin lukijoille osa oppikirjan teksteistä on liian vaikeita jo peruskoulussa heikkojen lukijoiden tarvitessa lukemiseen ohjeistusta. Holopainen (2003) viittaa Linnakylän ja Sulkusen (2002) sekä Vähäpassin (1987) havaintoihin, joiden mukaan 20-30 prosentilla peruskoulun oppilaista on riittämätön tekstin ymmärtämisen taito kouluopiskelua varten. Holopainen (2003) arvioi PISA-tuloksiin viitaten, että noin viidesosalla yhdeksäsluokkalaisista on tekstin ymmärtämisen vaikeus. Varsinaisten heikkojen tai sitä huonompien lukijoiden osuus vuoden 2000 PISA-testissä oli noin 7%. Heikkojen lukijoiden suhteellinen määrä on sittemmin kasvanut. Uusimmassa lukutaitoa painottavassa PISA-tutkimuksessa (2018) heikkojen lukijoiden osuuden todettiin kasvaneen 13,5 %:in kaikista oppilaista, erittäin heikkojen lukema oli lähes 14%. Maassamme todettiin siten olevan yhä enemmän nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen. (Holopainen 2003, 50, Lehtonen 1993, 223-224; Valtioneuvoston PISA-raportti 2018, 22-23; PISA-raportti 2000, 34).

2.3 Oppimisvaikeudet lukiossa ja tarvittava tuki

2.3.1 Lukivaikeudet

Lukio-opinnot ovat luonteeltaan lukemalla oppimista painottavia. Ne eroavat peruskoulutason opinnoista käsiteltävien asioiden laajuuden ja aiempaa nopeamman opiskelutahdin osalta. Laajemmat oppisisällöt ja tiukempi opiskelun tahti asettavat oppilaat uudenlaisten haasteiden eteen, joita lukivaikeuksien osalta alleviivaa opintojen luki-taitoja painottava luonne. Lukivaikeuden yhteydessä tyypillisiä ongelmia ovat Korkeamäen ja Nukarin (2014) mukaan lukemisen hitaus, työläys ja luetun ymmärtämisen vaikeudet. Kirjoittamisessa ongelmia voivat aiheuttaa tekstin tuottaminen ja oikeinkirjoitus sekä jäsentämisen ongelmat. Lukivaikeudet näkyvät lukuaineiden lisäksi eri tavoin myös kielissä ja matematiikassa, ja ne ovatkin yleisin ja merkittävin oppimisvaikeuden tyyppi. Lukiossa tyttöjen kuormittuminen on poikia yleisempää. Kinbergin ja Savolaisen (2011) mukaan kuormittumisen yhteydet oppimisvaikeuksiin ovat olemassa. He nojaavat muun muassa Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) havaintoihin todetessaan oppimisvaikeuksien liittyvän usein stressistä johtuvaan koulu-uupumiseen. (Korkeamäki & Nukari 2014, 7-9, 14; Kinberg & Savolainen 2011, 12.)

Laajojen oppisisältöjen omaksuminen ja näitä käsittelevien kirjoitusten tuottaminen vaativat lukivaikeuksia omaavilta oppilailta tavanomaista enemmän työtä ja aikaa. Opiskelu

edellyttää heiltä siis enemmän näiden resurssien käyttöä, minkä voi perustellusti odottaa vaikuttavan opiskelussa koettuun stressiin ja hyvinvointiin. Lukuaineiden lisäksi kieliopinnot, varsinkin uudet kielet saattavat olla erityisen haastavia, niihin liittyvien äänne- ja rakennejärjestelmien opiskelun vuoksi. Erityiset lukivaikeuteen liittyvät ongelmat voivat näyttäytyä haastavampina vieraisissa kielissä. Koulutyössä näkyviä ongelmia voivatkin olla aikatauluista myöhästymiset sekä kirjallisten töiden tekemättä jättämiset (Pääkkönen 2001, 8; Korkeamäki & Nukari 2014, 15-16.) Myös Hakkaraisen, Holopaisen ja Savolaisen (2016) havainnot lukemisen vaikeuksien yhteydestä valmistumisen viivästymiseen kertoo niiden roolista opintojen hidastajana (Hakkarainen ym. 2016, 171-186).

Oppilaan kannalta mahdollisimman varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niihin suunnattu tuki toimivat Riddickin (1996) mukaan suojaavina tekijöinä. Vastaavasti myöhäinen havaitseminen ja lukiossa tehty myöhäinen lukidiagnoosi kuuluvat riskitekijöihin. Tämä viittaisi siihen, että erityistä huomiota kannattaa näissä tapauksissa kohdentaa suojaaviin tekijöihin. Sosiaalinen tuki vertaisten, vanhempien ja opettajan taholta sekä myönteinen kokemus koulusta ylipäätään toimivat myös suojaavina tekijöinä, näiden puutteet taas riskitekijöitä. Goldbergin, Higginsin, Raskindin ja Hermanin (2003, 222-224, 226-230) mukaan suojaavia tekijöitä ovat myös itsetuntemus, henkinen hyvinvointi, opittu luovuus ja tavoitteiden asettaminen. Shaywitzin ja Shaywitzin (2013a; 2013b) mukaan oppimisvaikeuksia omaavien nuorten aikuisten kannalta keskeistä on tukea itsetuntoa, kehittää opiskelustrategioita, mukauttaa ympäristöä ja tarjota psykososiaalista tukea. Korkeamäen ja Nukarin (2014, 13-23) näkemykset oppimisvaikeuksia omaavien tukemisesta huomioivat myös nämä asiat. Lukion ohjauksen ja tuen puitteissa näihin suojaaviin tekijöihin vaikuttamista on mahdollista. (Shaywitz & Shaywitz 2013a, 120-121; Shaywitz & Shaywitz 2013b, 130-132.)

Jokisen (2006) mukaan opinto-ohjaajan keinoja auttaa lukivaikeuksia omaavia opiskelijoita ovat näiden kanssa käytävä oppimistyylin ja -strategian pohtiminen, ohjaus lukitesteihin alkuseulan kautta tai myöhemmin. Jokisen mallin mukaan opinto-ohjaaja on aktiivinen myös lukiseulojen teettäjänä, mutta tämä ei ole lukioita sitova yleinen käytäntö. Prosessissa opinto-ohjaaja ohjaa opiskelijaa erityisopettajan, koulupsykologin ja tarvittaessa muiden ammattihenkilöiden luo. Lukivaikeudet huomioidaan myös ammatinvalinnan ohjauksessa, jossa hakukohteita ja uravaihtoehtoja tulee puntaroida realistisesti lukivaikeuden ja vaihtoehtojen työläyden valossa. (Jokinen 2006, 20-21, 25.)

Tukea on lukiseulan ja lukitestausten seurauksena saadun arvion tai diagnoosin jälkeen saatavilla erityisjärjestelyinä oppimistilanteissa sekä kokeissa ja ylioppilaskirjoituksissa. Oppituntien rakenteella ja selkeillä oppimateriaaleilla pyritään helpottamaan lukivaikeuksia. Tuki suunnitellaan moniammatillisena yhteistyönä opiskelijan ja huoltajain kera. Erityisopetus on mahdollista, mikäli opiskelijahuoltoryhmä näin katsoo. Sen puitteissa saadun tuen luonnehditaan kohdistuvan oman oppimisen keinoihin ja opiskelutyylin löytämiseen sekä itsetunnon vahvistamiseen. Nämä ovat asioita, joissa myös opinto-ohjaaja voi esimerkiksi kurssin puitteissa tukea opiskelijasta. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden arviointia pidetään hankalana, koska siihen ei ole olemassa ohjeita tai suosituksia. Pistehyvityksiä opiskelijoita arvioitaessa ei yleensä anneta. On todettu opettajan voivan jättää huomiotta selvästi toistuvat virheet, jotka johtuvat lukivaikeudesta. Tarvittaessa opettajat ja erityisopettajat pohtivat ja arvioivat yhdessä lukivaikeuksia omaavien opiskelijoiden suorituksia. (Willberg, Mynttinen & Hällfors 2006, 232 - 250.)

Muisti ja lukemisen haasteet

Service ja Lehdon (2005) mukaan muistin toiminta ja kapasiteetti vaikuttavat eri oppimisvaikeuksien taustalla: lukemisen ja kirjoittamisen prosessit, vieraiden kielten oppiminen ja matematiikka edellyttävät riittävän hyvää muistin toimintaa, ja muistin haasteet näkyvät näitä koskevissa vaikeuksissa (Service & Lehto 2005, 235-263).

Service ja Lehdon (2005) mukaan hyvien lukijoiden tulee olla sekä hyviä mekaanisia lukijoita että hyviä luetun ymmärtäjiä. Heikoilla lukijoilla vaikeuksia voi olla kummalla tahansa alueella tai molemmissa. Lukuaineita painottavien lukio-opintojen osalta voidaan olettaa luetun ymmärtämisen ongelmien olevan yleisempiä mekaanisen lukutaidon tason ollessa tässä vaiheessa jo hioutunut. On todettu, että mekaanisen lukunopeuden rajoitukset eivät estä tekstin ymmärtämistä, mutta lisää luku-urakan vaatimaa aikaa, jolloin lukio-opinnot voidaan nähdä työläämpänä opiskelijoilla, joilla ei ole hyvä mekaaninen lukutaito. Tällöin motivaation, sitoutuneisuuden ja luetun ymmärtämisen taitojen merkitys korostuu. (Emt. 249-250, 255.)

Fonologisen eli kirjoitetun sisällön äännekuotoa koskevan tietoisuuden harjoittaminen voi parantaa suoriutumista fonologisen muistin tehtävissä. Fonologisten vaikeuksien pysyvyys on suhteellista, ei ehdotonta. Pitkäkestoisien muistin edustumat vaikuttavat työmuistin toimintaan ja vahvat edustumat helpottavat Service ja Lehdon (2005) mukaan käsiillä

olevan tehtävän suorittamista. He viittaavat Neuhausin (2001) tuloksiin, joiden mukaan nopeaa nimeämistä vaativat tehtävät korreloivat lukemisen kanssa. Tehtävien nähdään heijastavan fonologisten edustumien hakuprosessia pitkäkestoisesta muistista tai työmuistista. (Service & Lehto 2005, 254.)

Työmuistin keskusyksikön osuus tekstin ymmärtämisessä on havaittu olevan keskeinen ymmärrystä säätelevä tekijä. Tekstin ymmärtämisen ja työmuistin välillä on havaittu selkeä yhteys. Service ja Lehto (2005) toteavat keskusyksikön kapasiteetin selittävän Lyytisen ja Lehdon (1998) mukaan noin 25% tekstin ymmärtämistaitojen vaihtelusta. Muut tekijät selittävät loput 75%. Työmuistin kapasiteettia ei voida kasvattaa, mutta tekstin ymmärrystä voidaan edellä mainittujen havaintojen vuoksi muin keinoin edistää: luku- ja oppimisstrategioita opettamalla ja harjoittamalla lisäten kokemusta teksteistä. (Emt. 2005, 259.)

Kuten kirjainten äännevastaavuuksien harjoittelu edistää fonologista tietoisuutta lukemaan opeteltaessa, myös sanojen ja tekstien äännemuotojen hyödyntämisen voi nähdä edistävän pitkäkestoisessa muistissa olevia "edistyksellisempiä" edustumia, jotka edistävät työmuistin toimintaa. Service ja Lehto (2005) viittaavat Englen ja Conwayn (1998) havaintoon, jonka mukaan tilanteissa, joissa ymmärtäminen vaatii tekstin analyysia tai suuren sanamäärän lähes samanaikaista prosessointia, hyödynnetään edustumia käsittelevän fonologisen muistin (eli fonologisen silmukan) toimintaa. On myös huomattava, että toiset oppivat kuulonvaraisesti helpommin kuin lukemalla. Lyytisen (2005) mukaan tekstin ymmärtämiseen vaikuttavat lukuisat tekijät, jotka ovat keskenään yhteydessä, kuten tietämys tekstin rakenteesta, ymmärtämiseen tähtäävien erilaisten strategioiden käyttö, kieliopillisten rakenteiden ymmärrys, metakognitiiviset taidot ja kyky ohjata lukemisen prosessia. Näitä voidaan harjoittaa opintojen tuen avulla. (Service & Lehto 2005, 257, 259.)

Fonologinen tietoisuus ja työmuisti vieraiden kielten oppimisessa

Englannin kaltaisissa vieraissa, epäsäännöllisissä kielissä (joissa yhdellä kirjaimella on monta eri äännemuotoa riippuen sanasta, jossa se on) fonologinen haaste on Servicen ja Lehdon mukaan huomattavasti suurempi. Tällöin fonologisen tietoisuuden kehittyminen on vaikeampaa, ja tietoisuuden heikko taso lisää fonologisen silmukan kuormitusta erityisesti puhutun kielen ymmärtämis- ja tuottamistehtävissä. Erityisesti haaste koskettaa niitä

dysleksikkoja, joilla on vaikeuksia fonologisessa eli äänneitä koskevassa tietoisuudessaan tai suorituskyvyssään. (Emt. 2005, 260-263)

Kokemuksen, riittävän ajan ja sopivan oppimisympäristön avulla kielen oppiminen tyydyttävälle tasolle on yleensä mahdollista. Servicen ja Lehdon (2005) mukaan harjoittelu kannattaa, ja esimerkiksi kasvava sanavarasto hyödyttää työmuistia. Fonologisen työmuistin on heidän viittaamansa Baddeleyn ym. (1998) mukaan taas havaittu vaikuttavan sanaston oppimiseen niin äidinkielessä kuin vieraisissa kielissä. Cheungin (1996) mukaan alkuoppimisen ja tietyn kokoisen sanavaraston saavuttamisen jälkeen fonologisen muistin asema vieraan kielen sanojen oppimisessa heikkenee. Tämä merkitsee alkuvaikeuksien voittamista. Opiskelun kannalta esimerkiksi riittävän ajan ja kertauksen hyödyntäminen ja tukiopetus opiskelijalle sopivassa ympäristössä tukisivat tavoitetta. Työläyden lisääntyessä saattaa tässäkin tapauksessa opintojen suunnittelu olla eduksi. (Service & Lehto 2005, 261-263.)

Luultavasti hyvä työmuistikapasiteetti auttaa kielten ymmärtämisessä, ja karttuva kielitaito vähentää työmuistirajoitusten vaikutusta. Servicen ja Lehdon mukaan (2005) Työmuistin ja pitkäkestoisen muistin vuorovaikutus on läsnä; esimerkiksi mitään tarkoittamattomat pseudosanat muistetaan tuttuja sanoja huonommin oletettavasti sen takia, että vahvat sanaedustukset pitkäkestoisessa muistissa auttavat silloin, kun fonologisia unohtamisia tapahtuu. Tämä vaikutus on yhtä vahva riippumatta siitä, onko fonologinen työmuisti heikko vai vahva, mikä puhuu karttuvan kielitaidon kompensoivan merkityksen puolesta (Emt. 2005, 262-263.)

2.3.2 Tarkkaavaisuuden häiriöt

Opiskelijalla voi ilmetä ongelmia tarkkaavuuden säätelyssä ja toiminnanohjauksessa, mikä näkyy esimerkiksi keskittymisen häiriintymisenä, kyvyttömyytenä keskittyä pitkäjänteisesti tehtävään sekä ajatuksen harhailuna. Tarkkaavaisuuden häiriöt jakaantuvat tarkkaamattomuushäiriöön (ADD) ja tarkkaamattomuus- ja ylivilkkaushäiriöön (ADHD), joka sisältää edellisen lisäksi myös ylivilkkauksen oireet. Tukikeinot huomioidaan oirekuvan mukaan.

Tarkkaamattomuuteen kuuluvia oireita ovat esimerkiksi keskittymisvaikeudet tehtävissä ja usein niiden välttely. Oireita ovat myös yksityiskohtien huomiotta jättäminen, mikäli aineiston

työstäminen vaatii henkistä ponnistelua. Opiskelijaa puhuteltaessa saattaa syntyä vaikutus kuuntelemattomuudesta. Opiskelija saattaa häiriintyä helposti ulkopuolisista ärsykkeistä. Tyypillistä on myös erilainen unohtelu sekä ohjeiden seuraamatta jättäminen. Yliaktiivisuuden oireita ovat muun muassa usein ilmenevä hermostunut liikehdintä, paikallaanolon vaikeus sekä vaikeus harrastaa mitään rauhallisesti. Oppilas saattaa puhua jatkuvasti tai kokee tarvetta liikkua. Lisäksi esiintyy impulsiivisuuden oireita, muun muassa vaikeus odottaa vuoroa tai esitettyä kysymystä sekä toisten keskeyttäminen. Erilaisia häiriöitä sosiaalisessa, koulutuksellisessa tai ammatillisessa toiminnassa ilmenee. (Lyytinen & Ahonen 2005, 43, 45-47.)

Tukitoimissa huomioidaan oireet kuten huomion kohdistamisen ja ylläpitämisen haasteet, mahdollinen impulsiivisuus sekä oppilaiden herkkyys ärsykeille. Suunnitellaan toimintaa, tunteja ja opetusta siten että rauhallisuus, selkeys, johdonmukaisuus ja yllättävien tilanteiden välttäminen helpottavat esimerkiksi keskittymistä sekä tehtävien ymmärtämistä ja suorittamista. Opiskeluympäristön akustiikalla, valaistuksella ja ärsykkeiden läsnäololla on merkitystä ja niihin vaikuttamalla voidaan helpottaa tilannetta. Räsänen luonnehtii häiriöherkkyyttä ja tarkkaavaisuuden edistämistä seuraavasti: *“Häiriöherkkyys ei rajoitu opiskeluympäristöön. Myös oppimateriaalin rakenne, taitto, hyperlinkkien määrä, kuvamateriaalin määrä ja sijoittelu voivat joko tukea tai häiritä opiskelijan keskittymistä ja opittavien asioiden jäsentämistä. Olennaisten asioiden tiivistäminen on hyödyllistä koko luokalle, mutta erityisen hyödyllistä se on opiskelijoille, joiden on vaikea keskittyä pidempikestoisiin suorituksiin. Toiminnallisia ja ratkaisukeskeisiä opiskelutapoja mahdollistavat oppimateriaalit ja kurssien suoritustavat voivat tarjota sitä vaihtelua, joka auttaa ylläpitämään keskittymistä ja tarkkaavaisuutta.”* Ylivilkkauden motorista levottomuutta ja liikkumisen tarvetta voidaan helpottaa mahdollistamalla erilainen liike oppitunnin aikana, myös opiskelijoiden sijoittamisella luokassa voidaan vaikuttaa häiritsevyyttä vähentävästi. Lisäksi tarjottavalla psykososiaalisella tuella on oma merkityksensä. Lyytinen (2005, 81) huomauttaa psykososiaalisen tuen pienentävän lääkkeitä mahdollisesti käyttävien henkilöiden tarvitsemia annoksia. (Korkeamäki & Nukari 2014, 19-22; Räsänen; Serenius-Sirve 2015.)

2.3.3 Matematiikan oppimisvaikeudet

Matematiikan oppimiseen sisältyy monenlaisia taitoja sanallisten tehtävien ratkaisusta erilaisten laskutoimitusten suorittamiseen ja muistamiseen. Kaikki vaikeudet eivät siis ole erityisesti matemaattisia erityisvaikeuksia vaan voivat johtua erilaisista taustavaikeuksista. Toiminnanohjauksen taidot tukevat matematiikan osaamista: laskeminen edellyttää kykyä tarkkailla ja säädellä omaa toimintaa osana prosessia. Räsänen ja Ahosen (2005) mukaan matematiikan oppimisvaikeudet liittyvät havaintojen perusteella yleensä muihin kognitiivisiin kykyihin ja siten näiden vaikeuksiin, esimerkiksi aritmeettisten faktojen oppimisen vaikeus liittyy usein kielellisiin vaikeuksiin (kuten lukivaikeuksiin), kielelliset vaikeudet vaikeuttavat matemaattisten käsitteiden ja symbolien ymmärtämistä ja muistamista. (Räsänen & Ahonen 2005, 193.)

Räsänen ja Ahonen nojaavat Rourken ja Strangin (1983) havaintoihin, joiden mukaan opiskelijalta vaaditaan hyvää toiminnan tasoa erilaisilta kognitiivisilta kyvyiltä, ja matematiikan oppimiseen ovat Badianin (1983) mukaan yhteydessä sellaiset kyvyt kuin yleinen älyllinen taso, verbaaliset ja visuospatiaaliset kyvyt sekä spesifit numeeriset taidot. Lukujen välisten suhteiden ja lukujonojen ymmärtämisen vaikeudet ovat esimerkkejä erityisistä matemaattisista vaikeuksista. Hahmottamisen ongelmat vaikeuttavat matematiikkaan liittyvän visuaalisen eli näönvaraisen tiedon käsittelyä, kuten graafisten esitysten ymmärtämistä. Tarkkaavaisuuden vaikeudet saattavat haitata laskujen, merkkien ja kaavojen havaitsemista sekä näillä operointia. (Emt. 2005, 193.)

Matematiikan oppiminen on Korkeamäen ja Nukarin (2014, 9, 17) mukaan vahvasti kumuloituvaa, ja yksilölliset erot osaamisessa voivat olla hyvin suuria. Osalla opiskelijoista peruslaskutaidot jäävät puutteellisiksi, mikä vaikeuttaa jatko-opintoihin hakeutumista ja siellä selviytymistä. Toistuvat epäonnistumiset opinnoissa voivat lisätä kielteistä suhtautumista matematiikkaan ja aiheuttaa pelkoja oppimis- ja koetilanteisiin.

Koska Servicen ja Lehdon (2005, 242-247) mukaan muistin toiminta ja kapasiteetti vaikuttavat eri oppimisvaikeuksien taustalla, matematiikan oppimisvaikeuksiin voivat vaikuttaa haasteet sekä lukemiseen liittyvässä työmuistissa että visuaalis-spatiaalisessa työmuistissa. Lisäksi esimerkiksi affektiiviset tekijät (tunteet, asenteet) on huomioitava, jolloin eri vaikeudet ja apukeinot integroiva lähestymistapa on tarpeen. Räsänen ja Ahosen (2005, 213-214) mukaan integroidun mallin tuleekin tutkia matematiikan osaprosessien lisäksi myös

muita kognitiivisen prosessoinnin ongelmia. Tällöin hyödytään oppimista kehittävästä harjoituksista niin luki- kuin matemaattisiin muistiin liittyviin vaikeuksiin.

Tukitoimina voidaan käyttää kartoitetut ongelmat huomioivia keinoja edellä mainitun integroidun mallin mukaisesti. Yleisinä keinoina voidaan käyttää tukiopetusta, pienryhmäopetusta, lisäajan antamista tehtävissä ja kokeissa kognitiivisten prosessien ollessa hitaampia sekä osaamisen osoittamista vaihtoehtoisin keinoin (suullisesti pelkän kirjallisen sijaan). Suunnittelua vaativien tehtävien tekoa ja toiminnanohjausta voidaan harjoitella, opiskelutekniikoita ja strategioita hioa sekä tarjota lukivaikeuksiin (tai muihin oppimisvaikeuksiin) tarkoitettua tukea niiden vaikuttaessa matematiikan oppimisvaikeuksiin. Erityisopettajan rooli tuen tarjoamisessa on keskeisin, mutta tuen kirjon monimuotoisuuden vuoksi se voi näkyä aineopetuksen sekä opinto-ohjauksen tunneilla. Kuten muutkin oppimisvaikeudet, myös matematiikan vaikeudet otetaan huomioon opinto-ohjauksessa esimerkiksi ohjauskeskustelussa opintojen, lukujärjestyksen sekä jatko-opintojen suunnittelussa. (Emt.; Korkeamäki & Nukari 2014, 17-19.)

Muisti ja matemaattiset oppimisvaikeudet

Muistilla on havaittu monipuolinen rooli matematiikan oppimisvaikeuksissa. Matematiikka vaatii monipuolisia kognitiivisia prosesseja, kuten ratkaisustrategioiden monipuolista käyttämistä, sääntöjen mieleen palauttamista, ongelman visualisoimista ja välivaiheiden tallentamista työmuistiin. Pitkäkestoisessa muistissa on tallentuneena esimerkiksi aritmeettiset tiedot, mutta matemaattisten ongelmien ratkaisu tapahtuu työmuistissa. Työmuistilla ja matematiikan osaamisella onkin läheinen yhteys. (Service & Lehto 2005; 242-243.)

Räsänen ja Ahonen (2005) viittaavat Krutetskiin (1976), jonka mukaan oppimisvaikeuksia omaavien lasten on hankala muistaa suorituksissa tarvittavia "järkeilykeemoja", sekä Strangiin ja Rourkeen, jotka ovat myös havainneet yhteyden verbaalisen muistin ja mekaanisten aritmeettisten taitojen välillä. Pellegrinon ja Goldmanin (1987) mukaan oppimisvaikeuksia omaavat lapset suorittavat operaatioita keskimääräistä hitaammin. Matemaattisten ongelmien ratkaisun kannalta työmuistin prosessointi ja kapasiteetti on keskeinen, jolloin heikompi työmuisti voi asettaa omat rajoituksensa. Muistiongelmat hankaloittavat esimerkiksi laskusääntöjen ja kertotaulun oppimista. Laskutoimitusten suoritusperiaatteiden muistamattomuus linkittyy taas muihin suunnittelua vaativien tehtävien

ongelmiin. Tämänkaltaisten yhteyksien olemassaolo korostaa integroidun tuen mallin merkitystä: matematiikan eri osaprosessien lisäksi olisi tarkasteltava myös muita kognitiivisen prosessin ongelmia. (Räsänen & Ahonen 2005, 194, 207, 211-214.)

Service ja Lehton mukaan Swansonin (1994) on todennut, että sekä lukemisen ja matematiikan oppimisongelmia omaavilla henkilöillä matematiikan osaamista selittivät tehtävät, jotka kartoittivat kielellistä, työmuistin keskussyksikköä ja fonologisen silmukan toimintaa. Näistä poiketen verrokkien osaamista selittivät kielelliset ja visuaalis-spatiaaliset keskussyksikkötehtävät. Täten oppimisvaikeuksilla sekä varastoiva työmuisti että prosessoiva työmuisti säätelisivät osaamista, muilla prosessoiva työmuisti on tärkeämpi tekijä. (Service & Lehto 2005, 244.)

Service ja Lehto (2005) viittaavat Hembreen (1990) havaintoon, jonka mukaan matematiikan osaamisessa muistilla on yhteys affektiivisiin tekijöihin, ja spesifisesti matematiikkaan liittyvä ahdistus näyttää liittyvän heikkoon matematiikasta suoriutumiseen. Regressioanalyysissä havaittiin, että tytöillä joustavan älykkyyden lisäksi sekä matematiikka-ahdistuneisuus että visuaalis-spatiaalinen työmuisti selittivät matematiikan osaamista. Pojilla hallintaa selitti älykkyys, mutta muut tekijät eivät niinkään. Opiskelun kannalta tyttöjen matematiikkaan liittyvä ahdistus on huomionarvoinen tekijä, koska se on haitta sekä opiskelijan hyvinvoinnille että liittyy heikkoon suoriutumiseen. Tämän ymmärtäminen on opettajan, opinto-ohjaajan ja oppilashuollosta vastaavan henkilökunnan kannalta hyödyllinen asia, jotta asia voidaan ottaa huomioon tuen prosessissa. (Emt. 2005, 245-247.)

2.3.4 Koordinaatiohäiriöt

Koordinaatiohäiriöt eivät Ahosen (2005) mukaan sinänsä ole ensisijainen ongelma lukemista painottavissa lukio-opinnoissa, mutta niiden olemassaolo on syytä huomioida jo siitä johtuen, että ne ilmenevät usein yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa ja niillä on yhteys myös yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Yhteydet kielteisten tunteiden kokemiseen ja itseen liittyviin pystyvyyden käsityksiin ovat myös henkisiä tekijöitä, joiden ymmärtäminen on eduksi. Lukio-opintojen kannalta tukea tarvitaankin häiriön kanssa havaittujen oppimisvaikeuksien ja ongelmien mukaan. Esimerkiksi tarkkaavuushäiriöiden tuki tai lukivaikeuksien tuki voi tulla kyseeseen. (Ahonen 2005, 278-281)

Harrowellin ym. (2018) mukaan 7-vuotiailla lapsilla, joilla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö, se vaikutti myöhemmin lukion päättökokeissa pärjäämiseen, ja he selviytyvät lukion päättökokeista merkittävästi heikommin kuin ikätoverinsa. Lapsilla esiintyi myös enemmän ongelmia liittyen muihin oppimisvaikeuksiin ja sosiaalisiin suhteisiin, mikä selitti osittain häiriön vaikutusta päättökoetuloksiin. (Harrowell, Hollén, Lingam & Emond 2018, 72, 13-22.)

Havaittuun motoriseen kömpelyyteen liittyy jo koulun alkuvaiheessa vaikeuksia eri kouluaineita koskien. Ahosen (1990) mukaan koordinaatiohäiriöitä omaavilla esiintyy oppimisvaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa noin kolme kertaa verrokkeja useammin. Myös puhutun kielen ongelmat päällekkäistyvät motoristen vaikeuksien kanssa (Ahonen 2001). Ahonen (2005) viittaa Habibiin (2000) jonka mukaan dysleksikoilla on havaittu käsien koordinaation ja liikkeiden ajoituksen ongelmia, joita on pidetty merkinä dysleksiaan liittyvistä havaintotoimintojen ja motoriikan alueella esiintyvistä temporaalisen prosessoinnin vaikeuksista. (Ahonen 2005, 278-280.)

Tarkkaavaisuushäiriöt ja koordinaatiohäiriöt esiintyvät Ahosen (2001) mukaan usein yhdessä. Ahonen (2005) mukaan 12-vuotiaita koordinaatiohäiriöitä omaavia tutkittaessa Kaplan ym. (1998) havaitsivat 41% heistä omaavan myös tarkkaavaisuushäiriön. Koordinaatiohäiriöt vaikuttavat oppimiseen myös välillisesti, esimerkiksi heikompien sosiaalisten taitojen myötä. Vaikeuksilla on todettu olevan kielteisiä vaikutuksia myös oman pätevyyden tunteen syntymiseen ja kehittymiseen. Ahonen viittaa Schoemakeriin ja Kalverboeriin (1994) joiden mukaan myös pysyvää ahdistuneisuutta on kuvattu esiintyvän koordinaatiohäiriöitä omaavilla muita enemmän. (Ahonen 2005, 278-281).

2.4 Oppimisen tuki lukiokoulutuksessa ja lainsäädännön rooli

2.4.1 Itsetunto, minäpystyvyys ja koettu hyvinvointi oppimisen tuen tavoitteena

Itsetunto koostuu Erkon ja Hannukkalan mukaan itsetuntemuksesta ja itsearvostuksesta. Hyvän itsetunnon omaava osaa liittää itseensä hyviä ominaisuuksia ja myönteisiä piirteitä, ja tunnistaa omat heikommat, kehittymistä vaativat puolensa. Hyvä itsetunto toimii kilpenä; se auttaa kestäämään epäonnistumisia ja pettymyksiä, edistää realististen tavoitteiden asettamista ja antaa rohkeutta tehdä suunnitelmia. Hyvän itsetunnon omaava luottaa itseensä, ja omaa rohkeutta tehdä itsenäisiä päätöksiä ja suunnitelmia. Onnistumisen

kokemukset ja itsensä kokeminen hyväksi edistävät hyvää itsetuntoa ja optimismia. (Erkko & Hannukkala 2013, 59, 108-109.)

Opintojen tuen ja erityisopetuksen avulla parannetaan opetuksen sujuvuutta ja ymmärrystä omasta tilanteesta. Tuella on kuitenkin merkitystä välillisesti myös opiskelijan itsetunnon ja koetun hyvinvoinnin kannalta. Marshin ym. (1999) mukaan korkea itsetunto korreloi korkeampien akateemisten saavutusten kanssa. Biron ym. (2006) mukaan hyvä itsetunto korreloi positiivisesti akateemisiin ja sosiaalisiin saavutuksiin, kun taas matalan itsetunnon osalta korrelaatio on negatiivinen. Baumeisterin ym. (2003) havaintojen mukaan koulumenestys saattaa vaikuttaa itsetuntoon, jolla on monia myönteisiä vaikutuksia elämän eri osa-alueilla. Itsetunnon on oletettu vaikuttavan opiskelijan sinnikkyuteen, joka näkyisi esim. siinä etteivät hyvällä itsetunnolla varustetut anna vastoinkäymisten lannistaa itseään ja kokevat vähemmän epäilyjä omien kykyjensä suhteen. (Marsh, Byrne & Yeung 1999, 155-167; Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett & Bean 2006, 501-507; Baumeister, Campbell, Krueger & Vochs 2003, 1-2, 10-11, 36-37.)

Diener (1984) eritteli koetun hyvinvoinnin ylhäältä alas- ja alhaalta ylös - mallit. Näissä koettu hyvinvointi joko vaikuttaa eri elämänalueiden kokemuksiin, tai ne vaikuttavat koettuun hyvinvointiin. Vaikutukset voidaan nähdä kaksisuuntaisina, kuten Holopaisen ym. (2020) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin koetun hyvinvoinnin ja itsetunnon suhdetta. Tutkimuksessa itsetunnon todettiin vaikuttavan tilastollisesti koettuun hyvinvointiin. Havaittiin myös, että koulutöissä pärjäämisen vaikeuksia omaavilla on heikompi itsetunto kuin pärjääjillä. Tutkimuksen tuloksia opintojen tukeen soveltaen, opintojen sujuvuuden parantaminen esimerkiksi ohjauksella ja erityisopetuksella edistää myös opiskelijoiden itsetuntoa, joka puolestaan vaikuttaa koettuun hyvinvointiin. Kattavilla resursoinneilla taatun riittävän opintojen tuen voi nähdä siis ylläpitävän positiivisen kierteen ketjua: opintojen sujuvuus, itsetunto, koettu hyvinvointi. (Diener 1984, 542-575; Holopainen, Waltzer, Hoang & Lappalainen 2020, 1-3, 8-10.)

Yhteisöllisyyden voidaan nähdä tukevan hyvinvointia. Yhteisöllisyyttä tukevan työn nähtiin Raetsaaren ym. (2020) tutkimuksen mukaan ammattilaisten silmin ehkäisevän opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä. Erityisesti korostui opiskelijoiden saattelu osaksi lukioyhteisöä, sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutustaitojen opettelua. Hyödyllisiksi mainittiin pienet ja pysyvät ryhmät, ettei aina olisi tarvetta uuteen ryhmään opettelulle. (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020, 47-48.)

Minäpystyvyyden edistäminen ja koulutuspolut

Itsetunnon lisäksi ollaan tutkimuksissa hyödynnetty minäpystyvyyden käsitettä. Minäpystyvyys tarkoittaa Banduran mukaan yksilön käsitystä kyvyistään ja mahdollisuuksistaan suoriutua jostakin tehtävästä (1977; 1989). Taustalla olevan käsityksen mukaan ihmisen toimintaan vaikuttavat yksilön sisäiset tekijät ja ympäristötekijät sekä ympäristö ja sieltä saadut kokemukset. Ihminen voi vaikuttaa elämäntilanteeseensa omilla valinnoillaan. (Bandura 1989, 1175.) Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyden lähteitä ovat onnistumisen kokemukset, sosiaalinen ja verbaalinen vahvistaminen, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat. (Bandura 1977, 191-215; Bandura 1989, 1175; Bandura 1997, 79).

Söderholmin (2017) tutkimuksessa muodostettiin neljä minäpystyvyyden tyyppiä, joilla kullakin oli erilainen koulutuspolku. Heikon minäpystyvyyden omaavien polut olivat pysähtyneitä, vahvan minäpystyvyyden omaavien polut taas progressiivisia. Korjautuvan ja ristiriitaisen minäpystyvyyden polut sijoittuivat näiden väliin aaltoilevaksi koulutuspoluksi ja itseään etsiväksi koulutuspoluksi. Minäpystyvyyden lähteitä hyödyntämällä ja pystyvyyttä edistämällä katsotaan voitavan tukea epävarmuutta ainakin koulutusvalinnoissa ja koulutusten keskeyttämistä. Opintojen tuki ja erityisopetus tarjoavat mahdollisuuden tähän, esimerkiksi oppimistaitoja ja onnistumisen kokemuksia tarjoamalla ja erilaista itseen liittyvää ymmärrystä kehittämällä. (Söderholm 2017, 175-181.)

2.4.2 Oppimisen tuki lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2015 todetaan keskeisiksi asioiksi oppimisen esteettömyys, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen. Lähtökohdana pidetään jokaisen opiskelijan mahdollisuutta omista lähtökohdistaan, vahvuuksistaan ja kehitystarpeistaan käsin onnistua oppimisessa. Opiskelijoille ja huoltajille todetaan annettavan tietoa tuen saannin mahdollisuuksista ja huoltajia kannustetaan osaltaan tukemaan opiskelijan tavoitteellista oppimista. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 12.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 huomioidaan tuen tarve, joka voi johtua erilaisista vaikeuksista tai häiriöistä. Esimerkkeinä häiriöistä mainitaan kielelliset,

matemaattiset, motoriset tai tarkkaavaisuuden häiriöt. Tuen tarpeen tunnistaminen voi perusteiden mukaan *“pohjautua perusopetuksesta perusopetuslain 40 §:n perusteella (628/1998, muutettu lailla 1288/2013) saatuun tietoon, opiskelijan omiin, opettajien tai muun henkilöstön havaintoihin tai erilaisiin arviointeihin. Tuen suunnittelu perustuu saatavilla olevaan tietoon opiskelijan tuen tarpeesta ja mahdollisesti aiemmin annetusta tuesta. Tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa”*. (Emt., 12.)

Lukiolaki säätelee opiskelun ja opetuksen järjestämisestä. Tutkielman aloittamisen aikaan kyseessä oli vielä vuoden 1998 lukiolaki, joka uudistettiin vuonna 2018. Uusi laki tuli voimaan 1.8.2019. Erityisjärjestelyiden osalta vuoden 1998 laissa todettiin 13 §:ssä opiskelijan opiskelu voitavan tietyissä tapauksissa järjestää osittain toisin kuin ko. laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään. Tällaisia syitä ovat jo joltain osin lukion oppimäärää vastaavien tietojen ja taitojen omaaminen, olosuhteet ja aiemmat opinnot sekä opiskelijan terveydentilaan liittyvät syyt. Oppimisen vaikeuksia lukiolaki ei tässä yhteydessä maininnut. (Lukiolaki 629/1998, 13 §.)

Haastatteluiden jälkeen voimaan tullut uusi lukiolaki ja sen perusteella annetut, 1.8.2021 uusia lukio-opiskelijoita ensimmäistä kertaa koskevat vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteet muuttivat tilannetta oppimisen tuen osalta merkittävästi: lain mukaan kielellisiä erityisvaikeuksia tai muita oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla *“on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti”*. Lukiolain (714/2018) 26 §:n 1 momentin mukaan lukiokoulutuksen oppimäärää suorittava opiskelija *“laatii itselleen henkilökohtaisen opintosuunnitelman, joka sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman lukio-opintojen etenemisen sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tueksi.”* Lukiolain 26 §:n 2 momentin mukaan *“henkilökohtainen opintosuunnitelma laaditaan opintojen alussa oppilaitoksen opetus- ja ohjaushenkilöstön tuella ja sitä päivitetään säännöllisesti opintojen edetessä”*. Opiskelijan tuen tarvetta tulee lisäksi arvioida opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä, ja kirjataan opiskelijan pyynnöstä henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan ja tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. (Lukiolaki 714/2018, 26 §, 28 §.)

Vanha lukiolaki vaikuttaisi sisältäneen porsaanreiän kielellisten erityisvaikeuksien ja oppimisvaikeuksien osalta: koska oikeutta erityisopetukseen ja muuhun oppimiseen tukeen

ei näiden osalta erikseen ole säädetty, voimakkaasti vaihtelevat havainnot ja puutteet yksilöllisiin tarpeisiin liittyvässä opintojen tuessa ja erityisopetuksessa tulevat ymmärrettäviksi. Lain muutoksen jälkeen riittävän tuen järjestäminen ja mahdollisten puutteiden korjaaminen on muuttunut säädöksen edellyttämäksi toiminnaksi. Jatkossa opintojen tuen ja erityisopetuksen tarjoamisen voi olettaa siis parantuvan ainakin siellä, missä ne on todettu puutteelliseksi. Tutkimuksen kannalta tilanteen kartoittaminen ja vertaaminen aiempaan onkin tärkeää. Haasteltavat opetusalan ammattilaiset toivat esille vanhan lain puutteita myös tätä tutkielmaa tehtäessä. Pohdinnassani suhteutan tämän tutkielman tuloksia uuteen lakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin.

Opintojen tuen realiteetit ennen lukiolain uudistusta 2018

Oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita hyödyttävän oppimisen tuen ja erityisen pedagogisen tuen tarjoaminen lukioissa ei ole ollut mikään itsestäänselvyys. Lukioittain vaihteleva tuki on ollut tarpeisiin nähden hyvää ja kokonaisvaltaista, rajattua tai hyvin puutteellista, ja resurssit ovat vaikuttaneet tarjolla olevan tuen riittävyyteen. Lukioiden välillä on ollut eroja sekä tarjolla olevan tuen että resurssien määrässä. Vanhalla lukiolailla (1998/629) voidaan olettaa olevan vaikutuksensa ennen vuotta 2019 havaittuun vaihteluun ja puutteisiin, sillä siinä ei säädetty selkeää tuen järjestämistä oppimisvaikeuksia omaaville.

Hakkaraisen, Holopaisen ja Savolaisen (2015) mukaan lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa ei ole ollut riittävästi tukea saatavilla oppimisvaikeuksiin. Riittämätön tuki nähtiin syyksi keskeyttämisiin osalla opiskelijoista, heikon opintomenestyksen ollessa vahvasti yhteydessä keskeyttämisiin. Erityisesti matematiikan oppimisen pulmat havaittiin riskiksi koulutuksen keskeyttymiselle. Matematiikan vaikeudet olivat Hakkaraisen ym. (2016) mukaan myös yhteydessä valmistumisen viivästymiseen sekä riskiin päätyä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle, kun taas lukemisen vaikeudet yhdessä käyttäytymisen ongelmien kanssa näyttivät puolestaan viivästyttävän valmistumista. Hakkaraisen (2016) mukaan myös nivelvaiheen tiedonsiirrossa on havaittu puutteita, eivätkä oppimisen vaikeuksien huomioiminen, vaihtoehtoiset mahdollisuudet ja tukimuodot siirry peruskoulusta toisen asteen opintoihin. (Hakkarainen ym. 2015, 408, 413-414, 416-418; Hakkarainen ym. 2016, 171, 179-183, Hakkarainen 2016, 33,37.)

Mehtäläisen (2005) toteaa tutkimuksessaan oppimisvaikeuksiin käytössä olevista tuen muodoista yleisimpiä olleen *“lukitesti tai muu testaus, opinto-ohjaajan antama jatkuva*

konsultointi tai oppimisen tukemiseen liittyvä kurssi, lukiseulonnat ja erityisopettajan antama jatkuva konsultointi.” Tutkimukseen osallistuneista (n=338) lukioista 31%:ssa tukea antoi joku muu kuin erityisopettaja. Mehtäläisen mukaan: *”Yleisimmin tukea antoi opinto-ohjaaja oman toimen ohella. Näistä lukioista 27 prosentilla oli ollut käytössä erityisopettaja vähintään ajoittaiseen konsultaatioon. Lukioista 34 prosenttia ilmoitti, että tarvetta olisi ollut, mutta erityisopetusta ei anneta. Näissä lukioissa riittäväksi erityisopetusjärjestelyksi koettiin peruskoulun kanssa yhteinen erityisopettaja, usean lukion yhteinen erityisopettaja tai ajoittainen erityisopettajan konsultaatio.”* (Mehtäläinen 2005, 46-48.)

Erityispedagogista tukea on tarjottu organisoidusti esim. Helsingissä erityisopettajan toimesta kurssimuotoisena tukena, jonka sisällöt liittyvät Mehtäläisen mukaan kielellisiin vaikeuksiin, oppimistaitojen ja oppimaan oppimisen kehittämiseen, erilaisena oppijana olemiseen lukiossa, stressin hallintaan ja jännittämisen vähentämiseen. Mahdollisuuksien mukaan on järjestetty myös lyhyen matematiikan tukikursseja, joissa on tarjolla erityisopettajan tarjoamaa yksilöllistä tukea korkeintaan 10-12 opiskelijan pienryhmäopetuksena. Yhteistä toimintaa ja tavoitetta toteuttava ryhmä on kokoontunut säännöllisesti ja joustavasti. (Emt.)

Opiskelijan oppimista ja opiskelusuunnitelman tekoa voidaan tukea lisäksi yksilöllisesti ja auttaa häntä ylittämään koettuja esteitä. Tarvittaessa arvioidaan ja toteutetaan ylioppilaskokeen erityisjärjestelyitä. Erityisopettajan työnkuvaan Pääkkönen mukaan kuului lisäksi *”lukivaikkeuden arviointien ja lausuntojen tekeminen ylioppilastutkintolautakuntaa varten. Tosin tämä oli Helsingissä rajoitettu (2005) erityisopettajan pitämän lukemiskurssin opiskelijoille riittämättömien opettajaresurssien takia. Erityisopettajan tehtäviin kuului myös tiedottaminen erityisen tuen palveluista ja kursseista sekä opiskelijoiden ja opettajien konsultointi.”* (Pääkkönen 2005, 116-119.)

Raetsaaren ym. (2020) mukaan opiskelijoiden ohjaus ja opiskelijahuolto nähtiin rehtorien ja opinto-ohjaajien näkökulmasta kaikkien ammattilaisten yhteisenä työnä, mutta toisaalta eri ammattilaisten suhtautuminen tähän vaihteli, samoin heidän käsityksensä omasta osaamisestaan ohjauksen ja opiskelijahuollon osalta. Käytännössä toiset osallistuivat, toiset pyrkivät välttämään tätä ylimääräisenä taakkana pitämäänsä toimintaa. Kuraattorien ja psykologien resurssien rajallisuus tarpeeseen nähden aiheutti erilaisten merkittävien ongelmien kasautumista. Monialaisten verkostojen merkitystä ja nykyistä aktiivisempaa

hyödyntämistä oikeanlaisen tuen suunnittelussa taas korostettiin kuraattorien, psykologien ja etsivän nuorisotyöntekijöiden näkemyksissä. (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020, 47-48.)

Kinberg huomauttaa tuen saannin saattaneen painottua yksittäisiin oppimisen ongelmiin sen sijaan, että tarjolla olisi kokonaisvaltaista tukea. Tukitoimien kirjavuuden on myös Kinbergin mukaan ajateltu johtuvan puutteellisesta lainsäädännöstä, joka ei ole edellyttänyt tai määritellyt konkreettisesti kenelle tai miten erityistä tukea annetaan. (Kinberg 2008, 13-15,16.)

Riittämättömän tuen haitat opiskelijoiden koulutuspolulle, itsetunnolle ja hyvinvoinnille

Söderholmin (2017, 175-181) mukaan puutteellinen opintojen tuki heijastuu opiskelijoiden minäpystyvyyteen ja koulutuspolkuihin. Opintojen tuen ja erityisopetuksen mahdollisuudet jäävät havaintojen mukaan usein toteutumatta riittämättömän tuen vuoksi. Sen seurauksena opintojen sujumuuden ongelmat jatkuvat, epäonnistumisten myötä minäpystyvyyden lähteet jäävät hyödyntämättä ja opiskelijoiden minäpystyvyyden polut ilmentävät epävarmuutta koulutusvalinnoissa ja keskeyttämisessä. Korjautuvan polun sijaan voi seurauksena olla esimerkiksi pysähtynyt tai ristiriitainen koulutuspolku.

Raetsaaren ym. (2020) mukaan keskeyttämistä suunnittelevien opiskelijoiden tuen suunta valitaan yksilökohtaisesti, toisia kannustetaan jatkamaan lukiossa tai jatkossa aikuislukiossa suppeammalla opintosuunnitelmalla, toisia tuetaan lukion keskeyttämisessä ja lukioon liittymättömien suunnitelmien tekemisessä. Työparia pidettiin hyödyllisenä, opinto-ohjaajien näkökulmasta työparina arvostettiin paitsi toista opinto-ohjaajaa ja ryhmänohjaajaa, etenkin keskeyttämistilanteessa nousi esille kuraattori ja psykologin. Näiden puheille opiskelijan voi ohjata keskustelemaan asiasta, joskus tilanne selvisi näissä keskusteluissa. Resurssien rajallisuuden vuoksi työtä kuitenkin kertyi ja asiat, jotka opiskelijan pitäisi käsitellä nopeasti esimerkiksi psykologin kanssa, jäivät odottamaan. Työtä kertyi kouluille erityisesti psykiatrisen sairaanhoidon pitkien jonojen takia. (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020, 47-48.)

Holopaisen ym. (2020) tutkimusta soveltaen voidaan todeta opintojen tuen ylläpitävän positiivisen kierteen ketjua opintojen sujumuuden edistämisen hyödyttäessä itsetuntoa ja koettua hyvinvointia. Todellisen tuen tilanteen ja resurssien ollessa paikoin puutteellinen,

opintojen tuen riittämättömyyden vuoksi tämä kehä saattaa muodostua negatiiviseksi tukea tarvitsevilla opiskelijoilla, joilla opintojen sujuvuuden ongelmat jatkuvat. Jatkoa ajatellen tämä vaikutus heidän itsetuntoonsa ja hyvinvointiinsa on merkittävä seuraus ja sellaisena syytä huomioida siinä missä opintojen hidastuminen ja mahdolliset keskeytyksetkin. (Holopainen ym. 2020, 1-3, 8-10.)

Douglasin (1983, 1988) edelleen osuvana pidettyjen tutkimusten perusteella olemassaolevien rakenteellisten ongelmien haitatessa henkilön tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittymistä seurauksena on epäonnistumisen kokemuksia, jotka vaikuttavat välttämiskäyttäytymisen syntyyn, mikä merkitsee lisääntyvän impulsiivisuuden ilmenemistä. Syntyvä noidankehä heikentää entisestään kykyä ja motivaatiota ongelmanratkaisuun ja kouluoppimiseen, ja jatkuvat epäonnistumiset pitävät yllä kierrettä. (Lyytinen 2005, 69-70.)

Riittämättömästä tuesta aiheutuvat haitat ovat oppimisen tukea tarvitseville opiskelijoille merkittävät ja moninaiset: opintojen hidastuminen, keskeyttämiset, itsetunnon ja koetun hyvinvoinnin ongelmat sekä epävarmuuden lisääntyminen koulutuspoluissa. On ilmeistä, että negatiivisten kierteiden katkaisemiseksi lukioiden oppimisen tuen tarjonnan vaihtelevuuteen ja puutteisiin on kiinnitettävä jatkossa aiempaa enemmän huomiota ja tarjottava resurssit sekä tuki, jolla voidaan tukea opintojen sujuvuuden myötä positiivista kehityskulkua.

3. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppimisvaikeuksien vaikutusta lukion opinto-ohjaajan työssä ja ohjausjärjestelmässä tarkasteltiin neljän tutkimuskysymyksen avulla, jotka sisälsivät täsmentäviä kysymyksiä. Opinto-ohjaajille ja erityisopettajille esitettiin ohjaustyötä lukuunottamatta samat kysymykset, joiden avulla ilmiöstä syntyvä kuva täsmentyi. Tutkimuskysymysten lisäksi haastateltavia kehoitettiin lopuksi pohtimaan oman kokemuksensa perusteella avoimessa kysymyksessä, mitä nykytilanteen ja olemassa olevien haasteiden valossa heidän mielestään tulisi tehdä. Näin kartoitettiin ilmiön haasteista kumpuavia kehitystarpeita.

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia kokeneiden haastateltavien käsitysten ja tulkintojen pohjalta. Kun esitetään tuloksia esimerkiksi oppimisvaikeuksien määrästä, näkyvyydestä tai vaikutuksista, kyse ei ole tilastollisesti todistetusta tiedosta vaan laadulliselle tarkastelulle tyypillisestä haastateltavien käsityksiin perustuvasta kuvailusta ja tulkinnasta. Tämä tarkastelu ei sisällä tilastollisesti päteviä ja merkittäviä tuloksia.

1. Miten oppimisvaikeudet näkyvät ohjaustyössä?
2. Miten oppimisvaikeuksien tulkitaan vaikuttavan lukio-opintoihin?
3. Millaisia ovat tarjotun tuen prosessit ja muodot?
4. Millaisiksi kuvaillaan ohjausjärjestelmän rakenteet, toimijat ja toiminta tuen prosessissa?

4. TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO

4.1 Laadullinen haastattelututkimus

Tarkastellakseni ilmiötä minun oli valittava lähestymistapa, jonka avulla voin saavuttaa lukiokontekstissa uskottavia, kokemuspohjaisia käsityksiä oppimisvaikeuksista ja oppimisen tuesta, lukio-opinnoista ja ohjauksesta. Lähestymistavan tuli mahdollistaa ilmiön tarkastelu muutamassa eri lukioissa, joiden osalta tutkimuskysymyksiin paneudutaan pintapuolisen tiedon sijaan tarkemmin, mahdollisuuksien mukaan syvällisempiäkin ammattilaisten näkemyksiä kartoittamalla. Tavoitteena oli ilmiön monisävyinen kuvaus aina kokemusten avulla muodostettuihin kehitysehdotuksiin asti sekä näiden tarkastelu ja pohtiminen tutkimuskirjallisuuden avulla.

Edellä esitetyn perusteella päädyin laadulliseen tutkimukseen, joka ei pyri mittaamaan asioita määrällisesti vaan tarjoaa erilaisia ilmiön kuvaamiseen, pohdintaan ja oivalluksiin sopivia lähestymistapoja. Koska tarkastelen tutkielmassani lukioita, muutamaan valittuun lukioon kohdistuva tapaustutkimus oli sopiva vaihtoehto. Tapaustutkimus edustaa laadullista tutkimusta, ja sille tyypillistä on ilmiön ja tutkimusongelman kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaaminen. Vuori luonnehtii tapaustutkimukseksi asetelmaa, jossa tutkimusasetelma rakennetaan tutkittavaa ilmiötä edustavan pienen joukon tai jopa yhden tapauksen varaan. Näin vähälukuisella joukolla tutkittavaa asiaa luonnehditaan näytteeksi jostain laajemmasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva tapauksesta tutustumalla siihen kokonaisvaltaisesti. Siksi tapaustutkimuksessa voidaan yhdistellä useita aineistoja. Tässä tapauksessa aineistojen moninaisuus on hieman rajatumpaa, mutta näkyy toisiaan täydentävinä opinto-ohjaajan ja erityisopettajan haastatteluina. Ajallisesti tarkasteltuna kyseessä on Vuoren mukaan rajattua ajankohtaa koskeva poikkileikkaava tutkimus haastattelujen tapahduttua yhden vuoden aikana. Analyysin osalta haastattelun jälkeisinä vuosina tapahtuneita merkittäviä muutoksia (lukiolaissa ja lukion opetussuunnitelman perusteissa) voitiin toisaalta peilata haastatteluihin tavalla, joka tarjoaa lukijalle näköalan tarkasteltavasta ilmiöstä sellaisen murroksen kynnyksellä, jolla odotetaan olevan merkittävä vaikutus oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden opintojen tukeen. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 152; Vuori 2021.)

Eriksonin ja Koistisen (2005, 24) mukaan tapaustutkimuksessa puhutaan myös niin sanotusta kriittisestä tapauksesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkittava tapaus on *“valittu*

huolella aiemman tiedon ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta niin, että tapauksen voidaan olettaa kertovan teorian kannalta jotakin erityisen oleellista.” Omaan valintaani vaikuttavat tekijät eivät aivan näin perusteellisia teorian osalta olleet, mutta jo aiempien opinto-ohjaajien kanssa käymieni keskusteluiden perusteella näin lukioiden erilaiset sisäänpääsyrajat hyväksi valintaperusteeksi, sillä oppimisvaikeuksien määrien ja vaikuttavuuden voi olettaa näyttäytyvän erilaisina lukioissa, joissa opiskelevien oppilaiden arvosanat vaihtelevat. Esimerkiksi haastavien ongelmien määrät saattavat olla erilaiset ja ongelmien vuoksi kurssien suorittamisen haasteet ja arvosanojen lasku saattavat muodostua todennäköisemmin esteeksi matalamman sisäänpääsyyn oikeuttavan keskiarvorajan lukiossa. Kuvailisin valinnan muodostuneen ammattilaisten käytännönläheisiin näkemyksiin nojaavan tulkintani perusteella. Ammattilaisten kokemuksiin nojaava kokemusnäkökulma onkin ollut läsnä työssäni alusta alkaen, ja kuten seuraavassa alaluvussa käy ilmi, se näkyy myös haastateltavien valinnassa ja kysymyksenasettelussa. (Erikson & Koistinen 2005, 24.)

Tiedon keruun osalta näin kokemusten välittyvän tässä tapaustutkimuksessa opinto-ohjaajilta ja erityisopettajilta parhaiten haastattelun avulla. Haastattelun tuli sallia strukturoitujen kysymysten lisäksi sellaiset avoimet kysymykset, joihin vastaukset saattaisivat olla pohdiskelevia, luovia ja haastattelussa käytävää keskustelua odottamattomastikin muokkaavia. Koska ilmiötä tarkastellessa en etukäteen voinut tietää, mitä tietoa ja käsityksiä on löydettävissä, pidin tärkeänä sitä, että osittain vapaalla kysymyksenasettelulla löytyisi sellaista tietoa, joka jäisi täysin strukturoidun kysymyspatterin saavuttamattomiin. Osin siksi, etten osaisi kysyä oikeita kysymyksiä. Sen sijaan kokeneilla haastateltavilla itsellään voi olla hyödyllisiä mietteitä, kysymyksiä ja vastauksia, jotka ansaitsevat tulla kuulluksi. Näiden esiin saaminen edellytti kysymyksenasettelun ja haastattelun joustavuutta ja vapautta, jota Hyvärisen, Suonisen ja Vuoren (2021) mukaan tarjosi puolistrukturoitu haastattelu. Valikoin tutkimustavoitteita silmälläpitäen tärkeimmät teemat, joita haastattelussa käsitellään ja päädyin laadullisia vaihtoehtoja puntaroiuani tiedonkeruun osalta puolistrukturoituun temahaastatteluun, jonka avulla saatoin kerätä monipuolista ja elävää tietoa asiasta, jota en itse tunne. Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 108) mukaan temahaastattelu tuo tutkittavan äänen kuuluville ja sen avulla saa kerättyä runsaan aineiston, joka heijastaa elämän rajatonta monivivahteisuutta. (Hyvärinen ym. 2021.)

Oletan haastattelun keinoin saavutettavan ammattilaisten käsityksiä tarkasteltavasta ilmiöstä prosesseineen. Tietoteoreettiselta kannalta katson olemassaolevan todellisuuden ja tarkasteltavan ilmiön olevan olemassa sellaisenaan ja haastateltavien käsitysten kuvaavan

tätä todellisuutta. Olemassaoleva maailma ja sitä koskeva tieto on siis nähdäkseni muuttumatonta, näitä koskevat henkilökohtaiset käsitykset ovat muuttuvia. Valitsemani fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tarkastelen tutkimuksessa haastateltavien käsityksiä ja heidän ilmiölle antamia merkityksiä prosessissa, jossa oma tulkintani vaikuttaa aineistosta nousevien merkitysten järjestymiseen ja suuremman kuvan muodostumiseen. Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten keskustelua painottaen heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemustaan maailmasta, jossa elävät. Lähestymistavassa tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta, tyypillisesti yksilöllisen haastattelun keinoin. (Niikko 2003, 30-31, 33-41.)

Tutkimuksessa reflektoin aineiston empiriaa omaan, aiempia tutkimuksia hyödyntävään teoreettiseen ajatteluun soveltaen fenomenografiselle lähestymistavalle tyypillisiä aineistonhankinnan keinoja ja analyysimenetelmää. Aineiston empirian ja oman ajattelun vuorovaikutuksessa muodostuvan hermeneuttisen kehän myötä etsin ja kategorisoin aineistosta merkityksiä ilmaisevia kategorioita sekä ylempiä kuvauskategorioita, joiden avulla jäsentäin aineistoa ja kykenin kuvaamaan ilmiötä tuloksekkaasti sekä peilaamaan sitä teoriataustaan. (Emt.)

Katson haastateltavien käsitysten oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden prosesseista ohjausjärjestelmästä ja moniammatillisesta yhteistyöstä hioutuvan ja rakentuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja jaetun asiantuntijuuden myötä. Rakentuneet käsitykset tulevat osaksi henkilökohtaisten käsitysten ja merkitysten verkostoja. Fenomenografisen suuntauksen mukaisesti tutkielmassa kuvataan tarkasteltavaa ilmiötä prosesseineen ja julkituodaan haastateltavien erilaiset käsitykset ja ymmärrys näistä. Lisäksi tarkastellaan, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Päädyin valitsemaan laadullisista lähestymistavoista fenomenografisen suuntauksen myös siksi, että pidin siitä tavasta, jolla sen avulla suoritettu, aineiston merkityksiä etsivä ja kategorisoiva analyysi jäsentää aineistolähtöisesti tarkasteltavaa aineistoa ja auttaa tutkijaa löytämään uusia katsantokulmia tarkasteltavaan ilmiöön. (Emt.)

Haastattelu on teemahaastattelu (ks. liitteet 1 ja 2), jossa käytetään puolistrukturoitua rakennetta: sekä täsmällisiä että avoimia kysymyksiä. Keskustelua suuntaavat alustavat teemat, joiden lisäksi kysymyksenasettelun on sallittava riittävän avointen kysymysten avulla haastateltavan oman kokemuksen, tietämyksen ja pohdiskelun julkitulo. Näin toteutettavan

teemahaastattelun katsotaan sijoittuvan formaaliudessaan lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin, haastattelun salliessa tarkkoja kysymyksiä väljemmät kysymyksenasettelut tiettyjen ennakkoon suunniteltujen teemojen puitteissa. Kysymysten väljyys mahdollistaa Ashworthin ja Lucasin (2000, 295-309) mukaan ilmiöstä kertomisen haastateltavan omasta viitekehuksesta käsin, kokemaansa todellisuutta reflektoiden ja itselleen merkityksellisiä kuvauksia julkituoden. Kuvaa voidaan tarkentaa täsmentävin kysymyksiin, joita ei haastatteluiden yksilöllisyyden vuoksi voi ennakoita. Teemahaastattelussa haastateltavien omat ajatukset, tulkinnat ja arviot asioista tulevat huomioiduiksi vapaan puheen myötä tutkielman hyödyntäessä näin kokeneiden ammattilaisten valistuneita näkemyksiä tarkasteltavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86-87; Hyvärinen ym. 2021.)

Aivan mutkattomasti eivät suunnitelmat toteutuneet, ja lukioita koskevien tilanteiden muuttuminen vaikutti tähän. Alunperin tarkasteltavia lukioita oli neljä, mutta yksi lukioista lopetti toimintansa ennen haastatteluja. Haastateltavien määrän taas oli tarkoitus kolmen lukion tapauksessa koostua kuudesta henkilöstä (kolmesta opinto-ohjaajasta ja kolmesta erityisopettajasta). Yhdessä lukiossa erityisopettajaa ei kuitenkaan ollut resurssien puutteen vuoksi haastattelun ajankohtana, joten lopulta haastateltiin kolme opinto-ohjaajaa ja kaksi erityisopettajaa. Haastateltavan erityisopettajan puuttuminen on realiteetti, joka osoittaa tuen vaihtelevuutta eri lukiossa, mutta sen voi nähdä vähentävän aineiston validiteettia ja luotettavuutta kyseisen lukion osalta; erityisopettaja tuntee oppimisvaikeudet ja tarjoaa erilaisen näkemyksen ilmiöstä. Haastateltavien näkemykset eivät päässeet kyseisen lukion osalta aineistossa vahvistamaan tai kyseenalaistamaan toisiaan eri teemojen osalta.

Tutkielmaa varten haastateltiin lukioiden opinto-ohjaajia ja erityisopettajia lukukaudella 2017-2018. Tarkasteltavien lukioiden määrä on kolme, ja haastateltavien henkilöiden määrä viisi (kolme opinto-ohjaajaa ja kaksi erityisopettajaa). Haastattelun aikaan voimassa ollut lukiolaki (1998/629) ja lukion opintosuunnitelman perusteet eivät huomioineet oppimisvaikeuksia omaavien oppimisen tukea kuten nykyään. Vuoden 2018 uusi lukiolaki tuli voimaan 1.8.2019, ja 28 §:n mukaan kielellisiä erityisvaikeuksia tai muita oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tuen tarvetta tulee lain mukaan arvioida opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä ja tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Tukitoimet tulee kirjata opiskelijan pyynnöstä opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. Uusimmat, lain huomioivan lukion

opetussuunnitelman perusteet tulevat voimaan 1.8.2021. Muutokset koskevat lukio-opintojen tukea ja oppimisvaikeuksia, joten ne tuli ottaa uudessa tilanteessa huomioon ja peilata tutkielman sisältöjä ja havaintoja niihin. Varsin kuvaavaa onkin, että ennen muutoksia haastatteluissa ilmaistiin tarve muutoksista esimerkiksi lukiolakiin opintojen tuen turvaamiseksi. Lain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden muutokset näyttäytyivätkin tulkintani mukaan toivotuilta ja hyödyllisiltä. (Lukiolaki 629/1998, Lukiolaki 714/2018, 28 §.)

Lukiolain uudistuksen myötä ohjaustyössä tapahtuu muutenkin muutoksia, joita huomioin soveltaen tarpeen mukaan. Olennainen muutos (714/2018) 26 §:n 1 momentin mukaan on se, että kaikki opiskelijat laativat itselleen henkilökohtaisen opintosuunnitelman, joka sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman lukio-opintojen etenemisen sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tueksi. Henkilökohtainen opintosuunnitelma laaditaan opintojen alussa oppilaitoksen opetus- ja ohjaushenkilöstön tuella ja sitä päivitetään säännöllisesti opintojen edetessä. Käytännössä opiskelusuunnitelman laatiminen ja päivittäminen edellyttää ohjausta, jonka asiantuntijana opinto-ohjaaja tulee olemaan näistä vastuussa, ellei järjestelyistä muuta sovita.

4.2 Aineiston analyysi

Kerätty tutkimusaineisto on audiotallenteina nauhoitettua, auki litteroitavaa haastattelumateriaalia. Tutkimus suoritettiin tapaustutkimuksena, jossa kartoitettiin käsityksiä ja kuvataan näiden avulla tilannetta tarkasteltavissa lukioissa ohjausjärjestelmän puitteissa. Näin laadittuja tapauskuvauksia voitiin vertailla. Koska haastattelujen jälkeen tarkasteltavaan ilmiöön vaikuttava lainsäädäntö ja lukion opetussuunnitelman perusteet ovat muuttuneet, tämä muutos kontekstissa huomioitiin tutkielmassa haastatteluiden jälkeen, analyysia ja tuloksia tarkasteltaessa. Nyt tutkimus kuvaa ilmiötä lukioissa hetkeä ennen lakiuudistuksen aiheuttamaa murrosta oppimisvaikeuksien huomiointiin laeissa ja opetussuunnitelmassa. Vuoren (2021) mukaan tapaustutkimuksessa vaikuttaa kaksitasoinen konteksti: nimenomainen toimintaympäristö toimijoineen ja sääntöineen ym. paikallisine tekijöineen sekä laajempi toimintaympäristö, kuten lukiolaki, joka vaikuttaa myös paikallisen tason toimintaan. Uudistusten myötä tapahtunut ja tutkielmassa nyt lukuun otettu muutos vaikuttaa molempiin kontekstin tasoihin, vaikkakin haastatteluiden jälkeen. Näiden huomioiminen nähdään tärkeäksi niiltä osin kuin tutkimuskohteen ymmärtäminen sitä vaatii, jotta aiemmin kerättyä aineistoa voidaan tarkastella myös suhteessa lain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin, joiden vaikutukset koulutuksen kentällä

toistaiseksi ovat tulkinnanvaraisia, mutta jo lähitulevaisuudessa tutkimuksin tarkasteltavissa. (Vuori 2021.)

Aineiston puhe litteroitiin verbaalisesti ilmaistujen asiasisältöjen tarkkuudella, näihin liittymättömiin ääniin ja eleisiin kuten yskäisyihin ja huokauksiin ei kiinnitetty huomiota. Tämä on Kallion (2021) mukaan riittävä tarkkuus. Litteroidusta aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä analyysia ja laadullista teemoittelua käyttäen, fenomenografisen analyysin ja kategorioihin luokittelun keinoin. Tällöin analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä, vaan nousevat aineistosta. Yksittäisten havaintojen avulla suunnattiin näin kohti yleisempiä väitteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 83.) Fenomenografisen lähestymistavan avulla tulkittiin aineistosta käsitykset ja muodostettiin niistä merkitysyksiköt, joita ryhmiteltiin laajemmiksi merkityskategorioiksi, joiden avulla voi kuvata ja selittää käsitysten laadullista erilaisuutta. Merkityskategorioista muodostettiin laajempia kuvauskategorioita. Muodostettujen ylä- ja alakategorioiden avulla jäsennettiin aineistoa. Aineiston perusteella hahmoteltiin myös ohjauksjärjestelmä ja opiskelijoita koskeva prosessi toimijoinen ja rooleineen. (Niikko 2003, 30-31, 33-41; Kallio 2021.)

Fenomenografisin menetelmin analysoidun aineiston rinnalla kulkivat laatimani lukioiden profiilit ja vapaamuotoiset tiivistelmät, joita myös hyödynsin tutkielmaa kirjoittaessani. Vapaamuotoisiin tiivistelmiin olin kuvannut aineistojen sisällöt työprosessiani varten. Olin erotellut lukiot toisistaan ja näistä tekemäni profiilit auttoivat jäsentämään työtäni. Näiden avulla saatoin alustavasti hahmottaa aineistoa ja vertaamalla niitä analyysiprosessin myötä syntyneisiin tulkintoihin ja teksteihin myös varmistaa esimerkiksi sen, ettei mitään päässyt unohtumaan. Analysoin aineiston neljässä vaiheessa, joiden sisällöt vastaavat Niikon (2003, 32-33) kuvaaman analyysin vaiheita.

Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin keinoin neljässä vaiheessa:

1. Etsittiin tekstistä merkitysyksiköitä, jotka sisälsivät jonkun ajatuksen tai idean.
2. Muodostettiin merkityskategorioita, joiden teema yhdisti siihen sijoitettuja merkitysyksiköitä.
3. Muodostettiin ylempiä kuvauskategorioita, joiden alle merkityskategoriat sijoittuivat.
4. Muodostuneiden kategorioiden avulla jäsennettiin aineistoa ja kirjoitettiin analyysi/synthesei.

Analyysiprosessin lopputuloksesta voi puhua myös synteessinä, sillä analyysin seurauksena muodostuneet yksiköt ja kategoriat järjestyneine merkityksineen muodostivat nyt aineistoa jäsentäviä kokonaisuuksia, joita voitiin muodostamisen jälkeen peilata teoriataustaan, minkä myötä tutkielman lopulliset tulokset muotoutuivat. Niikko (2003) toteaaakin fenomenografisen tutkimuksen ominaiseksi piirteeksi tulokset, jotka ovat tavallisesti jonkinlainen synteesi abstraktion korkeammalla tasolla, esimerkkinä säännöllisten mallien, piirteiden ja teemojen kuvaus sekä teoreettiset kategoriat (Niikko 2003, 32-33).

Kerron seuraavaksi askel askeleelta esimerkin toteuttamastani fenomenografisesta analyysistä. Ensimmäisessä vaiheessa etsin merkitysyksiköitä aineistosta. Keräsin erilaisia ajatuksia ilmaisevia merkitysyksiköitä aineistosta. Näiden perusteella muodostin merkityskategorioita, joiden alaisia merkitysyksiköitä yhdisti jokin asia, jonka mukaan merkityskategorian otsikoin.

Merkitysyksiköitä löytyi esimerkiksi ohjaustyössä oppilaiden asenteita ja kokemuksia koskien. Opinto-ohjaajat kertoivat oppimisvaikeuksien ja asenteiden merkityksestä. Lukion 3 opinto-ohjaaja totesi oppimisvaikeuksien voivan näkyä ohjauksessa asenteiden välityksellä. Irrotin haastattelun aineistosta seuraavia toteamuksia merkitysyksiköiksi, jotka keräsin sopivan otsakkeen alle, joka niitä yhdisti. Käytin aluksi merkitysyksiköitä kuvaavaa otsikkoa "Opiskelijoiden asenteet ohjauksessa" merkityskategorian nimenä:

Merkityskategoria: Opiskelijoiden asenteet ohjauksessa

Merkitysyksiköt:

"Oppimisvaikeudet voivat näkyä ohjauksessa opiskelijoiden asenteiden välityksellä."

"Niiden kokemisen, itsetunnon lommon ja omiin kykyihin luottamisen kautta".

"Ei luoteta omiin kykyihin ja uskalleta esimerkiksi hakea yliopistoon vaikka kykyä olisi."

"Oppimisvaikeuden aiheuttama lommo itsetunnolle saattaa siis vaikuttaa jatko-opintosuunnitelmiin."

Opiskelijoiden asenteiden ja kokemusten merkityksestä löytyi aineistoa kaikkien lukioiden aineistoista. Näistäkin etsittiin merkitysyksiköt ja muodostettiin merkityskategoria, kun löydetyt merkitysyksiköt sopivat lopulta muokkaamani nimikkeen alle: "Opiskelijoiden kokemus ja asenteet (itsetunto, luottamus omiin kykyihin)".

Seuraavaksi järjestelin muodostamani merkityskategoriat ylempien kuvauskategorioiden alle, jotka nimesin tavalla, joka hahmottaa tulkintani perusteella ylempien kategorioiden sisältämiä merkityskategorioita yhdistävän asian.

Esimerkiksi seuraavia merkityskategorioita yhdisti tulkintani, että oppimisvaikeudet näkyivät niiden alaisissa ilmauksissa (merkitysyksiköissä) opiskelijoiden kokemuksina ja asenteina: “Opiskelijoiden kokemus ja asenteet”, “Opiskelijoiden aloitteellisuus ja tavoitteellisuus”, “Myöhäisen diagnoosin kokeminen kielteisenä ja haastavana asiana” sekä “Myöhäisen diagnoosin poissulkeminen elämästä ja ohjauksesta”. Niinpä yläkategorian nimeksi valikoitui oppimisvaikeuksien näkyminen opiskelijoiden kokemuksina ja asenteina. Hieman hämmäntävää voi tosin olla yläkategorian nimen ja yhden merkityskategorian nimen samankaltaisuus. Yläkategorian kontekstit ovat kuitenkin laajempia. Ne sisältävät myös erityisopettajien haastatteluista kerättyä täsmentävää aineistoa, mikäli aihe ei liity yksinomaan opinto-ohjaukseen. Esimerkiksi lukiossa saatuun myöhäiseen diagnoosiin liittyvissä kokemuksissa tilanne oli tämä, vaikkakaan tämä yläkategoria ei keskity yksinomaan myöhäiseen diagnoosiin.

Fenomenografisen analyysin työvaiheessa listasin syntyneen ylempien kuvauskategorian merkityskategorioineen näin:

Yläkategoria: Oppimisvaikeuksien näkyminen opiskelijoiden kokemuksina ja asenteina

Merkityskategoriat: Opiskelijoiden kokemus ja asenteet (itsetunto, luottamus omiin kykyihin)
 Opiskelijoiden aloitteellisuus ja tavoitteellisuus
 Myöhäisen diagnoosin kokeminen kielteisenä ja haastavana asiana
 Myöhäisen diagnoosin poissulkeminen elämästä ja ohjauksesta

Syntyneiden kategorioiden perusteella aineiston sisällöt jäsentyivät, ja tiivistin näitä alustavasti tekstimuotoon seuraavasti:

“Oppimisvaikeudet näkyivät opiskelijoiden kokemuksina ja asenteina, kuten luottamuksena omiin kykyihin ja itsetunnon lommoina. Niitä seurasivat myös opiskelijoiden näkyvä aloitteellisuus ja tavoitteellisuus kohti julkilausuttua päämäärää (jatko-opinnot), mihin saattoi liittyä opiskelijasta itsestään lähtevä päätöksenteko, jossa tietyt vaihtoehdot rajataan pois. Myöhäiseen diagnoosiin saattoi liittyä kokemus haastavana tai kielteisenä asiana, mikä

näkyi oppimisvaikeuksien poissulkemisena oman kokemuksen piiristä, elämästä ja ohjauskeskustelusta aluksi ennen kuin opiskelijat oppivat näkemään asian myönteisessä valossa. Yllätyksenä tulevan myöhäisen diagnoosin saaminen on monelle kova paikka ja siihen liittyy kielteisiä asenteita.”

Vastaavalla tavalla syntyivät muut kategoriat. Edellä kuvatulla tavalla jatkoin prosessia läpi aineiston. Kaikkea en analysoinut fenomenografian kategorisointia hyödyntäen, kuten arvioitujen oppimisvaikeuksien määriä ja tuen prosessin vaiheita, joista laadittiin muuten selvitys ja prosessin kulkua hahmottava kuvio. Fenomenografinen analyysi kategorisointeineen koski suurinta osaa aineistoa, joka edellytti tulkintaa. Määriä koskevia kysymyksiä voitiin silti peilata aiempaan tutkimukseen, mikä herättikin ajatuksia ja kysymyksiä.

Fenomenografisen analyysin jälkeen tulosten raportoinnissa ja pohdinnassa hyödynnettiin aineistoa koskevan analyysin tuloksien lisäksi ilmiötä koskevaa teoriataustaa ja tutkimuksia. Havaintoja verrattiin aiempiin tutkimuksiin ja pyrittiin löytämään ilmiöön liittyviä kysymyksiä, oivalluksia ja jatkotutkimusideoita. Toiveena oli myös löytää hyviä käytänteitä, jotka edistävät myöhäisen diagnoosin saaneiden tai muiden oppimisvaikeuksia omaavien henkilöiden etuja tai ennaltaehkäisevät heidän kokemiinsa haasteisiin ja tuen prosessin liittyviä ongelmia.

Tutkielman eettisyyden kannalta on Kuulan (2006) mukaan keskeistä, että haastateltavat ovat riittävän hyvin informoituja. Informoinnissa pitää huomioida tutkijan tausta ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite ja tiedon käyttötarkoitus, vapaaehtoisuus ja tiedon keruun tapa, valinnan perusteet sekä luottamuksellisten tietojen suojaaminen. Haastateltavilla oli yhteystietoni ja tieto taustastani Itä-Suomen yliopiston opiskelijana, jonka pro gradutyö käsillä oleva tutkielma on. Olin haastateltaviin yhteydessä hyvissä ajoin etukäteen, informoin heitä sekä suullisesti että kirjallisesti tutkielman aiheesta ja tietojen keruun tavasta kahteen otteeseen ennen varsinaista haastattelua. He saivat etukäteen näin myös tiedon teemoista, joita haastattelu koskisi. Haastateltavat tiesivät, mihin suostuivat ja että tiedot suojataan luottamuksellisesti. (Kuula 2006, 11, 36, 104-118.)

Haastateltavien suojan kannalta oli keskeistä anonymiteetti, jonka säilyttämisen myötä he saattoivat kertoa näkemyksiään tutkittavasta ilmiöstä. Anonymiteetin kannalta tarpeelliseksi osoittautui sellaisten ilmausten ja sisältöjen poistaminen tekstistä, jotka saattoivat muodostua ongelmaksi haastateltavien tunnistettavuuden kannalta. Tällaisia olivat

henkilöiden työnkuvaan ja rooleihin liittyvät yksilölliset maininnat sekä lukioden sijaintipaikkakunnan suoraan tai mutkan kautta kertovat ilmaisut. Haastateltavien ja paikkakuntien anonymiteetti takaavat myös suojan lukioon liittyville tahoille, kuten opiskelijoille. Vaikka muita tahoja kuin opinto-ohjaajia ja erityisopettajia ei tässä tutkielmassa haastateltu, kerrotut asiat voisivat yhdessä mainittujen tarkasteluvuosien kanssa mahdollistaa luettujen sisältöjen liittämisen heihin.

5. TULOKSET

Tässä luvussa esitetään vastaukset tarkasteltuja lukioita koskeviin tutkimuskysymyksiin. Aluksi tarkastellaan taustatietona oppimisvaikeuksien määrästä lausuttuja käsityksiä. Näin saadaan käsitys oppimisvaikeuksien lukumäärästä ja suhteellisista määristä tarkastelluissa lukioissa, kuten myös keskeyttäneiden oppilaiden määrästä sekä resurssien riittävyydestä. Kuten varsinaisiin tutkimuskysymyksiin liittyviä havaintoja, myös oppimisvaikeuksien määriin liittyviä havaintoja peilataan tutkimuskirjallisuuteen, vaikka ne eivät sisälly varsinaisiin tutkimuskysymyksiin, koska se nähtiin kokonaisuuden hahmottamisen kannalta tarpeelliseksi.

Tutkimuskysymystä 1 tarkastellaan alaluvussa 5.2 “Oppimisvaikeuksien näkyminen ohjaustyössä”.

Tutkimuskysymykseen 2 vastataan alaluvussa 5.3 “Oppimisvaikeuksien tulkitut vaikutukset lukio opintoihin ja tuen keinot”. Siinä tarkastellaan myös haasteiden ilmenemistä ja niihin suunnattuja tuen keinoja eri lukioissa. Tämä ratkaisu edistää kokonaisuuden hahmottamista ja täsmentää ohjaustyötä ja tuen prosessia yksittäisten lukioiden tasolla.

Tutkimuskysymyksiin 3 ja 4 vastataan alaluvussa 5.4 “Tarjotun tuen prosessit ja muodot”. Siinä hahmottuvat tuen prosessin läpikäymisen myötä myös toimijoiden roolit prosessissa ja ohjausjärjestelmässä. Sisällöt liittyvät myös tutkimuskysymykseen 1.

5.1 Oppimisvaikeuksien määrät tarkastelluissa lukiossa

Lukiossa 1 oli 350 opiskelijaa ja sisäänpääsyn keskiarvoraja oli 8,33 vuonna 2017. Oppimisvaikeuksia oli hieman yli 10%:lla opiskelijoista, mutta keskeyttämiä ei esiintynyt. Lukiossa saatuja, myöhäisiä arvioita tai diagnooseja oli noin puolet kaikista tapauksista. Erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen tarjoama tuki ja tuen prosessi nähtiin niitä tarvitseville kattavina ja riittävinä. Opinto-ohjauksen puolella pohdittiin ylimääräisten aikaresurssien käyttöä tukea tarvitsemattomien oppilaiden tarpeisiin. Tuen prosessin alkuvaiheessa nivelvaiheen tiedonsiirtoon kaivattiin lisää joustavuutta ja kehitystarpeiden osalta “välittömän tiedonsiirron mallia” ongelmien ennaltaehkäisyyn ja sujuvan siirtymän tarpeisiin.

“15 vuotta ollu ny täällä... koko ajan lisääntynyt lukivaikeuksisten määrät, jotka pääsee lukioon.” (Lukion 1 erityisopettaja)

Lukiossa 2 oli 250 oppilasta ja sisäänpääsyn keskiarvoraja oli 7,00 vuonna 2017. Oppimisvaikeuksia oli noin 15-20%:lla opiskelijoista, joista lukiossa havaittuja myöhäisiä arvioita tai diagnooseja oli noin kolmannes. Keskeyttäjiä todettiin olevan, koska kaikki eivät läpäise kirjoituksia. Näiden määrässä on huomattavaa vaihtelua vuosittain. Tarkasteluvuonna 2017 useammasta keskeyttäneestä kahdella oli oppimisvaikeus, kun taas vuonna 2018 ei keskeyttäjinä ollut oppimisvaikeuksia omaavia opiskelijoita. Toisina vuosina todettiin olleen yksittäistapaus, jos sitäkään. Ohjauksen aikaresurssien riittävyys koettiin hieman puutteelliseksi, kattavan ohjauksen nähtiin toteutuvan, kun opinto-ohjaaja taipui tekemään ylimääräistä työtä 2 lisätunnin verran. Haastateltavat kaipasivat erityiseen tukeen lisää resursointia, jotka koettiin liian vähäisiksi tarpeeseen nähden. Erityisen tuen resursseja toivottiin myös peruskouluun, lähinnä yläkoulutasolle, jotta nykyistä useammat oppimisvaikeuksia omaavat saataisiin varhaisen tuen piiriin. Myös lisäresurssien tarpeet terveydenhoitajan, kuraattorin ja lääkärin osalta mainittiin.

“Oppimisvaikeuksia on aika paljon koska meidän lukioon pääsee aika matalilla keskiarvoilla. Joka luokalla on useampia kuin yksi... Kielelliset vaikeudet, lukivaikeudet ovat suurin ryhmä, on kielellisiä erityisvaikeuksia, hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmaa jotka näkyvät aikataulutuksen ongelmassa... matemaattisia vaikeuksia aika paljon.”
(Lukion 2 erityisopettaja)

Lukiossa 3 oli 90 oppilasta ja sisäänpääsyn keskiarvoraja oli 6,00 vuonna 2017. Oppimisvaikeuksia oli noin 10% oppilasta, joista noin neljännes oli lukiossa havaittuja myöhäisiä arvioita tai diagnooseja. Haastateltavien mukaan keskeyttäjiä ei yleensä ole toisinaan ilmeneviä yksittäistapauksia lukuunottamatta. Lukiolla oli puute erityisopettajan aikaresurssista yleensä ja haastatteluhetkellä erityisesti (resursoitua erityisopettajaa ei ollut haastatteluhetkellä). Erityisen tuen resursseja toivottiin myös peruskoulutasolle, jossa valetun tuen prosessin perustan ja sen puutteiden tulkittiin vaikuttavan lukiossakin. Opinto-ohjaus ja tuen prosessit muilta osin koettiin kattaviksi ja riittäviksi. Lisää resursseja kaivattiin myös mielenterveydellisten haasteiden tukemiseen, erityisesti kuraattori- ja psykologipalveluihin.

“Määrä selkeästi kasvanut, tai ei ehkä kasvanut mutta kynnyksensä tunnistamiseksi on madaltunut. Koko ajan on oppilaita joille haetaan erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksia ja kokeita ajatellen.” (Lukion 3 opinto-ohjaaja)

Eniten oppimisvaikeuksia absoluuttisesti: Lukio 1 (350 oppilasta lukio, ka 8,33)

Eniten oppimisvaikeuksia suhteellisesti: Lukio 2 (250 oppilaan lukio, ka 7)

Eniten myöhäisiä arvioita tai diagnooseja: Lukio 1 (50% tapauksista)

Keskeyttäneet ov-oppilaat: Lukio 2 (2 keskeyttäjää), Lukio 1 ja 3 (0 keskeyttäjää)

Oppimisvaikeuksien määrien aiempiin tutkimuksiin peilaava pohdinta

Tarkasteltujen lukioden osalta ohjaajien ja erityisopettajien arvioimat määrät oppimisvaikeuksia omaavista opiskelijoista vaihtelivat 10-20% välillä. Tarkastelluissa lukiossa arvioidut määrät vaihtelivat: yhdessä 10-15%, toisessa 15-20% ja kolmannessa noin 10%. Nämä lukemat ovat teoriaosiossa arvioituihin lukumääriin (6-10%) verrattuna korkeat, kahden lukion sijoituessa tuon arvion ylärajalle ja yhden ylittäessä sen reilusti. Havainnot viittaavat esiintyvyyden vaihtelevuuteen. Suhteellisesti eniten oppimisvaikeuksia arvioitiin olevan lukiossa 2, jonka sisäänpääsyn keskiarvoraja oli matala (7). Toisaalta lukiossa 3 oppimisvaikeuksien arvioitu määrä oli suhteessa pienempi, vaikka sisäänpääsyraja oli siellä tarkastelluista lukioista alhaisin (6). Tältä osin arviot oppimisvaikeuksien määristä eivät kulkeneet täysin johdonmukaisesti lukioden sisäänpääsyrajojen mukaan. Lukioden opiskelijamäärien koot vaihtelivat toisaalta paljon, ja lukio 3:n opiskelijamäärässä (90) esiintyvien oppimisvaikeuksien arvio suhteessa muiden lukioden opiskelijamääriin ei ole ongelmaton (Lukio 1: 250 ja Lukio 2: 350). Hyvin pienen oppilasmäärän lukiossa pienet satunnaiset erot määrissä näkyvät helposti suuntaan ja toiseen suhdelukujen määrissä. (Lönqvist, Henriksson, Marttunen & Partonen 2020, 126-128.)

Lukivaikeuksien esiintyvyydeksi peruskouluasteen opintojen aikana on Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 73) mukaan todettu 15-20%. Tätä silmällä pitäen yhtä suuren arvion esiintyminen yhdessä tarkastellussa lukiossa kaikkien oppimisvaikeuksien osalta herättää kysymyksen juuri lukivaikeuksia omaavien opiskelijoiden osuudesta nykyisissä lukio-opinnoissa (Lukio 2). Toisen asteen oppilaitoksia tarkasteltaessa on vanhastaan todettu ammatillisia toisen asteen opintoja suorittavien joukossa esiintyvän enemmän oppimisvaikeuksia (erityisesti lukivaikeuksia) kuin lukio-opintoja suorittavilla. Lehtonen (1993, 92) viittaa Syvälahden (1990, 18-24) havaintoon todetessaan, ettei esim. suuri osa lukivaikeuksia omaavista hakeudu lukioon ollenkaan, ja osa hakeutuneista keskeyttää opiskelunsa. Lukivaikeudet ovat yleisin oppimisvaikeus, joten ehkäpä erot eri lukioden välillä selittyvät suurelta osin juuri lukivaikeuksia omaavien vaihtelevilla määrillä, joiden todettiin lukion 1 erityisopettajan mukaankin kasvaneen jatkuvasti vuosien aikana. Suhtautuminen

opintojen sujuvuuden haasteina koettuihin oppimisvaikeuksiin vaikuttaa oppilaiden käsityksiin itsestään ja itsetunnostaan, joka vaikuttaa koulumenestyksen ohella Marshin ym. (1999, 155-167) mukaan myös jatko-opintoihin. Peruskoulun opetuksessa sekä ohjauksessa tarvittava ohjauksen tuki ja asenteiden läpikäyminen sekä rohkaisu voivat vaikuttaa jatko-opintoja koskeviin päätöksiin. Tämä voi puolestaan tasoittaa oppimisvaikeuksia omaavien määriä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välillä.

Olemassa olevat ongelmat eivät peruskoulutasolla ole vielä sellaisia, jotka aiheuttaisivat merkittäviä haittoja opintojen sujuvuuteen. Tällöin lukioon valikoituminen voi tapahtua tavanomaisesti kiinnostuksen perusteella mahdollisia oppimisvaikeuksia miettimättä. Lukiossa työmäärät kasvavat, joten on johdonmukaista, että ongelmat opintojen sujuvuudessa nousevat esille.

“Lukiossa aika iso määrällinen aineisto, jossa ongelma tulee paremmin näkyviin, peruskoulussa ollaan voitu selvitä paremmin olemassa olevilla keinoilla. Aiemmin ei olla puututtu jos selviytyy hyvin.” (lukion 1 erityisopettaja)

Herää kuitenkin kysymys, ohjautuuko toisista peruskouluista lukioon enemmän oppimisvaikeuksia omaavia henkilöitä kuin toisista. Voisivatko nämä erot liittyä resurssien saatavuuteen tai peruskoulujen opettajien ja ohjaajien asenteisiin tai työhön, kuten kykyyn huomioida oppimisvaikeuksia ja niihin liittyvää alentunutta itsetuntoa tai liioitellun kategorista ajattelua ohjauskeskusteluissa? Näistä tietoinen ohjaaja voi mahdollisesti rohkaista päämäärätietoisemmin lukio-opintoja pohtivaa, suorituskykyistä oppilasta suuntautumaan kohti lukiota, sen sijaan että oppilas päätyisi kategorisesti poissulkemaan lukupainotteiset opinnot diagnosoidun vaikeutensa vuoksi.

On huomattava, ettei tarkastelluissa lukioissa oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden keskeyttämistä pidetty merkittävänä ongelmana, vaikka tällaisia tapauksia kahdessa lukiossa harvakseltaan esiintyi. Ylipäätään haastateltavat painottivat opiskelijoiden oman motivaation ja työnteon merkitystä opinnoissa, joiden vaatimaa työmäärää oppimisvaikeudet kasvattivat. Lukion 2 opinto-ohjaaja totesi, että harvakseltaan on tapauksia, joissa kova harjoittelukaan ei riitä kirjoituksista suoriutumiseen. On kuitenkin perusteltua kysyä, kuinka moni lukio-opintoja harkitseva oppilas hylkää suotta tämän vaihtoehdon aliarvioidessaan suorituskykynsä realiteetit tai yliarvioidessaan lukio-opintojen haasteet itselleen. Tämä alleviivaa peruskoulun opinto-ohjauksen ja erityisen tuen merkitystä suunnan valinnassa toiselle asteelle.

“Tosi vähän keskeyttäjiä, jotenki ne saadaan täällä vaan... ite huomioinu sen että nääki joilla vaikeuksia, jotenki ne hoksa 2. vuoden aikana sen homman ja tsemppaavat.”

“Motivaatio edelleen...tulee niitä hypäreitä kevyemmän avulla... tässäkin on se että toiset käyttää ajan hyödyksi tuntien ulkopuolisella ajalla, voivat opiskella kieltä sillä ajalla mutta toiset lähtee tuonne kahvilaan (hengaillemaan). Taas näkyy se motivaation merkitys, hirveesti on tässä opiskelijan vastuu.” (Lukion 2 opinto-ohjaaja)

Haastatellut ohjaajat ja erityisopettajat huomioivat peruskoulun resurssit tärkeiksi, mm. oppilaiden oppimisvaikeuksien havaitsemisen ja tuen piiriin saattamisen vuoksi. Riittävien resurssien myötä näitä hyödyntävien oppilaiden kyky suoriutua peruskoulussa ja esimerkiksi itsetunto saattavat olla parempia kuin ilman tarjolla olevaa apua. Toisella asteella, tässä tapauksessa lukioissa, esiintyvien oppimisvaikeuksien määrien ja lukio-opintoihin valikoitumisen kannalta asialla voidaan nähdä olevan merkitystä. Edellä mainitun perusteella päättelen nykyistä kattavampien resurssien tarjoamisen peruskoulussa tasoittavan oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden määriä lukioiden ja ammatillisen toiseen asteen koulutuslaitosten välillä.

5.2 Oppimisvaikeuksien näkyminen ohjauksessa

Oppimisvaikeudet näkyivät opinto-ohjaajan työssä erityisesti ohjauskeskustelussa, opintojen suunnittelussa ja järjestelyssä, roolissa opiskelijan motivoijana ja opiskelun prosessin helpottajana, opiskelijan toiminnan ohjaajana sekä erilaisten käytänteiden ja keinojen laatijana. Oppimisvaikeudet vaikuttivat myös ohjaajan työn määrään ja tähän käytetyn ajan kasvuun. Apua ja ohjausta tarvittiin näitä opiskelijoita varten tavanomaista enemmän, varsinkin opintojen suunnittelussa. Lisäksi oppimisvaikeudet näkyivät opinto-ohjaajan osallistumisena eri tavoin tuen prosessin vaiheisiin, ja yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tätä osallistumista tarkastellaan tuen prosessien yhteydessä.

Oppimisvaikeudet näkyivät opinto-ohjauksessa:

Yksilöllisinä ja vaihtelevina tapauksina

Opintojen sujuvuuden havaittuina ongelmina

Identiteettiin liittyvinä henkisinä tekijöinä ja haasteina (itsetunto, minäkuva ja asenteet)

Opinto-ohjaajan suurempana työpanoksena näiden opiskelijoiden osalta

Korjausliikkeen tekemisen tarpeena (lukio-opintojen suunnittelu)

Opintojen työläyden helpottamisen tarpeena (lukio-opintojen suunnittelu)
 Opiskelijan toiminnanohjauksen ja oppimistaitojen edistämisen tarpeena
 Huolellisena tiedonhankintana ja käsittelynä jatko-opintojen suunnittelussa
 Henkisten tekijöiden vaikutuksena jatko-opintoja ja uraa koskevaan päätöksentekoon
 Hakukohteiden tarpeettomana tai kategorisena välttämisenä henkisten tekijöiden vuoksi.

Oppimisvaikeudet näkyivät ohjauskeskusteluissa yksilöllisinä ja vaihtelevina tapauksina. Oppimisvaikeuksia saattoi olla useampi kuin yksi ja näiden kanssa saattoi esiintyä myös joku muu ongelma kuten motivaation puute. Motivaatio ja opiskelijan ahkera työskentely nähtiin oppimisvaikeutta ratkaisevammaksi tekijäksi opintojen sujuvuuden ja valmistumisen kannalta.

Ohjaajan rooli oppimisvaikeuksien yhteydessä oli usein käytännöllisiin muutoksiin liittyvä: liian työlään opiskelun prosessin helpottaja, kurssien uudelleenjärjestelyssä auttaja ja opintosuunnitelmien muokkaaja. Opintosuunnitelman muutokseen liittyi työtaakan helpottaminen ja esimerkiksi suuntautuminen opiskelijan vahvoihin aineisiin.

“Ratkaisu heille sinänsä yksinkertainen: pikkasen per jakso helpotetaan lukujärjestystä eli jaetaan kuorma vaikka 3,5 vuodelle. Jos muilla 6, heillä 5 kurssia per jakso. Ei kuulosta paljolta, mutta jakaa työtä pidemmälle aikajänteelle ja pystyvät sitten keskittymään noihin kurssiin. Tästä lähdetään liikkeelle ja suurimmalla osalla heitä tämä auttaa.”

(Lukion 1 opinto-ohjaaja)

Ohjaaja puntaroi roolissaan oppimisvaikeutta suhteessa käytännön tavoitteisiin, hän näyttäytyi auttajana ja korjausliikkeen mahdollistajana opiskelijan kohtaamien liian suurien haasteiden edessä. Ohjaaja nähtiin haasteet ylittävien keinojen ja suunnitelmien kehittäjänä.

“Sit ruvetaan katsomaan sitä oppimista, että ruvetaan katsomaan niitä väyliä ja keinoja, että pystytään saavuttamaan ne oppimistulokset joita lukion opetussuunnitelma edellyttää. Jonkin alan kohdalla voi vaikuttaa ohjaukseen sillä tavalla että opiskelijan kanssa pyritään tutustumaan jatko-opiskelumahdollisuuksiin perinpohjaisemmin. Oppilas lukio-opintojensa aikana selkeämmin kokee että tilanteensa tulee otetuksi huomioon.” (Lukio 3 opinto-ohjaaja)

“Pohjaa siihen että pystytään suunnittelemaan opintoja. Toisen päin oli poika, jolla hyvin suuria vaikeuksia kielten osalta kaikkien vieraiden kielten osalta. Tehtiin muutos että vaihdettiin lyhyt matematiikka pitkään. 3,5 vuoden opintosuunnitelma, alkoi entistä vahvemmin suuntautua luonnontieteisiin. Näin hän vältti... kirjoitti englannin lyhyenä. Tällä hetkellä DI-koulutuksessa teknillisessä yliopistossa ja konetekniikan puolella. Korjausliike onnistuttiin siis tekemään lukion sisällä.” (Lukion 3 opinto-ohjaaja)

Ohjaajasta välittyi myös kuva pohtijana, joka ymmärtää henkisten tekijöiden kuten itsetunnon ja motivaation roolin. Ymmärrys mahdollistaa opiskelijan motivoinnin ja itsetunnon tukemisen.

“...tiivistän kysymykseen itsetunnosta: oma kyvykkyys, vahvuutensa, että ei pelkää epäonnistumista vaan pystyy motivoimaan itsensä, yrittämään ja etsimään rajojaan ja ylittämään ne.” (Lukion 3 opinto-ohjaaja)

Oppimisvaikeudet näkyivät ohjauksessa erilaisina käytänteinä ja sisältöinä. Näitä olivat opintojen suunnittelussa opiskelijan motivointi sekä liian työlään opiskelun prosessin helpottaminen kurssien uudelleenjärjestelyn ja opintosuunnitelman muokkaamisen keinoin opiskelijan tarpeita vastaavaksi. Yleensä laaditaan ratkaisuja, joilla jaksojen kurssien lukumäärää pienennetään ja lukujärjestystä näin kevennetään. Kurssien määrää per jakso vähennetään esimerkiksi kuudesta viiteen. Erilaiset järjestelyt suunnittelussa ja kurseissa toteutetaan tarpeen mukaan, järjestelyt voivat sisältää tutkinnon suorittamisajan pidennyksen (3, 3.5 tai 4 vuotta).

Oppimisvaikeudet näkyvät opintojen suunnittelussa ohjauskeskustelussa ja oppitunnillakin tapahtuvassa auttamisessa, johon opinto-ohjaaja laittaa aikaresurssejaan. Tähän liittyy tilanteen hahmottaminen, ongelman pohtiminen suhteessa käytännön tavoitteisiin sekä opintojen suunnittelu. Oikean keinon ja suunnitelman laatiminen auttaa ylittämään haasteet, esimerkiksi vahvojen luonnontieteiden painottuminen ja haastavien kielten jättäminen vähemmälle (kirjoitetaan englanti lyhyenä jne.) opiskelijan suunnitelmassa ja kirjoituksissa.

Oppimisvaikeudet näkyvätkin myös oppimisen tarkastelussa ja tavoitteina oleviin oppimistuloksiin suuntaavien keinojen ja väylien valinnassa. Oppimisvaikeudet näkyvät myös opiskelijan oman toiminnan ohjauksena; tehdään opiskelijoiden kanssa lukusuunnitelmia ja ajankäyttösuunnitelmia; oman toiminnan ohjausta. Opiskelijat oppivat oppimisen tapoja, oppimistyyliä ja strategioita niin ohjaajan kanssa, opo-kurssilla kuin erityisopetuksessakin. Oppimisvaikeudet voivat näkyä myös jatko-opintojen ohjauksen käytännöissä tarkastellun alan jatko-opintomahdollisuuksiin tavanomaista perinpohjaisemmassa tutustumisessa.

Myöhäisen diagnoosin saamiseen saattoi liittyä kokemus oppimisvaikeudesta minäkuvaan liittyvänä ongelmana: sen käsittely tai tunnustaminen koettiin haastavana tai kielteisenä asiana, mikä näkyi oppimisvaikeuksien poissulkemisena oman kokemuksen piiristä, elämästä

ja ohjauksesta aluksi, ennen kuin se opittiin näkemään myönteisessä valossa. Yllätyksenä tulevan myöhäisen diagnoosin saaminen on monelle kova paikka ja siihen liittyy kielteisiä asenteita. Poissuljettuna oppimisvaikeuksiin ei saa tarvittua opintojen tukea ja erityisopetusta, vaikka järjestelyjä opintosuunnitelmaan raskaaksi koetun työtaakan helpottamiseksi tehtäisiinkin.

“...mutta sen tiedän että se on monelle kova paikka... kun saavat tietää. Esim. lukiseulassa saavat tietää että heillä on lievä lukihäiriö. Se että tulee yllättäen ja pyytämättä...”
(Lukion 1 opinto-ohjaaja)

“Mut jos se tuleeikin tällaisena seulana, aavistamatta ja erityisopettaja tulee juttelemaan kahden kesken ja kertoo lopuksi että epäillään tämmöistä lukivaikeutta... on näitä tapahtumia jotka sulkevat sen tuloksen kokonaan pois omasta elämästään, mielestään... aluksi. Mutta he oppivat näkemään asian uudella tavalla, myönteisellä.”
(Lukion 1 opinto-ohjaaja)

“Prosessin myötä itsekkin alkavat ymmärtää mikä heille hankalaa, prosessissa testeissä huomaavat esim. mikä vaikeaa. Osatestit antavat opiskelijalle viestiä... tämä on hankalaa minulle. Ymmärrys asiasta kasvaa vähitellen. Yleensä tietoisuus edistää, ei haittaa. Yksi pelkäsi mitä muut ajattelee, ja oli hankala hyväksyä.” (Lukion 1 erityisopettaja).

“On heitäkin jotka tarvitsevat paljon apua ja tukea mutta he eivät välttämättä ota tukea vastaan. He esim. käyvät yhden kerran erityisopettajalla, sopivat seuraavan tapaamisajan... ajan, mutta eivät tule paikalle, eivät tule erityisopetukseen. He jotka ei vastaanota tarjottuja tukitoimia, niin ei siinä paljon ole... ei voida pakottaa.” (Lukion 2 opinto-ohjaaja)

“...välttelee ja joutuu jossain kohtaa päättämään et ei edes yritä saada koska ei halukas ottaa tukea vastaan ja liian vaikea pyydystä tuolta. Jos ei itse halukas ottamaan tukea vastaan, hyvin hankalaa, vaikka tarvitsis tukea.” (Lukion 2 erityisopettaja)

Opinto-ohjaajalta opintojen tuen prosesseja tarvitsevien oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden kohtaaminen vaatii ajan satsaamista henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Henkilökohtaisella vuorovaikutuksella voi olla merkitystä esimerkiksi tuen prosessin jatkumiseen.

“Voidaan aina esittää toive että opiskelija jatkaa prosessia, pitää huoltajansa ja koulun ajan tasalla. Koska siinä on se ettei tarvitse kertoa edes koululle miten etenee. ...eli on pysyttävä aktiivisesti kiinnostuneena opiskelijan tilanteesta. Henkilökohtaista kohtaamista varten on varattava aikaa. Se ei ole mitään hetkellistä sähköistä viestintää. Pitää henk. koht mennä kysymään mitä kuuluu.” (Lukion 3 opinto-ohjaaja)

Oppimisvaikeudet näkyivät opiskelijoiden kokemuksina ja asenteina, kuten luottamuksena omiin kykyihin ja itsetunnon “lommoina”. Niitä seurasivat myös oppilaiden suhtautuminen

jatko-opintosuunnitelmiin. Oppimisvaikeudet vaikuttivat jatko-opintojen osalta rajoittavana tekijänä. Niiden vaikutukset rajoittivat erilaisia mahdollisuuksia ja opintojen sujuvuuden haasteiden myötä niitä omaavat opiskelijat joutuivat muuttamaan jatko-opintosuunnitelmiaan. Tässä näkyi toisaalta opiskelijoiden aloitteellisuus ja tavoitteellisuus, kun he itse rajasivat pois vaihtoehtoja. Tähän saattoi liittyä opiskelijasta itsestään lähtevä päätöksenteko, jossa tietyt vaihtoehdot rajataan pois perusteettomasti. Itseä ei esim. pidetty riittävän kyvykkäänä yliopistoon, vaikka se olisi objektiivisesti tarkasteltuna realistiselta vaihtoehdolta vaikuttanutkin.

“Joo, monta kertaa on niin että oppimisvaikeuden omaava oppilas kokee oman tulevaisuutensa suunnittelussa ja omien jatko-opintomahdollisuuksien suunnittelussa. Ei riitä esim. uskallus jatko-opintoihin yliopistoon vaikka olisi edellytykset. Tämä on tekijä joka muodostaa itsetunnolle lommon jotta pystyy uskomaan omiin kykyihinsä selvitä haasteista eteenpäin.”

(Lukion 3 opinto-ohjaaja)

“On ollut tapauksia joissa lukiolaiset jotka tietävät, tulevat itse oma-aloitteisesti, joilla on diagnoosi. He itse rajaavat koulutusaloja joille eivät lähde edes pyrkimään. Jopa koulutussektori rajattu pois... yliopistosektorin rajasi. Yksi ADHD oppilas valitsi sotilas... koska halusi sellaiseen jossa voi liikkua, hyppiä, pomppia... Oli menossa erikoisjoukkoihin”

(Lukion 1 opinto-ohjaaja)

Toisaalta opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmat saattoivat olla diagnoosin ja oppimisen sujuvuuden ongelmat huomioiden epärealistisen korkealla, mikä aiheutti ennemmin tai myöhemmin tarvetta suunnitelmien muutokseen. Tämän muutoksen ajallinen ja kokemuksellinen kaari oli samanlainen niin varhaisen kuin myöhäisen diagnoosin saaneilla, epärealistisen suunnitelman omanneilla opiskelijoilla, eli haastavien kokemusten myötä heräsi ymmärrys ja alettiin esimerkiksi 3. luokan aikana pohtimaan vaihtoehtoa aiemmalle suunnitelmalle. Opinto-ohjaajan kannalta oppimisvaikeudet voivat näkyä haastavina ohjaukokemuksina opiskelijan epärealististen jatko-opintosuunnitelmien äärellä. Ohjaaja mielellään auttaisi tavoitteen toteuttamisessa, mutta se on epärealistinen. Esimerkkinä mainittiin opiskelija, jolla on vaikea lukivaikeus ja opintojen sujuvuuden suuret ongelmat taustalla, mutta silti halu oikeustiedettä opiskelemaan.

“Tuntuu että ovat nykyään hirveän epärealistiset ajatukset suunnitelmissa. Opona ei tietenkään halua lannistaa ja olisi kiva auttaa, miettiä miten toteutettavissa.... Esim. haastavat lukivaikeuksia omaavalla on ollut suuria vaikeuksia luvuissa mutta halutaan silti esimerkiksi oikeustiedettä opiskelemaan. Hirveen haastavaa lähteä realistisesti mutta positiivisesti sitä asiaa miettimään.” (Lukion 2 opinto-ohjaaja)

Haastatteluissa näkyi myös ohjaajan epätietoisuutta siinä, miten oppimisvaikeudet vaikuttavat suunnitelmiin ja kokemus siitä, että opiskelijoiden jäsentymättömät suunnitelmat olivat helposti muutettavissa myöhäisen diagnoosin saamisen jälkeen, kun taas jäsentyneempien suunnitelmien korvaaminen uudella realistisemmalla vaihtoehdolla vaati enemmän työtä. Sinänsä myöhäinen diagnoosi toimi muutoksen lähtökohtana näillä opiskelijoilla.

“Kun tieto myöhäisestä diagnoosista tulee, jonkunlaista suunnitelmien “uudelleenreivausta” tarvitaan. Jäsentymätön suunnitelma on helppoa pistää uusiksi. Jos on pitkälle hioutunut suunnitelma ja todetaan, ettei muistikapasiteetti ja oppimiskyky riitä, niin sitten pitää miettiä vaihtoehto.” (Lukion 1 opinto-ohjaaja)

“Huolimatta realistisesta peilistä ja ohjauksesta, oppimisvaikeudet ei näy vaikutuksina jatko-opintosuunnitelmiin ennen kuin abina kun vaikeudet (kursseissa ja kirjoituksissa) käyvät ilmeisiksi. Tässä vaiheessa suunnitelmat alkavat muuttua.” (Lukion 2 opinto-ohjaaja)

Oppimisvaikeudet ohjauksessa aiempiin tutkimuksiin peilattuna

Oppimisvaikeudet ja riittämätön opintojen tuki aiheuttavat sekä aiempien havaintojen (Hakkarainen ym. 2015; Söderholm 2017) mukaan että tässä tutkielmassa saatujen havaintojen perusteella haasteita oppilaiden oppimiselle, kursseista suoriutumiselle, asenteille ja jatko-opintoja koskeville suunnitelmille. Näistä haasteista johtuen oppimisvaikeudet näkyvät ohjaustyössä odotetusti erilaisena opiskelijoille tarjottavana tukena: Opintojen sujuvuuden edistämisenä opintosuunnitelmien muokkauksen ja kurssien järjestelyin sekä opintoajan pidentämisen ja opintojen seurannan ja näihin liittyvien arviointipalaverien keinoin. YO-kirjoitusten suunnittelussa oppimisvaikeudet näkyivät opiskelijan vahvuuksien painottamisena ja heikkouksien huomioimisena, heikon aineen pois jättämisenä, tarvittaessa ruotsin kielen vapautuksen haulla. Opinto-ohjaaja saattoi auttaa myös ajankäytön suunnittelussa. (Hakkarainen ym. 2015, 408, 413-418; Söderholm 2017, 175-181)

Ohjauskeskustelussa oppimisvaikutusten huomioon ottaminen näkyi (Jokinen 2006) odotetusti erityisesti huolellisena tiedonhankintana ja käsittelynä jatko-opintoja suunniteltaessa. Ohjattavan omiin mahdollisuuksiin liittyvien asenteiden ja itsetuntoon liittyvien haasteiden ymmärryksen voidaan nähdä edistävän realistista jatko-opintoja käsittelevää ohjausta. Haastattelujen perusteella tämä saattaa ehkäistä opiskelijan kategorista ja perusteetonta tietyn hakukohteen välttämistä, johon hän haluaisi ja josta

suoriutumiselle ei ole sellaisia esteitä, joita hän kuvittelee olevan. Toisaalta uravaihtoehtojen liialliseksi koettu työläisyys saattaa olla realistinen näkemys, joka myös on huomioitava. (Jokinen 2006, 20-21)

Oppimistaitojen ja strategioiden harjoittelu on erityisopetuksen lisäksi mahdollista opinto-ohjaajan kursseilla. Esim. Jokinen (2006) mainitsee lukivaikeuksia omaavien opiskelijoiden oppimista edistettävän oppimistyylin ja -strategian harjoittamisen avulla. Myös Korkeamäen ja Nukarin (2014) mukaan erilaisten opiskelustrategioiden käytön kehittäminen on tärkeää. Yksilöllisen oppimisen hiominen kursseilla tai erityisopetuksessa nähdään eri oppimisvaikeuksien työstämisessä yleisesti hyödylliseksi. Oppimisvaikeudet näkyivät odotetusti ohjaajan työssä myös neuvomisena eri asiantuntijoiden avun piiriin sekä erilaisten, osin lukioittain vaihtelevien (toisinaan varsinaisen opion työn ulkopuolisten) tuen järjestelyiden toteuttamisessa, kuten lukiseulan tai kokeiden järjestelyissä. (Jokinen 2006, 20; Korkeamäki & Nukari 2014, 13-18)

Opinto-ohjaajien huomioiden henkisiin tekijöihin liittyvistä kysymyksistä, kuten itsetunnosta ja diagnoosin jälkeisistä vaikutuksista jatko-opintovalintoihin, toivat mieleen Holopaisen ym. (2020) havainnot itsetunnon yhteyksistä opiskelussa koettuihin ongelmiin sekä itsetunnon ja koetun hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Koska koulutöissä pärjäävät omaavat paremman itsetunnon, huomioiden opintojen tukeen ja erityisopetukseen liittyvistä resursseista näyttäytyvät myös kysymyksenä opiskelijoiden itsetunnosta. Ja koska itsetunnon on todettu vaikuttavan tilastollisesti koettuun hyvinvointiin, kyse on myös opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisesta. Jos resurssit ovat puutteelliset ja opiskelijoiden itsetunto sekä koettu hyvinvointi kärsivät, tämän voi olettaa näkyvän myös mainittujen, omien toiveiden mukaisten jatko-opintokohteiden syrjäyn laittamisena, joissain tapauksissa vailla realistisia perusteita. Resursoinnista johtuva opintojen tuen puute johtaa kuitenkin tätä laajempaan isoon kysymykseen siitä, koskettaako riittämättömän tuen saavia opiskelijoita negatiivisen itsetunnon ja hyvinvoinnin noidankehä. Kuten todettua, kattavan tuen voi nähdä ylläpitävän puolestaan positiivisen kierteen ketjua. Nämä kysymykset tulevat jatkossa liittymään lukiolain (714/2018) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistuksiin ja näiden edellytysten mukaisesti toteutettuun opintojen tukeen sekä sitä edellyttävään resursointiin. (Holopainen ym. 2020, 1-3, 8-10.)

Oppimisvaikeuksien näkyminen ohjaajan työn määrässä herättää kysymyksen siitä, näkyykö jatkossa uudistetun lukiolain myötä edellytetty oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaava

opintojen tuki ja erityisopetus opinto-ohjauksessa tarvittavan työn määrän lisääntymisenä, mikäli lain perusteella nykyistä useammat opiskelijat saisivat tukea. Toisaalta resursoinnin tarkastelu ja rekrytoinnit erityisopettajien ja opinto-ohjaajien osalta saattavat uudessa tilanteessa johtaa näiden ammattien harjoittajien kokeman työmäärän vähentymiseenkin. Yleisellä tasolla laki vaikuttaa lisäävän opinto-ohjaajien velvoitteita. Uuden lukiolain (714/2018, 26 §) vaatimus henkilökohtaisen opintosuunnitelman laadinnasta opiskelijoille ainakin lisää koulun opetushenkilökunnan vastuuta. Epäilemättä tämä tuo juuri opintojen suunnittelusta vastaavien opinto-ohjaajien työnkuvaan uuden velvollisuuden. Käytännössä lain mukaan kaikkia opiskelijoita on ohjattava laatimaan ja päivittämään säännöllisesti oma opintosuunnitelma, joka sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman. (Lukiolaki 714/2018, 26 §)

5.3 Oppimisvaikeuksien tulkitut vaikutukset lukio-opintoihin ja tuen keinot

Tämän tutkimuskysymyksen osalta käydään läpi ensin yhteenveto tuloksista, ja sen jälkeen tarkastellaan kysymystä lukioittain. Henkisten tekijöiden ja ohjauskeskusteluiden osalta yhteenvedossa viitataan myös oppimisvaikeuksien näkyvyyttä ohjauksessa käsitelleessä kysymyksessä esiin tulleeisiin asioihin. Tällä ratkaisulla pyritään edistämään kokonaisuuden hahmottamista. Tutkimuskysymystä tarkasteltiin kunkin lukion osalta erikseen, tapaustutkimuksena yhteenvetoinen. Tämä lähestymistapa auttaa vertailemaan ja hahmottamaan esim. sen, miten sinänsä sama haaste, kuten arvosanojen lasku näyttäytyy tuen prosessissa yhdessä lukiossa uhkana opintojen jatkumiselle kurssien nelosten takia, toisessa taas pettymyksenä oman tason laskemisesta ilman opintojen epäonnistumisen uhkaa.

Opintojen sujuvuuden ongelmat:

opintojen työläys
arvosanojen lasku
kurssien suorittamisen ongelmat
kirjoituksista suoriutumisen ongelmat
keskeyttäminen

Opintojen vaikeuksien ja myöhäisen diagnoosin vaikutus henkiseen puoleen:

Itsetunto ja minäkuva (lommoutuminen haasteena)
Suhtautuminen ongelmaan (kieltäminen, helpotus, hyväksyminen)
Suhtautuminen tarjottuun tukeen (kieltäytyminen haasteena)
Jatko-opintoja koskeva päätöksenteko: (haasteena realistinen hakukohteiden rajaaminen)

Yhteenvetona oppimisvaikeuksien nähtiin vaikuttavan opintojen sujuvuuden ongelmiin sekä henkisiin tekijöihin kuten itsetuntoon ja minäkuvaan, joiden merkitystä pidettiin huomattavana. Oppimisvaikeudet vaikuttivat opintoihin niiden aiheuttamien erilaisten käytännön ongelmien ja haasteiden vuoksi, jotka vaikuttivat opintojen sujuvuuteen kuten arvosanojen heikkenemiseen. Kurssien suorittamisen ongelmat sekä kirjoituksista suoriutumisen ongelmat nähtiin myös haasteina. Keskeyttämiset olivat haaste kahdessa tarkastellussa lukiossa, vaikka ne olivat yksittäistapauksia oppimisvaikeuksia omaavien joukossa. Motivoituneiden opiskelijoiden katsottiin selviytyvän lukio-opinnoista vaikeuksista huolimatta, vaikkakin poikkeuksia esiintyi.

Vaikutuksia nähtiin olevan myös minäkuvaan ja itsetuntoon, jotka saattoivat vaikuttaa välillisesti opintojen kannalta merkittäviin asioihin. Varsinkin myöhäisellä diagnoosilla sekä opinnoissa koetuilla haasteilla todettiin olevan myös henkiseen puoleen kuten minäkuvaan sekä itsetuntoon ja hyvin eri tavoin näkyvään suhtautumiseen ongelmaa sekä tarjottua tukea kohtaan. Joskus opiskelija kieltäytyi tuesta, myös itse ongelman kieltäminen oli mahdollista. Tuen vastaanottamisesta kieltäytymisen tulkittiin perustellusti vaikuttavan opintojen sujuvuuteen. Asennoituminen oppimisvaikeuksien havaitsemiseen lukiossa näkyi vaihtelevana suhtautumisena oppimisvaikeuksiin ja tarjolla olevaan tukeen. Oppimisvaikeuksista tehty arvio tai diagnoosi sekä ongelman ymmärtäminen osana itseä nähtiin tarpeellisena muutosprosessina, vaikkakin itsetunnon lommoutuminen arvioitiin myös haasteeksi.

Oppimisvaikeudet havaittiin myös ohjauskeskustelussa, jossa niiden nähtiin vaikuttavan esimerkiksi tulevaisuuden suunnitteluun ja päätöksentekoon. Oppimisvaikeuksia koskevien käsitysten lisäksi varsinkin opiskelijoiden identiteettiin liittyvillä henkisen puolen tekijöillä kuten asenteilla, itsetunnolla sekä minäkuvalla nähtiin olevan vaikutusta oppilaan toimintaan ja jatko-opintoja koskevaan päätöksentekoon, jopa ohi realiteettien. Realiteetin ohittavan ajattelun nähtiin johtavan oman toiveena olevan hakukohteen tarpeettomaan välttämiseen, tai epärealistiseen ja liian työlääseen toiveeseen. Opinto-ohjaajat saattoivat ottaa nämä tekijät huomioon työssään vaikuttaen siten opiskelijan päätöksiin ja tulevaisuuteen.

LUKIO 1

Taulukko 1. Oppimisvaikeudet opinnoissa ja tuen keinot - kategoriat (lukio 1)

Yläkategoria:	oppimisen ongelmat ja näihin kohdistetut tuen keinot
Merkityskategoriat:	ilmenneet ongelmat tuen keinot.
Yläkategoria:	oppimisvaikeuksien seuraukset arvosanatasolla
Merkityskategoria:	oppimisvaikeudet ja arvosanat
Yläkategoria:	oppilaiden vahvuudet ja ohjauksessa tuetut asenteiden muutokset opintojen sujuvuuden edistäjänä
Merkityskategoriat:	oma vastuu (lähtötaso, työ ja motivaatio) oppilaiden kokemus / asenteet keinot joilla haasteet voitettu ei keskeyttämissä
Yläkategoria:	ohjaajan ja erityisopettajan tuki asenteen muutoksessa ja opintosuunnitelmien keventämisessä ja pidentämisessä
Merkityskategoriat:	ohjaajan tuki, erityisopettajan tuki sekä yhteistyö

Oppimisen ongelmat ja näihin kohdistetut tuen keinot - yläkategorian alaiset merkityskategoriat sisälsivät ilmauksia erilaisista ilmenneistä ongelmista ja tuen keinoista. Ongelmia koskevia yleisluonteisia ilmauksia olivat erityisesti opintojen sujuvuuden ongelmat: opintojen työläisyys, kurssien suorittamisen vaikeudet, arvosanojen tippuminen, sekä tuen vastaanottamiseen vaikuttavat asenteet. *Oppimisvaikeuksien seuraukset arvosanatasolla* alainen merkityskategoria *oppimisvaikeudet ja arvosanat* sisälsi ilmauksia arvosanoihin ja niiden muutoksiin liittyvistä oppimisvaikeuksien vaikutuksista. Peruskoulua haasteellisempien lukio-opintojen myötä alkavat ongelmat, joihin sopeutuminen ja arvosanoihin liittyvät muutokset vaihtelevat yksilöllisesti huomattavasti. Myös korkeamman keskiarvorajan Lukio 1:n opiskelijoilla toisilla kovasta työstä huolimatta 9:n arvosanat muuttuvat 6:ksi, erityisesti hankaluuksia on ollut kielissä. Toiset taas onnistuvat saavuttamaan 8-9 tason. Useimmilla tukea tarvitsevilla oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla peruskoulun aikaiset arvosanat kuitenkin tipahtavat.

Toiset koulumenestykseen tottuneet opiskelijat pärjäävät hyvin vaikeuksista huolimatta:

“...kovalla työllä ovat menneet eteenpäin. On sellaisia henkilöitä jotka ovat vaan purreet hammasta ja silti sen 8-9 tason saavuttaen menneet lukion läpi. Saattaa vähän enemmän työtä vaatia mutta ovat tehneet sen.” (Lukion 1 opinto-ohjaaja)

Arvosanojen tippuminen ja kurssien suorittamisen vaikeudet ovat hyvin näkyvä vaikutus. Pitkä englanti ja äidinkieli ovat erityisesti vaikeita ja niissä vaikeudet näkyvät eniten. Näissä

aineissa uhkakin on suurin, koska ne on saatava kirjoituksissa läpi. Haastavissa aineissa erityisopettaja ohjaa opiskelijan tukiopetukseen kyseisen aineen opettajille, jotka ovat tottuneet ohjaamaan näitä täsmällisesti siten, että opiskelijat ovat hyötäneet. Oppimisen vaikeuksien osalta tukitoimet ovat yksilöllisiä sisältäen tarpeen mukaan henkilökohtaisia järjestelyitä opintojen suunnittelussa ja kursseissa.

Opintojen liika työläys on näkyvä ongelma, joka huomioidaan opinto-ohjaajan tuen keinoin keventämällä opintoja esimerkiksi kuuden kurssin jaksovauhdista viiteen. Kevennysten myötä järjestelyt mahdollistavat tutkintoon tarvittavan opiskeluajan pidennyksen 3,5 vuoteen, tarvittaessa neljään vuoteen. Oma vastuu näkyy opintojen sujuvuuden edistämässä: opiskelijat ovat vastuullisia ja työskentelevät ahkerasti, mutta aika ei tunnu riittävän nykyiseen työrytmiin. Ymmärrys opintojen rytmin helpottamisesta ja sen tuomista hyödyistä syntyy vähitellen. Oppimisvaikeuksiin saatavan täsmällisen tuen lisäksi onkin huomioitava fyysisen ja psyykkisen elämäntilanteen suuri merkitys, erityisopettaja tarkkailee koko ajan opiskelijan jaksamista.

Opinto-ohjaaja helpottaa opintojen työläyttä usein käytetyillä keinoilla: hän auttaa kurssien uudelleenjärjestelyssä ja muokkaa opintosuunnitelmaa olemassaolevia tarpeita vastaavaksi. Opintojen ja kirjoitusten suunnittelu edistää suoriutumista, tähän liittyy vahvojen aineiden painottaminen. Yleisempien, kieliä koskevien vaikeuksien vuoksi niitä kirjoitetaan minimimäärä. Vapautuksen hakeminen on harvinaista; seitsemän vuoden aikana ehkä yksi henkilö on saanut vapautuksen ruotsin kielestä. Kuten ohjauskeskusteluja käsittelevässä luvussa todettiin, oppimisvaikeudet näkyvät myös avun tarpeena jatko-opintosuunnitelmissa ja näitä koskevissa muutoksissa.

Oppilaiden vahvuudet ja ohjauksessa tuetut asenteiden muutokset opintojen sujuvuuden edistäjänä - yläkategorian alaiset merkityskategoriat ilmaisivat oppilaiden vahvuuksien lisäksi heidän asenteidensa muutosta opintojen sujuvuutta painottavana tekijänä. Asenteiden muutos liittyi erityisesti myöhäiseen diagnoosiin. Lukiossa 1 myöhäinen diagnoosi näkyi havaintoina siitä, että opiskelijat kokivat sen kielteisenä asiana ja kolauksena minäkuvalle, erityisesti jos tieto on tullut heille yllätyksenä. Tämä saattaa näkyä siten, että asia poissuljetaan elämänpiiristä ainakin aluksi, ja myös ohjauksesta. Poissulkeminen voi merkitä johdonmukaisesti sitä, ettei tukea vastaanoteta, sillä asian ei ikään kuin nähdä kuuluvan omaan elämään. Tämä on lähtökohtaisesti ongelma, johon voitiin vaikuttaa tuen keinoin. Oppimisvaikeudet huomioivan ohjauksen ja tuen vastaanottavaisuus mahdollistuu, kun

opiskelijat oppivat näkemään heitä kohdanneen asian uudella, myönteisellä tavalla. *Ohjaajan ja erityisopettajan tuki asenteen muutoksessa ja opintosuunnitelmien keventämisessä ja pidentämisessä* sisälsi merkityskategorioissaan ilmaisia näiden toimijoiden tuesta ja yhteistyöstä. Opinto-ohjaajan ja erityisopettajan tuen tulkittiin edistävän aiempaa hyväksyvämmän asenteen muutosta koettuun ongelmaan. Myöhäisen diagnoosin vaikutus näkyi myös siinä, että se toimi jatko-opintosuunnitelmien muutoksen lähtökohtana; mahdolliset jäsenyneet ja jäsentymättömät suunnitelmat tuli nyt käsitellä uudestaan uuden tiedon valossa ja mahdollisesti etsiä korvaavia vaihtoehtoja.

Ymmärryksen oppimisvaikeudesta ja itsestä oppijana todettiin edistävän opintojen sujuvuutta. Erityisopetus, oppimisen taitojen ja strategioiden hionta ja harjoittelu kuuluvat prosessiin. Samoin kirjoitusten ja kuuntelujen harjoittelu. Tuen prosessin ja esimerkiksi testien myötä opiskelijat itsekin alkavat ymmärtää, mikä heille on hankalaa. Näin ymmärrys oppimisvaikeudesta ja itsestä oppijana kasvaa vähitellen. Asia käsitellään huolella loppuun asti, jotta opiskelija oppii ymmärtämään mistä kyse. Ilmaistiin opiskelijan identiteetin kannalta olevan merkityksellistä, että hän tietää mistä on kysymys. Samalla on tärkeää kuitenkin ymmärtää, että kyse on vain pienestä osasta kokonaisuutta.

Yhteenvetona lukiossa 1 opintojen sujuvuuden ongelmat näkyvät arvosanoissa, kurssien suorittamisen vaikeuksina, opintojen työläytenä sekä asenteissa. Arvosanat yleisesti ottaen laskevat peruskoulutasoon verrattuna, joskin huomattavia yksilöllisiä eroja esiintyy ja toiset onnistuvat kovan työn tuloksena säilyttämään 8-9 tason arvosanoissaan. Oppilaiden lähtökohdat oppimisen taitoineen, strategioineen ja oman vastuun (työ, motivaatio) osalta ovat niin hyvät, ettei keskeyttämisä tapahdu. Haasteena opintojen sujuvuudelle on opintojen työläys, jota voidaan helpottaa ohjauksen keinoin keventämällä opintoja ja pitkittämällä tutkinnon suorittamisaikaa. Tämän tavoitteen kanssa ovat ristiriidassa opiskelijoiden omat asenteet ja valmius tehdä työtä, jota kuitenkin on haasteet ja käytettävä aika huomioon ottaen liikaa. Ohjauksen ja erityisopetuksen tuen ja omien kokemusten myötä nämä asenteet kuitenkin pehmenevät ja ymmärrys oppimisvaikeuksista ja omasta tilanteesta kasvaa. Tämä mahdollistaa opintojen kevennystä ja tutkintojen pidentämistä perustuvien suunnitelmien laatimisen ja toteuttamisen, mikä helpottaa opintojen sujuvuutta. Opinto-ohjaajan merkitys näkyy siis sekä asenteiden muutoksen edistäjänä että opintojen sujuvuutta edistävän opintosuunnitelman suunnittelun ja laatimisen tukijana.

LUKIO 2

Taulukko 2. Oppimisvaikeudet opinnoissa ja tuen keinot - kategoriat (lukio 2)

Yläkategoria:	ongelmat opintojen sujuvuudessa
Merkityskategoriat:	kurssien läpäisy ja strategiat kieelliset ja matemaattiset ongelmat kurssien ja kirjoitusten läpäisyn haasteena ohjauksessa näkyvät oppimisvaikeudet yksilöllinen vaihtelu suoriutumisessa, motivaatiossa ja työn teossa työläys johtaa uupumiseen ja ongelmien realisoitumiseen
Yläkategoria:	oppimisvaikeudet ja arvosanat
Merkityskategoriat:	arvosanojen muutokset lukioon siirryttäessä kielissä ja matematiikassa arvosanojen lasku yleisempää reaaliaineissa ongelmien kasautuminen harvinaisempaa huomattava yksilöllinen vaihtelu suoriutumisessa, motivaatiossa ja työn teossa
Yläkategoria:	epäonnistumisen tekijät opintojen sujuvuudessa
Merkityskategoriat:	epäonnistumisen ilmaisut motivaation, tuesta kieltäytymisen ja tehdyn työn puutteen ilmaisut keskeyttäminen resurssien merkitys ja riittävyys

Ohjauksessa ja erityisopetuksessa näkyvät lukivaikeudet, tarkkaavaisuuden, keskittymisen, hahmottamisen ja kirjallisen tuottamisen ongelmat. Opintojen sujuvuudessa ongelmat näkyvät työläytenä, kurssien läpipääsyn ongelmina ja tehottomina oppimisstrategioina lukion kurssien haastavuuteen nähden. Tämä näkyy kielellisten ja matemaattisten aineiden kurssien ja kirjoitusten läpipääsyn vaikeutena ja johtaa uusimisiin. Joillakin ongelma näkyy myös reaaliaineissa, vaikkakin nelosten kasaantuminen reaaliaineissa kursseihin on harvinaisempaa. Ohjaajan mukaan haasteet painottuvat kieliin ja matematiikkaan. Yksilöllinen vaihtelu suoriutumisessa sekä omalla vastuulla olevassa motivaatiossa ja työn teossa on huomattavaa. Vaikeampiakin oppimisvaikeuksia omaavat voivat suoriutua arvosanojen 7-8 tasoisesti, ja lievempiä vaikeuksia omaavillakin voi olla nelosia sekä suuria vaikeuksia saada kursseja läpi. Opintojen työläys voi merkitä jatkuessaan uupumusta ja ongelmien realisoitumista, jolloin opiskelijat eivät halua jatkaa näin ja ovat aiempaa vastaanottavaisempia opintojen keventämistä ja pitkittämistä edellyttäville suunnitelmille.

Oppimisvaikeudet näkyivät arvosanoissa muutoksina lukioon siirryttäessä; numerot laskevat herkästi uusien haastavampien sisältöjen vuoksi varsinkin kielissä ja matematiikassa, kun omat oppimisen taidot ja strategiat eivät riitä. Yksilöllinen vaihtelusta kertoo se, että toiset suoriutuvat yhtä hyvin kuin ennenkin. Huomattavaa vaihtelua on arvosanojen ja kurssien

suoriutumisen lisäksi niihin vaikuttavissa oman vastuun piirissä olevissa tekijöissä: opiskelun motivaatiossa ja tehdyn työn määrässä. Opiskelijoilla, joilla on motivaation ongelmia ja jotka eivät tee aina riittävästi töitä kotona, on numerot laskusuunnassa.

“Hyvin herkästi laskevat ne arvosanat. Jos esim. eng selvinny yläkoulussa 7... ollut aktiivinen, tunnollisesti tehnyt hommansa ja pärjännyt sanakokeissa, hyppäys lukioon niin suuri että tulee yllätyksenä ettei meinaa päästä kurssista läpi kun vaatimustaso laajempi ja syvempi. Vaaditaan paljon parempia taitoja ja strategioita, vanhat ei enää riitä.”

“Toisilla säilyy numerot samoina, toisilla laskevat numerot varsinkin kielissä ja matematiikassa. Vaikeampiakin oppimisvaikeuksia omaavat voivat suoriutua 7-8 tasolla, ja sitten toisaalta on lievempiä oppimisen pulmia omaavia joilla hirveän vaikeaa saada kurseja läpi, tulee arvosanoiksi 4:ia, ja alkaa olla liikaa niitä. Näkisin että motivaation merkitys näilläkin suuri, eivät tee käsittääkseni aina kotona riittävästi töitä. Hyvin haasteellista ja vaatii paljon myös opettajalta saada valmistumiseen asti oppilas, jos sekä kielissä että matematiikassa ongelmia.”

Opiskelijoiden kokemusten ja tunteiden ilmaisut oppimisvaikeuksiin liittyen jaettiin analyysissa myöhäistä diagnoosia koskeviin ilmaisuihin ja muihin ilmaisuihin. Myöhäisen diagnoosin omaaville opiskelijoille oppimisvaikeuden toteaminen on monille helpotus. Erityisopettajan mukaan opiskelijat kokevat selventävänä ja huojentavaa, että löytyy syy oppimisen vaikeuksiin. Toisaalta jotkut opiskelijat tulevat kiukkuseksi, koska tällainen asiantila olisi pitänyt heidän mielestään huomata jo aikaisemmin, peruskoulussa. Tällöinhän tukeakin oltaisiin voitu antaa aikaisemmin.

Muut ilmaisut liittyivät opintojen sujuvuuteen, motivaatioon ja työläyteen. Ensinnäkin oli pelko siitä, että kurssit ja kirjoitukset eivät mene läpi. Tällaisen katsottiin aiheuttavan ikäviä tuntemuksia ja stressiä. Motivaation puute näkyi esimerkiksi haluttomuutena tehdä töitä opiskelun eteen. Oppimisvaikeuksiin liittyi myös kokemus opintojen työläydestä ja sen myötä koettu uupumus. Tällaisen asiantilan jatkumista pidettiin järjettömänä ja koettiin tarvetta muutokseen; kokemus edelsi kevennettyjen suunnitelmien ja pidennetyn tutkinnon tekemistä.

Opinnoissa epäonnistumisen taustalla vaikuttavia tekijöitä kuvattiin analyysin myötä syntyneessä yläkategoriassa “Epäonnistumisen tekijät opintojen sujuvuudessa” (heikoissa kurssisuorituksissa, kirjoituksissa epäonnistumisessa ja keskeyttämisessä). Epäonnistumisen tekijät sisälsivät seuraavien merkityskategorioiden merkitysyksiköitä: *Epäonnistumisen ilmaisut; motivaation, tuesta kieltäytymisen ja tehdyn työn puutteen ilmaisut; Keskeyttäminen sekä resurssien merkitys ja riittävyys.*

Epäonnistumisen ilmaisut sisälsivät näkemyksen, jonka mukaan numeroiden laskeminen on yhteydessä motivaation puutteeseen ja siihen, etteivät opiskelijat tee riittävästi työtä. Oman vastuun merkitys näkyi myös siinä, että kokonaan ilman erityistä tukea ja tukiopestakin jäävät ne opiskelijat, jotka eivät ota vastaan tukea sen tarjoamisesta huolimatta. Toisaalta todettiin, että ongelmat eivät joskus kovastakaan harjoittelusta huolimatta väisty niin, että kirjoituksista päästäisiin läpi.

Motivaation, tuesta kieltäytymisen ja tehdyn työn puutteen ilmaisut sisältävät varsin paljon samoja omaa vastuuta painottavia ilmaisuja kuin *epäonnistumisen ilmaisut*. Näitä olivat motivaation merkitys ja tehdyn työn yhteys arvosanoihin. Tarjotusta tuesta kieltäytymisellä tai poisjättäytymisellä ja näin ilman erityistä tukea sekä tukiopeusta jäämisellä nähtiin olevan vaikutusta siihen, ettei kaikkia ongelmia ole saatu ratkeamaan. Motivaation ja keskeyttämisen yhteys huomioitiin toteamalla, että keskeyttäji enemmistöllä oli motivaatio-ongelmia, myös niillä harvoilla oppimisvaikeuksisilla, jotka (vuonna 2017) keskeyttivät. Motivaation ja oman vastuun merkitys korostui myös niiden joukossa, joille oli tehty kevennetty opintosuunnitelma; esimerkiksi hyppytunnit saatettiin käyttää virkistäytymiseen tai opiskeluun. Opintojen kuluessa nähtiin vaikeuksia omaavien oppilaiden ”hoksaavan jotenkin homman” 2. vuoden aikana ja tsemppaavan opinnoissaan. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvä halu valmistua yhtä aikaa kaverien kanssa nähtiin vaikuttimena opiskeluun ja siihen, ettei opintojen alkupuolella haluta kevennettyjä suunnitelmia, joita esim. haasteiden, työtaakan ja uupumisen myötä aletaan myöhemmin pitää hyvinä vaihtoehtoina.

Keskeyttämisen merkityskategoriasta nostetaan havainnot keskeyttäneisiin henkilöihin liitetystä haasteista ja havainnoista. Kahtena peräkkäisenä tarkastelun vuonna (2017, 2018) todettiin enemmistöllä keskeyttäneistä olleen motivaatio-ongelmia. Vuonna 2017 keskeyttäneistä kahdella oli oppimisvaikeuksia (ja näilläkin motivaatio-ongelmia), vuonna 2018 tarkasteluhetkellä ei yhdelläkään. Ohjaajan näkemyksen mukaan kyse on etupäässä motivaatio-ongelmista. Toisaalta, erityisopettajan huomion mukaan toisinaan on tapauksia, jolloin työ ja harjoittelukaan eivät aina riitä vaikeuksien vuoksi kirjoituksista selviämiseen.

”Kyllä, eli harjoittelusta huolimatta ei pääse läpi kirjoituksia. Vaikka kuinka ollaan harjoiteltu äidinkieltä, tekemään kirjoitelmia, opiskelija ei silti suoriudu kirjoituksista.”
(Lukion 2 erityisopettaja)

Resurssien merkityksen ja riittävyyden merkityskategoriasta nostetaan havainnot siitä, että lukion resurssit ovat viime vuosikymmenen aikana kasvaneet kuraattorin, erityisopettajan ja opinto-ohjauksen osalta ja tämän arvioitiin vaikuttaneen ongelmien vähentymiseen, laadittavien kevennettyjen suunnitelmien keskeytysten vähentymiseen. Toisaalta huomioitiin, että erityisopetuksen resursseja ei vielääkään ole riittävästi tarpeeseen nähden, eikä sisältöihin keskittyvää erityisopetusta ole, vaan tarjottu tuki on luonteeltaan opetusteknistä (oppimisen strategiat, tyylit yms.). Äidinkielen osalta tosin harjoitellaan kirjoittamista tarvittaessa paljonkin, kirjoitusten merkityksen vuoksi. Opinto-ohjauksessa lukiolle annetut resurssit eivät ole vielä riittävät, 2 vuosiviikkotuntia tarvittaisiin enemmän. Edullisena mutta ongelmallisena ”ratkaisuna” opinto-ohjaaja kuitenkin tekee tarvittavan, päätetyn resurssin ylittävän työn, joten käytännössä ohjaus on riittävää ja kattavaa riittämättömästä resurssista huolimatta.

“Koska kaikki kirjoittaa äidinkielen, puolet työajastani kuluu näiden kirjoittamisen ohjaamiseen. Lukipulmia siellä, tarkkaavaisuus, keskittymisen, ei osaa jäsentää kirjoittamista tuottamisen pulmaa... miten lähtis liikkeelle että saatais mietitty sanoiksi, harjoitellaan miten saatais liikkeelle.” (Lukion 2 erityisopettaja)

“Kursseista selvitty, jopa yo-kirjoituksesta selvitty kun on vaan harjoiteltu sinnikkäästi jotain strategiaa. Harjoiteltu kuunteluita, omien tuotosten tekemistä, kirjoitusta... harjoiteltu esim. englannin yo-kokeesta vastaamista vanhoilla kokeilla, harjoiteltu kuunteluita, omien tuotosten tekemistä.” (Lukion 2 erityisopettaja)

“...edelleen vähiten resurssia jos vertaan lähikaupungin seudun lukioihin. Tilanne on kuitenkin ok. Enemmänkin vois olla, jos lasken tunteja niin resurssit eivät ole riittävät. Mutta oman panoksen avulla resurssi riittää. Jos pari viikkotuntia saisi lisää niin resurssit riittäisivät.” (Lukion 2 opinto-ohjaaja)

Yhteenvetona lukiossa 2 oppimisvaikeudet näkyivät opintojen sujuvuuden ongelmina: työläytenä, uupumuksena, tehottomina oppimisstrategioina sekä kurssien ja kirjoitusten läpipääsyn ongelmina. Ongelmat näkyivät myös arvosanojen laskuna lukioon siirryttäessä. Haasteet painottuvat kieliin ja matematiikkaan. Yksilölliset erot suoriutumisessa, motivaatiossa ja ahkeruudessa ovat huomattavat, esim. vaikean oppimisvaikeuksen omaava voi ahertaa ja suoriutua paremmin kuin opiskelija, jolla on lievä oppimisvaikeus. Työläyden ja uupumuksen kokemukset edelsivät kevennettyjen suunnitelminen ja pidennetyn tutkinnon tekemistä. Oppimisvaikeuden toteaminen koettiin eri tavoin, usein helpotuksena, joskus suuttumuksena siitä, ettei vaikeutta ole aiemmin huomattu. Oman vastuun merkitys nähtiin tehdyn työn määrässä ja siitä yleensä riippuvassa suoriutumisessa ja arvosanojen tasossa. Oma vastuu nähtiin myös siinä, että opiskelija suostui vastaanottamaan tarjottua tukea.

Tuesta kieltäytymisen nähtiin vaikuttavan siihen, etteivät ongelmat ratkea. Keskeyttäjiä enemmistöllä todettiin olevan myös oman vastuun piiriin kuuluvia motivaatio-ongelmia, joka näkyi tehdyn työn määrässä. Useimmat ”hoksasivat homman” toisen lukiovuoden aikana ja tsemppasivat opinnoissa. Toisinaan kuitenkin on tapauksia, jolloin vaikeita ongelmia omaava opiskelija ei selviä ahkerasta yrittämisestä huolimatta. Oppimisvaikeuden omaavia keskeyttäjiä oli vuoden 2017 aikana kaksi. Resurssien todettiin kasvaneen ja ongelmien vähentyneen edellisen vuosikymmenen aikana, mutta resurssien ei silti nähty olevan kattavia erityisopetuksen osalta. Opinto-ohjauksen resurssi oli hieman puutteellinen, ja opinto-ohjaaja joutui kompensoimaan tätä omalla työpanoksellaan. Kahden vuosiviikkotunnin lisäresurssilla tilanne oltaisiin saatu korjattua.

LUKIO 3

Taulukko 3. Oppimisvaikeudet opinnoissa ja tuen keinot - kategoriat (lukio 3)

Yläkategoria: opintojen sujuvuuden edistäminen ja haasteiden ratkaisu
 Merkityskategoriat: haasteiden ratkaisun keinot
 arviointi opintojen sujuvuuden edistäjänä

Erillisiä merkityskategorioita:
 opintojen sujuvuuden ongelmat
 opintojen päätepisteet
 yksilölliset vaihtelut

Opintojen sujuvuuden ongelmat - merkityskategoria sisälsi ilmaisuja oppimisvaikeuteen ja opintoihin liittyvistä ongelmista. Oppimisvaikeudet näkyivät usein arvosanojen laskuna, kurssien suorittamisen ongelmina ja ne saattoivat liittyä keskeyttämiseen. Oppimisvaikeuksien vaikutukset arvosanoihin ja kurssien suorittamiseen näkyvät joissakin tapauksissa alisuoriutumisenä. Näissä tapauksissa vaikeudet eivät vielä ole diagnosoituja ja opiskelija pitää ne omana tietonaan. Kyse on siis myöhäisen arvion tai diagnoosin tapauksista.

Yksilölliset vaihtelut - merkityskategorian ilmaisut kuvasivat eroja vaikeuksissa ja niistä suoriutumisessa. Opintojen sujuminen oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla sisälsi yksilöllistä vaihtelua, haasteita pelkäämättömistä ahkerista työmyyristä luovuttaviin yksittäistapauksiin, jotka etsivät korvaavia vaihtoehtoja (opintosuunnitelmaan) ja saattavat keskeyttää opinnot. Oppimisvaikeuksien vaikutuksista muuhun koulunkäyntiin ei ole yksiselitteistä kuvaa, vaan tarinoita on yhtä monta kuin oppimisvaikeuksia omaavia

opiskelijoitakin. Vaikka painotus on kielellisissä ongelmissa, voi kehityshäiriöstä johtuva oppimisvaikeus vaikuttaa kömpelyytenä esimerkiksi taito- ja taideaineissa. .

Opintojen sujuvuuden edistäminen ja haasteiden ratkaisu - yläkategorian sisältämän *haasteiden ratkaisujen keinot* - merkityskategorian mukaan opintojen sujuvuuden edistäminen ja haasteiden ratkaisu pohjaa kokonaistilanteen hahmotteluun ja opintojen suunnitteluun, tarvittaessa keventämiseen ja opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioivaan korjausliikkeeseen. Tämä pitää sisällä esimerkiksi opintojen painottamista vahvoihin aineisiin ja hankalimpien kirjoitusten välttämiseen. Moniammatillinen yhteistyö ja arvioinnin keinot edistävät myös opintojen sujuvuutta. Aineenopettajat ottavat tilanteen huomioon opetuksessaan ja tukiopestusta on saatavilla tarvittaessa. Useimpien aineenopettajien ilmaistiin käyneen kursseja tällaista varten. Suurissa ryhmissä ei voi olla vieressä auttamassa, mutta pienissä yksiköissä voidaan antaa enemmän aikaa. Opettajakuntaa ohjataan rehtorin toimesta siihen suuntaan, että ohjaaminen on koko koulun tehtävä, ei vain opinto-ohjaajan. Tämän kuvataan toimivan hyvin, ainakin siihen pyritään.

Arviointi opintojen sujuvuuden edistäjänä - merkityskategoria sisältää ilmaisia arvioinnin keinojen hyödyistä opiskelijoiden opintojen sujuvuuden kannalta. Opetussuunnitelman todetaan antavan mahdollisuuden erilaisten menetelmien käyttöön, mutta arvosanojen tulee olla vertailukelpoisia. Arvioinnin ilmaistaan tarjoavan mahdollisuuden osoittaa osaaminen muutenkin kuin kirjallisten kokeiden avulla, esimerkiksi tehtävien töiden avulla. Koetilanne voi itsessään jo aiheuttaa paniikin ja estää kunnan suorituksen tekemisen. Koetilanteeseen liittyvien järjestelyjen (erillinen tila, lisäaika) lisäksi kokeen korvaavan vaihtoehdon olemassaolo edistää opintojen sujuvuutta kursseja suoritettaessa. Parempaa arvosanaa ei voi kursseilla antaa vain, koska opiskelijalla on oppimisvaikeus.

Opintojen päätepisteet - merkityskategoriassa ilmaisujen mukaan tyypillinen päätepiste on harvoja yksittäistapauksia lukuunottamatta valmistuminen ja lukion jälkeen jatko-opintoihin jatkaminen tai siirtyminen tutustumaan työpaikkaan. Lukion ja ylioppilastutkinnon suorittaneista oppimisvaikeuksia omaavista opiskelijoista sijoittuu opinto-ohjaajan arvion mukaan lukion jälkeen noin 70% korkea-asteen koulutukseen ja 30% ammatilliseen koulutukseen. Oppimisvaikeudet eivät ole ongelma jatko-opintoihin etenemiselle lukio-opintojen jälkeen. Oppimisvaikeuksia omaavista nuorista varsin harvat yksittäistapaukset keskeyttävät. Keskeytykset johtuvat enemmänkin mielenterveysyistä

kuin oppimisvaikeuksista. Tarvittaessa opinto-ohjaaja on yhteistyössä etsivän nuorisotyön kanssa, jos tilanne sitä vaatii, yleensä mielenterveysongelmien ollessa kyseessä.

Kun päätepiste ei ole päätepiste eli keskeyttäneestä mutta sittemmin korjausliikkeen itse tehneestä ja lukioon palanneesta yksittäistapauksesta kerrottiin esimerkki: *“Opiskelija voi olla sellainen että antaa itse periksi ja etsii korvaavia vaihtoehtoja. Esim. ilmiselvästi lahjakas naispuolinen opiskelija jolla suuri heikkous ovat kielet... vieraiden kielten oppimisen ongelmat selvät. Hän luovutti, ei jaksanut haastaa omaa itseänsä. Valitsi että lähti työhön, keskeytti opinnot. Oltuaan puoli vuotta työssä palasi takaisin. Tytön osalta korjausliike tapahtui lukion ulkopuolella, tai näkemys strukturoitui työaikana.”* (Lukion 3 opinto-ohjaaja)

Yhteenvetona todettakoon että lukiossa 3 oppimisvaikeudet näkyivät arvosanoissa ja kurssien suorittamisen ongelmina, erityisesti niillä, joiden oppimisvaikeuksia ei oltu vielä arvioitu tai diagnosoitu. Yksilölliset erot koulupoluissa ja opintojen sujuvuudessa saattoivat kuitenkin olla huomattavat, ahkerista pärjääjistä keskeyttäjiin. Opintojen sujuvuutta edistettiin korjausliikkeellä, joka perustui kokonaistilanteen hahmottamiseen ja opintojen suunnittelussa tapahtuvaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja tarvittaessa opintotaakan keventämiseen. Opintojen tukea tarjottaessa moniammatillisessa työssä pyrittiin noudattamaan koko koulu ohjaa - periaatetta aineenopettajien ottaessa opiskelijan tilanteen huomioon opetuksessaan. Arvioinnissa tarjotaan mahdollisuus osoittaa osaaminen perinteisen kokeen korvaavin vaihtoehtoisin tavoin, kuten suullisesti tai töiden avulla. Koetilanteeseen liittyviä haasteita ylitetään lisäksi erilaisin järjestelyjen (erillinen tila, lisäaika) avulla. Opintojen tyyppinen päätepiste oppimisvaikeuksia omaavalle oppilaalle on ylioppilastutkinnon suorittaminen ja valmistuminen sekä lukion jälkeen jatko-opintoihin, yleensä korkea-asteen koulutukseen jatkaminen. Harvat yksittäistapaukset keskeyttävät opintonsa, syyn tulkittiin johtuvan enemmän mielenterveyssyistä kuin oppimisvaikeuksissa. Opinto-ohjaaja oli näissä tapauksissa tarvittaessa yhteistyössä etsivän nuorisotyön kanssa.

Oppimisvaikeuksien vaikutukset ja tuen kattavuus aiempiin tutkimuksiin peilattuna

Tarkastelluissa lukioissa tehdyt havainnot oppimisvaikeuksien vaikutuksista opintoihin, kuten arvosanojen laskuun, olivat odotettuja aiempien havaintojen perusteella. Ongelmat näkyivät odotetusti erityisesti kielissä ja matematiikassa. Toisaalta tarvittavat kurssit saatiin tyyppillisesti lopulta suoritettua ja opintojen lopullisia keskeyttämisistä oppimisvaikeuksien vuoksi ei juuri tapahtunut. Kurssien suorittamisen ongelmat ovat näkyvä osa opintojen

sujuvuuden ongelmia, jotka on aiemmissa havainnoissa yhdistetty oppimisvaikeuksiin. Tämä ilmiö havaittiin tarkastelluissa lukioissa opintoja uhkaavana tekijänä. Esimerkiksi Holopaisen ja Savolaisen (2015) mukaan 43%:lla keskeyttäjästä oli oppimisen vaikeuksia. Työläys, stressi etenkin kurssien suorittamiseen liittyvien ongelmien vuoksi sekä näitä seuraavat motivaation ongelmat haastoivat oppilaiden voimavarat. Tätä voitiin pitää odotettuna havaintona. Oppimisvaikeuksien ei nähty lopulta erinäisiä poikkeuksia lukuunottamatta estävän lukio-opinnoista ja kirjoittamista suoriutumista, jos työhalu ja motivaatio oli kohdallaan. Opintojen työläyttä vähennettiin ohjauksen keinoin odotetusti opintojen suunnittelulla, opintoajan pidentämisellä ja työtaakan keventämisellä. (Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen 2015, 408, 413-418.)

Oppimisvaikeuksien myöhäisen havaitsemisen ja diagnoosin myötä minäkuvaan ja itsetuntoon liittyvät käsitykset ja lommot olivat läsnä tarkastelluissa lukioissa. Tämä havainto oli myös odotettu aikaisempien käsitysten valossa, kuten myös huomiot niiden havaituista tai mahdollisista vaikutuksesta opiskelijan käsityksiin itsestään oppijana sekä tulevaisuuteensa ja jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyen. Biron ym. (2006, 501-507) mukaan matala itsetunto korreloi negatiivisesti akateemisiin ja sosiaalisiin saavutuksiin. Söderholmin (2017, 175-181) mukaan heikomman minäpystyvyyden kokemukset omaavilla oli epävakaampi koulutuspolku kuin vahvan minäpystyvyyden omaavilla. Haastateltavien huomiot saivat vahvistusta näistä.

Toisaalta haastatteluissa tuli ilmi myös tuen, ohjauksen, erityisopetuksen ja ajan merkitys opiskelijan itseen ja koulutyöhön liittyvien käsitysten ja asenteiden muuttumisessa. Tämän muutoksen kerrottiin edistävän opintoja, tyypillisestä arvosanojen laskusta huolimatta (lukiot 1, 2). Ohjaus ei kaikkiaan näyttäytynyt vain opintojen suunnittelun käytännöllisenä tukena, vaan opiskelijan asenteisiin ja tulevaisuuteen vaikuttavana toimintana.

Tarkasteltujen lukioiden osalta sekä käytössä olevissa resursseissa että näiden määrän mukaan tarjolla olevassa tuessa esiintyi vaihtelua. Tätä voi Mehtäläisen (2005) tutkimuksen perusteella pitää odotettuna: tuki on riippuvainen resurssien määrästä ja lukioiden välillä esiintyy vaihtelua tarjolla olevassa tuessa. Tässä tutkielmassa edellä esitetty sai vahvistusta. Lukioiden tarkastelussa kävi ilmi, että kokeneilla opinto-ohjaajilla ja erityisopettajilla on ymmärrys siitä prosessissa tarvittavasta tuesta, jota he voivat oppimisvaikeuksia omaaville tarjota. Resurssien määrä kuitenkin vaihteli, ja sen myötä myös tarjolla oleva tuki.

Mehtäläisen (2005) mukaan erityispedagogisen avun saaminen ei joka lukiossa ollut mikään itsestäänselvyys. Erityisopetusresurssia ei välttämättä tarjottu vaikka tarvetta oli, syynä oli rajallisen erityisopetusresurssin jakautuminen esim. kahteen lukioon. Tarkastelussamme selkein esimerkki tästä rajallisuudesta olivat erityisopetusresurssit, joita yleisesti ottaen kaivattiin lisää, mutta lukiossa 3 erityisopettajaresurssi puuttui väliaikaisesti muista lukioista poiketen kokonaan. Resurssien rajallisuus ja niihin pohjautuvan tuen vaihtelevuus lukioissa oli tutkimuksen toteuttamisen hetkellä yhä tosiasia, jonka kanssa tultiin oppimisvaikeuksien osalta toimeen. Näin oli myös 17 vuotta aiemmin julkaistun Metsäläisen tutkimuksen aikana. Tuki priorisoitui tarkastelluissa lukioissa nyt käytännössä siten, että ne joilla oli selvästi opintojen sujuvuuteen vaikuttavia ongelmia, päätyivät tuen prosessiin, mikäli vastaanottivat heille tarjotun tuen. Tuen prosessin aloittaminen havaitun vaikeuden vuoksi sinänsä ei niinkään ollut tavoite, mikäli opinnot sujuivat ilman merkittäviä ongelmia. (Mehtäläinen 2005, 22-24.)

On muistettava, että ennen vuotta 2019 tarkasteluhetkellä voimassa ollut lukiolaki ei huomionnut oppimisvaikeuksia, minkä voi olettaa näkyneen aiemmissa tutkimuksissa sekä tämän tutkielman havainnoissa opintojen tuen ja erityisopetuksen järjestämisessä ja näitä koskevassa resursoinnissa lukioiden välillä havaittuine vaihteluineen ja puutteineen. Lakiuudistuksessa vanha laki korvattiin vuoden 2018 lukiolailla (astui voimaan 1.8.2019), joka sääti myös oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden opintojen tuen ja erityisopetuksen järjestettäväksi lukio-opetuksessa yksilölliset tarpeet huomioiden. Uudistuksen jälkeen myös lukion opintosuunnitelman perusteissa 2019 on huomiota säädökset. Jatkossa opintojen tukea ja erityisopetusta tarvitsevia opiskelijoita ei voi jättää tuen tarjoamisen ulkopuolelle rikkomatta lain säätämää velvoitetta. Mikäli muutosten edellyttämä opintojen tuen taso taataan ja resursoidaan, sen voidaan odottaa muuttuvan aiempaa kattavammaksi. Tällöin opintojen tuen myötä edistyvät opintojen sekä itseä koskevan ymmärryksen lisäksi myös opiskelijan itsetunto, jonka kohentuminen edistää koettua hyvinvointia, ainakin Holopaisen ym. (2020) tutkimuksen tuloksien mukaan. Näiden kohentumista voidaan pitää isompana opiskelijoiden tulevaisuuteen vaikuttavana asiana kuin vaikkapa muutaman kurssin suoritusta tai yo-kirjoituksen yksittäistä arvosanaa.

“Niin no nythän on puhuttu sitä että erityisopetus tulisi pakolliseksi, ihan lukiolakiin tulis se että sitä pitäis saada jos sitä haluaa ja tarvitsee. Niille joilla laajoja oppimisen vaikeuksia, meillä ei ole tarpeeksi tukikeinoja tarjota, ei ole sisältöjen ohjausta (erityisopetuksessa), oppimistekniikojen ja opiskelun keinojen..., opiskelutyöliien ohjausta on.”
(Lukion 2 opinto-ohjaaja)

Tutkimuksessamme olemassa olevat opinto-ohjauksen resurssit nähtiin kattaviksi oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden osalta, (lukiossa 2 tosin palkatonta ylityötä tehden) ja näiden opiskelijoiden nähtiin saavan tarvitsemansa ohjauksellisen avun. Muuten nähtiin lisäresurssien sinänsä hyödyttävän ohjaustyötä. Opinto-ohjaajista yksi kaipasi lisää aikaresursseja ohjaukseen, mutta keskiverto-oppilaita varten. Toinen taas joutui tekemään vähän ylimääräistä työtä ohi määriteltyjen, hieman puutteellisten resurssien.

Kuten Mehtäläisen (2005) tutkimuksessa, oppimisvaikeuksiin käytössä olevista tuen muodoista yleisimpiä olivat lukitestin tai muun testauksen lisäksi opinto-ohjaajan antama jatkuva konsultointi opintojen suunnitteluineen ym. ja oppimisen tukemiseen liittyvä kurssi sekä lukiseulonnat ja erityisopettajan antama jatkuva tuki, joka piti sisällään esim. opiskelutaitojen ja strategioiden harjottelua sekä oppimisvaikeuksien työstämistä. Mehtäläinen mainitsee maaseutukoulujen olevan enemmän lukitestauksen ja opinto-ohjaajan panoksen varassa, mikä näkyi tarkastelussamme selvästi Lukion 3 osalta, väliaikaiseksi luonnehditun erityisopettajaresurssin puuttumisen vuoksi. (Mehtäläinen 2005, 46-47, 50-53.)

5.4 Tarjotun tuen prosessi ja muodot

Tuen prosessin vaiheet yhdistivät eri lukioita, vaikka keskeisimpien toimijoiden (erityisopettaja, opinto-ohjaaja) roolituksissa ja yksittäisten tapahtumien kuten palaverien järjestelyissä näkyi eroja tarkasteltujen lukioiden välillä. Tuen prosessin vaiheet on nimetty tutkijan tulkintoina haastatteluiden perusteella. Haastateltavat eivät itse jakaneet tuen prosessia näin nimettyihin vaiheisiin kertoessaan prosessin kulusta. Tuen prosessin vaiheita olivat tulkintani mukaan peruskoulun ja lukion väliin sijoittuva nivelvaihe, myöhäisen diagnoosin vaihe, tuen kartoituksen ja verkoston luomisen vaihe, tarjottava tuki opintojen aikana (joka jakautui ohjauksen, erityisopetuksen ja aineopetuksen tukeen sekä muuhun tukeen) sekä tuen prosessin jatkovaihe. Lisäksi on kuvattu ylioppilaskirjoituksiin liittyvä tuen polku ja tuen päättymisen. Edellämainitut tuen prosessin vaiheet olen jakanut seuraavassa kolmeen osaan: 1. arvio ja diagnoosin sisältävän tuen kartoituksen ja verkoston luomiseen, 2. opintojen aikana tarjottaviin tuen muotoihin sekä 3. prosessin jatkoon johon sisällytin myös yo-kirjoitusta koskevan tuen. Tuen prosessin vaiheet on hahmoteltu seuraavaan taulukkoon, ja yleisluontoisen kuvan prosessista antaa sitä seuraava kuvio:

Taulukko 4. Tuen prosessin vaiheet

1. Arvio ja diagnoosi, tuen kartoitus ja verkoston luominen

Nivelvaiheen palaveri ja tietojen siirto lukioon (varhainen arvio tai diagnoosi)

Myöhäinen arvio tai diagnoosi lukiossa

Tuen kartoitus ja verkoston luominen

2. Tuen muodot opintojen aikana

Opinto-ohjauksen tuki

Erityisopetuksen tuki

Aineenopetuksen tuki

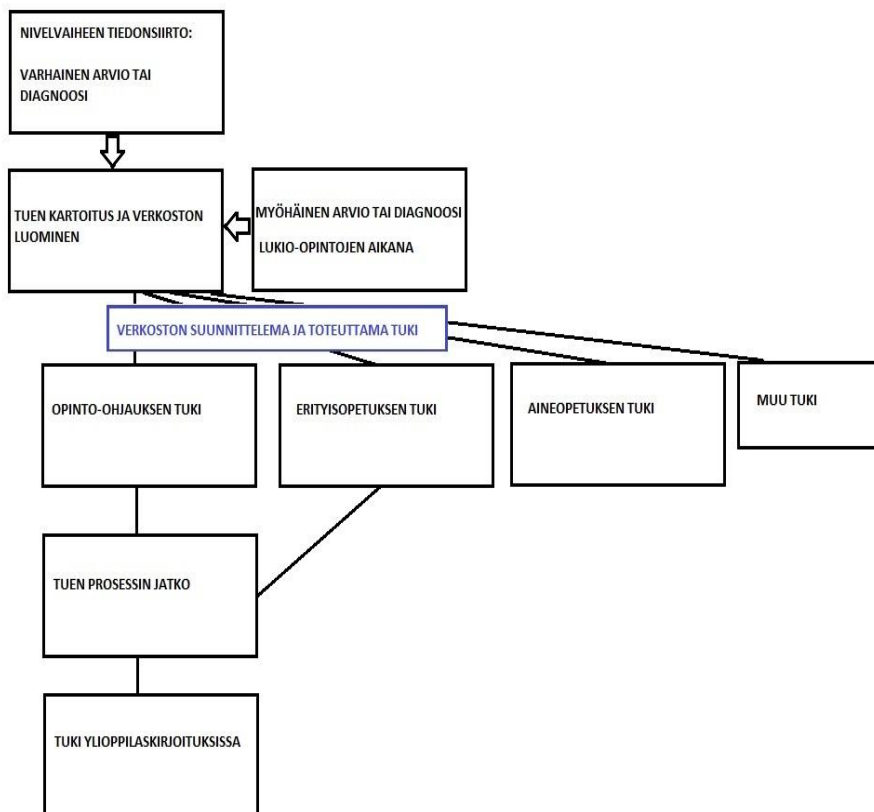
Muu tuki

3. Tuen prosessin jatko

Tuen prosessin jatko (ennen yo-kirjoituksia)

Erityisjärjestelyt yo-kirjoituksissa

Hakemus arvosanan korotuksesta yo-kirjoituksissa



Kuvio 1: Tuen prosessin kulkukaavio

Arvio ja diagnoosi, tuen kartoitus ja verkoston luominen

Varhaisen arvion tai diagnoosin omaavien opiskelijoiden osalta peruskoulun ja lukion väliin sijoittuva nivelvaihe on käytännössä ensimmäinen vaihe tuen prosessissa. Nivelvaiheessa lukioon siirretään tietoa oppilaista, tässä tapauksessa jo tunnetuista oppimisvaikeuksista. Kyseessä voi olla joko virallisen diagnoosin tai oppimisvaikeuden arviota koskevan tiedon siirtäminen ilman virallista diagnoosia. Opinto-ohjaajat ja erityisopettajat ovat tässä vaiheessa läsnä, opiskelijan läsnäolo oli mahdollista. Siirretyn tiedon perusteella ongelmista oltiin tietoisia jo opintojen alkaessa ja nivelvaihe nähdäänkin osana tuen prosessia. Opiskelijan lukio-opintojen seurannalla ja opintojen sujuvuuden tarkastelulla oli merkitystä tuen prosessin kannalta. Riippumatta siitä oliko opiskelijalla arvio tai diagnoosi oppimisvaikeuksistaan, tukea oli mahdollista saada, mutta tuen prosessin edellytyksenä olivat opintojen sujuvuudessa havaitut ongelmat.

Myöhäisen arvion tai diagnoosin vaiheessa opiskelijalla havaitaan oppimisvaikeuksia lukiossa, joko lukion 1. luokalla järjestetyssä lukiseulassa tai muun havainnon johdosta (opiskelija, opettaja, opinto-ohjaaja, huoltaja). Opinto-ohjaajalla saattaa olla välittävä rooli opiskelijan kanssa keskusteltuaan tämän ohjaamisessa erityisopettajan luo. Erityisopettaja suorittaa arvioinnissaan kartoituksen ja testit sekä tarvittaessa jatkotestauksen. Koulupsykologilla voi olla rooli merkittäviä oppimisvaikeuksia havaittaessa näiden jatkotestauksessa, arvioinnissa ja tuen suunnittelussa. Virallisen diagnoosin laatii tarvittaessa lääkäri.

Oppimisvaikeutta koskevan arvion tai diagnoosin saamisen jälkeen erityisopettaja ja opinto-ohjaaja ovat yhteistyössä, keskustelevat tarpeen mukaan ja osallistuvat tilannetta käsittelevään yhteispalaveriin opiskelijan ja mahdollisesti huoltajan ja ryhmänohjaajan kanssa (huoltajan ja ryhmänohjaajan paikallaolo riippui lukion käytännöistä, huoltajan läsnäolo myös opiskelijan toiveesta). Palaverien toteuttamisessa ja kokoonpanoissa oli eroja lukioden välillä, tämä näkyi myös opinto-ohjaajan roolissa. Opinto-ohjaaja ei esimerkiksi Lukiossa 1 välttämättä osallistunut palaveriin, mikäli huoltajat eivät olleet läsnä. Toisaalta mikäli Lukiossa 1 kartoituksessa ei esiintynyt opintojen sujuvuuden ongelmia, opinto-ohjaaja ei ollut läsnä palaverissa eikä tuen prosessia yleensääkään aloitettu.

Tuen kartoitus ja verkoston luomisen vaihe seuraa arvion ja diagnoosin vaiheita. Tuen tarpeen kartoitus, opettajien konsultointi ja opintojen seuranta edistävät riittävät tuen

tarjoamista. Erityisopettajalla on tässä keskeisin rooli, hän vie asiaa eteenpäin. Arvio tai diagnoosi sekä keskustelu opiskelijan kanssa, aiemmin tarjotun tuen arviointi ja nykyisen tuen tarpeen ja tähän liittyvien toiveiden esiintuonti näyttäytyi tässä vaiheessa. Tuen keinojen suunnittelu ja järjestäminen sekä tukea tarjoavan verkoston luominen lukioon tapahtuvat lukiossa diagnoosin tiedostamisen jälkeen. Prosessiin luodaan tukea suunnitteleva ja tarjoava verkosto nähdyn tarpeen mukaan, opiskelijalla on valta rajata sitä, ketkä saavat olla mukana. Opiskelijalla on myös oikeus kieltäytyä tuesta ylipäättään, jos niin haluaa.

Opinto-ohjaajan näkökulmasta kartoituksen ja verkoston luomisen vaiheessa oli tarjolla tietoa ja keinoja auttaa opiskelijaa ratkaisemaan oppimisen haasteet. Opinto-ohjaajasta sekä muista tuen prosessin kannalta keskeisistä tai hyödyllisistä toimijoista voitiin yhdessä erityisopettajan ja aineenopettajien kanssa muodostaa tiedon ja keskusteluiden pohjalta tarpeellisen tuen verkosto. Opinto-ohjaajan rooli näkyi verkostossa myös opiskelijalle suunnattuna neuvontana koskien eri asiantuntijoiden tarjoamaa apua.

Tuen muodot opintojen aikana

Opiskelijalle opintojen aikana tarjottava tuki on jaettavissa neljään osaan: opinto-ohjauksen tukeen, erityisopetuksen tukeen, aineenopettajien tukeen sekä muuhun tukeen erityisjärjestelyineen. Näitä tarkastellaan peilaten aiempaan tutkimukseen. "Muu tuki" poikkesi tässä joukossa sijainniltaan muista, lukiossa tarjotun avun muodoista: Muu tuki koski lukion ulkopuolella tapahtuvaa tukea, lähinnä neurologista kuntoutusta tarvittaessa sekä yksityisopetuksen hyödyntämistä joidenkin opiskelijoiden tapauksessa.

Opinto-ohjauksen tuki käsittää oppimisvaikeudet ja opintojen sujuvuuden ongelmat huomioivan opintosuunnitelmien muokkauksen ja kurssien järjestelyn jaksoissa. Opintoajan pidennys ja opintojen määrän helpottaminen jaksoissa kuuluvat asiaan. Ohjauskeskustelussa oppimisvaikeudet huomioidaan myös jatko-opintoja suunniteltaessa ja hakukohteita tarkasteltaessa. Kuten Jokisen (2006) tutkimuksessa, realistinen ammatinvalinta huomioi uravaihtoehtojen valinnassa vaihtoehtoihin liittyvän työläyden. Toisaalta myös epärealistinen omien kykyjen vähättely ja itsetunnon puutteet ovat haastattelujen perusteella olemassaoleva tekijä, joka vaatii huomionsa. (Jokinen 2006, 20-21)

Ylioppilaskirjoitusten suunnittelussa huomioidaan opiskelijan vahvuudet ja minimoidaan heikkojen aineiden kirjoittaminen, harvakseltaan ruotsin kielen vapautus on mahdollinen. Opinto-ohjaaja saattaa auttaa myös ajankäytön suunnittelussa ja koejärjestelyissä, myös opiskelijan neuvominen eri asiantuntijoiden tarjoamasta avusta kuuluu opinto-ohjaajalle. Opo-kurssi edistää oppimisten taitoja ja strategioita, joten aivan kokonaan niiden harjoittaminen ei jää erityisopettajan vastuulle. Opiskelun taitojen ja strategioiden kehittämisen lisäksi Korkeamäen ja Nukarin (2014) mukaan ympäristön mukauttaminen on oppimisvaikeuksia omaavien nuorten aikuisten kannalta tärkeää; esimerkiksi erilaisten opetusjärjestelyiden, arvioinnin keinojen ja opetusteknologian hyödyntäminen. (Korkeamäki & Nukari 2014, 19-22).

Jokinen (2006) mainitsee opinto-ohjaajan keinoiksi auttaa lukivaikeuksia omaavia opiskelijoita näiden kanssa käytävän oppimistyylin ja -strategian pohtimisen, ohjauksen lukitesteihin ja lukivaikeudet huomioivan ammatinvalinnan ohjauksen tarjoamisen. Oppimistyylin ja strategian pohtiminen toteutettiin tarkastelluissa lukioissa kursseilla, joissa tyylien ja tekniikoiden lisäksi oli tarjolla aivojumppaa ja rentoutumisharjoituksia. Lukitesteihin ohjaus voi tapahtua alkuseulan havaintojen seurauksena tai myöhemmin edistään välillisesti opiskelijan ymmärrystä itsestään oppijana ja tarjoten selityksen koetuille vaikeuksille sekä keinot tuen saamiseen. Ammatinvalinnan ohjauksen osalta korostetaan lukivaikeudet huomioivat realistisen ammatinvalinnan merkitystä, joka mahdollistaa esimerkiksi sellaisten uravaihtoehtojen valinnan, joissa lukivaikeus ei aiheuta liiallista työläyttä. (Jokinen 2006, 20-21.)

Erityisopetuksen tukeen kuuluu yksilölliset tarpeet huomioiva tuen suunnittelu ja tarjoaminen. Oppimisen taitoja, oppimismenetelmiä ja strategioita harjoiteltiin, oppimisvaikeuden ongelmia työstettiin ja opiskelijan ymmärryksen kehittymistä oppimisvaikeudesta osana itseä edistettiin keskusteluin. Erityisopetuksella voidaan katsoa olevan oppimisvaikeuksia omaavia opiskelijoita ajatellen huomattava psykososiaalisen sekä itsetuntoon liittyvän tuen merkitys, jota esimerkiksi Ahonen ja Haapasalo (2008) painottivat. Kokonaisuudessa psykososiaalista sekä itsetuntoa hyödyttävää tukea voi tulla tuen prosessiin osallistuvilta toimijoilta, kuten opinto-ohjaajalta, jonka ymmärrys itsetunnon merkityksestä oli ilmeinen. Erityisopetuksen tuki mahdollisti myös opettajien konsultaation ja erilaisten oppimista tukevien yksilöllisten apukeinojen hyödyntämisen. (Ahonen ja Haapasalo 2008, 489-506.)

Aineenopettajien tuki käsittää heidän tunneillaan ja tukiopetuksessa antamansa tuen lisäksi erilaiset yksilölliset erityisjärjestelyt tunneilla, kokeissa ja arvioinneissa sekä erilaiset oppimisen apukeinot. Yksilöllisiä ratkaisuja luokkahuoneessa olivat esim. tietty istumapaikka ja liikkumisen mahdollistaminen. Näitä järjestelyitä voivat hyödyntää myös ohjaajat ja erityisopettajat. Esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriöissä ilmenevät ongelmat kuten Lyytisen ym. (2005, 43) mainitsevat keskittymisen ongelmat, häiriintyvyys ja unohtelu sekä erilaiset impulsiivisuuden oireet voidaan huomioida esim. ympäristön muokkaamisella ja oppituntien sekä oppimateriaalien suunnittelulla toiminta- ja ratkaisukeskeiseksi, mikä helpottaa keskittymistä. Kokeissa ja arvioinnissa erityisjärjestelyitä ovat mahdollisesti esim. lisäaika, keskeisen aineksen koe, pitkätaukoiset kuuntelut, suullinen näyttö ja kuuntelussa kysymysten luku etukäteen. Mahdollisia oppimisen tuen apukeinoja ovat esim. valmiit kopiot muistiinpanoista ja tiivistelmistä, kuulonvaraisen oppimisen hyödyntäminen nauhoituksin ja äänikirjoin sekä tuntirunkojen, aikajanojen ja avainsanojen tarjoaminen. Näitä yleisesti tunnettujen mahdollisuuksien käyttöä ei kuitenkaan käyty tarkastelluissa lukioissa täsmentävästi läpi haastattelun kuluessa. Ympäristön ja oppimismateriaalin mukauttaminen edistävät Shaywitzin ja Shaywitzin (2013, 130-132) mukaan oppimista.

Kuten Willberg, Mynttinen ja Hällfors (2006) tutkimuksessaan havaitsivat, moniammatillisessa yhteistyössä opiskelijan hyväksymänä suunniteltua tukea oli oppimisvaikeuden havaitsemisen ja diagnosoinnin seurauksena saadun diagnoosin jälkeen tarjolla esim. erityispedagogisena apuna, erityisjärjestelyinä oppimistilanteissa sekä kokeissa ja ylioppilaskirjoituksissa. Sen puitteissa saatu tuki kohdistuu oman oppimisen keinoihin ja opiskelutyylin löytämiseen sekä itsetunnon vahvistamiseen. Näillä myös opinto-ohjaaja voi tukea oppilasta esimerkiksi tukikurssilla. (Willberg, Mynttinen & Hällfors 2006, 232 - 250.)

Tuen prosessin jatko (ennen yo-kirjoituksia)

Tuen prosessin jatkuessa opinto-ohjaajan rooli oli yhä näkyvä, sillä opiskelijan opintoja seurattiin ja tukea suunniteltiin tukiverkoston toimesta seurannan myötä uudelleen arvioidun tarpeen mukaan. Tätä seuraten muutokset myös toteutettiin tukiverkoston toimesta. Jaksojen jälkeiset arviointikeskustelut olivat osa seurantaa ja kurssien arvosanojen lasku tai keskeyttäminen vaikutti tuen prosessin arviointiin ja suunnitteluun. Arvioinnissa näkyvät opiskelijoiden opintojen sujuvuuden ongelmat ja vaikeudet sekä pohditaan, mitä näille voidaan tehdä. Nämä havainnot ja pohdinnot kytkeytyvät tuen prosessin jatkumoon, ja tarvittaessa tehdään muutoksia tuen suunnitelmiin ja käytettyihin keinoihin.

Opiskelijaa auttavat yksilölliset keinot, väylät ja suunnitelmat näkyivät niin tuen alkaessa kuin prosessin jatkuessa opinto-ohjauksen, erityisopetuksen ja muun tuen puitteissa. Erityisopettajan kannalta tärkeää oli opintojen sujuvuutta edistävien apukeinojen lisäksi asian huolellinen käsittely ja ymmärryksen lisääminen: oppimisvaikeuden ymmärtäminen ja hahmottaminen pieneksi osaksi omaa itseä.

Opinto-ohjaajan avulla oppimisvaikeuksia ja opintojen sujuvuuden ongelmia kokevat opiskelijat saavat opintourakkansa, opiskelurytminsä ja suunnitelmansa muokattua ja helpotettua itselleen sopivaksi. Näiden toimien nähtiin auttavan ylittämään liian koviksi koettuja haasteita ja kiireitä. Arvattavasti ne edistävät myös erityisopettajan pyrkimystä kehittää opiskelijan ymmärrystä itsestään ja diagnosoidun oppimisvaikeuden sulattamista pieneksi osaksi itseä.

Tuen prosessin jatkuessa huomioitiin kirjoitusten suunnittelussa opiskelijalle heikot ja vahvat aineet sekä oppimisvaikeudet jatko-opintoja ja hakukohteita koskevassa ohjauskeskustelussa. Tiedonhankinta kohteiden osalta oli erityisen huolellista. Kaikkiaan opintojen suunnittelu muutoksineen sekä opintojen seuranta näkyi opinto-ohjaajan vastuuna tuen prosessin jatkuessa.

Tuki ylioppilaskirjoituksissa

Tukea ylioppilaskirjoituksiin on mahdollista hakea oppimisvaikeuden vuoksi. Tukea myönnettäessä otetaan lähtökohtaisesti huomioon lukivaikeus, vamma tai sairaus, vaikea elämäntilanne sekä vieraskielisyys. Opinto-ohjaajalla on näissä hauissa näkyvä rooli. Opiskelijan on mahdollista hakea erityisjärjestelyitä tai pistehyvitystä sekä arvosanan korotusta (Ylioppilastutkintolautakunta 2016). Nämä haut tarvitsevat tuekseen lausunnon oppimisvaikeudesta erityisopettajalta tai koulupsykologilta. Hakemus arvosanan korotuksesta edellyttää oppimisvaikeutta koskevan lausunnon lisäksi opettajalausuntoja, jotka opinto-ohjaaja hankkii keskusteltuaan ensin opiskelijan kanssa. Koulusihteeri lähettää lausunnon ylioppilastutkintolautakunnalle.

Erityisjärjestelyitä koskeva haku on lisäksi monivaiheisempi: opinto-ohjaaja hankkii opettajalausunnot keskusteltuaan opiskelijan kanssa ja auttaa opiskelijaa tekemään hakemuksen. Rehtori hyväksyy ja allekirjoittaa hakemuksen. Opiskelija hankkii lisäksi

erikoislääkärin lausunnon. Lopuksi koulusihteeri lähettää hakemuksen ylioppilastutkintolautakunnalle. YTL lähettää päätöksen lukiolle ja opiskelijalle. Lukivaikeuksia omaaville tarjottavia erityisjärjestelyitä olivat lisäaika toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten kokeissa, lisäaika äidinkielen, matematiikan ja reaaliaineiden kokeissa, erillinen koetila sekä oikeus suurentaa kirjasinkokoa ja käyttää suurempaa näyttöä. (Emt.) Nämä erityisjärjestelyt ovat läsnä myös ylioppilastutkintolautakunnan 19.2.2021 julkaistuissa ohjeissa ylioppilaskirjoituksissa tarjottavaa tukea ja niiden hakua koskien. (Ylioppilastutkintolautakunta 2021). Lisäksi tarjolla on lepäämiseen tarkoitettu tila ja avustajan käyttö.

Tuen päättymisen

Tuen polku näyttäytyi prosessissa hyvin vaihtelevana; opiskelijan päätösvallassa oli päättää tuki alkumetreillä eli kieltäytyä vastaanottamasta sitä. Tuen prosessin käynnistyttyä tarjottu ja vastaanotettu tuki saattoi olla tarpeen ja opiskelijan päätöksen mukaan lyhytaikaista tai pitkäaikaista. Pitkäaikainen tuki päättyi viimeistään yo-kirjoituksiin. Pisimmillään tuen polku alkoi lukion 1. vuoden alussa ja päättyi yo-kirjoituksiin. Halutessaan opiskelija saattoi jättää tarjotun tuen ottamatta kesken prosessin.

Erinäisiä havaintoja opinto-ohjaajien rooleista tuen prosessissa

Prosessin kulku sisälsi viisi eri vaihetta joissa opinto-ohjaajat ovat läsnä. Näitä olivat varhaisen arvion tai diagnoosin nivelvaihe, myöhäisen arvion tai diagnoosin vaihe lukiossa, tuen ja verkoston kartoituksen vaihe, opinto-ohjauksen tuki prosessin käynnistyessä sekä tuen prosessin jatko. Nämä vaiheet ovat esillä kaikkien tarkasteltujen lukiodien opojen työnkuvassa. Opinto-ohjaajien roolit olivat varsin yhtäläisiä, mutta myös eroja esiintyi.

Opinto-ohjaajat tekivät roolissaan yhteistyötä erityisesti erityisopettajan kanssa, vaikka lukiossa 3 ei haastatteluhetkellä ollut resursoitua erityisopettajaa käytössä. Sekä opinto-ohjaajat että erityisopettajat näkivät toisensa tärkeiksi yhteistyötahoiksi tuen prosessissa. Tuen tarjoamisen vaihtelevuus muistutti Mehtäläisen (2005, 59) selvitystä, jossa mukana olleista lukioista 31%:ssa opiskelijat saivat erityistä tukea muulta henkilöltä kuin erityisopettajalta, kuten opinto-ohjaajalta tai aineenopettajalta. Kattavien resurssien puutteessa paikalliset resurssit huomioon ottavia ratkaisuja siis hyödynnettiin, erityisen paljon yhdessä tarkastelemassani lukiossa.

Varhaisen arvion tai diagnoosin siirtämistä käsittelevä nivelvaihe koski opinto-ohjaajia jotka olivat mukana oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden tuen prosessissa alusta alkaen. Nivelvaiheessa tieto opiskelijoiden oppimisvaikeuksista saatiin yläkoululta, ja tiedonsiirtovaiheen palaverissa opinto-ohjaaja oli vastaanottamassa tätä tietoa erityisopettajan kanssa. Saatu tieto johti tarvittaessa toimiin lukioissa 2-3, paitsi jos opiskelija ei itse tukea halunnut. Lukiossa 1 aluksi toimenä oli lähinnä seuranta, eikä tuen prosessiin ryhdytty mikäli opiskelijan opinnot sujuivat erityisopettajan suorittaman seurannan perusteella ilman merkittäviä hankaluuksia. Vähintäänkin opiskelijoiden suoriutumista siis seurattiin jokaisessa lukiossa, ja opintojen sujuvuuden ongelmien havaitseminen vaikutti tuen prosessin aloittamiseen ja muokkaamiseen.

Myöhäisen arvion tai diagnoosin vaihe lukiossa sisälsi oppimisvaikeuden havaitsemisen, jossa lukiseulan tai muut havainnot vahvistavien testien teettämisestä ja diagnoosin teosta vastasi erityisopettaja. Lukiossa 3 myös opinto-ohjaaja saattoi järjestää lukiseulan, mikä kertoo satunnaisista eroista lukioiden opinto-ohjaajien rooleissa eri oppilaitoksissa. Muiden oppimisvaikeudesta vihjaavien havaintojen osalta opinto-ohjaajalla saattoi olla välittävä rooli opiskelijan ohjaamisessa erityisopettajan luo, mikäli asiat tulivat hänen tietoonsa (tyypillisesti ohjauskeskustelussa opiskelijan julkituudessa huolensa tai opettajan ollessa huolissaan opintojen sujumisesta).

Opinto-ohjaajien rooli oli myöhäisen arvion tai diagnoosin vaiheessa yhtenevä lukioissa 2 ja 3 sikäli, että he olivat yhteistyössä ja palaverissa erityisopettajan kanssa niiden opiskelijoiden asiassa, joilla oppimisvaikeus tai sitä koskeva epäily oli. Mahdolliset ongelmat opintojen sujuvuudessa saattoivat liittyä oppimisvaikeuteen tai esiintyä siitä huolimatta, ja havainto oppimisvaikeudesta vaikutti opiskelijalle annettavaan tukeen myös ohjauksessa. Mainittuja yhteistyön muotoja olivat lukiossa 2 aloituskeskustelu ja lukiossa 3 yhteispalaveri, joissa erityisopettaja ja opinto-ohjaaja ovat läsnä keskustelemassa asiasta. Eroja esiintyi siinä, onko huoltaja tässä vaiheessa läsnä palaverissa, kuten lukiossa 3, vai oltiin heihin yhteydessä puhelimitse (lukio 2). Lukiossa 2 opinto-ohjaaja oli tyypillisesti yhteydessä huoltajiin puheluin ja Wilma-viestein.

Lukio 1 erosi muista lukioista myöhäisen arvion tai diagnoosin vaiheen osalta: opinto-ohjaajan rooli oli vertailussa passiivisempi kuin muissa lukioissa. Opinto-ohjaajan osallistuminen alkupalaveriin ei ollut välttämätöntä, eikä tuen prosessia aloitettu yhtä usein

kuin muissa lukioissa. Erityisopettaja arvioi mahdollisen oppimisvaikeuden, konsultoi opettajia ongelmista ja niiden helpottamisesta, keskusteli opiskelijan kanssa sekä totesi opintojen seurannan perusteella oppimisen sujuvuuden ongelmat (arvosanojen lasku ja uupumus). Kartoituksen selvittyä opinto-ohjaaja saattoi olla erityisopettajan mukana palaverissa, jossa opiskelijan kanssa keskusteltiin tuloksista ja selvitettiin tilanne. Erityisopettajan näkemyksen mukaan opinto-ohjaajan läsnäolo oli tarpeen niissä harvalukuisissa tapauksissa, jossa huoltaja oli läsnä. Tarvittaessa oltiin yhteydessä huoltajaan, jos se esim. epäselvyyksien ratkomiseksi on tarpeen. Lukiossa 1 oppimisvaikeuksia koskeva tuen prosessi alkoi vain, mikäli sekä oppimisvaikeus että opintojen sujuvuuden ongelmat olivat läsnä, joten opinto-ohjaajan aktiivisuutta vaativa yhteistyö rajautui erityisopettajavetoisen työn jälkeen koskemaan vain harvoja opiskelijoita. Kuten lukiossa 2, myös lukiossa 1 opinto-ohjaaja oli yhteydessä huoltajiin tyypillisesti puheluin ja Wilma-viestein.

Opinto-ohjaajien roolien erojen yhteenveto

Opinto-ohjaajien roolit olivat samankaltaiset varhaisen arvion tai diagnoosin nivelvaiheessa sekä tuen prosessin käynnistyttyä ja jatkuessa tarjotun ohjauksen tuen osalta. Kaikkien opinto-ohjaajien yleisin ja tärkein ammatillinen yhteistyökumppani tuen prosessissa oli erityisopettaja.

Eroja lukion opinto-ohjaajien rooleissa esiintyi lukiossa oppimisvaikeuden myöhäisen diagnoosin vaiheessa sekä tuen ja verkoston kartoittamisen vaiheessa. Opinto-ohjaajan osallistuminen palaverihin ja huoltajayhteistyöhön oppimisvaikeudesta tehdyn arvion tai diagnoosin jälkeen näyttäytyi erilaisena eri lukioissa: kahdessa lukiossa hän oli osallisena palaverissa, joissa vain toisessa huoltaja oli yleensä läsnä, kolmannessa lukiossa hän yleensä ei ollut tuossa palaverissa, paitsi jos huoltajat päättivät olla läsnä. Niiden palaverien osalta, joissa huoltajat eivät olleet läsnä, opinto-ohjaaja oli kuitenkin yhteydessä huoltajiin puhelimitse tarpeen mukaan. Näin oli esimerkiksi selvittäessä tilannetta ja seuraavan jakson lukujärjestystä. Lukiossa 1, jossa opinto-ohjaaja ei ollut läsnä edellä mainituissa palaverissa, opiskelijoiden arvosanojen lähtötaso oli korkeampi, joten arvosanoissa oli enemmän "laskun varaa" eikä kurssien suorittamisen ongelmista koidu yhtä helposti etenemisesteitä.

Oppimisvaikeuksia koskevan arvion tai diagnoosin sekä tuen tarpeen selvittyä Lukiossa 1 vain opintojen sujuvuuden ongelmia kohdanneet oppimisvaikeuksia omaavat opiskelijat pääsivät tuen prosessiin. Tämä saattoi näkyä siinä, ettei opinto-ohjaajan tarvinnut huomioida suhteellisesti yhtä monia oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita kuin muiden (matalampien sisäänpääsykeskiarvojen) lukioiden opinto-ohjaajien. Toisaalta oppimisen sujuvuuden ongelmien korostuminen tuen tarjoamisessa näkyi toisissakin lukioissa. Todettua diagnoosia ei pidetty opiskelijan itsetuntoon vaikuttavan luonteensa vuoksi yksinomaan hyvänä asiana, vaikkakin ilmeisten opintojen sujuvuuteen vaikuttavien ongelmien myötä sitä pidettiin tarpeellisena. Opinto-ohjaajien työnkuvan välillä esiintyi eroja myös satunnaisissa järjestelyitä koskevissa kysymyksissä kuten osallistumisessa lukiseulan pitämiseen lukion 1. luokalla (jonka opinto-ohjaaja saattoi muista lukioista poiketen järjestää lukio 3:ssa).

5.5 Näkemykset ohjausjärjestelmän ja resurssien kehitystarpeesta

Tapaustutkimuksessa hahmottui tuen prosessi ja ohjausjärjestelmä. Tarkasteluhetkellä (2017-2018) haastatellut opinto-ohjaajat ja erityisopettajat ilmaisivat myös näkemyksensä siihen, mitä nykyisen ohjausjärjestelmän ja tarjolla olevat resurssit huomioiden tulisi vielä ottaa huomioon ja muuttaa.

Lukiossa 1 ohjauksen nähtiin toimivan hyvin nykyisten resurssien puitteissa. Ne joilla on oppimisvaikeuksia ja jotka tarvitsevat enemmän tukea ohjausjärjestelmässä, saavat sitä riittävästi. Olemassaoleva käytäntö huomioi resurssien rajallisuuden ohjausjärjestelmässä siten, että täyden tuen prosessi aloitetaan vain, mikäli opinnoissa ilmenee selviä ongelmia kuten arvosanojen tippumista. Epäily resurssien riittävydestä kattavaan ohjaukseen koski ”keskiverto-opiskelijoita”, joilla ei ole havaittuja erityisiä ongelmia tms. Ajatus oli, että nämä keskiverto-opiskelijat hyötyisivät nykyistä enemmän, jos heille olisi enemmän aikaa. Opinto-ohjaaja epäili myös, etteivät ohjausjärjestelmän resurssit riittäisi, jos oppimisvaikeuksia omaavien tuen tarvitsijoiden määrä kasvaisi.

“Suurimmalla osalla menee hyvin. Jos tarvetta ois enemmän, aika ei riittäis mihinkään. Joskus ajattelen näin, että voi kun ois enemmän aikaa näiden keskivertokeijojen kohtaamiseen. Huiput erottuu massasta äkkiä, pärjäävät. Sitten on näitä jotka tarvitsevat erityistä tukea ja opon paapomista. On kysymys että jääkö väliin joku porukka joka tarvitsisi enemmän opon huomiota.” (Lukion 1 opinto-ohjaaja)

Opinto-ohjaajan käsitys täsmentyy erityisopettajan näkemyksellä, jonka mukaan lukiossa on tukea tarjolla riittävästi. Kuitenkin on huomioitava se, että kynnyksenä tuen prosessin

aloittamiselle toimii käytännössä opinnoissa selvästi näkyvät ongelmat, kuten arvosanojen tippuminen. Käytäntö toimii resurssien puitteissa hyvin, mutta ei automaattisesti reagoi tuen prosessilla havaittuihin oppimisvaikeuksiin, ellei erityisesti opintojen sujuvuuden kannalta perusteltua tarvetta ole. Tulkintani mukaan olemassaolevat, rajalliset resurssit joudutaan kohdentamaan opintojen sujuvuudessa huolta aiheuttavien tarpeiden mukaan. Tässä yhteydessä huomioin oppimisvaikeuksien ja itsetunnon välisen yhteyden. Haastatellut ovat ilmaisseet oppimisvaikeuksien olemassaolon toisinaan olevan hankala hyväksyä osana omaa identiteettiään, on puhuttu muun muassa "lommasta itsetunnossa" ja siitä kuinka "ei olla enää täydellisiä". On esitetty tähän nähden perusteltu kysymys, miksi ihmisiä tulisi lokeroida ja näitä asioita nostaa esiin ja korostaa, jos he pärjäävät sinänsä hyvin. Näkyväksi tekeminen tuen prosessissa, jos siihen ei ole opintojen sujuvuuden ongelmien vuoksi tarvetta, voi merkitä koettua stigmatisointia ja normaalista poikkeavuutta. Toisaalta tuen yleistymisen lienee tätä ilmiötä normalisoinutkin.

Koska itsetunnon on Holopaisen ym. (2020) tutkimuksessa nähty olevan yhteydessä opinnoissa koettuihin vaikeuksiin sekä vaikuttavan koettuun hyvinvointiin, voidaan tosiaan kysyä, kuinka perusteltua tarvetta on korostaa ja etsiä diagnoosia, jos merkittäviä koettuja vaikeuksia ei ole, ja jos diagnoosi itsessään vaikuttaisi heikentävästi itsetuntoon. Toisaalta vaihtelu eri lukioden välisissä resursseista puutteineen viittaa siihen, että opintojen tuen puutteiden vuoksi opintojen sujuvuuden ongelmat pääsevät vaikuttamaan itsetuntoon heikentävästi, mikä puolestaan on yhteydessä koettuun hyvinvointiin tavalla, josta voidaan puhua negatiivisena kierteenä. (Holopainen ym. 2020, 3, 8-10.)

Opinto-ohjaaja esitti kehitysajatuksen välittömästä tiedonsiirrosta nivelvaiheessa. Se perustui uusia opiskelijoita koskevaan, havaittuun ilmiöön koulun alkaessa: opiskelijat jotka tarvitsevat tukea alusta alkaen, eivät sitä välittömästi saa ja akuutit ongelmat ilmenevät, koska tiedonsiirto nivelvaiheessa ei ole riittävän nopeaa. Näitä opiskelijoita varten tulisi olla mahdollisuus välittömään tiedonsiirtoon normaalista prosessista ja aikataulusta poiketen. Kehitysehdotus tekisi siirtymävaiheesta opiskelijalle helpomman.

Lukiossa 2 opinto-ohjauksen kattavat keinot ovat ohjaajan mukaan jo käytössä ja olemassaolevat resurssinsa opinto-ohjaaja laittaa riittämään tarpeita vastaavaksi epävirallisen ylityön keinoin. Ohjauksen virallisten resurssien todetaankin olevan hieman liian pienet, ja siksi opinto-ohjaaja joutuu taipumaan. Resurssia tarvittaisiin siis lisää kahden viikkotunnin edestä. Oman tulkintani mukaan ylimääräisen työn kertymisen voidaan katsoa

asianmukaisesti ratkaistavan joko vähentämällä työn määrää tai jakamalla työtaakkaa kattavien henkilöstöresurssien avulla.

Erityisopetuksen keinot ja resurssit ovat niitä, joilla nähdään vielä voitavan vaikuttaa tilanteeseen. Oppimisen tekniikoiden, keinojen ja opiskelutyylien osalta erityisopetusta on tarjolla, mutta tukikeinoja oppiaineiden sisältöjen erityisopetukseen ei ole tarpeeksi niille, joilla on laajoja oppimisen vaikeuksia. Erityisopetuksen tulo lukiolakiin ja sen nykyistä kattavampi huomiointi opetussuunnitelmassa nähtiin muutoksen kannalta tarpeellisena. Erityisopetukseen tarvitaan siis lisää resursseja lukiotasolla.

Ennaltaehkäisyn keinojen kannalta nähdään tarpeelliseksi edistää oppimisvaikeuksien havaitsemista jo peruskoulussa, jotta näihin saadaan ajoissa tukea. Erityisopettajan mukaan tämä koskee esimerkiksi hahmottamisvaikeuksia, jotka jäävät peruskoulussa usein havaitsematta ja vaikuttavat lukiossa oppimisen ongelmina. Käytännössä edellä mainittu edellyttää resurssien lisäämistä erityisopetukseen myös peruskoulutasolla.

Kuraattorin, terveydenhoitajan, psykologin ja etenkin lääkärin osalta resursseissa on parantamisen varaa. Opinto-ohjaaja huomioi tässä yhteydessä haastavimpina ongelmina elämänhallinnan ongelmat ja psyykkiset ongelmat: psyykkisiä ongelmia on molemmilla sukupuolilla. Haastatteluissa ilmaistiin edellämainittujen ongelmien yleistyminen opiskelijoiden keskuudessa muissakin lukioissa, tämä ilmiö oli tuttu niin opinto-ohjaajille kuin erityisopettajille. Lukiossa 2 näyttäytyivät erityisesti paniikkihäiriöt, sosiaalisten tilanteiden pelot ja jaksamiseen liittyvät asiat etenkin, kun tulee täysi uupumus. Myös syömishäiriöitä todettiin olevan nykyisin valitettavan paljon, ja niiden nähtiin estävän opintoja.

Lukiossa 3 oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden edun kannalta nähdään tärkeäksi ylläpitää kattaviin erityisopetuksellisiin ja ohjauksellisiin resursseihin perustuvaa jatkumoa peruskoulusta lukioon. Erityisopetuksen resurssit nähdään näiltä osin puutteellisiksi, eikä lukiolla ollut haastatteluhetkellä (väliaikaisesti) erityisopetuksen resursseja. Oppimisvaikeuksien tulisi myös tulla käsitellyksi tuen prosessissa riittävin resurssein. Lukioiden tilanteet ja tuen tarjoamisen mahdollisuudet ovat erilaisia. Peruskoulussa tapahtuva tuen prosessi näyttäytyy lukiosta katsottuna ennaltaehkäisevänä työnä ja "perustusten rakentamisena", jonka varassa toisen asteen opinnot tapahtuvat. Muutosta ajatellen nähtiin tarpeelliseksi, että opetussuunnitelmassa tähän saakka sivuutetut

oppimisvaikeudet tulevat huomioiduksi, ja sitä kautta peruskoulun lisäksi lukiossa selvästi ja virallisesti käsiteltäväksi.

Edellä mainittuihin lukiota koskeviin pyyteisiin ja erityisopettajien tarpeeseen vastattiin haastateltavien toivomalla tavalla: lukiolain muutoksella (714/2018), jonka 28 § oppimisen tuesta huomioi nimenomaan opiskelijat, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan. Heillä on nyt lakisääteinen oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti, mikä velvoittaa opetusten järjestäjiä. Lain muutos huomioidaan myös vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa ja sen tulisi tasoittaa lukioden välisiä eroja tuen tarjoamisessa, koska resursointi tulee järjestää uusien velvoitteiden myötä tarpeen mukaiseksi. Resursoinnin parantamisen myötä opintojen sujuvuuden ja itseyttämyksen kasvun lisäksi voidaan Holopaisen ym. (2020) havaintojen perusteella nähdä mahdollisuus myös positiivisen kierteen synnylle, jossa kattavat resurssit edistävät vaikeuksien ylittämisen myötä opiskelijoiden itsetuntoa, mikä puolestaan vaikuttaa koettuun hyvinvointiin.

Oppimisvaikeuksien lisäksi koettiin tärkeäksi huomioida mielenterveysongelmat, vaikka nämä eivät opinto-ohjaajan mukaan yleensä oppimisvaikeuksien kanssa esiinnykään. Asia tulisi huomioida opiskeluhollossa esimerkiksi kuraattori- ja psykologipalveluiden resursoinnissa. Mitä aikaisemmin asiaan pystytään puuttumaan, sitä todennäköisemmin asiaa pystytään käsittelemään ja esim. kuntouttamaan nuori yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi.

Opiskeluhooltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto sekä opiskeluhoollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Kahdessa lukiossa mainitut resurssien tarpeet näissä palveluissa viittasivat jonkinasteiseen säädetyn ja toteutetun palvelun väliseen ristiriitaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) kanssa, joka säättää yhteisen opiskelijahuollon lisäksi 15 §:n mukaan opiskelijoiden yksityisistä tarpeiden järjestämisestä kuraattori-, psykologipalveluiden osalta siten, että kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä. Ongelmallista on käytännön tasolla usein se, että rajallisen resursoinnin vuoksi tietyllä ajanjaksolla tarvittua palvelua joudutaan odottamaan liian pitkään. Tällöin tarjottu palvelu ei kykene vastaamaan akuuttiin tarpeeseen. Opiskelijahuoltolain 3 §:n mukaan opiskeluhollossa painottuu ennaltaehkäisevä yhteisöllinen opiskelijahuolto, jonka lisäksi

opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon. On ilmeistä, ettei palvelujen ja toiminnan kokonaisuus voi olla ennaltaehkäisevä, kun yksilöllisiin akuutteihin tarpeisiin ei kyetä vastaamaan. Tässä siis oppilashuollon ja resursoinnin järjestäjillä oli vallitsevien säädösten mukaan korjattavaa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §, 15 §.)

Yhteenvedona resurssien kattavuudesta todettakoon, että tarkastelluissa lukioissa koettiin ohjauksen resurssit varsin riittäviksi ja kattaviksi siten, että tuen prosessiin päätyneet oppimisvaikeuksia omaavat opiskelijat saivat tarvitsemansa ohjauksellisen avun. Koettu resurssien rajallisuus tai puute oli vähäinen ja koski ohjaustyöhön käytettyä aikaa yleisesti, kuten lukio 1:n omon toive ”keskiverto-opiskelijoille” suunnatusta aikaresursseista osoitti. Erityisopetuksen resursseja sen sijaan koettiin tarvittavan lisää sekä oppimisvaikeuksien huomioimista opetussuunnitelmassa. Lukioissa ei ole esim. yksittäisten aineiden osalta oppiaineiden erityisopetukseen riittäviä resursseja laajoja oppimisvaikeuksia omaaville opiskelijoille. Rajatut resurssit aiheuttivat tarkasteluhetkellä tuen priorisoinnin tarpeen, eikä tuolloin voimassa ollut lukiolaki ottanut huomioon oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden yksilöllisiä opintojen tuen ja erityispedagogiikan tarpeita.

5.6 Näkymiä tulevaan: uudistukset madaltavat tuen prosessin alkamisen kynnyksiä

Uuden lukiolain (714/2018) voimaantulon myötä vuonna 2019 ja sitä noudattavan lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 käyttöönoton (1.8.2021) jälkeen haastateltavienkin huomioimat lakisääteiset puutteet voivat väistyä ja uudet säädökset velvoittavat opetuksen järjestäjää resursoimaan riittävät opintojen tuen ja erityisopetuksen palvelut opiskelijoille. Erityisopetuksen resursseja toivottiin myös peruskoulutasolle lisää, jotta perusta lukioon saavuttaessa olisi vahvempi ja ongelmat tiedossa varhaisten diagnoosien kautta. Muita opiskelijoiden tueksi kaivattuja resursseja olivat kuraattorin, terveydenhoitajan, lääkärin ja koulupsykologin resurssit. Näitä kaivattiin lisää ja riittävän nopeasti akuutteihin tarpeisiin nähden erityisesti erilaisten elämänhallinnan ja mielenterveysongelmien ja psyykkisten ongelmien vuoksi. Näiden osalta resursoinnin vaihtelevuus oli näkyvää ja osin puutteellista huolimatta niiden järjestämiseen velvoittavasta oppilashuoltolaista (1287/2013).

Kuten todettua, uuden lukiolain myötä säädetään oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden oikeus saada lukiossa yksilöllisten tarpeiden mukaista opintojen tukea ja erityisopetusta. Laki huomioidaan vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa. Haastateltavat kertoivat tuen prosesseista vanhan lain ja opetussuunnitelman voimassaolon aikaan,

huomioiden vanhan lain puutteet. Uudessa tilanteessa sekä lukiolaki että lukion opetussuunnitelma tunnistavat oppimisvaikeuksia omaavien tuen ja erityisopetuksen tarpeen. Keskeinen kysymys on, miten tämän voi olettaa näkyvän erona aiempaan? Ohjauksen ja erityisopetuksen keinot tuen muotojen osalta vaikuttaisivat pitkälti samoilta kuin ennenkin. Opiskelijan laatiman, tulevaisuuteen jatko-opintoihin ja työmarkkinoille asti suuntaavan henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen todennäköisesti opinto-ohjaajan ohjauksessa ja päivittäminen on tosin merkittävä muutos, mutta se koskee kaikkia opiskelijoita eikä vain oppimisvaikeuksia omaavia. Poikkeuksena on opiskelijalle tarjottu, oppimisvaikeuksien vuoksi aloitettujen tukitoimien kirjaamisen mahdollisuus henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan sekä näiden kirjausten päivittäminen seurannassa tehdyn arvion muuttuessa. (Lukiolaki 714/2018; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.)

Yksittäisten keinojen sijaan tuen prosessissa itsessään on eroja. Erityisesti kynnys tuen prosessin käynnistymiseen kiinnittää huomion. Ensinnäkin lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 mukaan voidaan tehdä se tulkinta, että kynnys yksilöllisiä tarpeita vastaavalle opintojen tuelle ja erityisopetukselle on aiempaa matalampi. Voidaan nähdä, että jatkossa tuen prosessin alkamisen edellytyksenä ei tarvitse olla oppimisvaikeuden lisäksi merkittävät ongelmat opintojen sujuvuudessa, esimerkiksi tippuvat arvosanat ja kurssien läpäisyn ongelmat. Hyvä kysymys on, missä määrin oppimisvaikeudet ja opiskelijan merkittäviksi kokemat ongelmat yhdessä vaikuttavat käytännössä tuen prosessin alkamiseen, mikäli opintojen suorituksilla mitattavia, merkittäviä oppimisen ongelmia ei katsota olevan. (Emt.)

Tulkitsen lukion opetussuunnitelman perusteiden kirjauksen perusteella oppimisvaikeuden omaavan opiskelijan ja hänen huoltajansa aktiivisuuden ja näkemyksen mahdollisesti vaikuttavan tuen prosessin aloittamiseen siinä tapauksessa, että heidän näkemyksensä ovat eriävät koulun opetushenkilökunnan kanssa. Tämä poikkeaa aiemman lukiolain (1998/629) ajasta, jolloin tuen prosessi käytännössä evättiin ammattilaisten näkökulman perusteella, mikäli merkittäviä opintojen sujuvuuden ongelmia ei ollut. Samaan aikaan tosin tulkitsen mahdolliseksi sen, että yhteisessä arvioissa opiskelijan ja huoltajan kanssa päädytään uudessakin tilanteessa monesti siihen ratkaisuun, ettei tukea juuri tarvita oppimisvaikeudesta huolimatta. (Emt.)

Kokemiensa ongelmien vuoksi opiskelija, jolla on diagnosoitu oppimisvaikeus, on kuitenkin käsittääkseni oikeutettu niin vaatiessaan saamaan tukea ja saamaan halutessaan myös ohjausta erilaisten kirjattujen erityisjärjestelyiden ja poikkeavien opiskelun järjestelyn hakemiseen ja kokeilemiseen. Poikkeavat järjestelyt on tosin kirjattu toteutettavan vain, mikäli ne ovat välttämättömiä. Toteutettuna ne voisivat merkitä opintojen järjestämistä tavalla, joka poikkeaa esimerkiksi lukiolain säädöksistä ja paikallisen opetussuunnitelman määräyksistä. Mahdolliset järjestelyt koskevat esimerkiksi lukio-opintoja, arviointia sekä ylioppilastutkinnon kokeita, joista jatkossa tiedotetaan opiskelijalle heti lukio-opintojen alkaessa ja aina tarpeen mukaan. (Emt.)

6. POHDINTA

Lähtökohtani tutkielman tekemiseen kohdistuivat oppimisvaikeuksien ja tuen merkitykseen lukiossa. Huomioin alustavasti peruskoulusta toiselle asteelle siirtyvien oppilaiden epäsuhtaisen jakautumisen eri koulutuspoluille esim. lukivaikeuksia omaavien oppilaiden osalta, mutta keskitin tarkasteluni lukioon. Tutkielman edistyessä oppimisvaikeuksien ja tuen jatkumo koulutusasteiden välillä nousi aiempaa voimakkaammin esiin, ja tätä koskien heräsi aineiston tarkastelun myötä kysymyksiä sekä annettiin suosituksia tuen prosessin ja ohjausjärjestelmän kehittämiseksi. Tutkielman myötä sain tuen prosessin ammattilaisten tunnistamia näkemyksiä olemassaolevien haasteiden ylittämiseksi. Merkittävään rooliin nousi tuen ja ohjauksen kattava resursointi ongelmien jatkuvuuden ehkäisijänä peruskoulusta toiselle asteelle. Esiin nousivat myös uudistetun vuoden 2018 lukiolain sekä vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteiden merkitys tuen prosessissa tulevaisuudessa sekä suhteessa tässä tutkielmassa tehtyihin havaintoihin ennen uudistuksia, kun lukioiden opinto-ohjaajia ja erityisopettajia haastateltiin vuosina 2017-2018.

Edellä mainittujen nostojen lisäksi käyn pohdinnassa läpi kysymyksiä ja ajatuksia, joita heräsi oppimisvaikeuksien vaihtelevasta esiintyvyydestä eri lukioissa sekä tuen prosessin, ohjauksen ja resurssien mahdollisesta vaikutuksesta tähän. Pohdin oppimani valossa lisäksi oppimisvaikeuksiin liittyvien opiskelijan asenteiden ja itsetunnon ymmärtämisen hyötyjä ohjaajalle ohjauskeskustelussa sekä ohjauksen jatkumossa yleensä. Pohdiskelun myötä nostamani kysymykset ja ajatukset vaihtelevat nähdäkseni hieman haparoivasta varsinkin oivallisiin. Näistä voi saada jonkinasteista osviittaa jatkossa tapahtuvaa tarkastelua ja toimintaa ajatellen, mikä oli alunperin tarkoitukseni ilmiön kuvaamisen lisäksi.

Tutkielman toteutuksen kannalta laaditut kysymykset ja mahdollisuus pohdiskeluun oli toimiva ratkaisu. Haastateltavat olivat ilmiötä tuntevia ja sanavalmiita alansa asiantuntijoita, joille oli ehtinyt kertyä näkemystä tarkastelun kohteena olevista asioista. Tuen prosessi ohjausjärjestelmässä sekä ammattilaisten välinen yhteistyö tuli kartoitetuksi ja esim. ohjaajien roolien väliset erot prosessissa huomioitua. Alkuperäinen suunnitelmani neljän lukion tapaustutkimuksesta vaihtui kolmen lukion tarkasteluksi (neljännen valitun lukion lopettaessa toimintansa). Tiettyä epäsuhtaa jäljellä olevien lukioiden tarkastelujen osalta aiheutti yhdestä lukioista väliaikaisesti puuttunut erityisopettajaresurssi, mutta yhden oletetun haastateltavan puuttuminen tarjosi realistisen kuvan resurssien toisinaan suuresta

vaihtelevuudesta eri lukioissa. Tämän vuoksi tuen prosessissa erityispedagogiseen tukeen liittyvät näkemykset ovat kyseisen lukion osalta nähdäkseni hatarammalla pohjalla.

Fenomenografinen analyysi tarjosi kategorioineen toimivan keinon tarkastella ja organisoida havaintoja ja merkityksiä. Löysin tämän keinon avulla uusia tapoja katsoa aineistoa ja kertoa tuloksista. Tulokset muotoutuivat näistä ja näiden lisäksi muodostamistani lukioita koskevista profiileista ja alustavasta auki kirjoittamastani tarkastelusta, joita peilasin toisiinsa ja tutkimuskirjallisuuteen. Tuloksia teoriaan peilatessani hyödynsin selvyuden vuoksi muutamaa päälähdettä monilukuisempien sijaan. Täydensin tulososioita tuen prosessin kuvausta koskevalla taulukolla ja kuviolla, jonka uskon auttavan hahmottamaan ilmiötä. Koin analyysia ja tulosten kuvaamista koskevat ratkaisut toimivina.

Oppimisvaikeuksien määrien herättämiä kysymyksiä

Oppimisvaikeuksien määrien kannalta nousi esiin kysymys näiden vaihtelevuudesta eri lukioissa. Vaihtelevuus itsessään on aiemman tiedon pohjalta odotettua, mutta varsin korkeat osuudet ja odotukset ylittävä määrä varsinkin yhdessä tarkastellussa lukiossa herätti kysymyksiä asiaan vaikuttavista tekijöistä. Pohjalla on aiemman diagnoosin omaavien lisäksi lukioissa 1. vuoden lukiseulasta alkaen oppilaiden testaus tarpeen vaatiessa, jolla useimmat aiemmin piilossa pysyneet ongelmat ovat löydettävissä, vaikkakin tuki valikoituu niille, joilla on oppimisessa selviä ongelmia.

Korkeiden lukemien taustalta voisi löytyä yleisimpien oppimisvaikeuksien eli lukivaikeuksien odotettua korkeampi määrä. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan näitä oli lukiossa noin 2-3%, mutta ajan myötä tilanne on voinut muuttua. Haastatteluissa näiden osuus nähtiin korkeammaksi, omassa tutkimuksessani esimerkiksi lukio 1:n erityisopettaja kertoi lukumäärien jatkuvasti kasvaneen hänen 15 vuotta kestäneen uransa aikana. Tästä voidaan jatkaa myös kysymällä, miksi oppimisvaikeuksia, ehkä erityisesti lukivaikeuksia omaavia, opiskelijoita on toisissa lukioissa enemmän kuin toisissa. Ja voiko olla niin, että heitä hakeutuu toisista peruskouluista enemmän lukioihin kuin toisista. Mistä tällainen ilmiö voisi johtua, mikäli se osoittautuisi todeksi? Voisiko se johtua opintojen tuen, erityisesti erityisopetuksen resursoinnin eroista peruskoulujen välillä?

Kattavan opintojen tuen edistäessä opintojen sujuvuutta perusopetuksessa ja itsetunnon kohentuessa tällaisesta peruskoulusta lukioon siirtyvien määrän voi olettaa suuremmaksi

kuin kouluista, joissa tuki on riittämätöntä. Henkisten tekijöiden lisäksi erot voivat näkyä arvosanoissa, joilla on merkitystä lukioden valikoidessa oppilaitaan pääasiassa lukuaineiden keskiarvojen perusteella. Näkyvätkö peruskoulutason puutteelliset resurssit etenkin erityisopetuksessa oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden monilukuisempaan hakeutumisessa ammatillisiin opintoihin kuin lukioihin? Näkyykö ero hyvin ja heikommin resursoitujen peruskoulujen välillä, ja näkyykö ero koulujen välillä myös niiden oppimisvaikeuksia omaavien kohdalla, joiden arvosanat mahdollistavat lukio-opinnot? Jos näin on, olisi perusteltua olettaa, että peruskoulujen puutteellisten resurssien kohentaminen näkyisi paitsi parantuneena oppilaiden toiveen mukaisena päätöksentekona, myös oppimisvaikeuksien esiintyvyyden nykyistä tasaisempaan jakautumiseen ammatillisten oppilaitosten ja lukioden välillä. Peruskoulujen erityisopetuksen sekä ohjauksen määrällisten ja osaamisresurssien tarkastelu saattaisi tuoda asiaan lisävaloa. Paikallislukioihin siirtyminen paikallisista peruskouluista on yleistä, ehkäpä jälkimmäisten tarkastelu paljastaisi merkittäviä eroja eri kouluista tapahtuvien siirtymien välillä. Alueellisten erojen tarkastelua ja paikallisten ammatillisten koulutuksen vaihtoehtojen kirjon eroja unohtamatta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.)

Oppimisvaikeudet opinnoissa ja ohjauksessa

Oppimisvaikeudet näkyivät opinnoissa erilaisina ongelmina ja haasteina, jotka vaikuttivat opintojen sujuvuuteen: arvosanojen heikkenemiseen ja opintojen työläyteen. Vaikutuksia diagnosoilla sekä opinnoissa koetuilla haasteilla todettiin olevan myös henkiseen puoleen kuten minäkuvaa ja itsetuntoon. Näillä katsottiin olevan vaikutusta erilaisiin asioihin: esimerkiksi tulevaisuuden suunnitteluun ja päätöksentekoon (joka ilmeni myös ohjauskeskustelussa) sekä haluun vastaanottaa tarjottua tukea. Lukiossa diagnosoitu oppimisvaikeus saatettiin kokea henkisenä haasteena ja se saatettiin jopa kieltää, toisaalta diagnosi saatettiin kokea myös helpotuksena. Asian hyväksyminen nähtiin osana muutosprosessia, joka yhdessä tuen kanssa edisti kasvavaa ymmärrystä itsestä.

Opiskelijan minäkuvan ja itsetunnon nähtiin kolhiintuvan toisinaan siinäkin tapauksessa, että opinnoissa riittävän hyvin suoriutuva opiskelija diagnosoitaisiin oppimisvaikeuden omaavaksi. Tällöin oikea diagnosi saattaisi toimia tarkoitustaan vastaan, varsinkin jos oppilas ei tarvitse tai ei halua tukea, eikä sitä todistettavasti olisi välttämättä muutenkaan tarjolla opinnoissaan hyvin pärjäävälle opiskelijalle.

Ohjaajien työ kosketti paljolti opiskelijoiden opintojen käytännöllisiä puolia, kuten opintojen ja kirjoitusten suunnittelua, jaksojen lukujärjestysten muokkaamista ja opintojen työläyden helpottamista. Tarvittiin myös toiminnan ohjausta, oppimistaitojen ja strategioiden työstämistä esim. opo-kurssilla tai erityisopetuksessa sekä erilaisten keinojen ja väylien etsimistä. Tapaukset olivat yksilöllisiä ja vaativat ohjauskeskusteluissa tavanomaista enemmän aikaa, ohjaus nähtiin tarvittavan korjausliikkeen mahdollistajana ja auttamisena. Ohjaajat sekä erityisopettajat tunsivat työssään kuitenkin myös välittömien käytäntöjen lisäksi oppilaiden taustalla olevia tekijöitä, jotka vaikuttivat oppilaan toimintaan ja tulevaisuuteen. Tällaisia olivat esim. erilaiset identiteettiin liittyvät tekijät kuten asenteet, itsetunto, ymmärrys itsestä ja oppimisvaikeudesta sekä minäkuva, toisaalta myös motivaatio, elämäntilanne ja mielenterveydelliset tekijät. Ohjaajat ja erityisopettajat saattoivat vaikuttaa työnsä puitteissa rajatusti näihin tekijöihin tai vähintäänkin ottaa ne huomioon työssään, kuten jatko-opintoja koskevassa ohjauskeskustelussa ja motivoinnissa, vaikuttaen siten oppilaan toimintaan, päätöksiin ja tulevaisuuteen.

Tulevaisuutta ajatellen opinto-ohjaajan työnkuvassa näkyvät edellä kuvatun lisäksi lukiolain muutoksen myötä vuoden 2018 lukiolain 26 §:n mukainen henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laatimisen ja päivittämisen ohjausavun antaminen kullekin opiskelijalle. Opintosuunnitelmat sisältävät opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman, ja ne edistävät lukio-opintojen etenemistä ja jatko-opintoihin sekä työelämään siirtymistä. Uudessa laissa näiden tekijää ei pykälässä täsmennetä vaan viitataan opetushenkilökuntaan, joten periaatteessa opintosuunnitelmien laadinnassa voi auttaa joku muukin opetushenkilökunnan jäsen. Opintoihin liittyvä suunnittelu kuuluu kuitenkin tyypillisesti opinto-ohjaajalle.

Jatkossa opinto-ohjaajan työnkuva muuttuu myös niiden mahdollisuuksien osalta, joita esimerkiksi opiskelijoiden siirtymävaiheen suunnittelu antaa. Lukion opintosuunnitelman perusteissa 2019 todetaan näin: *“Osaksi paikallista opetussuunnitelmaa laaditaan ohjaussuunnitelma, jossa kuvataan ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Se toimii ohjaustyön arvioinnin ja kehittämisen välineenä.*

Lukion ohjaussuunnitelman tulee sisältää lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta seuraavat:

- *ohjauksen keskeiset käsitteet*
- *ohjauksen tehtävät ja tavoitteet*

- *ohjauksen järjestäminen*
- *ohjauksen toimijat ja työnjako*
- *ohjaus siirtymävaiheissa: yhteistyö perusopetuksen, korkea-asteen, toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ja muiden koulutuksen järjestäjien kanssa sekä jatko-ohjauksen järjestäminen*
- *ohjauksen sisällöt, menetelmät ja työtavat*
- *ohjauksen yhteistyö työelämän ja muiden oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa*
- *ohjaustoiminnan arviointi.*

Ohjaussuunnitelmassa tarkastellaan myös esteettömyyttä siirtymävaiheissa. Suunnitelmassa kuvataan toimintamalleja, joiden avulla turvataan yhdenvertaisuus hakeutumisvaiheessa lukioon ja sieltä jatko-opintoihin. Lisäksi suunnitelmaan sisällytetään kuvaus toimenpiteistä, joiden avulla varmistetaan esteetön opintopolku ja oppimisympäristö.” (Lukion oppimissuunnitelman perusteet 2019, 28.)

Ohjaussuunnitelman siirtymävaiheiden esteettömyyden ja yhteistyön suunnittelu antaa opinto-ohjaajalle nyt työssään avaimet korjata havaitsemiaan epäkohtia marginaaliin jäävien, esimerkiksi nopeaa tukea lukiossa tarvitsevien opiskelijoiden siirtymää. Kuten yksi haastateltu ohjaaja toivoi, kaikkien ei jatkossa tarvitse noudattaa samaa aikataulua esimerkiksi tiedonsiirron ja tuen suunnittelun järjestämisen osalta.

Opinto-ohjaajien rooleissa tarkastelluissa lukioissa vain pieniä eroja

Opinto-ohjaajien rooleissa eri lukioissa havaittiin vain pieniä eroja kartoitetun tuen prosessin puitteissa: prosessin kulku noudatti pääosin samaa kaavaa ja tärkein yhteistyökumppani tuen prosessissa oli erityisopettaja, muu tuen verkosto koottiin opiskelijan suostumuksella sen kannalta tarpeelliseksi nähdystä henkilöstä, huoltajayhteistyön toteutuessa tarpeen mukaan, jos opiskelija sitä toivoi. Kysymyksen herätti havaittu ero opinto-ohjaajien osallistumisessa oppimisvaikeuksia omaavan opiskelijan palaveriin erityisopettajan kanssa diagnoosin saamisen jälkeen tuen kartoituksen yhteydessä. Muista lukioista poiketen yhdessä lukiossa opinto-ohjaaja ei yleensä kyseisissä palavereissa ollut, paitsi silloin kun huoltajat päättivät olla läsnä. Lukiossa, jossa opinto-ohjaaja ei ollut läsnä edellämämainitussa palaverissa, opiskelijoiden arvosanojen lähtötaso oli korkeampi, joten arvosanoissa oli enemmän “laskun varaa”.

Heräsi kysymys, vaikuttaako opiskelijoiden lähtötaso ja suorituskky erilaisen sisäänpääsyrajan omaavissa lukioissa eroihin opo rooleissa tuen prosessissa? Nähdäänkö esim. läsnäolo palaverissa vähemmän välttämättömänä lukioissa, joissa oppimisen sujuvuuden vaikeudet ovat lievempiä? Kyse saattaa tosin olla muista tekijöistä johtuva erilainen organisoituminen erilaisissa lukioissa; esim. opiskelijoiden lukumäärän ollessa suurempi opinto-ohjaajalla on vähemmän aikaa sitoutua tämänkaltaisiin palavereihin, jotka nähdään ensisijaisesti erityisopettajan työnkuvaan kuuluvina.

Opiskelijan asenteiden ja itsetunnon ymmärtäminen jatko-ohjauksen edistäjänä ohjauksen jatkumossa peruskoulusta lukioon

Jatko-opintoihin suuntautuvilla oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla on yksilölliset asenteet, kokemus itsetunnosta sekä ymmärrys itsestä. Haastattelujen ja aiemman tiedon perusteella nämä vaikuttavat jatko-opintoja koskevaan päätöksentekoon, ja ne voivat syrjäyttää todellisia mahdollisuuksia koskevat realiteetit. Ohjauksen ja erityisopetuksen myötä itseä koskeva ymmärrys ja realiteetit sekä jatko-opintoja koskevat tiedot kehittyvät. Koska päätöksenteko saattaa nojata jatko-opintoja koskevassa päätöksenteossa muualle kuin näihin realiteetteihin, opiskelijat voivat tehdä valintoja asenteidensa ja itsetuntonsa varassa, mahdollisesti vastoin omia toiveitaan.

Ohjaajalla ja erityisopettajalla on kuitenkin mahdollisuus kehittää ymmärrystä kohti realistista suhtautumista tulevaisuuteen ja jatko-opinnoissa suoriutumisen mahdollisuuksiin. Tällöin esim. omien kykyjen vähättely saattaisi korvautua uskolla omiin kykyihin. Vaikuttaisi siltä, että ohjaajan ymmärrys oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden itseä ja kykyjään koskevista asenteista ja mahdollisten itsetunnon "lommojen" huomiointi edistää oppilaiden toiveiden ja realiteettien mukaista päätöksentekoa. Tämä mahdollisuus estyy, mikäli erityisopetuksen ja ohjauksen resurssit (määrälliset tai laadulliset osaamisresurssit) eivät ole kunnossa. Ilmiön voi nähdä koskevan sekä peruskoululaisia että lukiolaisia heidän jatko-opintoja koskevassa päätöksenteossaan. Toiselle asteelle siirtyvien oppilaiden osalta haaste liittyisi peruskoulun erityisopetuksen resurssin kattavuuteen. Muita oppilasta tukevien resurssien vaikutusta väheksymättä.

Vaikka haastattelemiä henkilöitä olivat kokeneita, ohjaajien kokemus sekä ymmärrys oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden asenteiden ja itsetunnon tukemisesta epäilemättä vaihtelee. Tämä saattaa näkyä vaihtelevana ohjauksena näitä oppilaita koskien.

Lisäksi edellä mainittujen tekijöiden erottelu oppimisvaikeuksien realistisesta merkityksestä opiskelijoiden päätöksenteossa saattaa olla haastavaa. Tällöin esimerkiksi peruskoulussa oppilaan omia realistisia lukiota koskevia hakutoiveita haastavat ajatukset ja asenteet tyyliin: “ehkä mä meen kuitenkin amikseen kun mulla on toi vaikeuskin” saattaa jäädä ilman perusteltua kyseenalaistamista. Tällöin oppilaan lukiota koskevan toiveen tsemppaaminen jäädä liian vähälle huomiolle. Vastaavat tekijät vaikuttavat myös lukion jatko-opintoja koskevassa päätöksenteossa. Ohjaajan ymmärrys voimakkaan kannustuksen tarpeesta kategorisen pessimistisesti asennoituvien tai itsetunnon “lommoja” omaavien oppimisvaikeuksisten nuorten esittämille realistisille jatko-opintotoiveille vaikuttaisi olevan tarpeen niin peruskoululaiselle kuin toisen asteen opiskelijallekin, etteivät he sorru hylkäämään toivomaansa kohdetta perusteettomien asenteidensa tähden.

Kattavan opintojen tuen avulla kohti positiivisen kehityskulun kierrettä

Söderholmin (2017, 175-181) tutkimuksen mukaan puutteellisella opintojen tuella on merkitystä opiskelijoiden minäpystyvyyteen ja koulutuspolkuihin. Opintojen sujuvuuden ongelmat jatkuvat, koettu minäpystyvyys heikkenee ja opiskelijoiden ristiriitaiset tai pysähtyneet koulutuspolut voivat olla tästä seurauksena. Holopaisen ym. (2020) tutkimusta soveltaen voidaan taas opintojen tuen todeta ylläpitävän positiivisen kierteen ketjua opintojen sujuvuuden edistämisen hyödyttäessä itsetuntoa ja koettua hyvinvointia, mutta tuen riittämättömyyden vuoksi tämä kehä saattaa muodostua negatiiviseksi. Tulevaisuutta silmälläpitäen opiskelijoiden itsetunnon ja hyvinvoinnin kannalta negatiivinen kierre on katkaistavissa hyvin resursoidun ja kattavan tuen avulla. Kattavan opintojen tuen avulla on saavutettavissa tilanne, jossa edistetään tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden positiivisen kehityskulun kierrettä paitsi opintojen ja koulutuspolkujen, myös itsetunnon ja koetun hyvinvoinnin osalta. (Holopainen ym. 2020, 1, 3, 8-10.)

Resursoinnin lisäksi ja siihen liittyen tulee nostaa esille tutkimushetkellä 2017-2018 voimassa ollut vuoden 1998 lukiolaki, joka ei edes maininnut oppimisvaikeuksia. Haastateltavat ymmärsivät lain puutteellisuuden merkityksen, ja sen muuttumista pidettiin tarpeellisena. Oppimisvaikeuksien yksilöllisiin tarpeisiin perustuva huomio ottaminen opintojen tuessa ja erityisopetuksessa säädettiin uuden lukiolain (714/2018) myötä velvoitteeksi, jonka voi nähdä edistävän vaihtelevaa ja osin puutteellista resursointia sekä opiskelijoiden opintojen sujuvuutta ja koettua hyvinvointia, edistäen positiivisen kierteen syntyä. Jatkossa lain noudattamisen seuraaminen ja tilanteen valtakunnallinen

kartoittaminen on tärkeää, että voidaan estää sellaisten “sokeiden pisteiden” säilyminen, joissa laista huolimatta ei kattavaa tukea järjestetä. Laki huomioidaan Lukion vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa, joka otetaan käyttöön 1.8.2021 aloittavien lukio-opiskelijoiden kohdalla, joten lähtökohdat muutokselle ovat hyvät.

Tutkielman edistymisen myötä välittyi kuva suomalaisessa ohjausjärjestelmässä toteutettavasta tuen prosessin jatkumosta, joka koskee monia mutta ei kaikkia. Monet oppilaat joutuvat varsinkin erityisopetuksen resurssien rajallisuuden vuoksi olemaan turhan kauan riittävän tuen ulkopuolella, joutuen siksi kohtaamaan ongelmien jatkumon peruskoulutasolta lukioon. Merkittävät ongelmat manifestoituvat lukiossa oppisisältöjen haasteiden kasvaessa ja johtavat siten opiskelijan tarvitsemaan diagnoosiin ja tuen prosessiin. Minäkuvan ja itsetunnon kolhiutuminen prosessissa vaikuttaa uskottavalta haitalta. On helppo yhtyä näkemykseen, jonka mukaan peruskouluun satsattujen lisäresurssien avulla kuntoon saatu tuen prosessi, “talon perustus” ja varhaisen diagnoosin sisältämä lukioon välittyvä tieto edistäisi opiskelijoiden opintojen sujuvuutta ja “talon rakennusta” kautta linjan. Samaan aikaan hyöty näkyisi myös sellaisessa koetussa hyvinvoinnissa, jota ei arvosanoilla mitata.

Toisaalta lukio-opintojen sujuvuuden kannalta riittävä tuki tuli haastattelujen perusteella tarjotuksi, ja opintojen keskeytys opintovaikeuden vuoksi oli tarkastelluissa lukioissa harvinaista. Motivaatio ja ahkeruus nähtiin näissä keskeytyksissä yleensä tärkeämpinä tekijöinä. On silti nostettava esiin kysymys: entäs ne harvat tapaukset, joiden keskeyttämiseen vaikeilla oppimisvaikeuksilla on osuutensa? Vaikeat oppimisvaikeudet toisaalta havaitaan helpommin myös peruskoulussa, mutta moniko näistä pieneen marginaaliryhmään kuuluvasta oppilaasta voisi saada riittävien resurssien avulla tarvitsemaansa ja entistä kattavampaa tukea peruskoulutasolta alkaen ja selviytyä toisen asteen opinnoistaan paremmin?

Resursoinnin huomiointiin lisäksi esitettiin jatkuvuutta tukeva kehitysajatus opinto-ohjaajan toimesta. Välitön tiedonsiirto nivelvaiheessa oli ehdotus, joka perustui uusia lukiolaisia koskevaan, havaittuun ilmiöön koulun alkaessa: tietyt tukea lukion jo alkaessa tarvitsevat eivät sitä saa, koska tiedonsiirto nivelvaiheessa ei ole riittävän nopeaa. Välitön tiedonsiirto korjaisi ongelman ja helpottaisi siirtymävaihetta nopeaa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla nopeuttamalla normaalin tiedonsiirtoprosessin aikataulua. Huomiot nivelvaiheen haasteista eivät ole uusia; Hakkaraisen (2016) mukaan nivelvaiheen tiedonsiirrossa

vaikeuksien huomioiminen, aiemmin hyödynnetyt mahdollisuudet ja tukimuodot eivät siirry peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Eitetty ehdotus vaikuttaisi lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) kirjausten perusteella olevan jatkossa toteutettavissa paikallisella tasolla. Sen mukaan jatkossa osaksi paikallista opetussuunnitelmaa "laaditaan ohjaussuunnitelma, jossa kuvataan ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Se toimii ohjaustyön arvioinnin ja kehittämisen välineenä." Toivottu ehdotus nivelvaiheen välittömästä tiedonsiirrosta sitä tarvitseville saa jatkossa siis mahdollisuuden toteutua, mikäli opinto-ohjaajat paikallisella tasolla niin suunnittelevat ja päättävät. Tämä tosin edellyttää oppilaan ja huoltajan allekirjoittaman tiedonsiirtoluvan. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 26-28; Hakkarainen 2016, 33, 37.)

Jatkotutkimusidea: Kategorinen ajattelu opiskelijoiden keskuudessa ja sen tunnistamisen sekä kyseenalaistamisen yleisyys ohjaustyössä

Oppimisvaikeuksien tulkittiin vaikuttavan opiskelijoiden henkisiin tekijöihin ja jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevaan päätöksentekoon. Näkyväksi ongelmaksi tulkittiin tässä tutkielmassa sellainen kategorinen ajattelu, jonka myötä opiskelija epärealistisesti ja tarpeettomasti rajaa itseltään kiinnostavia vaihtoehtoja pois. Tutkielma antaa osviittaa siitä, että ilmiö on olemassa ja opiskelijan etua rajoittava. Ilmiön yleisyyttä oppimisvaikeuksia omaavien keskuudessa olisi syytä kartoittaa määrällisen tutkimuksen keinoin. Tulkitsemme kategoriseen ajatteluun kohdistettujen ohjauksen toimien (tunnistamisen, kyseenalaistamisen sekä kannustamisen) voivan vaikuttaa suoraan ilmiöön opiskelijoiden etua edistävällä tavalla. Näihin keinoihin nojaava lähestymistapa on suora työkalu ongelman käsittelyyn ja koskee nimenomaan toisen asteen opinto-ohjaajia. Tämän vuoksi näen perusteltuna kartoittaa määrällisen tutkimuksen keinoin kategorisen ajattelun tunnistamisen yleisyyttä sekä sen kyseenalaistamiseen (tai muilla keinoin ylittämiseen) tähtäävien ohjauksen keinojen yleisyyttä ohjaajien keskuudessa. Kategorisen ajattelun ilmiötä voitaisiin siis lähestyä esimerkiksi seuraavin kysymyksin:

Kuinka yleistä on opiskelijan etua rajoittava kategorinen ajattelu oppimisvaikeuksia omaavilla opiskelijoilla?

Kuinka yleistä on kategorisen ajattelun tunnistaminen ja kyseenalaistaminen ohjauksessa?

Mikäli kategorinen ajattelu havaitaan yleisemmäksi tai vähintäänkin merkittävään marginaaliin kuuluvaksi ongelmaksi, mutta opinto-ohjaajat eivät yleisesti tunnista sitä, olisi perusteltua korostaa asiaa ohjauksen kentällä ja koulutuksessa. Näin edistettäisiin yksilöllisten opintojen tuen toteutumista nykyisen, oppimisvaikeudet huomioivan lukiolain hengessä. Kategorisen ajattelun haasteiden voi olettaa koskevan myös perusasteen oppilaita ja oppilaanohjaajia sekä toiselle asteelle kohdistuvia jatko-opintovalintoja, joten ilmiön kartoittaminen on syytä ulottaa myös sinne.

Tutkielman yleistettävyyden, luotettavuus ja pätevyys

Tutkimusasetelma näyttöy sopivana tutkimusaiheeseen nähden. Tutkimusmenetelmä ja aineisto (haastateltavat) tapaustutkimukseen on valittu siten, että tutkimuskysymyksiä voidaan uskottavasti kartoittaa yksittäisten lukioiden tasolla. Yleistettävyyden yksi kriteeri on tarkoituksenmukainen aineiston kokoaminen. Tutkielman aineisto koostui tätä silmälläpitäen sopivista haastateltavista: lukioissa toimivista, kokeneista ohjauksen ja erityisopetuksen ammattilaisista, jotka tietävät mistä puhuvat ja jakavat mielellään näkemyksiään aiheesta. Tämä noudattaa Sulkusen (1990) näkemystä, jonka mukaan haastateltavilla tulisi olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, kokemusta ja ensikäden tietoa tutkimuksen aihepiiristä ja että he olisivat kiinnostuneita myös itse tutkimuksesta ja suhtautuisivat siihen myönteisesti (Eskola & Suoranta 1998, 66).

Hirsjärven ym. (2004) mukaan tutkimuksen kvalitatiivisen luonteen vuoksi yleistettävyyden tarkastelussa on keskeistä, saako aineistosta ja tuloksista laadittua tulkintaa, joka antaa osviittaa vastaavanlaisia tapauksia ja myös kvantitatiivista tutkimusta varten. Havaintojen ja tulkinnan pohjalta nousi kysymyksiä ja oletuksia, joiden tarkastelu on paitsi kvalitatiivisen myös kvantitatiivisen tutkimuksen keinoin perusteltua. Osin nämä kysymykset ulottuvat tarkastellun lukiokontekstin ulkopuolelle, peruskoulutasolle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171.)

Yleistettävyyden puolesta puhuu havaintojen ilmeinen yhtenevyys tutkimuskirjallisuuden aiempien havaintojen kanssa. Tämä viittaa myös aineistosta ja tuloksista tehtävien tulkintojen siirrettävyyteen, myös mahdollisia kvantitatiivisia tarkasteluja varten. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleistämistä voidaankin ajatella myös siirrettävyytenä. Siirrettävyyteen vaikuttaa tutkitun ympäristön ja uuden ympäristön samankaltaisuus. Luotettavuuden kannalta mahdollisuus arvioida tutkielman toteuttamista

on eduksi. Tämän tutkimuksen menetelmien ja toteuttamisen selostaminen tukee tätä, samoin aineiston huolellinen kuvaaminen ja peilaaminen aiempaan tutkimusaineistoon. Nämä tekijät tukevat myös arviointia siirrettävyydestä sekä pätevydestä. (Eskola & Suoranta 1998, 66-68, 219-222.)

Validiteetin eli pätevyyden kannalta ovat eduksi perusteellisesti tekemäni tutkielma sekä huolellinen raportointi. Hyvin valitut haastateltavat kertovat osaamisensa ja kokemuksensa myötä uskottavasti tarkasteltavasta ilmiöstä. Tuon näitä käsityksiä ja haastateltavien luomia "konstruktioita" tutkielmassa esiin siten, että olen pyrkinyt irrottamaan oman tulkintani näistä tavalla, joka on lukijan havaittavissa. Tämä erottelu lisää uskottavuutta ja läpinäkyvyyttä, niin että sekä haastateltujen käsitykset ja konstruktiot että omani ovat lukijan arvioitavissa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan, uskottavuuden kannalta on tärkeää, että esitetyt konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia. Tulosten myötä esittämieni kysymykset ja päätelmät nojaavat tuloksiin, tutkimuskirjallisuuteen ja omaan arviointiin. Ne erottuvat aineistosta ja tutkimuskirjallisuudesta, ja niiden hyödyllisyys tai virheellisyys on lukijan arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 219-222.)

Kaikkiaan tutkielma on toteutettu ja raportoitu tavalla, joka edistää yleistettävyyttä, luotettavuutta ja pätevyyttä. Kolmen lukion tarkastelu tapaustutkimuksessa antaa kuitenkin parhaimmillaankin mahdollisuuden lähinnä raapaista ilmiön pintaa, eikä ole syytä olettaa, että esim. ilmiöön liittyvä vaihtelevuus lukioittain ja mahdollisten havaintojen sekä kehitystarpeiden kirjo näyttäytyisi erityisen kattavana tässä tutkielmassa. Havaintojen ja tutkimuskirjallisuuden yhtenevyys, kokeneiden ammattilaisten käsitysten uskottavuus ja hyvin valittujen menetelmien käyttö sekä tutkimuksen huolellinen raportointi tarjoavat kuitenkin hyödyllisen näköalan ilmiöön. Näköalapaikalta tehdyt havainnot, kysymykset ja päätelmät antavat lukijalle uskottavasti eväitä ymmärrykseen ja merkitykselliseen pohdintaan. Nämä hyödyttävät myös jatkossa tapahtuvaa, tilastollisesti yleistettävissä olevaa määrällistä tutkimusta.

LÄHTEET

Ahonen T. & Haapasalo S. Oppimisvaikeudet. Teoksessa: Rissanen P, Kallanranta T & Suikkanen A. (2008). Kuntoutus. Duodecim, 2008, 489-506.

Ahonen, T. (2005). Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Lyytinen, Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. & Korkman, M. Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. WSOY, 269-290.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Special Data.

Ashworth, P. & Lucas, U. (2000), Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25, (3) , 295-308.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44, 1175.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Biro, F.M., Striegel-Moore, R.H., Franko, D.L., Padgett, J. & Bean, J.A. (2006) Self-esteem in adolescent females *Journal of Adolescent Health* 39 (4), 501-507.

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003) Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4 (1), 1-44.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95 (3), 542-575

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005) *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Erkko, A. & Hannukkala, M. (2013). *Mielenterveys voimaksi*. Suomen mielenterveysseura. Booky.fi.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Goldberg R., Higgins, E., Raskind, M. & Herman K. (2003) Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice* 18 (4), 222-236.

Hakkarainen, A. (2016). *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. N:o 82.

Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 48 (4), 408-421.

Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioral problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 171-186.

Harrowell, I., Hollén, L., Lingam, R., & Emond, A. (2018). The impact of developmental coordination disorder on educational achievement in secondary school. *Research in developmental disabilities*, 72, 13-22.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001): Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö Helsinki: Helsinki University Press, 47-48, 66.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, E. (2003). Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. N:o 218.

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). Opintillä pysyminen - nuorten lukivaikeuksia ja koulutusuraa koskeva tutkimus Joensuussa. *NMI Bulletin* 16 (4), 4-9.

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erytynen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, kasvatusalan tutkimuksia. N:o 41, 97-109.

Holopainen, L. & Taipale, A. & Savolainen, H. (2016). Implications of overlapping difficulties in mathematics and reading on self-concept and academic achievement. *International Journal of Disability, Development and Education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1181257>.

Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N., Lappalainen, K. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. *International Journal of Educational Research* Volume 104, 1-12.

Hyvärinen, M. Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/> (viitattu: 20.2.2021)

Jokinen, A. (2006). Lukivaikeuksisen lukiolaisen ohjausmalli. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinto-ohjaajakoulutuksen opinnäytetyö*.

Kallio, A. (2021) *Litterointi*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litte-rointi/> (viitattu 20.02.2021)

Kinberg, T. (2008). Lukiolaiset erityisen pedagogisen tuen tarvitsijoina. Erityispedagogiikan pro gradu. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kinberg, T. ja Savolainen, H. (2011). Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI bulletin 21 (4), 10-22.

Korhonen, T. (2005.) Lukemis- ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa Lyytinen ym. Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. WSOY, 127-190.

Korkeamäki, J. & Nukari, J. (2014). Nuorten ja aikuisten oppimisvaikeudet - Moniammatillinen ohjaus ja tuki. Kuntoutussäätiön julkaisu.
<https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Nuorten-ja-aikuisten-oppimisvaikeudet-opas.pdf>

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino: Tampere.

Lehtonen, H. (1993). Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto, ser A, vol 380, 92, 223-224.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Lukiolaki 629/1998. Helsingissä 21.8.1998. Luettu 1.4.2017 Finlexin nettisivuilla:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

Lukiolaki 714/2018 (26 §, 28 §). Naantalissa 10.8.2018. Luettu 9.10. 2019 Finlexin nettisivuilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>

Lyytinen, H. & Ahonen, T. 2005. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen, Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. & Korkman, M. Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. WSOY, 43-93.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. & Korkman, M. (2005). Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. Helsinki. WSOY.

Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. 2020. Psykiatria. Helsinki: Duodecim.

Marsh, H., Byrne, B. & Yeung, A. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations Educational Psychologist, 34 (3), 155-167.

Mehtäläinen, J. 2005. Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.

Niikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteen tiedekunnan suuntauksia. Joensuun yliopisto, 30-21, 33-41.

PISA-raportti 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PISA-raportti 2000. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/d054>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, (3 §, 15 §). Luettu 1.4.2017 Finlexin nettisivuilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Pääkkönen, R. (2001). Erilaisen oppijan tukeminen lukiossa. Helsingin kaupungin opetusviraston lukioiden ja aikuislukioiden luki-projektin raportti 1996-2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 5.

Pääkkönen, R. (2005). Erityisopetusta lukiolaisillekin? Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10, 110 - 122.

Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. (2020). Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: ammattilaisten tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. Kasvatus 51 (1), 38-50.

Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2006). Prediction of dropouts among students with mild disabilities: a case for the inclusion of student engagement variables. Remedial and special education 27(5), 276-292.

Riddick, B. (1996). Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties. New York: Routledge.

Räsänen, P. Tyypillisimmät oppimisvaikeudet. Esok.fi (verkkajulkaisu)

ESOK-verkosto. (luettu: 13.8.2020)

<http://www.esok.fi/stivisuositus/nakokulmat/tyypillisimmat-oppimisvaikeudet?cv=1>

Räsänen, P. & Ahonen, T. (2005). Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. & Korkman, M. Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. WSOY, 191-234.

Serenius-Sirve, S. (2015). ADHD ja koulu. ADHD tutuksi.fi (verkkajulkaisu).

Biocodex Oy. Espoo. (luettu 20.2.2020)

<https://adhdutuksi.fi/adhd-ja-koulu/>

Service, E. & Lehto, J. (2005) Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T. & Korkman, M. Oppimisvaikeudet - neurologinen näkökulma. WSOY. 235-268.

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2013)a. Dyslexia and reading disorders (2013).

Teoksessa Davis, A.S. (toim.) Psychopathology of childhood and adolescence: A neuropsychological approach. Springer Publishing Company, 127-132.

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2013)b. Psychopathologia of Dyslexia and reading disorders. Teoksessa Davis, A.S. (toim.) Psychopathology of childhood and adolescence: A neuropsychological approach. Springer Publishing Company, 109-126.

Silvennoinen, H. (2015) Oppimisvaikeudet työelämässä. Aikuiskasvatus vol 35, nro 1.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkójulkaisu).

ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.3.2021].

https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html (Vuoden 2020 tilasto)

Syvälähti, R. (1990). Miltä yläasteen ja lukion oppilaan lukihäiriö käytännössä näyttää. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry:n julkaisu Erityiskasvatus 1, 18-24.

Söderholm, F. (2017). Nuorten koulupolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti M. (2017). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylän PS-kustannus, 165-183.

Vuori, J. (2021). Tapaustutkimus. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/> (viitattu: 20.2.2021.)

Willberg, S., Mynttinen, S & Hällfors, A. (2006). Lukion erityisopetus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Helsingin yliopisto, 232-250.

Wright, H,C. & Sugden D,S. (1996). The nature of developmental coordination disorder: Inter- and intragroup differences. Adapted Physical Activity Quarterly, 13(4), 357-358.

Ylioppilastutkintolautakunta (2016). Luki- ja kirjoitusvaikeuksien huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa.

https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/fi_luki_maarays.pdf

Ylioppilastutkintolautakunta (2021). Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa.

https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190221

LIITTEET

Liite 1. Opinto-ohjaajan haastattelun runko

OPPIMISVAIKEUDET LUKION OPINTO-OHJAAJAN TYÖSSÄ JA TUEN PROSESSISSA

Opinto-ohjaajan haastattelun suunnitelman runko

1 INTRO

Ohjaajan kokemus työstään ja työnkuva

Työn haasteet ja kuinka ne kohdataan

2 OPPIMISVAIKEUDET JA OHJAUS

Oppimisvaikeuksien esiintyminen lukiossa

Oppimisvaikeuksien vaikutus ohjaustyöhön

3 OPPIMISVAIKEUDET JA OPINTOJEN SUJUMINEN

Havainnot opintojen sujumisesta ja päätepisteistä

Haasteet ja ongelmat, menettelyt ja ratkaisut

4 TUEN PROSESSIT JA MUODOT

Tuen prosessin vaiheiden kartoittaminen

Tarjottu tuki ja erityisjärjestelyt

5 OHJAUSJÄRJESTELMÄ TUEN PROSESSEISSA

Toimijat ja moniammatillinen yhteistyö

Toiminnan kuvailu vaiheittain (kohdan 4 vaiheet)

Toiminnan kontekstit (ops, laki)

6 POHDINTAA ILMIÖN ÄÄRELLÄ

Haastateltavat pohtivat nykytilanteen valossa mitä täytyisi tehdä:

esim. kehitystarpeita ohjausjärjestelmän puitteissa.

1 INTRO

Kertoisitko työstäsi lukion opinto-ohjaajana?

- Millaisia asioita toimenkuvaasi kuuluu eli mistä työsi koostuu?
- Keiden kanssa olet työssäsi tekemisissä?
- Millaisia muita yhteistyökumppaneita sinulla on?

Kokemuksia työstä

- Kertoisitko asioista jotka työssäsi tutuvat helpoilta tai mukavilta?
- Millaiset asiat puolestaan tuntuvat haastavilta tai huolta aiheuttavilta?
- Miten vastaat näihin haasteisiin? -> Millaisia keinoja sinulla on?

2 OPPIMISVAIKEUDET JA OHJAUS

Oppimisvaikeuksien esiintyminen lukiossa (määrä ja kirjo):

Kuinka paljon oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita lukiossa on / (työssä näkyy)?

Millaisia oppimisvaikeuksia nämä ovat? (kirjo, komorbideetti)

Paljonko myöhäisen diagnoosin saaneita? (oppimisvaikeudet todettu vasta lukiossa)

Miten oppimisvaikeudet näkyvät työssäsi?

- Miten tietoisuus oppimisvaikeuksista näkyy ohjauskeskusteluissa?
- Miten tietoisuus oppimisvaikeuksista näkyy muussa ohjauksessa?
- Miten ohjaus eroaa verrattuna niihin joilla ei oppimisvaikeutta?
- Onko tietoisuus oppimisvaikeuksista vaikuttanut oppilaiden omiin suunnitelmiin? -> (myöhäisen diagnoosin havaittu vaikutus suunnitelmiin?)

3 OPPIMISVAIKEUDET JA OPINTOJEN SUJUMINEN

Millaisia havaintoja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opintojen sujumisesta olet tehnyt?

- Kertoisitko havaitsemistasi haasteista ja ongelmista
- Miten näiden kanssa on menetelty?
- Miten ne ovat ratkenneet?
- Havaitut vaikutukset arvosanoihin ja kurssien suorittamiseen?
- Havaitut vaikutukset muuhun koulunkäyntiin?

-Millaisia päätepisteitä näiden oppilaiden lukio-opinnoilla on ollut?
(tutkinto, jatko-opinnot, keskeyttäminen, suunnitelmat)

4 TUEN PROSESSIT

Kertoisitko niistä vaiheista, joita tuen prosessiin kuuluu?

- Mistä tuen prosessi alkaa? (esim. nivelvaiheen tiedonsiirto/lukiseula)
- Millaisten vaiheiden halki tuen prosessi etenee? (esim. tuen suunnittelu)
- Miten tuen prosessit päättyvät?
- Miten myöhäisen diagnoosin saaneiden prosessi eroaa muista?
- Mikä on opinto-ohjaajan rooli prosessin vaiheissa?
- Millaisia tuen muotoja ja erityisjärjestelyitä on tarjolla?
- Miten seuranta toteutuu prosessissa?

5 OHJAUSJÄRJESTELMÄ TUEN PROSESSEISSA

Hahmotellaan ohjausjärjestelmää tuen prosessissa
(kohdassa 3 julkituotujen vaiheiden mukaan)

- Kekä henkilöt ja mitkä tahot toimintaan osallistuvat tai vaikuttavat?
- Mitä toiminta pitää sisällään ja kuinka se toteutetaan?
- Kuvailisitko toimintaa ja yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa?
- Kuvailisitko yhteistyötä ei-ammattillisten tahojen kanssa? (vanhemmat, oppilas)
- Mitkä ovat toimintaan vaikuttavat kontekstit (lait, OPS, käytännöt...)?
- Mikä on ohjausjärjestelmän toiminnan merkitys tuen prosessin kannalta?

6 POHDINTAA ILMIÖN ÄÄRELLÄ

Kartoitetaan nykytilanteen valossa mitä tulisi tehdä ohjausjärjestelmän puitteissa tai muuten. Huomioita ja valistuneita näkemyksiä ilmiön ja ohjausjärjestelmän äärellä (avointa pohdintaa)

- Mitä pitäisi tehdä toisin ja missä vaiheessa (ennaltaehkäisy, tuen prosessi)?
- Onko muutoksen tarpeita ohjausjärjestelmän tasolla?

Liite 2. Erityisopettajan haastattelun suunnitelman runko

1 INTRO

Kokemus työstä ja työnkuva

Työn haasteet ja kuinka ne kohdataan

2 OPPIMISVAIKEUKSIEN MÄÄRÄ JA KIRJO

Oppimisvaikeuksien esiintyminen lukiossa

3 OPPIMISVAIKEUDET JA OPINTOJEN SUJUMINEN

Oppimisvaikeuksien vaikutus työhön ja oppilaan opintoihin

Haasteet ja ongelmat, menettelyt ja ratkaisut

4 TUEN PROSESSIT JA MUODOT

Tuen prosessin vaiheiden kartoittaminen

Tarjottu tuki ja erityisjärjestyt

5 OHJAUSJÄRJESTELMÄ TUEN PROSESSEISSA

Toimijat, moniammatillinen yhteistyö

Toiminnan kuvailu vaiheittain (kohdan 4 vaiheet)

Toiminnan kontekstit (ops, laki)

6 POHDINTAA ILMIÖN ÄÄRELLÄ

1 INTRO

Kertoisitko työstäsi lukiossa erityisopettajana?

- Millaisia asioita toimenkuvaasi kuuluu eli mistä työsi koostuu?
- Kertoisitko asioista jotka työssäsi tutuvat helpoilta tai mukavilta?
- Millaiset asiat puolestaan tuntuvat haastavilta tai huolta aiheuttavilta?
- Miten vastaat näihin haasteisiin? (/ Millaisia keinoja sinulla on?)
- Millaisissa asioissa olet yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa?

2 OPPIMISVAIKEUKSIEN MÄÄRÄ JA KIRJO

Kuinka paljon oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita lukiossa on? (määrä)

Millaisia oppimisvaikeuksia nämä ovat? (kirjo, komorbideetti)

Mitkä ovat yleisimmät oppimisvaikeudet?

Kuinka paljon on myöhäisiä diagnooseja? (oppimisvaikeudet todettu vasta lukiossa)

3 OPPIMISVAIKEUDET JA OPINTOJEN SUJUMINEN

Miten oppimisvaikeudet näkyvät työssäsi?

Millaisia havaintoja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opintojen sujumisesta olet tehnyt?

- Kertoisitko havaitsemistasi haasteista ja ongelmista?
- Miten näiden kanssa on menetelty?
- Miten ne ovat ratkenneet?
- Havaitut vaikutukset arvosanoihin ja kurssien suorittamiseen?
- Havaitut vaikutukset muuhun koulunkäyntiin?

Myöhäinen diagnoosi (vs varhainen diagnoosi)

- Millä tavoin olet havainnut oppilaiden suhtautuvan diagnoosiin?
- Voiko tästä seurata erityisiä haasteita?
- Miten tämä tulisi huomioida opetuksessa?

4 TUEN PROSESSIT

Kertoisitko niistä vaiheista, joita tuen prosessiin kuuluu?

- Mistä tuen prosessi alkaa? (esim. nivelvaiheen tiedonsiirto/lukiseula)
- Millaisten vaiheiden halki tuen prosessi etenee? (esim. tuen suunnittelu)
- Miten tuen prosessit päättyvät?
- Miten myöhäisen diagnoosin saaneiden prosessi eroaa muista?
- Millaisia tuen muotoja ja erityisjärjestelyitä on tarjolla?
- Miten seuranta toteutuu prosessissa?

5 OHJAUSJÄRJESTELMÄ TUEN PROSESSEISSA

Hahmotellaan ohjausjärjestelmää tuen prosessissa

(kohdassa 3 julkituotujen vaiheiden mukaan)

- Ketkä henkilöt ja mitkä tahot toimintaan osallistuvat tai vaikuttavat?
- Mitä toiminta pitää sisällään ja kuinka se toteutetaan?
- Kuvailisitko toimintaa ja yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa?
- Kuvailisitko yhteistyötä ei-ammattillisten tahojen kanssa? (vanhemmat, opiskelija)
- Mitkä ovat toimintaan vaikuttavat kontekstit (lait, OPS, käytännöt...)?

6 POHDINTAA ILMIÖN ÄÄRELLÄ

Where's the beef - mitä tarttis tehdä?

Huomioita ja valistuneita näkemyksiä ilmiön ja ohjausjärjestelmän äärellä (avointa pohdintaa)

- Mitä pitäisi tehdä toisin ja missä vaiheessa (ennaltaehkäisy, tuen prosessi)?
- Millaisia muutoksen tarpeita ohjausjärjestelmän tasolla?