

Kaisa Pihlainen, Emmi Kujala, Camilla Svens-Liavåg,
Inka Turunen ja Kristina Ström

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa **Likvärdigt stöd för lärande i gymnasiet**

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa
Likvärdigt stöd för lärande i gymnasiet

Kaisa Pihlainen, Emmi Kujala, Camilla Svens-Liavåg,
Inka Turunen ja Kristina Ström

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa

Likvärdigt stöd för lärande i gymnasiet

KAKS — KUNNALLISALAN KEHITTÄMISSÄÄTIÖ

Kunnallissalan kehittämissäätiön
Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 125
© Pole-Kuntatieto Oy ja kirjoittajat

Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2025
ISBN 978-952-349-142-7 (nid)
ISBN 978-952-349-143-4 (pdf)
ISSN 1235-6956

Sisällys

Esipuhe	7
Tiivistelmä	8
Sammanfattning	9
Abstract	10
1 JOHDANTO	11
2 OPPIMISEN TUEN LÄHTÖKOHTIA LUKIOSSA	14
2.1 Oppimisen tuki ja erityisopetus lukiossa	14
2.2 Päätös erityisopetuksesta	16
2.3 Opetuksen poikkeava järjestäminen	17
2.4 Ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyt	17
3 OPPIMISEN TUEN KÄYTÄNTEISTÄ LUKIOSSA	19
3.1 Oppimisen tuen tarjoajat lukiossa	19
3.2 Oppimisen tuen tarpeet ja käytänteet lukiossa	22
3.3 Oppimisen tuen toteutuminen lukiossa	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Suomenkielinen aineisto	30
4.2 Svenskspråkigt material	31
4.3 Aineiston analyysi	32
5 TULOKSET	34
5.1 Oppimisen tuen hyvät käytänteet lukiossa	35
5.2 Oppimisen tuen resurssit	41
5.3 Oppimisen tuen rajoitukset lukiossa	43
5.4 Oppimisen tuen kehittäminen lukiossa	46

6	RESULTAT	51
6.1	God praxis för stöd för lärande i gymnasiet	52
6.2	Stödresurser	57
6.3	Begränsningar gällande stöd för lärande	59
6.4	Utvecklingsbehov och lösningar gällande stöd för lärande i gymnasiet	63
7	TULOSTEN TARKASTELUA JA YHTEENVETOA	68
8	SUOSITUKSET	77
9	REKOMMENDATIONER	80
Lähteet		83
Liitteet		88

Esipuhe

Oppimisen tukea on viime vuosina kehitetty vauhdilla kansallisella tasolla, ja lukiot ovat kehitysprosessissa eri vaiheissa. Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa -tutkimushanke lähti käytännön tarpeesta vahvistaa tutkimusperustaisesti opiskelijoiden yhdenvertaisia oppimisen mahdollisuuksia lukioissa ympäri Suomen. Tämän takia tavoitteena oli tutkia lukioissa ole-massa olevia oppimisen tuen toteuttamisen hyviä käytänteitä. Tutkimus-aineistona hyödynsimme rehtoreiden yksilöhaastatteluita, sillä rehtoreilla on keskeinen rooli oppimisen tuen käytänteiden reunaehtojen ja toiminta-ympäristön mahdollistamisessa.

Hanke ei olisi onnistunut hyvin ilman loistavaa tiimiämme. Kasvatustieteen maisteri Emmi Kujala Itä-Suomen yliopistosta (UEF) toteutti suomen-kielisen ja kasvatustieteen tohtori Camilla Svens-Liavåg Åbo Akademista (ÅA) ruotsinkielisen aineiston keruun. Aineiston analyysin toteutin yhteis-työssä Emmin ja Camillan kanssa. Erityispedagogiikan professori Kristina Ström (ÅA) osallistui tulosten läpikäyntiin sekä hankeraportin kommentointiin. Hankeraportin kirjoittamiseen ja kommentointiin osallistui myös kasvatustieteen tohtori Inka Turunen. Hän kirjoitti lukiodien muutoksista sekä osallistui keskusteluihimme koskien tulosten pohdintaa ja raportin vii-meistelyä. Suuret kiitokset hanketiimille, kanssanne on ollut ilo työskennel-lä! Lämmin kiitos myös Pro Lukio ry:lle yhteistyöstä sekä tutkimuksen ra-hoittajalle, Kunnallisalan kehittämissäätiölle tutkimuksen rahoittamisesta ja yhteistyöstä.

Joensuussa 16.5.2025

Kaisa Pihlainen

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa (YH-TU) -hankkeen johtaja

Tiivistelmä

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa -hankkeen tavoitteena oli tutkimusperustaisesti vahvistaa opiskelijoiden yhdenvertaisia oppimisen mahdollisuuksia lukioissa ympäri Suomen. Tätä varten hankkeessa analysoitiin oppimisen tuen hyviä käytänteitä, niiden toteuttamiseen liittyviä resursseja ja rajoituksia sekä kehittämisen tarpeita ja ratkaisuja. Tutkimusaineisto kerättiin rehtoreilta, sillä he ovat keskeisiä toimijoita oppimisen tukeen liittyvässä päätöksenteossa. Tutkimusaineisto koostui 22 rehtorin yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin suomeksi tai ruotsiksi. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimus nostaa esille laajan ja moninaisen kokonaisuuden, jonka osa-alueet vaikuttavat oppimisen tuen toteuttamiseen. Näitä osa-alueita ovat lukion ulkopuolinen toimintaympäristö, sisäinen toimintakulttuuri, henkilöstö, oppimisen tuen käytänteet, opiskelijat sekä fyysinen opiskeluympäristö, jotka tukevat tai rajoittavat oppimisen tuen toteuttamista. Tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten ja kartoitusten tuloksia. Lisäksi tulokset nostavat esille erityisesti ruotsinkielisten opetuksen toteuttamisen tukimateriaalien tarpeen sekä fyysisen opiskeluympäristön merkityksen osana oppimisen tuen järjestämistä.

Tulosten pohjalta raportissa suositellaan yhdenvertaisen oppimisen tuen edistämiseksi a) kielellisen tasa-arvon vahvistamista, b) lukioden välisten erojen kaventamista, c) myönteisen suhtautumisen vahvistamista oppimisen tuen tarjoamiseen, d) riittävien resurssien turvaamista oppimisen tuen ja erityisopetuksen tarjoamiseksi sekä e) oppimisen tuen ja erityisopetuksen käytänteiden kehittämistä yhteisöllisesti. Tavoitteena on tukea kuntia täyttämään niiden velvoitetta tarjota oppimisen tukea ja siten vahvistaa lukio-opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia ja jatkokoulutusvalmiuksia.

Sammanfattning

Syftet med projektet ”Utveckling av likvärdigt stöd för lärande i gymnasiet” (Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa) var att på forskningsbaserade grunder stärka studerandes jämlika möjligheter till stöd för lärande i gymnasier runt om i Finland. För att uppnå detta analyserades goda exempel på praxis för stöd för lärande, resurser och begränsningar i genomförandet av detta samt utvecklingsbehov och lösningar för vidareutveckling av stödet. Forskningsmaterialet samlades in från rektorer eftersom de är nyckelpersoner i beslutsfattandet kring stöd för lärande. Materialet bestod av individuella intervjuer med 22 rektorer, vilka genomfördes på finska eller svenska. Materialet analyserades med kvalitativ innehållsanalys.

Studien lyfter fram en bred och mångfacetterad helhet av faktorer som påverkar hur stöd för lärande genomförs. Dessa faktorer inkluderar den externa verksamhetsmiljön utanför gymnasiet, den interna verksamhetskulturen, personalen, praxis för stöd för lärande, studerande samt den fysiska lärmiljön – faktorer som antingen stöder eller begränsar möjligheterna att erbjuda studerande stöd för lärande. Studiens resultat bekräftar tidigare forskning och kartläggningar. Dessutom belyser resultaten särskilt behovet av svenskspråkigt stödmaterial samt den fysiska lärmiljöns betydelse vid organiserandet av stöd för lärande.

Baserat på studiens resultat rekommenderas i rapporten att likvärdigt stöd för lärande främjas genom att: 1) stärka den språkliga jämlikheten, b) minska skillnaderna mellan olika gymnasier, c) främja en positiv inställning till att erbjuda stöd för lärande, d) säkerställa tillräckliga resurser till stöd för lärande och specialundervisning, samt e) gemensamt utveckla praxis för stöd för lärande. Målet är att stöda kommunerna i att uppfylla sin skyldighet att erbjuda stöd för lärande och därigenom stärka gymnasiestuderandes lärande, välbefinnande och beredskap för fortsatta studier.

Abstract

The purpose of the “Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa” (Equal learning support in upper secondary schools) project was to strengthen students’ equal, research-based learning opportunities in upper secondary schools across Finland. To achieve this, good practices in learning support, the resources and limitations related to their implementation, as well as development needs and solutions were analyzed in the project. The research data was collected from principals, as they are key actors in decision-making related to learning support. The research data consisted of individual interviews with 22 principals, conducted in Finnish or Swedish. The data was analyzed using qualitative content analysis.

The study highlights a broad and diverse set of elements that influence the implementation of learning support. These factors include the external environment outside the upper secondary school, internal operational culture, staff, learning support practices, students, and the physical learning environment, which either support or limit the implementation of learning support. The results are in line with the findings of previous research and surveys. Additionally, the results particularly emphasize the need for support materials for implementing upper secondary school education in Swedish and the relevance of the physical learning environment as part of organizing learning support.

Based on the results, the report recommends promoting equal learning support by a) strengthening linguistic equality, b) narrowing the differences between upper secondary schools, c) fostering a positive attitude towards providing learning support, d) ensuring sufficient resources for offering learning support and special education, and e) developing learning support and special education practices collaboratively. The goal is to support municipalities in fulfilling their obligation to provide learning support, thereby enhancing upper secondary school students’ learning, well-being, and readiness for further education.

1 Johdanto

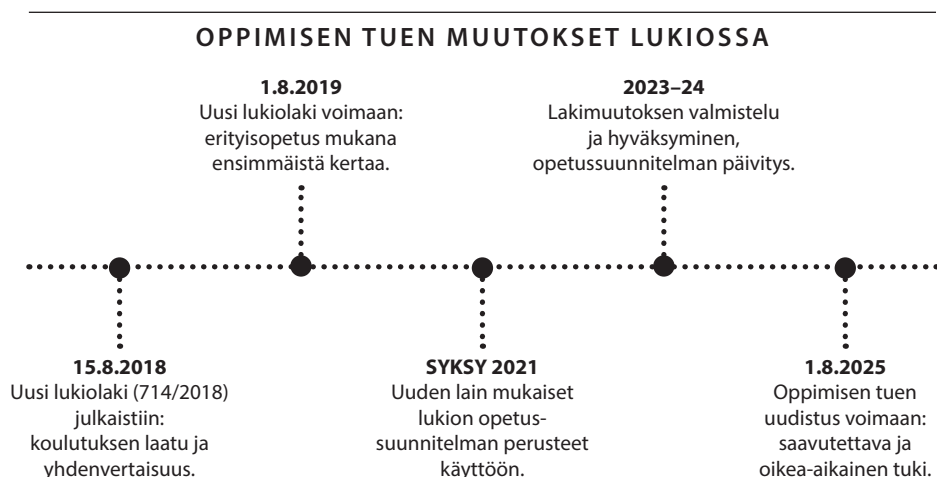
Oppimisen tuen muutokset myllertävät tällä hetkellä perusopetuksessa ja lukiossa. Erilaiset oppijat ja oppimisen tuki ovat verrattain uusia asioita lukioissa, sillä lukiolaisten oikeus oppimisen tukeen tuli voimaan vasta uuden lukiolain (714/2018) myötä elokuussa 2019 (Kuvio 1). Voimassa olevien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) mukaan koulutuksen järjestäjän tulee tarjota opiskelijoilleen erityisopettajan antamaa erityisopetusta.

Oppimisen tukea uudistetaan lukioissa 1.8.2025 alkaen. Uusi laki korostaa oppimisen tuen saavutettavuutta ja oikea-aikaisuutta (Kuvio 1). Laissa (714/2018 28 §) määritellään, että

”opiskelijalla on oikeus oppimisen tukeen opintojensa aikana.

Oppimisen tuki on opiskelijan tarvitsemaa tukiopetusta, ohjausta ja tukea, jota hän tarvitsee lukion oppimäärän suorittamiseksi.

Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä.”



Kuvio 1. Oppimisen tuen muutokset lukiossa

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin julkaisussa (Hellgren ym., 2024) todetaan, että erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttaminen lukioissa on käynnistynyt monelta osin. Samanaikaisesti niiden toteuttamisen käytänteet ovat kirjavia.

Rehtoreilla on keskeinen rooli oppimisen tuen järjestämisessä ja sen kehittämisessä. Oppimisen tuen käytänteet eivät toteudu itsestään, vaan vaativat rehtorilta ja lukion muulta henkilöstöltä toimintojen kehittämistä. Kehittämistyössä keskeistä on myönteisen ilmapiirin luominen muutosta kohtaan sekä kattava suunnittelu ja muutokseen valmistautuminen, kuten muutosaikataulujen laatiminen ja muutoksen tavoitteista sopiminen (Aldridge & McLure, 2023). Myös erilaiset pilotit voivat lisätä innostusta koulu-toimintojen kehittämiseen.

Lukion kehittäminen vaatii paljon lukiota johtavilta rehtoreilta (Hautamäki ym., 2012). Rehtorin myönteinen suhtautuminen koulutoimintojen, kuten oppimisen tuen organisoinnin, kehittämiseen sekä resurssien ohjaaminen vaikuttavat keskeisesti koulun ilmapiiriin ja sitä kautta erilaisten oppijoiden oppimiseen (Cobb, 2015). Resurssit liittyvät sekä henkilöstön määrään ja täydennyskoulutukseen että heidän työnkuviinsa esimerkiksi ajankäytön kautta. Karvin julkaisussa (Hellgren ym., 2024) rehtoreilta odotetaan ”aktiivista otetta” ja pedagogista johtamista oppimisen tuen kehittämisessä. Koulun ilmapiiri vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka aktiivisesti opiskelijat hakevat tukea oppimiseensa.

Rehtoreiden rooli korostuu myös yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä korostavan toimintatavan vahvistamisessa (Rönn-Liljenfeldt ym., 2023). Oppimisen tukea toteuttavat käytännössä pääasiassa erityisopettajat, aineenopettajat ja opinto-ohjaajat, jotka hyötyvät kokemusten ja tiedon jakamisesta. Jokainen heistä tulkitsee ja muokkaa koulun kehittämistyötä omien kokemustensa ja kontekstin kautta. Tällöin korostuu tarve yhdessä muotoilluille toiminnan tavoitteille ja arvoille, joihin kehittämistoiminta ja siihen sitoutuminen pohjautuvat (Aldridge & McLure, 2023). Keskeistä on myös oppimisen tuen tarvelähtöisyys, toimiva tiedonkulku, selkeä vastuunjako sekä oppimisen tuen suunnitelmallisuus ja selkeä organisointi (Hellgren ym., 2024). Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista tukevatkin toimiva opetushenkilöstön välinen yhteistyö, kehittämismyönteinen ilmapiiri ja koulun johdolta saatu tuki (Hellgren ym., 2024).

Erityisopetukseen liittyvää koulujen kehittämistyötä haastaa muun muassa vaikeudet yhteistyössä, kuten erilaiset näkemykset toiminnan tavoitteista (Cobb, 2015). Kehittämistyö edellyttää myönteistä vuorovaikutusta ja luottamusta niin henkilökunnan kesken, henkilöstön ja johtotiimin, henkilöstön ja opiskelijoiden kuin myös henkilöstön ja muiden toimijoiden välillä paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla (ks. Aldridge & McLure, 2023). Gallowayn ja kumppaneiden (2019) tutkimus osoitti, että koulun kehittämistyötä esti, jos opettajat eivät luottaneet opiskelijoiden kykyyn oppia tai opiskelijoiden puutteet tai vaikeudet vaikuttivat siihen, miten opettajat suhtautuivat heihin.

Koulun käytänteiden muuttaminen voi haastaa opettajien ammatillista identiteettiä (Aderet-German ym., 2021). Opettajat voivat kyseenalaistaa nykyisiä toimintatapojaan, mikä voi nostaa esille emotionaalisia reaktioita (Day & Lee, 2011, lähteessä Aldridge & McLure, 2023). Rehtoreiden tulee kin tasapainoilla koulun sisäisten (mm. opettajien tarpeet ja konteksti) ja ulkoisten (mm. odotukset ja resurssit) paineiden välissä (Aldridge & McLure, 2023).

Oppimisen tuen muutosta toteutetaan lukioissa tätä raporttia kirjoitettaessa (keväällä 2025) nopealla aikataululla, ja lukiot ovat muutosprosessissaan eri vaiheissa. Oppimisen tuen käytänteet poikkeavatkin suuresti toisistaan eri kuntien ja lukioiden välillä (Hellgren ym., 2024). Kehitystyön eri vaiheissa kohdataan myös erilaisia haasteita (Hallinger & Heck, 2011) ja tilanteita. Sen takia on tärkeää systemaattisesti seurata ja arvioida kehittämistoimintoja eri näkökulmista.

Tämä raportti on jäsennelty seuraavasti: Seuraavassa luvussa kuvaamme oppimisen tuen järjestämistä lukioissa. Sen jälkeen esittelemme YH-TU-hankkeessa toteutetun aineistonkeruun eriteltynä suomen- ja ruotsinkieliseen aineistoon. Seuraavaksi kuvaamme keskeisimmät tulokset neljän teeman eli oppimisen tuen toteuttamisen hyvien käytänteiden, resurssien, rajoitusten sekä kehittämisohjeiden kautta. Tulokset esitetään ensin suomen- ja ruotsinkielisten aineistojen pohjalta erikseen ja sen jälkeen tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena. Lopuksi vertaamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin, pohdimme tulosten merkittävyyttä sekä annamme suosituksia lukion oppimisen tuen kehittämiseksi.

2 Oppimisen tuen lähtökohtia lukiossa

2.1 Oppimisen tuki ja erityisopetus lukiossa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2025) määritellään, että oppimisen tuen ja erityisopetuksen tavoitteena on opiskelijoiden yhdenvertaisuus. Oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus, tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja oikea-aikaisuus ovat tärkeitä oppimisen tuen tavoitteita. Samalla opiskelijaa tuetaan lukio-opintojen suorittamisessa, huolehtimaan hyvinvoinnistaan ja jaksamisestaan sekä kehittämään jatko-opintovalmiuksiaan.

Oikeus oppimisen tukeen on kaikilla lukio-opiskelijoilla, oppimisvaikeuksien syistä riippumatta. Luku- ja kirjoitusvaikeudet, matemaattiset tai tarkkaavuuden vaikeudet, sairaudet, vammat tai elämäntilanne voivat aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Oppimisen tukitoimien saaminen ei kuitenkaan edellytä diagnosoitua oppimisvaikeutta, vaan tukea voidaan tarjota tarvittaessa (Ojala ym., 2021). Oppimisen tukea ovat:

- aineenopettajan antama tukiopetus
- aineenopettajan ja erityisopettajan antama opetus, esimerkiksi eriyttäminen tai pienryhmä- ja yksilöopetus
- erityisopettajan, opinto-ohjaajan ja muun henkilöstön antama tuki ja ohjaus
- riittävä ja oikea-aikainen tuki. (Opetushallitus, 2025.)

Tuen keinoja voivat olla esimerkiksi lisäaika tehtävien palautuksessa ja koetilanteissa, työskentely eri tilassa ja pienryhmässä, materiaalin kirjastoon suurentaminen tai mahdollisuus käyttää erillistä näyttöä. Opiskelija voi saada jaksamisen ja hyvinvoinnin tueksi opiskeluhuollon eli kuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan palveluita. Tarvittaessa tukea voi

saada myös muilta toimijoilta, esimerkiksi avustajapalveluilta. (Opetushallitus, 2019.)

Paikalliseen (Opetushallitus, 2025) opetussuunnitelmaan kirjataan kaikissa kunnissa lukion oppimisen tuen ja erityisopetuksen järjestäminen käytännössä. Kuntakohtaisesti päätetään ja kuvataan, miten lukiolain (714/2018) edellyttämistä tukitoimista, erityisopetuksesta ja niitä koskevista oikeuksista tiedotetaan opiskelijoille ja huoltajille. Suunnitelmassa kuvataan, miten tukitoimien ja erityisopetuksen tarve arvioidaan, miten ne kirjataan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan sekä miten oppimisen tukea ja erityisopetusta toteutetaan, seurataan ja arvioidaan. Suunnitelmaan kirjataan erityisopetuksen päätös ja siihen liittyvät lainmukaiset kuulemiset. Suunnitelmassa kuvataan myös eri toimijoiden välinen yhteistyö, vastuut ja työnjako edellä mainituissa asioissa.

Lukiokoulutuksen suorittamista ohjaavat opiskelijan aktiivisuus ja oma-aloitteisuus, myös tukitoimien suhteen. Hän voi itse pyytää tai hänet voidaan ohjata tukitoimien pariin, mutta velvollisuutta ottaa vastaan oppimisen tukea ei ole. (Opetushallitus, 2025.)

Uusi lukiolaki (714/2018, 28 §) edellyttää, että opiskelijan tuen tarve tulee arvioida opintojen alussa ja säännöllisesti opintojen aikana. Tukitoimet kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan opiskelijan pyynnöstä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2025) määritellään, että tuen tarpeen yhteiseen arviointiin osallistuvat opettajat, opiskelija ja oppivelvollisen huoltaja. Arviointiin voi osallistua opiskelijan suostumuksella myös muita tuen järjestämisen kannalta tarpeellisia asiantuntijoita, kuten terveydenhoitaja, lääkäri, psykologi tai kuraattori. Tuen tarvetta voidaan arvioida esimerkiksi alkuseulonnoilla.

Tukitoimet suunnitellaan ja toteutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opetushenkilöstön yhteistyönä. Opettajien tehtävänä on huomioida opiskelijan tuen tarpeet oppituntien suunnittelussa ja opetusjärjestelyissä, kuten eriyttämällä opetusta ja käyttämällä monipuolisia oppimis- ja arviointimenetelmiä. Opiskelijan oikeus saada tukiopetusta tarkoittaa aineenopettajan antamaa opetusta ja ohjausta opiskelijan tuen tarpeiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2025.)

Oppimisen tuen tehtävänä on tukea aineenopetusta. Sitä voidaan toteuttaa ryhmämuotoisena opetuksena ja yksilötukena. Opiskelijaa voidaan ohjata

esimerkiksi kehittämään opiskelutaitojaan, käyttämään oppimisessa omia vahvuuksiaan ja tunnistamaan oppimisen haasteitaan. Erityisopettaja ja muut opettajat toimivat yhteistyössä tukea tarvitsevan opiskelijan oppimiseen ja opetukseen liittyvissä asioissa. (Opetushallitus, 2025.)

2.2 Päätös erityisopetuksesta

Lukiolaissa (714/2018, 28 b §) määritellään, että koulutuksen järjestäjä päättää opiskelijalle annettavasta erityisopetuksesta. Ennen erityisopetuspäätöstä on kuultava opiskelijaa ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Oikeus erityisopetukseen on, jos opiskelija tarvitsee todennettujen oppimisvaikeuksien tai muun niihin rinnastettavan syyn vuoksi erityisopetusta suorittaakseen lukion oppimäärän eikä 28 §:ssä kuvattu oppimisen tuki ole opiskelijan tuen tarve huomioon ottaen riittävää. Erityisopetusta ei kirjata opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan automaattisesti vaan opiskelijan pyynnöstä. Erityisopetuspäätös on hallintopäätös (Lukiolaki 714/2018 49 § 6 mom.). Päätös ei oikeuta opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, erityisiin apuvälineisiin eikä muihin palveluihin, sillä niistä on olemassa omat lakinsa.

Lukio-opintojen alussa koulutuksen järjestäjän pitää selvittää ja arvioida opiskelijan erityisopetuksen tarve perusopetuksessa tehdyn päätöksen perusteella, jos opiskelija on oppivelvollinen ja hänelle on tehty perusopetuslain 17 §:ssä tarkoitettu päätös erityisestä tuesta ja se on perusopetuksen päättyessä voimassa (Lukiolaki 718/2018, 28 b §).

Lukiossa erityisopetus on pedagogista tukea. Erityisopettajan tehtävänä on opiskelijoiden tuen ja ylioppilaskokeen erityisjärjestelyiden tarpeiden arviointi. Hän suunnittelee yhdessä aineenopettajien kanssa opiskelijan lukioaikaisen oppimisen ja osaamisen osoittamiseen liittyviä tapoja ja erityisjärjestelyitä. Erityisopettaja antaa opiskelijoille yksilöohjausta, tekee alkukartoituksia (esim. lukitestit), tiedottaa opettajia opiskelijoiden tuen tarpeista ja auttaa opiskelijoita etenemään opinnoissaan esimerkiksi ohjaamalla sopivia opiskelustrategioita, tehtävien aikatauluttamista, kokonaisuuksien jäsentämistä sekä itsenäistä ja tavoitteellista opiskelua. Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyiden hakemisessa. (Opetushallitus, 2025.)

2.3 Opetuksen poikkeava järjestäminen

Lukiolaissa (714/2018, 29 §) määritellään, että opetusta voidaan järjestää poikkeavasti. Tämä on mahdollista, jos opiskelija hakee tai on antanut suostumuksensa opiskelun osittain poikkeaviin järjestelyihin. Poikkeavat järjestelyt ovat mahdollisia, jos 1) opiskelijalla on joltakin osin aiemmin hankitut lukiokoulutuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, 2) lukiokoulutuksen oppimäärän suorittaminen olisi olosuhteet ja aiemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta ja 3) se katsotaan perustelluksi opiskelijan sairauden, vamman tai muun terveydentilan vuoksi. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019) mukaan poikkeavat järjestelyt tehdään vain välttämättömin osin ja ne tulee kirjata opiskelijan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Poikkeavat järjestelyt voidaan tehdä myös erityistä tai muuta oppimisen tukea tarvitsevalle opiskelijalle.

2.4 Ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyt

Opiskelijalla on oikeus hakea ylioppilaskokeiden suorittamista varten erityisjärjestelyitä sairauden, vamman, lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuden, vieraskielisyyden tai muun rinnastettavan syyn vuoksi (Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019, 9 § 1 mom.). Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeistuksen (2025) mukaan erityisjärjestelyiden myöntämisen edellytyksenä on, että jokin edellä kuvatuista syistä estää opiskelijaa suorittamasta kokeita samoin kuin muut kokelaat. Erityisjärjestelyillä pyritään luomaan kohtuulliset ja yhdenvertaiset kokeiden suorittamisen mahdollisuudet. Yksi peruste niiden tarpeen arvioinnissa ovat lukio-opinnoissa ja muissa opinnoissa havaittu tuen tarve ja toteutetut tukitoimet. Ylioppilaskokeessa opiskelijalla saa tarvittaessa olla mukanaan ilman lautakunnan erillistä lupaa resepti- ja käsikauppalääkkeitä, välttämättömät välineet sairauden hoitoon, vammaisuuden edellyttämät tavalliset apuvälineet, suurennuslasi, lisävalaisin tai värillinen viivain tai kalvo ja korvatulpat tai kuulosuojaimet.

Opiskelijalle tarjotaan tukea ylioppilastutkinnon suorittamisen suunnitteluun, tutkinnon kokeisiin valmistautumiseen ja mahdollisten erityisjärjestelyjen hakemiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM, 2022). Ennen kokeen alkamista kokelaan tuomat välineet ja lääkkeet tarkastetaan. Langattomat elektroniset laitteet ovat sallittuja vain lääkärintodistuksen perusteella.

Taukojen pitäminen, esimerkiksi jaloittelu tai venyttely wc:ssä käymisen yhteydessä, on sallittua, kunhan se on häiriötöntä. Sairauden hoitotoimenpiteet tai apuvälineiden huolto on mahdollista tehdä muiden tavanomaisten lepo-, ruoka- ja wc-taukojen yhteydessä.

Ylioppilaskokeessa kokelas saa suurentaa tavanomaista kirjasinkokoa ilman erityisjärjestelypäästöä. Jos vastaukset näkyvät muille kokelaille, valvoja voi määrätä pienentämään kirjasinkoon. Koejärjestelmän ohjelmissa voidaan kokeen aikana säädellä esimerkiksi aineistoja ja niiden värisävyjä. Kokeiden tehtävänannot ja aineistot on tarkistettu yleisimpien värisokeus-tyyppien mukaan, sillä värisokeus ei johda automaattisesti erityisjärjestelyihin. Kokelaan erityiset tarpeet voidaan huomioida myös koetilan istumajärjestystä laadittaessa. Päätökset niistä tehdään lukiokohtaisesti. (Ylioppilastutkintolautakunta, 2025.)

Kokelas voi hyödyntää tulkkausapua ylioppilastutkinnon kokeiden aloituksessa ja lopetuksessa ilman erityisjärjestelypäästöä, mikäli kokelaalla on Kansaneläkelaitoksen myöntämä oikeus kuulovammaisen, kuulonäkövammaisen tai puhevammaisen henkilön opiskelutulkkaukseen. Kokeiden aikana tai niiden keskeytyessä tulkkausapua voi tarvittaessa käyttää valvojan kanssa kommunikointiin, mutta tulkkauksessa ei saa olla tehtävien ja vastausten sisältöä. (Ylioppilastutkintolautakunta, 2025.)

3 Oppimisen tuen käytänteistä lukiossa

3.1 Oppimisen tuen tarjoajat lukiossa

Opetushallitus (2025) on määritellyt oppimisen tuen tarjoajiksi lukioiden aineenopettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat sekä muun henkilöstön. Opetushenkilöstö osallistuu yhteistyössä oppimisen tukitoimien toteuttamiseen (OKM, 2022) koko lukiokoulutuksen ajan. Lukiot eroavat toisistaan siinä, kuinka paljon ja millaisia rooleja näillä ryhmillä on oppimisen tuen toteuttamisessa.

Aineenopettajilla on keskeinen rooli oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisissa ja tuen toteuttamisessa. Esimerkiksi opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitseminen pohjautuu aineen- ja erityisopettajien havaintoihin, mutta myös alkuseulontoihin sekä opiskelijoiden tai huoltajien aloitteellisuuteen (Hellgren ym., 2024). Aineenopettajat voivat myös tarpeen mukaan eriyttää opetusta, tarjota tukiopetusta ja työskennellä yhdessä erityisopettajien kanssa oppitunneilla (Hellgren ym., 2024). Oppitunneilla tarjottavan oppimisen tuen lisäksi opiskelijoille voidaan tarjota tukea niin sanotuissa pajoissa (Hellgren ym., 2024). Aineenopettajien roolia oppimisen tuen antamisessa haastavat niukka erityispedagoginen osaaminen, vähäinen kokemus oppimisen tuen järjestämisestä (Hellgren ym. 2024) sekä kielteinen suhtautuminen oppimisen tuen tarjoamista ja/tai tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan. Osa aineenopettajista voi esimerkiksi kokea, ettei oppimisen tuki kuulu heidän työkuvaansa (Hellgren ym., 2024). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2024) nostaa esille myös suuret ryhmäkoot, jotka vaikeuttavat oppimisen tuen toteuttamista.

Erityisopettajien työ lukioissa jakautuu yhteistyöhön, opiskelijoiden tukemiseen ja kirjalliseen työhön (Jahnukainen & Helander, 2024). Työajasta suurin osa kuluu lukioissa luki- ja muihin lausuntoihin Ylioppilastutkintolautakunnalle (YTL) sekä lukiseulojen toteuttamiseen (Greus ym., 2019;

OAJ, 2024; Sinkkonen ym., 2016). Näiden lisäksi erityisopettajat osallistuvat konsultaatioon ja yhteistyöhön aineenopettajien kanssa sekä opiskeluhuoltoryhmään (Greus ym., 2019; OAJ, 2024; Sinkkonen ym., 2016). Vähäisemmässä määrin erityisopettajat osallistuvat opiskelutaitojen opetukseen, tukiopetukseen, yhteistyön tekemiseen huoltajien ja muiden tahojen kanssa sekä opiskelijoiden jaksamisen ja mielenterveyden tukemiseen. Vähiten erityisopettajien työnkuvaan sisältyy räätälöityjen kurssien pitäminen, verkostotyö sekä työn kehittäminen. (Greus ym., 2019.) OAJ:n jäsenkyselyn (2024, myös Hellgren ym., 2024) mukaan erityisopettajaresurssia käytettiin vähiten ryhmämuotoiseen erityisopetukseen ja samanaikaisopetuksen toteuttamiseen aineenopettajien kanssa. Sinkkonen ym. (2016) tutkimuksessa mainitaan myös tiedotus, oppimateriaalin valmistus sekä koulutus-, kehittämis- ja suunnittelutyö, vaikka näihin ei juuri jää erityisopettajilla aikaa.

Käytännössä erityisopettajien tulee ajanpuutteen takia priorisoida ja karsia tehtäviään. Jahnukainen ym. (2019) kuvaavat pedagogisen tuen jäävän ohueksi, koska erityisopettajan tehtäväkuva liittyy vahvasti Ylioppilastutkintolautakunnalle tehtäviin lausuntoihin. Yhtenä ajanpuutteen syynä on vajaat erityisopetuksen henkilöstöresurssit. Esimerkiksi Karvin julkaisussa (Hellgren ym., 2024) neljäsosa rehtoreista koki, että erityisopetuksen henkilöstöresurssit eivät ole riittäviä. Samaan aikaan opiskelijoiden heikot opiskelutaidot kuormittavat opettajia (OAJ, 2024).

Erityisopettajat tekevät yhteistyötä eniten aineenopettajien, opinto-ohjaajien, rehtorin, koulukuraattorin, koulupsykologin, opiskelijoiden huoltajien ja kouluterveydenhoitajan kanssa (Greus ym., 2019). Yhteistyötä tarvitaan myös opiskelijoiden aiempien oppilaitosten kanssa opiskelijoita koskevan tiedon siirtymiseksi. Erityisopettajat voivat myös konsultoida aineenopettajia oppimisen tuen tarjoamisessa, vaikka sille on koettu olevan vain vähän aikaa (Ikonen, 2020). Toisaalta erityisopettaja ei voi opettaa eri oppiaineiden sisältöjä lukioissa (Hellgren ym., 2024). Erityisopettajan ja aineenopettajan toteuttama samanaikaisopetus on edelleen melko uusi käytäntö monissa lukioissa, joskin lähes puolet (42 %) OAJ:n (2024) jäsenkyselyyn vastanneista opettajista pitää sitä merkittävänä työtapana.

Erityisopettajat ovat myös olennaisia toimijoita oppimisen tuen kehittämisessä lukioissa (Hellgren ym., 2024). He tukevat toimintakulttuurin

muutosta vahvistamalla erilaisuuden sietokykyä ja vakiinnuttamalla oppimisen tuen käytänteitä lukioihin (ks. Sinkkonen ym., 2016). Kehittämistyötä rajoittaa ajanpuute (Sinkkonen ym., 2016) sekä osittain erityisopettajien kokea yksinäisyys ja vertaistuen vähäisyys.

Opinto-ohjaajat tukevat opiskelijoita lukio-opinnoissa ja heidän tulevaisuuttaan koskevilla valinnoissaan (Jahnukainen ym., 2019). Opinto-ohjaajien työnkuva on osittain päällekkäinen erityisopettajan työnkuvan kanssa, koska opiskelijan oppimisen tuen tarve tulee huomioida jatko-opintojen suunnittelussa (Sinkkonen ym., 2016). Opinto-ohjaajat ja erityisopettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä esimerkiksi opiskelijoiden yksilöllisiä tukitoimia (Ikonen, 2020) tai toteuttavat oppimista tukevia kursseja (Sinkkonen ym., 2016).

Opiskelijan tueksi tarjotaan myös *opiskeluhuollon* palveluita, joihin kuuluvat kuraattorien ja psykologien palvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon terveydenhoitajan ja lääkärin palvelut (THL, 2024). Opiskelijoiden tuen tarpeet ovat usein moninaisia, jolloin opiskelijan tukeminen edellyttää monialaista yhteistyötä ja tiedonkulkua esimerkiksi opiskelijahuollon kanssa (Hellgren ym., 2024). Opiskelijaa voidaan tukea oppimiseen, mielen terveyteen tai perhetilanteeseen liittyvissä haasteissa ja tuen tarjoamiseksi kootaan asiantuntijaryhmä (OKM, 2022). Ikosen pro gradu -tutkielmaan (2020) osallistuneet erityisopettajat kuvasivat, kuinka erityisopettajat ja opiskeluhooltohenkilöstö toimivat yhteistyössä hoitaessaan yksilöllistä ja yhteisöllistä opiskeluhoiltoa, asiantuntijapalavereita ja lausuntojen tekemistä. Opiskeluhuollon yhteistyötä oppilaitosten kanssa ovat vaikeuttaneet muutokset oppilas- ja opiskelijarekisteritietojen luovuttamisessa opiskeluhoitopalvelujen ammattilaisille (THL, 2024), jolloin opiskeluhuollolla ei ole käytössään esimerkiksi Wilma-oikeuksia.

Taloudelliset resurssit vaikuttavat henkilöstön määrään ja sitä kautta oppimisen tuen toteuttamiseen. Suomen lukioissa on keskimäärin 1,12 täysipäiväistä erityisopettajaa, eli yhtä erityisopettajaa kohden on noin 540 opiskelijaa (Hellgren ym., 2024). Mitä suurempi lukio on, sitä enemmän erityisopettajalla on opiskelijoita (Hellgren ym., 2024). Suomen lukioden erityisopettajien yhdistyksen (SLEO ry, 2023, 2024) tekemän lukioden erityisopettajien resurssikyselyn tulosten mukaan suurin osa vastaajista koki lukionsa resursoinnin riittämättömäksi, joka vaaransi opiskelijoiden yhden-

vertaisuutta. OAJ:n (2024) kyselyn tulokset ovat samansuuntaisia koskien puutteelliseksi koettua erityisopetuksen resursointia. Erityisopettajat toivoivat lisäresursseja erityisesti perustehtävien tekemiseen, mutta myös esimerkiksi opiskelutekniikoiden ohjaamiseen sekä aineenopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön (SLEO ry, 2023, 2024).

3.2 Oppimisen tuen tarpeet ja käytänteet lukiossa

Erityisopetus ja muu oppimisen tuki ovat lukioissa vielä verrattain uusia. Sen takia käytännöt oppimisen tuen määrittelyssä, havaitsemisessa, toteuttamisessa, seurannassa ja arvioinnissa ovat vasta muotoutumassa osassa lukioita (Hellgren ym., 2024). Opettajat ovatkin pitkälti itse muokanneet työnsä kuvaansa ilman selkeitä suuntaviivoja.

Karvin raportin mukaan (Hellgren ym., 2024) lukio-opintojen alussa tapahtuva oppimisen tuen tarpeiden kartoittaminen toteutuu paremmin kuin opintojen aikainen tuen toteuttaminen. Sen sijaan ylioppilastutkintoon liittyvät erityisjärjestelyt, kuten niiden hakeminen, kokeilu ja niistä tiedottaminen, toteutuvat lukioissa erittäin hyvin (Hellgren ym., 2024). Nämä tehtävät ovat olleet osa lukioden toimintaa jo pitkään, mikä on mahdollistanut toimivien rutiinien muodostumisen (Hellgren ym., 2024). Ylioppilastutkintoon liittyvien erityisjärjestelyiden kehittämistä ovat tukeneet myös lukion toimintakulttuurin vahva painottuminen ylioppilastutkinnon toteuttamiseen sekä niiden ajallisen tarpeen rajoittuminen kahteen kertaan vuodessa verrattuna päivittäiseen ja jatkuvaan oppimisen tuen tarpeeseen (Hellgren ym., 2024).

Jahnukainen ja Helander (2024) jakavat lukiolaisten tuen tarpeet aine sisältöjen oppimista tukevaan tukiopetukseen sekä henkilökohtaiseen tukeen, joka sisältää opintojen aikataulutusta, opiskelutaitojen harjaannuttamista, stressinhallintaa sekä opiskelumotivaatiota kehittävää tukea. Henkilökohtaisen tuen tarve kohdistuu Hellgrenin ym. (2024) mukaan eniten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, tarkkaavaisuuden, keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeuksiin sekä mielenterveyden haasteisiin, kuten ahdistukseen ja masennukseen. Näiden lisäksi opiskelijat tarvitsevat tukea oppimistekniikoissa, matematiikkaan liittyvissä vaikeuksissa ja oppimisvaikeuksissa, heikkojen pohjatietojen ja -taitojen vahvistamisessa, vieraiden kielten

opiskelussa sekä motivaatio- ja jaksamispulmissa. Tukea tarvitaan myös arjen hallinnan, fyysisen vamman tai sairauden sekä joskus sairastumisen tai muun haastavan elämäntilanteen takia. Lisäksi lukioon tulee enenevässä määrin opiskelijoita, joilla on puutteellinen opetuskielen hallinta. (Hellgren ym., 2024.)

Oppimisen tuki lukioissa on moninaista ja vaihtelee suuresti eri lukioissa. Yleisimpiä ryhmätason tukimuotoja ovat strukturointi, eriyttäminen sekä tukiopetus ja pajat esimerkiksi matematiikassa ja kielissä (Ojala, 2021). Opiskelijat voivat osallistua lukio-opintojen alussa esimerkiksi erityisopettajan pitämille oppitunneille, joissa käsitellään oppimista ja oppimisvaikeuksia (Sinkkonen ym., 2016). Opiskelijat tarvitsevat myös lisääntyvässä määrin tukea oppimistekniikoidensa kehittämiseen. Opiskelutaitoja opetetaan sekä kurssien alussa että ryhmänohjauksissa ja erillisellä kurssilla (Ojala, 2021).

Kurssimuotoisen opetuksen lisäksi opiskelijoille tarjotaan yksilöllistä tukea, jossa harjoitellaan erilaisten oppimista tukevien menetelmien käyttöä (Sinkkonen ym., 2016). Yksilötason tukimuotoja ovat muun muassa opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen ja tarvittaessa ohjaaminen muun tuen piiriin (Taipale, 2020; Ojala, 2021). Esimerkiksi lukiseulan tulosten pohjalta opiskelija ohjataan tarvittaessa tekemään tarkempi lukitesti (Hellgren ym., 2024), ja testin tulosten perusteella yksilötapaamisissa suunnitellaan opiskelijan tarvitsema tuki. Aiemmissa tutkimuksissa onkin korostettu ennakoinnin ja varhaisen puuttumisen tärkeyttä oppimisen tuen tarjoamisessa. Erityisopettajat tekevät alkuseulontoja, jotta oppivat tuntemaan opiskelijat ja voivat tarjota opiskelijoiden tarvitsemaa tukea lukio-opintojen alusta alkaen (Niemi & Laaksonen, 2020).

Niemi ja Laaksonen (2020) kuitenkin korostavat, kuinka nykyiset resurssit suuntaavat tuen käytänteitä yksilötasolle, kuten testaukseen ja yksilölliseen ohjaukseen. Tavoitteena tulisi olla ryhmämuotoinen tuki esimerkiksi samanaikaisopetuksena, joka tukee joustavien ja inklusiivisten tuen käytänteiden tarjoamista kaikille opiskelijoille yhteisissä luokkahuoneissa (Niemi & Laaksonen, 2020).

Greus ym. (2019) kartoittivat erityisopetuksen järjestämistä lukioissa. Heidän mukaansa opiskelijoiden eniten saamat erityisjärjestelyt olivat lisäaika ja erillinen tila kokeiden tekemiseen, tukiopetus ja opetuksen räätälöinti. Muina erityisjärjestelyinä mainittiin muut koejärjestelyt, materiaalien

tarjoaminen etukäteen, kokeiden tai tehtävien ositus, äänikirjojen käyttö, muu kurssilla tarjottu tuki, apuvälineet tai tulkkipalvelut, oppituntijärjestelyt, tekstin suurennes sekä eriytetty materiaalit. Ylioppilaskokeissa käytettiin eniten YTL:n erityisjärjestelyinä lisäaikaa ja erillistä tilaa. Näiden lisäksi käytössä oli vähemmässä määrin esimerkiksi tekstin suurentaminen, tietokoneen käyttö, pistehyvyys, pitkätaukoinen kuuntelu, vapautus kuuntelusta, avustaja, istumapaikkajärjestelyt sekä apuvälineet. (Greus ym., 2019.) Jotkut opiskelijat hyötyvät henkilökohtaisen opintosuunnitelman muokkaamisesta tai opintojen pidentämisestä (Hellgren ym., 2024).

Lukioita ohjataan hyödyntämään teknologiaa oppimisen tukemisessa. Ohjauksen taustalla on näkemys, että lukiokoulutuksen saavutettavuutta voidaan turvata hyödyntämällä nykyistä laajemmin ja systemaattisemmin digitaalisia oppimisympäristöjä ja -ratkaisuja (OKM, 2022). Kehitystyössä tulee huomioida erilaisten opiskelijoiden tarpeet (Valtioneuvosto, 2021), jotta koulutuksen digitaalisen saavutettavuuden parantaminen voi hyödyttää kaikkia opiskelijoita (OKM, 2022). Samalla tulee huomioida opiskelijoiden erilaisuus. Esimerkiksi erityisopettajat ovat nostaneet esille (Hellgren ym., 2024), kuinka painetut oppimateriaalit soveltuvat digitaalisia oppimateriaaleja paremmin joillekin opiskelijoille. Näissä tilanteissa tarvitaan erilaisten oppimateriaalien käyttöä.

Oppimisen tuen tarpeen lisääntyminen ja moninaistuminen lisäävät tukimuotojen kehittämistarvetta. Hellgrenin ym. (2024) julkaisussa mainitaan, että rehtorit ja erityisopettajat toivoivat ylipäätään uusia tukimuotoja kokeiltaviksi. Kehitystä toivottiin myös muun muassa yläkoulusta lukioon siirtymisen tueksi ja opintojen alkuun. Lisäksi toivottiin lukion erityisopetukseen sopivaa oppimateriaalia, opiskelijoiden henkilökohtaisen tuen ja moniammatillisen yhteistyön lisäämistä tuen järjestämisessä ja opiskelijoiden osallistumisen lisäämistä, jotta tuen tarve voidaan arvioida ja antaa tarvittavaa tukea. (Hellgren ym., 2024.)

3.3 Oppimisen tuen toteutuminen lukiossa

Oppimisen tuen toteuttamiseen vaikuttavat lukiokoulutusta koskevat lait ja normit. Myös ylioppilaskokeet ohjaavat osaltaan lukio-opetusta ja oppimisen tukea. Käytänteiden kehittämiseksi tulisi antaa tarpeeksi aikaa. Opetus-

henkilöstö on kritisoinut useiden lukiokoulutukseen liittyvien uudistusten samanaikaisuutta erityisesti niissä tilanteissa, joissa he eivät kokeneet voivansa vaikuttaa (Ojala ym., 2021). Toisaalta oppimisen tuen kehittämisessä tulisi välttää byrokratian lisäämistä, jotta opetushenkilöstön työaika kuluisi hyödyllisiksi koettuihin oppimisen tuen osa-alueisiin (Hellgren ym., 2024; OAJ, 2024).

Oppimisen tuki edellyttää systemaattista tuen rakenteiden luomista ja toimivien, yhteisten käytänteiden vakiinnuttamista. Opetushenkilöstö onkin kokenut puuttuvien tai epäselvien toimintatapojen rajoittavan oppimisen tuen tarjoamista lukioissa (Hellgren ym., 2024; Ojala, 2021). Yhteisten tuen käytänteiden toteuttaminen edellyttää aineenopettajien, erityisopettajien, ryhmänohjaajien ja opinto-ohjaajien yhteistyötä (Hellgren ym., 2024, myös Niemi & Laaksonen, 2020). Moniammatillista yhteistyötä on painotettu tuen järjestämisessä. Erityisopettajan työ näyttäytyy kuitenkin itsenäisenä ja välillä yksinäisenä (Sinkkonen ym., 2016). Yhteistyötä edistävät henkilöstön keskinäinen tiedonkulku (Ojala, 2021), tehtävänkuvien ja roolien selkeys (vrt. mm. Sinkkonen ym., 2016) sekä tiedonsiirto ja yhteistyö perusopetuksen ja lukioden kesken (Hellgren ym., 2024). Lisäksi oppimisen tuen ja opiskeluhuollon rooleja tulisi selkeyttää (Hellgren ym., 2024). Käytännössä yhteistyötä vahvistetaan varaamalla aikaa ja mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle henkilöstön rooleista ja työnjaosta (Ojala ym., 2021) sekä oppimisen tuen toteuttamisen suunnittelulle ja toteuttamiselle (Hellgren ym., 2024).

Oppimisen tuen toteutumista rajoittavat rajalliset resurssit, jotka näyttäytyvät opetustyön arjessa opetushenkilöstön kokemana ajan puutteena sekä suurina opetusryhminä (Ojala, 2021; Hellgren ym., 2024; Ikonen, 2020; SLEO, 2024; OAJ, 2024). Ajan puute näkyi muun muassa työtehtävien priorisointina, jolloin pakollisten lukitestien ja ylioppilaskokeisiin liittyvien testien lisäksi aikaa ei jäänyt riittävästi yksilö- ja ryhmämuotoiseen erityisopetukseen ja oppimisen tukeen (Hellgren ym., 2024). Monissa julkaisuissa korostetaan tarvittavien resurssien turvaamista vahvistamalla lukio-koulutuksen rahoitusta lisäämällä erityisopettajien määrää ja aineenopettajien erityispedagogista osaamista vahvistavaa koulutusta (mm. OAJ, 2024). Oppimisen tukea on kehitetty myös hankerahoituksen turvin (Hellgren ym., 2024).

Useissa tutkimuksissa on nostettu esille myös aineenopettajien kokema riittämättömyys, joka koskee erityispedagogista osaamista ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden auttamista (Ojala, 2021; Taipale, 2020). Riittämättömyyden tunne voi liittyä myös ajan riittävyyteen tai mahdollisuuksiin tarjota oppimisen tukea suurissa opetusryhmissä (Hellgren ym., 2024). Oppimisen tuen toteuttaminen edellyttääkin erityispedagogisten sisältöjen lisäämistä aineenopettajien koulutukseen sekä kattavaa opettajien täydennyskoulutusta. Karvin tekemän tutkimuksen (Hellgren ym., 2024) mukaan kolme neljästä rehtorista koki, että opetushenkilöstö tarvitsee lisä- tai täydennyskoulutusta voidakseen tarjota opiskelijoille oppimisen tukea. Samanaikaisesti noin kolmasosa erityisopettajista kaipasi lisää tukea ja ohjausta Opetushallitukselta ja koulutuksen järjestäjältä (Hellgren ym., 2024). Erityisopettajat olivat tyytyväisempiä rehtoreiden tarjoamaan tukeen, sillä lähes kolme neljäsosaa koki rehtoreiden tukeneen heitä riittävästi oppimisen tuen järjestämisessä lukioissa (Hellgren ym., 2024).

Oppimisen tuen suhteellinen uutuus lukioissa heijastuu myös siihen, ettei kaikille aineenopettajille ole kertynyt kokemusta oppimisen tuen toteuttamisesta (Hellgren ym., 2024). Osa opettajista voi ajatella, että oppimisen tuki ei kuulu heidän työhönsä. Toisaalta voidaan ajatella, että lukiossa tulisi olla vain opiskelijoita, jotka eivät tarvitse erityisopetusta (Hellgren ym., 2024; Sinkkonen ym., 2016). Aineenopettajia voi myös huolettaa laajeneva työnkuva sekä lukion muuttuminen ”liian hoivaavaksi” (Taipale, 2020, s. 59). Sisältökeskeisen oppiaineorientaation sijaan osa aineenopettajista suhtautui työhönsä opiskelijakeskeisemmin, jolloin työssä korostui opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun tukeminen tai kokonaisvaltainen kasvattaminen (Ojala, 2021).

Lukioon tulevien opiskelijoiden valmiudet ja lähtökohdat ovat aiempaa moninaisemmat. Yhtenä syynä nähdään peruskoulun päättöarvioinnin erilaiset tulkinnot, jotka heikentävät päättöarvosanojen yhteismitallisuutta (vrt. Pulkkinen ym., 2024). Opiskelijoiden heterogeenisyyden lisääntyminen haastaa osaltaan lukiodien erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista (Hellgren ym., 2024). Tämän takia on tärkeää, että opiskelijat osallistuvat lukiokoulutuksen kehittämiseen ja antavat palautetta (OKM, 2022).

Oppimisen tuen toteutuminen edellyttää opiskelijoilta avun pyytämistä ja oppimisen tuen hakemista. Monet opiskelijat voivat pelätä leimautumista

eivätkä hakeudu oppimisen tuen tilanteisiin (Hellgren ym., 2024; Saarelainen & Pohjalainen, 2020). Suomen Lukiolaisten Liiton Lukiolaisbarometrin (2024) mukaan oppimisvaikeudet ovatkin toiseksi yleisin syy epäasiallisen kohtelun kokemiselle. Jotta opiskelijat hyötyisivät tarjotusta tuesta, lukioiden toimintakulttuuria tulisi kehittää niin, että oppimisen tuki näyttäytyy opiskelijan oikeutena ja luontevana osana lukio-opintoja (Hellgren ym., 2024, myös Niemi & Laaksonen, 2020).

Monipuoliset oppimisympäristöt tukevat osaltaan opiskelumotivaatiota ja oppimista (OKM, 2022). Kouluterveyskyselyn (lähteessä OKM, 2017) mukaan lukiolaisten erityisesti työrauhaan sekä opettajien ja opiskelijoiden väliin suhteisiin liittyvät kokemukset ovat kehittyneet myönteisesti.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli tarkastella lukioden oppimisen tukea. Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat lukioden rehtorit, koska heillä on kokonaiskäsitys tuen toteuttamisesta lukiossa ja muista käytännön toteutukseen vaikuttavista seikoista. Erityisesti halusimme tarkastella neljää teemaa, joiden pohjalta muotoilimme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia hyviä oppimisen tuen käytänteitä lukioissa on?
2. Millaisia oppimisen tuen resursseja lukioilla on?
3. Millaiset tekijät rajoittavat oppimisen tuen
hyvien käytänteiden toteuttamista lukioissa?
4. Millaisia ratkaisuja lukioden rehtorit esittävät
oppimisen tuen kehittämiseksi?

Tutkimusta toteuttaessamme emme määritelleet etukäteen oppimisen tukea aineistonkeruuta varten. Näin aineisto kuvaa rehtoreiden keskeisinä pitämiään, oppimisen tukeen liittyviä sisältöjä. Sisältöjä käsiteltiin neljän edellä olevan teeman avulla.

Aineistomme koostuu lukioden rehtoreiden haastatteluista. Haastattelua käytetään usein laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruuseen (Hirsijärvi & Hurme, 2022). Tutkimushaastattelussa tietoa rakennetaan haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa, ja puolistrukturoidun haastattelun tavoitteena on ymmärtää tutkittavia teemoja haastateltavan näkökulmasta (Brinkmann & Kvale, 2018). Hirsijärvi ja Hurme (2022) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi, joka heidän mukaansa kuvaa haastattelun rakentumista tiettyjen teemojen ympärille. Heidän kuvaamassaan teemahaastattelussa kysymyksiä ei tarvitse esittää kaikille haastateltaville täsmälleen samassa muodossa ja järjestyksessä, mutta haastattelu ei myöskään ole täysin vapaa struktuurista. He esittävät haastattelun eduiksi esimerkiksi mahdollisuuden suoraan vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa, mikä

mahdollistaa haastattelukysymysten järjestyksen mukauttamisen sekä vastausten selventämisen ja syventämisen. Haastattelu soveltui tähän tutkimukseen, koska tavoitteenamme oli selvittää rehtoreiden näkemyksiä (ks. Brinkmann & Kvale, 2018) ja halusimme tarkastella lukioiden oppimisen tukea aiemmin kuvatuista teemoista käsin (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Aineisto kerättiin suomeksi ja ruotsiksi puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Koodasimme haastattelut siten, että koodit H1–H14 viittaavat suomenkielisiin ja R1–R8 viittaavat ruotsinkielisiin haastatteluihin. Haastattelurunko tehtiin ensin suomeksi (Liite 1) ja käännettiin sen jälkeen ruotsiksi (Liite 2). Haastattelurunko koostui rehtoriin ja oppilaitokseen liittyvistä taustakysymyksistä, rehtorin tehtäviin hakeutumisesta sekä neljästä kiinnostuksen kohteena olevasta teemasta: tuen resursseista, oppimisen tuen toteutumisesta, tuen käytänteistä ja tuen kehittämisen ratkaisuista. Taustatiedot kerättiin rehtoreilta haastattelutilanteissa, ja siksi jotkin vastaukset perustuvat arvioihin. Jaottelimme oppilaitokset opiskelijamäärän mukaan pieniin (enintään 100), keskikokoisiin (101–400) ja suuriin (yli 400) lukioihin.

Tutkimukseen osallistuville rehtoreille lähetettiin ennen haastattelua tietosuojaseloste sekä haastattelurunko, jotta he voivat perehtyä tarkemmin tutkimukseen ja tarvittaessa tarkastaa esimerkiksi oppilaitokseen liittyviä taustatietoja. Haastatteluihin osallistui yhteensä 22 rehtoria eri puolilta Manner-Suomea (ks. Kuvio 2) erikokoisista lukioista, joista 14 oli suomenkielisiä ja 8 ruotsinkielisiä.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on keskeinen osa tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa tutkimme rehtoreiden näkemyksiä, koska heillä on kokonaisvaltainen käsitys oppilaitoksensa oppimisen tuen kokonaisuudesta. Sopivan aineistonkeruumenetelmän valinta lisää tutkimuksen luotettavuutta (Miles ym., 2018). Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi aineistosta on esitetty useita suoria lainauksia, jotta rehtoreiden näkemykset pääsevät selkeästi esille. Rehtoreiden näkemyksissä esiintyi myös



Kuvio 2. Aineiston maantieteellinen kattavuus. Kartta luotu tekoälyllä.

toistoa eli saturaatiota, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen lisäksi aineisto, sen kerääminen ja analyysiprosessi on kuvattu tarkasti, ja tulosten yhtenevääisyyttä verrataan olemassa oleviin tutkimuksiin. Tutkimusraporttia lukiessa on hyvä pohtia tutkimuksen sisäistä luotettavuutta eli kysyä, ovatko tulokset järkeviä ja muodostavatko ne uskottavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Miles ym., 2018).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023) on luonut selkeät ohjeet eettisen tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaisesti tutkimuksen tekemiseen kuuluvat muun muassa huolellinen suunnittelu, toteutus ja dokumentointi sekä tarvittaviin lupiin, suostumuksiin ja salassapitoon liittyvien velvoitteiden noudattaminen. Tätä tutkimusta varten laadimme tietosuojaselosteen, jossa kuvasimme henkilötietojen keräämisen perusteita, aineiston säilyttämistä, tutkimukseen osallistuvien oikeuksia sekä muita olennaisia tutkimukseen liittyviä tietoja (TENK, 2019; 2023). Tietosuojaseloste lähetettiin haastatteluista kiinnostuneille rehtoreille ja tarvittaessa se käytiin yhdessä läpi vielä ennen haastattelua. Rehtoreilta varmistettiin suostumus osallistumiseen suullisesti tai kirjallisesti. Tutkimusluvat haettiin, jos rehtori ilmoitti kunnan tai kaupungin sitä edellyttävän.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on myös kuvannut ihmiseen kohdistuvien tutkimusten eettisiä periaatteita, joihin kuuluvat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä tutkijan velvollisuus huolehtia tutkimuksessa kerättävien henkilötietojen suunnittelusta, vastuullisuudesta ja lainmukaisuudesta sekä tutkittavien yksityisyydensuojan turvaamisesta. Tässä tutkimuksessa noudatettiin tarkasti TENK:n (2023) ohjeistuksia. Haastateltaville kerrottiin heidän oikeuksistaan, kuten osallistumisen vapaaehtoisuudesta, sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä Itä-Suomen yliopiston ja Åbo Akademin tietoturvallisilla palvelimilla. Osassa rehtoreiden suorista lainauksista murreilmaisut on kirjoitettu yleiskielelle haastateltavien alueellisen tunnistettavuuden vähentämiseksi.

4.1 Suomenkielinen aineisto

Haastateltavia rekrytoitiin välittämällä haastattelukutsua Pro Lukio ry:n viestintäkanavilla ja henkilökohtaisilla sähköposteilla rehtoreille. Lisäksi haastattelukutsua välitettiin tutkijoiden omille kontakteille. Rehtoreille lähete-

tyissä sähköposteissa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja haastattelun toteuttamisesta sekä esitettiin mahdollisuus välittää haastattelukutsua eteenpäin. Sähköposteja lähetettiin kahdeksan maakunnan lukioiden rehtoreille yhteensä 74, joista kolmea ei voitu toimittaa. Tavoitteena oli saada mahdollisimman hyvä maantieteellinen kattavuus, ja sähköposteja lähetettiin valikoiden siten, että yhteydenottoja menisi erikokoisille oppilaitoksille.

Suomenkieliseen haastattelukutsuun vastasi 13 rehtoria, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan haastattelututkimukseen, sekä yksi apulaisrehtori yhdeksästä eri maakunnasta: Pohjois-Karjalasta, Pohjois-Savosta, Keski-Suomesta, Lapista, Kainuusta, Etelä-Pohjanmaalta, Etelä-Karjalasta, Kymenlaaksosta ja Uudeltamaalta. Rehtoreiden kanssa sovittiin ajat yksilöhaastattelulle, jotka toteutettiin etäyhteyksin tammi-huhtikuussa 2025 Microsoft Teamsin välityksellä. Kaikki haastattelut tallennettiin ja litteroitiin haastateltavien luvalla. Haastatteluihin oli varattu aikaa tunti, joka oli riittävä aika haastattelurungon läpikäymiseen. Pisin haastattelutilanne kesti noin 80 minuuttia ja lyhin 34 minuuttia. Suurin osa haastatteluista kesti 45–55 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 236 sivua.

4.2 Svenskspråkigt material

I Finland finns 36 gymnasier med svenska som undervisningsspråk. Dessa är fördelade geografiskt så att 15 av dem finns i Nyland (42 %), 13 finns i Österbotten och Mellersta Österbotten (36 %), 3 finns i Åboland (8 %), 4 är så kallade språköar (11 %) och 1 finns på Åland (3 %). Benämningen ”språkö” används för att beskriva orter där enspråkigt svenska skolor verkar i helt finskspråkiga kommuner. Dessa skolor är privatskolor, som upprätthålls av privata föreningar. Ålands gymnasium består av två enheter: Åland lyceum, med teoretisk inriktning, och Ålands yrkesgymnasium, med praktisk inriktning. Eftersom strukturen för utbildning på andra stadiet på Åland skiljer sig från övriga Finland och rektorns arbetsbild därmed blir annorlunda än övriga gymnasierectorers arbetsbilder, valde vi att exkludera Åland från denna studie.

De flesta svenskspråkiga gymnasierna i Finland är små sett ur ett nationellt perspektiv. Endast fem av gymnasierna är stora, med fler än 400 studerande. Största delen av gymnasierna, 20 stycken, är medelstora, med 101–

400 studerande, och 11 är små med högst 100 studerande. För att få ett representativt urval både gällande geografisk fördelning och storlek valde vi att inkludera åtta svenskspråkiga gymnasier i studien. De åtta deltagande gymnasierna är fördelade så att tre verkar i Nyland, tre i Österbotten, ett i Åboland och ett gymnasium utgör ett språkögymnasium. Vi valde att inkludera ett stort gymnasium, fem medelstora och två små gymnasier. Storleken på gymnasierna redovisas inte per region för att garantera deltagarnas anonymitet.

Rektorerna i de utvalda gymnasierna kontaktades personligen per epost och inbjöds att delta i studien. En rektor tackade nej till deltagande och därför tillfrågades rektorn vid en annan skola i samma region. De övriga rektorerna tackade ja till att delta i studien. Sammanlagt deltog nio rektorer från åtta svenskspråkiga gymnasier. Från ett gymnasium deltog både rektor och biträdande rektor i intervjun. Eftersom de representerar ett gymnasium, kodades deras svar som ett (inte två separata) i resultaten. Efter att rektorn tackat ja till deltagandet bokades intervjutid och intervjuguiden sändes till rektorn. Intervjuerna genomfördes inom tidsperioden 13.01–29.01.2025. Intervjuerna varade mellan 45 och 75 minuter. Samtliga intervjuer transkriberades och totalt omfattar transkriberingarna 287 sidor.

4.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto toimii viitekehyksenä ja tavoitteena on luoda teoreettinen kokonaisuus. Sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi esimerkiksi puhutulla ja kirjoitetulla kielellä tuotetun aineiston analysointiin, ja analyysin lopputuloksena on käsitteitä tai luokkia, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Elo & Kyngäs, 2008). Morsen (2008) mukaan luokat ovat kokoelma samankaltaista aineistoa, jotka voidaan nivoa yhteen, ja nämä luokat vastaavat kysymyksiin siitä, mitä aineistosta löytyy.

Analyysiä varten tutustuimme aineistoon lukemalla litteraatit läpi. Toiteutimme suomen- ja ruotsinkielisen aineiston analyysin erikseen siten, että Pihlainen ja Kujala analysoivat suomenkielistä aineistoa ja Svens-Liavåg ruotsinkielistä aineistoa. Analyysit toteutettiin samoja vaiheita

noudattaen, ja prosessin edetessä tarkastelimme havaitsemiamme yhtäläisyyksiä ja eroja.

Analyysin alussa poimimme aineistosta ilmauksia, jotka kuvasivat 1) tuen hyviä käytänteitä, 2) tuen resursseja, 3) tuen toteuttamista rajoittavia tekijöitä ja 4) tuen kehittämisen tarpeita sekä ratkaisuja. Kokosimme ilmaukset edellä kuvattujen neljän teeman mukaisesti erillisiin taulukoihin. Seuraavassa vaiheessa tiivistimme alkuperäiset ilmaukset pelkistettyihin ilmauksiin, jotka kuvasivat alkuperäisten ilmausten ydinsisältöjä. Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen aloitimme luokittelun. Luokittelun alussa jaottelimme samaa aihetta kuvaavia ilmauksia alaluokkiin ja nimesimme muodostetut alaluokat. Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkoimme analyysiä etsimällä samaa teemaa kuvaavia alaluokkia. Jaottelimme samaa teemaa kuvaavat alaluokat edelleen yläluokkiin, jotka myös nimettiin sisältöä kuvaavin käsittein. Yläluokkia tarkasteltaessa löysimme yhteneväisyyksiä ja päädyimme jatkamaan luokittelua, jolloin muodostimme vielä pääluokkia. (Sisällönanalyysistä esim. Lindgren ym., 2020; Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Taulukossa 1 on esimerkki tukea rajoittavien tekijöiden luokittelusta.

Taulukko 1.

Esimerkki analyysin vaiheista liittyen oppimisen tukea lukiossa rajoittaviin tekijöihin

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"opettajat tykkäisivät myös siitä, että erityisopettaja olisi enemmän samanaikaisopetuksessa heidän kanssaan, se nyt ei valitettavasti ole resurssien puolesta mahdollista tämän hetkistä enempää" H1	enemmän samanaikaisopetusta	erityisopetus-resurssin riittämättömyys	resurssien rajallisuus	käytännöt
"en koe esimerkiksi, että tämä päätöksenteko ja byrokratia on sellainen, jotka millään lailla edesauttaa tätä, että päinvastoin ne vie opettajien työtä pois siitä opiskelijatyöstä, jos niitä kuponkeja joutuu siellä täyttämään tai merkitsemään joka paikkaan" H6	byrokratian lisääntyminen	opetuksen järjestämisen muuttuvat vaatimukset	rajoitukset käytänteissä	käytännöt

5 Tulokset

Haastatteluihin osallistuvat rehtorit edustivat erikokoisia lukioita. Pieniä lukioita (enintään 100 opiskelijaa) oli seitsemän, keskikokoisia (101–400 opiskelijaa) yhdeksän ja suuria (yli 400 opiskelijaa) kuusi. Lukioden erityisopettajaresurssissa oli vaihtelua, eikä lukion koko välttämättä tarkoittanut suurempaa erityisopettajaresurssia. Vähintään yksi täysiaikainen erityisopettaja oli kymmenessä lukiossa siten, että jokaisessa suuressa lukiossa oli yksi tai useampi täysiaikainen erityisopettaja ja kolmessa keskisuuressa sekä yhdessä pienessä lukiossa oli yksi täysiaikainen erityisopettaja. Tyypillisesti keskisuurten ja pienten lukioden erityisopettajaresurssi oli jaettu yläkoulun tai toisen oppilaitoksen kanssa, ja erityisopettajalle oli varattu muutama tunti viikossa lukion puolella. Osassa lukioista erityisopetusresurssia oli pystytty hieman lisäämään hankerahoituksella tai sellaisten aineenopettajien työpanoksella, joilla on erityisopettajan kelpoisuus.

Tulosluvussa käsitellään rehtoreiden näkemyksiä oppimisen tuen hyvistä käytänteistä, tuen resursseista ja rajoitteista sekä tuen kehittämisen tarpeista ja ratkaisuista. Nämä sisällöt on jäsennelty tulosluvuissa kuuden teeman mukaan. Teemat ovat seuraavat: laajempi toimintaympäristö, lukion toimintakulttuuri, henkilöstö, tuen käytänteet, opiskelijat sekä fyysinen opiskeluympäristö. Laajemmalla toimintaympäristöllä viittaamme yksittäisiä lukioita laajempiin, niiden toimintaa sääteleviin tekijöihin, kuten lainsäädäntöön. Laajemman toimintaympäristön luokka esiintyi ainoastaan tuen kehittämisen tarpeissa. Fyysistä toimintaympäristöä rehtorit kuvasivat vain myönteisten huomioiden kautta. Neljässä muussa teemassa eli lukion toimintakulttuurissa, henkilöstössä, oppimisen tuen käytänteissä ja opiskelijoissa ilmeni sekä vahvuuksia että rajoituksia.

Teemojen tarkoituksena on johdatella lukijaa tunnistamaan oppimisen tukeen liittyviä sisältöjä monipuolisesti eri näkökulmista käsin. Käytännössä teemat vaikuttavat yhtä aikaa ja ovat osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi opetus-

henkilöstön täydennyskoulutuksen tarve näyttäytyy sekä lukion toimintakulttuurin että yksittäisen opettajan tasolla. Myös tuen käytänteet liittyvät laajempaan lukion toimintakulttuuriin ja yhdessä sovittuihin toimintatapoihin. Keskeistä onkin pyrkiä luomaan kokonaiskuva oppimisen tuen toteuttamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

5.1 Oppimisen tuen hyvät käytänteet lukiossa

Rehtorit kuvasivat haastatteluissa esimerkkejä useista Opetushallituksen rahoittamista kehityshankkeista, jotka ovat mahdollistaneet oppimisen tuen käytänteiden kehittämisen. Hyvissä käytänteissä oli paljon yhteneväisyyksiä eri lukioissa, vaikka käytetyt termit saattoivat vaihdella. Rehtorit toivat myös esiin jonkin verran käytänteitä, joita ei muissa haastatteluissa mainittu. Osaa näistä käytänteistä on kuvattu tekstissä aineiston moninaisuuden esille nostamiseksi. Osa yksittäisistä maininnoista on puolestaan jätetty kuvaamatta tai nimeämättä lukioden anonymiteetin suojaamiseksi.

Lukion toimintakulttuuri. Oppimisen tuen hyvissä käytänteissä lukion toimintakulttuuri näyttäytyi lukion yhteisenä tahtotilana ja myönteisenä suhtautumisena oppimisen tuen toteuttamiseen, pedagogisissa käytänteissä sekä kehitystyön toteuttamisessa. Rehtorit kuvasivat myönteistä suhtautumista tukeen: oppimisen tuki nähtiin kaikkien opettajien yhteisenä tehtävänä ja muutama rehtori korosti myös erityisopetuksen ja oppimisen tuen arkipäiväistämistä osana tukimyönteisempää toimintakulttuuria. Pedagogisista käytänteistä mainittiin esimerkkinä positiivinen pedagogiikka, joka toimi oppilaitoksen pedagogisena viitekehysenä. Kehitystyöstä rehtorit mainitsivat matalan kynnyksen kokeilut oppimisen tukeen liittyen sekä toimintamallien kehittämisen tuen tarpeen tunnistamiseksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

”Sitä, että pyritään tukemaan niitä opiskelijoita niin, että jos ne ovat kaikista maailman vaihtoehtoista valinneet justiin lukion, niin että he myös saisivat sieltä joskus todistuksen. Jos ei sitten saaha ylioppilastodistusta, nii sitten ainakin lukion päättötodistuksen.” (H12)

” – oppimisen tuessa pitäis olla myös se ajatus, et kaikki tukee, eli se on ihan jokaisen koulun aikuisen tehtävä, ja se pitää olla se johtojatus.”
(H2)

Henkilöstö. Osaava ja yhteistyötä tekevä henkilöstö oli keskeinen oppimisen tuen toteuttamisessa. Rehtoreiden mukaan opettajille tarjottiin koulutusta osana oppilaitoksen toimintaa. Erityisopettaja saattoi esimerkiksi tarjota koulutusta aineenopettajille tai jakaa materiaaleja. Toimivaa, monipuolista yhteistyötä muun muassa aineenopettajien, erityisopettajien ja opiskelu-huollon kanssa pidettiin tärkeänä. Rehtorien mukaan aineenopettajien rooli oli tuen tarpeiden tunnistamisessa ja viestin viemisessä eteenpäin esimerkiksi erityisopettajalle tai opinto-ohjaajalle sekä tuen tarjoamisessa ja eriyttämisessä luokissa. Myös toimiva samanaikaisopettajuus mainittiin: erityisopettaja saattoi olla mukana tunneilla tai aineenopettajat toteuttivat opetusta yhdessä. Muina oppimisen tukeen liittyvinä hyvinä käytänteinä rehtorit mainitsivat esimerkiksi yhteistyön huoltajien kanssa, pedagogiset tiimit ja toimivan tiedonsiirron perusopetuksesta.

” – nii kyllä se samanaikaisopetus on minusta tai yhdessä opettaminen on semmonen erittäin hyvä ja toimiva, että siinä pystytään niinkö nopeasti reagoimaan, sillain että voi mennä auttamaan siihen viereen ja samalla kuitenkin se, joka hallitsee sen aineen, nii se opettaa sitä asiaansa.”
(H12)

” – aineenopettajan roolista oppimisen tuen toteuttamisessa, niin sehän on tosi merkittävä, et se monipuolinen pedagogiikka siellä luokkatyöskentelyssä on kaiken keskiössä. Ja siinä sitte eriyttäminen ylös ja alaspäin niin on niinku sitä aineenopettajan ammattitaitoo.”
(H1)

Oppimisen tuen käytänteet. Tuen käytänteissä oli eroteltavissa kaksi tuen tasoa: ryhmämuotoinen tuki ja yksilötason tuki. Lisäksi hyvistä käytänteistä rehtorit kuvasivat erilaisia lukujärjestykseen ja opintojen aikatauluttamiseen liittyviä toimintatapoja. Esimerkiksi pajojen ja tukiopetuksen järjestämisessä otettiin mahdollisuuksien mukaan huomioon opiskelijoiden koulu-

päivien pituus, ja tavoitteena oli järjestää erilaiset tukimuodot siten, että opiskelijoiden koulupäivät eivät venyisi pitkälle iltapäivään: *”Ja meidän nyky-
nen tuntikaavio mahdollistaa sen, että me saadaan näitä pajoja alkamaan esi-
merkiks 14.30 tai 14.45, ja silloin niinku se päivä ei veny älyttömyyksiin – –.”*
(H2)

Haastatteluissa kuvattiin paljon erilaisia ryhmämuotoisena toteutettavia tuen käytänteitä, joista useimmin mainittiin tukiopetus, opintotarjonta, testaaminen ja opetuksen järjestelyt. Rehtorit mainitsivat tukiopetuksen yleisenä ja hyvin toimivana käytänteenä, mutta eivät kuvanneet sen käytännön toteutusta tarkemmin. Opintotarjontaan kuului esimerkiksi erilaisia opiskeluvalmiuksiin tai opiskelutaitoihin liittyviä opintojaksoja, joihin opiskelijat sitoutettiin opintopisteillä. Oppimaan oppimisen taitoja oli sisällytetty esimerkiksi opinto-ohjauksen opintoihin tai taitojen harjoittelu oli integroitu eri oppiaineisiin. Myös perusopetuksen sisältöjä kertaavia opintojaksoja käytettiin etenkin kielissä ja matematiikassa ennen lukion oppisisältöihin siirtymistä. Tukikursseilla sen sijaan oli mahdollista korottaa hylätyt arvosanat hyväksytyksi tai suorittaa kesken jääneet opintojaksot loppuun.

Useat rehtorit mainitsivat myös lukion alussa tehtävät seulat ja testit, joilla kartoitettiin esimerkiksi mahdollista lukivaikeutta. Tyypillisimpiä seuloja ja testejä olivat lukiseulat, mutta myös matematiikan testejä ja vieraskielisten S2-testejä käytettiin jonkin verran. Rehtorit puhuivat myös vertaissuhteiden tukemisen tärkeydestä, ja esimerkiksi ryhmäytymistä tuettiin opintojen alussa tai opiskelijoita kannustettiin tekemään yhteistyötä.

*”Ja sit samoin sen ensimmäisen niinku periodin aikana meillon siis
semmonen opintojakso, jossa käyään ne tärkeet digityökalut mutta
myöski tämmöset yleiset asiat, eli siellä esittäytyy opiskeluhuolto ja
tota käyään näitä oppimisen tuen asioita et, ja sitte siellä on esimerkiksi
lukitestaus siinä alussa heti, et päästään heti kiinni näihin asioihin siihe.”*
(H14)

Useissa haastatteluissa mainittiin ryhmämuotoisena tukena toteutettavat pajat, joita oli hyvin erilaisin toteutuksin. Tyypillisin rehtoreiden mainitsema

toteutus oli matematiikkaan liittyvät pajat, mutta myös abiturienteille ja rästitehtävien tekemiseen suunnattuja pajoja nostettiin esiin. Pajojen lisäksi rehtorit mainitsivat omia toimintamallejaan. Yksi rehtori kuvasi esimerkiksi kutsumenettelyllä toimivaa opintokahvilaa, jota pyrittiin vielä kehittämään toimivammaksi. Toinen rehtori kuvasi järjestelmää, jossa aineenopettajille merkitään lukujärjestykseen viikoittain yksi ohjaustunti, jolloin opiskelijat voivat mennä keskustelemaan aineista tai muista asioista aineenopettajien kanssa. Rehtori totesi järjestelyn olevan erittäin toimiva, etenkin ennen koeviikkoja. Lisäksi haastatteluissa kuvattiin erilaisia digitaalisia apukeinoja, kuten kuulokkeiden ja taustamusiikin käytön mahdollisuutta sekä vieraskielisten opiskelijoiden mahdollisuutta käyttää käännössovelluksia opintojen alussa tarpeen mukaan.

”Sitte meillä on tota useemman vuoden nyt toiminut tällasia ainepajoja eri aineryhmissä, ei kaikissa, mutta aika monessa, ja siellä on vähän semmosen kaksinainen rooli, eli toisaalta se voi eriyttää ylöspäin, mutta se voi eriyttää myöskin tota sit tukiopetuksen puolelle ja aika monessa sitä käytetään tukiopetukseen – –.” (H6)

”Elikkä meill on mahollisuus niinku teknisiä toimenpiteitä tehdä siihen, että on vaikkapa mahollisuus tuottaa tekstiä mikrofonin kautta, ja sitte on mahollisuus kuunnella sitä materiaalia, mikä on siellä sähkösessä muodossa, ja sitten on fontin suurentaminen, kontrastit, kaikki tämmöset, jotka tulee sen teknisen, teknologia-avusteisesti, niin se on niinku yks semmonen lähtökohta, mistä voidaan. Ja sitte jos luetaan vaikka materiaalia netistä, nii tämmönen selkokieliisyys, poistetaan kaikki mainokset ja muut sieltä, nii se on yks semmonen lähtökohta.” (H8)

Yksilötason tuesta rehtorit kuvasivat tuen tarpeen arviointia erilaisissa yksilökohtaisissa palavereissa, erityisopetusta, yksilökohtaista tukiopetusta ja ohjausta sekä yksilöllisiä erityisjärjestelyitä. Rehtorit kuvasivat hieman erilaisia käytänteitä tuen tarpeiden tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Esimerkiksi yksi rehtori kuvasi palavereita, joissa aina periodien jälkeen ryhmänohjaaja, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja pohtivat yksittäisten opis-

kelijoiden kohdalla tuen tarvetta ja jakoivat vastuun asian edistämisestä. Toinen rehtori korosti aineenopettajien roolia tuen tarpeiden tunnistamisessa jo opintojaksojen aikana ja kuvasi toimintamallia, jossa aineenopettajat keskustelivat huolta herättävistä opiskelijoista opinto-ohjaajan kanssa esimerkiksi välikokeen jälkeen. Tämä mahdollisti varhaisen tuen tarjoamisen opintojaksolle niiden ollessa vielä kesken.

”On toki saatu ihan, sanotaanko kuilun partaalta pelastettua, ku tästä miettii tätä vuosikymmenien työtä, nii montaki tapausta silleen, että on ollu silleen vähän hukassa, mutta sitte ku on tietyllä tämmösellä ihan käestä pitäen ohjaamalla ja sitte tiukkojakin rajoja laittamalla välillä nii saatu.” (H13)

Erityisopettajan yksilöllisestä tuesta rehtorit mainitsivat esimerkiksi suorat yhteydenotot opiskelijoihin, joilla oli keskeytyneitä opintojaksoja, sekä yksilöllisen opiskelutaitojen opetuksen tai tehtävien teon tukemisen. Yksilöllisistä erityisjärjestelyistä mainittiin esimerkiksi lisäaika kokeissa ja tehtävien tekemisessä, erillinen tila kokeissa sekä lukujärjestyksen muokkaaminen kevyemmäksi. Rehtorit mainitsivat myös yksilöllisten tukitoimien kirjaamisen Wilmaan erilliselle lomakkeelle. Yhdessä lukiossa yksilöllisenä tukitoimena ja ennaltaehkäisevänä käytänteenä rehtori mainitsi poissaolojen tarkan seuraamisen. Poissaoloihin tartuttiin heti tietyn poissaolomäärän täytyttyä ja opiskelija kutsuttiin keskustelemaan rehtorin ja apulaisrehtorin kanssa.

”Sit meill on ollu semmonen homma myöskin, että jos syksyn kirjottajista joku saa improbaturin siitä kokeesta, nii erityisopettaja on sillon yhteydessä ja tarjoo oppimisen tukea ja et koitetaan löytää ne, jotka ovat epäonnistuneet ihan oikeasti. Et he saisi tukea ja saisivat sitä uskoa, ja sit meill on kyl ihan hirveen hyvät tulokset, sen jälkeen ku tää on käynnistetty, nii meiän reuttaneitten määrä on tippunu ihan minimiin –.” (H5)

Taulukossa 2 on koostettuna rehtoreiden mainitsemia oppimisen tuen hyviä käytänteitä ryhmä- ja yksilötasolla.

Taulukko 2.

Oppimisen tuen hyviä käytänteitä ryhmä- ja yksilötasolla

Tuen taso	Opintotarjonta	Käytännöt	Järjestelyt
Ryhmämuotoinen tuki	digivalmiuksien opintojaksot; kertaavat opintojaksot; opiskelutaitojen opintojaksot; tukikurssit; hyvinvointikurssit	erityisopettajan ja rehtorin esittäytyminen; vertaissuhteiden tukeminen; seulonnat ja testit; tukiopetus; pajat (abipajat, matikkapajat, läksy- ja rästäpajat, ainepajat); opintokahvila; kertaustunnit ennen koeviikkoa; aineenopettajien substanssikohtainen ohjaus; osa- ja välikokeet	mahdollisuus kuvata opettajien tuotokset; materiaalien jakaminen opiskelijoille; digitaaliset apukeinot (fontin suurentaminen, kuulokkeet, käännössovellukset, saavutettavat verkkosivut tai alustat)
Yksilötason tuki		materiaalien jakaminen ennakoon; tuen tarpeen arviointi; tuen kirjaaminen; opintojen etenemisen, jaksoarviointien ja poissaolojen seuranta	lisäaika kokeissa ja tehtävissä; äänikirjat; painettu kirja; lukujärjestyksen keventäminen tai jousto; erillinen tila kokeessa; osaamisen näyttäminen eri tavoin

Opiskelijat. Kun rehtorit kuvasivat oppimisen tuen hyviä käytänteitä, vain muutama huomio liittyi opiskelijoihin. Rehtorit mainitsivat erilaisia opiskelija- tai lukuvuosisikelyitä, joissa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia tuen saatavuudesta sekä opiskeluun liittyviä asioita, jotka opiskelijat kokivat vaikeiksi. Viimeaikaiseen kyselyyn viitaten eräs rehtori totesi opiskelijoiden kokemuksista: ” – kaikkein eniten he on kokeneet hankalaks päättöviikon kokeisiin valmistautumisen.” (H5) Rehtorit eivät kuvanneet kyselyiden tuloksia yksityiskohtaisemmin, tai viimeisimmän kyselyn tulokset eivät vielä olleet heillä käytettävissä. Palautetta käsiteltiin esimerkiksi ainetiimien palaverissa.

Opiskeluympäristö. Rehtoreiden näkemyksissä oppimisen tuen hyvistä käytännöistä myös opiskeluympäristön merkitys jäi pieneksi. Maininnat koskivat tilaratkaisuja, jotka tekivät yhteistyöstä yleisesti sujuvampaa. Rehtorit kuvasivat tilaratkaisuja myös opiskelijoiden näkökulmasta: erityisopettajan ja opiskeluhoitohenkilöstön huoneiden sijoittelu oli toimiva, kun opiskelijan oli mukava mennä sinne, ja toisaalta sijoittelu suojaasi opiskelijoiden

anonymiteettiä. Suurin osa opiskeluympäristöä koskevista maininnoista oli rehtorilta, jonka oppilaitos oli hiljattain muuttanut uusiin tiloihin, ja hän pohti tilojen merkitystä myös yleisen rauhallisuuden näkökulmasta.

”Ja oon mä sen itekin huomannu, että tota, rauhottanu on kyllä paljon porukkaa, että silleen että jotenki tää ilmapiiri on silleen työskentelyssäkin – – nii jotenki semmonen rauhallisuus tähän on tullu mukaan aikasempaa enemmän.” (H13)

5.2 Oppimisen tuen resurssit

Rehtoreiden näkemyksissä oppimisen tuen resursseista korostui selkeästi henkilöstön tärkeys, mutta myös oppimisen tuen käytänteet ja opiskelu-ympäristö liittyivät joiltain osin puheeseen resursseista. Rehtorit kokivat pääsääntöisesti oppimisen tuen resurssit riittäväksi, vaikka toisaalta esitettiin toive lisäresursseista. Useissa haastatteluissa esitettiin ajatus siitä, että nykyisillä resursseilla pärjätään, mutta lisäresurssia toivotaan. Resurssien mainittiin parantuneen viime aikoina, ja rehtorit kuvasivat omaa rooliaan resurssien lisäämisessä esimerkiksi hakemalla lisää erityisopettajaresurssia kunnalta tai ohjaamalla resurssia oppimisen tukeen.

”Eli tota, sillon ku mä tääl alotin, nii sillon erityisopetus ei ollu vielä niinku lukiossa velvottava, et lukiolaki ei sitä niinku vaatinut, mutta mä tulin itse koulusta, jossa lukiossakin oli ollu erityisopetusta. Mulle se oli jotenki niinku itsestään selvää, et sitä resurssii pitäis olla. Aloin sitä sitten ajaa ja vaatia ja pitää siitä niinku meteliä. – – se on vakituinen se virka, et mä sain sen niinku.” (H9)

Henkilöstö. Rehtorit kuvasivat henkilöresurssia kolmesta näkökulmasta: monipuolinen henkilöstö, osaava henkilöstö ja moniammatillinen yhteistyö. Monipuolinen henkilöstö koostui erityisopettajista, aineenopettajista, ryhmänohjaajista, opinto-ohjaajista, rehtorista, opiskeluhuollon henkilöstöstä sekä hieman eri nimikkeillä toimivista ohjaajista, joita kutsuttiin esimerkiksi kouluvalmentajiksi tai kouluohjaajiksi. Erityisopettajaresurssin osalta rehtorit kuvasivat resurssin määrää ja erityisopettajien työtehtäviä.

Monessa lukiossa erityisopettaja oli jaettu esimerkiksi yläkoulun kanssa eikä käytettävissä ollut täysiaikaista erityisopettajaa, jolloin erityisopettaja oli käytännössä lukion puolella vain muutamia tunteja tai päiviä viikossa.

Useat rehtorit kuvasivat aineenopettajien merkittävää roolia tuen tarpeiden tunnistamisessa, ja aineenopettajien tukea kuvattiin myös ensisijaisena tukena. Eräs rehtori kuvasi asiaa seuraavasti: ” – *aineenopettajilla on ihan merkittävä rooli, että et heillä on tietenkin ihan niinku tällöinen perinteinen tukiovetus. Ja sitte myöski tällöinen seuranta, että tuota seuraavat, ja ryhmänohjaajilla varsinkin, että seuraavat sitä, että mitenkä opiskelijat menestyy ja mitä siel tapahtuu.*” (H10) Joissain lukioissa erityisopetusresursseja pystyttiin lisäämään aineenopettajilla, joilla oli myös erityisopettajan pätevyys.

Useat rehtorit mainitsivat opiskeluhoollon ja opiskeluhooltoryhmät osaksi oppimisen tuen resursseja, vaikka niiden tehtävät liittyvätkin epäsuoremmin oppimisen tukeen. Opiskeluhoolltoresursseista rehtorit mainitsivat myös psykologin puutteen, koska hyvinvointialue ei ollut kyennyt sitä kaikille lukioille tarjoamaan. Yksi rehtori kuvasi psykologin puutetta: ”*Psykologii meillä ei oo ollut käytössä sen jälkeen, ku hyvinvointialueet alkoivat hoitaa tätä opiskeluhoolltoa, että siitä asti olemme olleet vailla psykologia.*” (H5)

Osaavan, ammattitaitoisen henkilöstön osalta rehtorit kuvasivat sitoutuneita, päteviä ja innostuneita opettajia, jotka tekivät paljon töitä opiskelijoiden eteen. Rehtorit mainitsivat myös tukeen myönteisesti suhtautuvat opettajat oppimisen tuen resursseina. Koulun yhteinen tahtotila ja sitoutuminen oppimisen tuen toteuttamiseen pohjautuivat usein yksittäisiin opettajiin, jotka omalla esimerkillään ja myönteisellä asenteellaan vahvistivat muiden opettajien aiempaa myönteisempää suhtautumista oppimisen tuen toteuttamiseen. Osaamista tuen asioissa oli myös pyritty lisäämään kouluttamalla opettajia: ” – *ja opettajia paljon koulutettu niinku tähän oppimisen tuen teemoihin liittyen – .*” (H1)

Moniammatillista yhteistyötä tehtiin rehtoreiden mukaan kattavasti opetushenkilöstön ja opiskeluhoollon kanssa, mutta yhteistyötä tehtiin myös esimerkiksi kuntien kesken ja etsivän nuorisotyön kanssa. Yhdessä lukiossa toteutettiin rehtorin mukaan laajaa yhteistyötä naapurikuntien kanssa siten, että yhteistyökoulut jakoivat keskenään erityisopettajaresursseja kunkin koulun tarpeiden mukaisesti. Rehtorit mainitsivat myös yhteis- tai saman-

aikaisopettajuuden, johon kaivattiin lisäresurssia tai johon suunniteltiin resurssien lisäämistä.

Oppimisen tuen käytänteet. Käytänteiden osalta rehtorit kuvasivat erilaisia oppimisen tuen järjestelyitä, joilla esimerkiksi tukiopetukseen saatiin resurssia. Lisäksi muutama rehtori mainitsi hankkeet, joista saatiin väliaikaisesti lisäresurssia tuen toteuttamiseen ja kehittämiseen. Tukiopetuksen resursseissa oli eroja: yksi rehtori kuvasi hyviä mahdollisuuksia tukiopetuksen tarjoamiseen, kun taas toinen kuvasi aineenopettajien kiirettä, joka asetti rajoitteita tukiopetukselle. Yksi rehtori pohti kurssiresurssin osoittamista: ”Mut keskeisintä olis se, et siellä kurssiresurssissa olis myös sitä niinku resurssia tukikursseille ja resursseja tukiopetukselle.” (H5) Haastatteluissa yleisesti oli vain muutamia mainintoja tukiopetuksen resursseista. Hankkeiden osalta rehtorit kuvasivat, miten rahoituksella oli voitu kasvattaa tuen resursseja. Samalla esille nousi huoli hankerahoituksen päättymisestä.

Opiskeluympäristö. Rehtorit mainitsivat opiskeluympäristöt resurssiksi tilanteissa, joissa he kokivat lukion tai sen opetusryhmien olevan kohtuullisen kokoisia. Esimerkiksi pienet ryhmäkoot mahdollistivat vahvemman tuen oppitunneilla, minkä myötä varsinaiselle tukiopetukselle ei ollut suurta tarvetta: ”Aika vähän opettajat antaa tukiopetusta, mut siihen linkittyy se, et meill on kuitenkin kohtuullisen kokoset opetusryhmät.” (H9) Pienemmissä yhteisöissä opiskelijatuntemusta pidettiin hyvänä, jolloin opettajilla oli myös paremmin mahdollisuuksia tunnistaa tuen tarpeita ja tarttua haasteisiin heti niiden noustessa esiin. Pienet koulut sekä niiden mahdollistamat pienemmät ryhmäkoot ja parempi opiskelijatuntemus nähtiinkin vahvuutena. Maininnat kohtuullisen kokoisista ryhmistä tulivat pienten lukiodien rehtoreilta sekä yhdeltä keskikokoisen lukion rehtorilta.

5.3 Oppimisen tuen rajoitukset lukiossa

Lukion toimintakulttuuri. Rehtorit mainitsivat yksittäisiä tekijöitä, jotka rajoittivat oppimisen tuen toteuttamista lukion toimintakulttuurin tasolla. He pohtivat esimerkiksi oppimisen tuen kehittämistä, joka oli jäänyt puutteelliseksi siksi, ettei siihen ollut pystytty panostamaan riittävän systemaattisesti.

Toisaalta haasteina olivat ajan puute ja resurssin turvaaminen myös muiden toimintojen kehittämiseen kuormittamatta henkilöstöä liikaa. Toinen rehtori pohti erityisopettajien erilaisten persoonallisuuksien merkitystä kehitystyölle ja esitti esimerkin naapurikoulusta, jossa erityisopettaja ei hänen mukaansa ollut innokas kehittämään oppimisen tukea. Kaksi rehtoria mainitsi myös aineenopettajien koulutuksen puutteen oppimisen tuen käytänteiden kehittämistä rajoittavana tekijänä. Rehtorit kaipasivat myös lisää pedagogista tutkimusta toiselle asteelle: *”Ja se dilemma on siinä, että tuota, että meillä tehdään äärimmäisen vähän toisen asteen pedagogista tutkimusta, siis sekä ammatillisen että lukiokoulutuksen osalta.”* (H11)

Henkilöstö. Henkilöstöä koskevat maininnat liittyivät rehtoreiden puheessa aineenopettajien kokemaan epävarmuuteen ja riittämättömyyden tunteisiin tuen tarjoamisessa sekä vastahakoiseen suhtautumiseen yhteisopettajuutta kohtaan. Yksi rehtori nosti esiin myös aineenopettajien kollegiaalisen tuen puutteen, kun omassa lukiossa ei välttämättä ollut muita saman aineen opettajia. Rehtorit puhuivat moninaisesti aineenopettajien erilaisista valmiuksista tarjota tukea ja tunnistaa opiskelijoiden tuen tarpeita. Esimerkiksi joillakin eläkeikää lähestyvillä opettajilla ei rehtoreiden mukaan välttämättä ole motivaatiota kouluttautua tai aineenopettajat eivät koe tuen tarjoamisen kuuluvan heidän työtehtäviinsä. Rehtorit kuvasivat aineenopettajien kielteistä suhtautumista yhteistyöhön, ja yksi rehtori kertoi esimerkin aineenopettajasta, joka ei päästänyt erityisopettajaa luokkaansa. Maininnat kielteisestä suhtautumisesta tukeen olivat rehtoreiden puheessa enemmänkin yksittäistapauksiin perustuvia, ja aineenopettajien valmiuksien taustalla nähtiin pääosin koulutusmahdollisuuksien puute sekä opiskelijoiden muuttuneet ja laajentuneet tuen tarpeet.

”Sellanen mitä nyt sitte tässä kovasti toivotaan, et saahaan jalkeille, nii on tämmöne yhteisopettajuus – katotaan nyt, saadaanko me innostettua nuo meiän opettajat, pikkusen vastahakosia meinaa osa olla, että se on vähän pelottavaa se yhdessä tekeminen selvästi.” (H2)

”– välillä he kokee semmosta riittämättömyyttä siinä, et he haluais palvella, mut sit on kuitenkin se rajallinen se oma aikaresurssi, ja ehkä

osa myös kokee, että ne omat taidot ei välttämättä oo vielä sillä tasolla, et pystyy niin hyvin palvelemaan opiskelijaa kun ehkä haluaisi.” (H1)

Oppimisen tuen käytänteet. Käytänteitä koskevien rajoitusten osalta rehtorit mainitsivat tiedonsiirron ja kirjaamisen käytänteiden puutteet. Tiedonsiirto perusopetuksesta ei välttämättä toiminut optimaalisella tavalla, tai siirto-palavereita ei ollut perusopetuksesta lukioon siirryttäessä. Kirjaamisen osalta haasteena oli rehtoreiden mukaan se, että kaikkia tuen suunnitelmia ei kirjattu. Rehtorit pohtivat tulevia lakiuudistuksia, ja niiden tuomia mahdollisia haasteita nostettiin jonkin verran esiin. Osa rehtoreista oli huolissaan tulevasta hallintopäätöksistä ja niiden edellyttämien selvitysten viemästä resurssista, jolloin aikaa opiskelijoiden kohtaamiseen jäisi entistä vähemmän.

Rehtorit näkivät myös opiskeluhuollon siirtymisen hyvinvointialueiden alaisuuteen tukea rajoittavana tekijänä, koska muutoksen myötä esimerkiksi tietosuojasäännökset rajoittivat opiskeluhuollon henkilöstön Wilman käyttöoikeuksia ja siten tiedonkulkua opintojen sujumisesta ja pois-saoloista. Kuten yksi rehtori kuvasi: ” – *hyvinvointialueen osalta pitää olla hyvät toimivat suhteet ja paremmat käytänteet. Et se Wilma-oikeuksien pois ottaminen nii se on hankaloittanut yhteistyötä, ja se heijastuu siihen, et opiskelijoitten tukeminen niinku kokonaisvaltaisesti on vaikeempaa ku ennen.*” (H5)

Yksi rehtori pohti etätuen mahdollisuutta, koska pienissä syrjäseutujen lukioissa erityisopettajia saattaa olla vaikea saada ja toisaalta etäisyydet voivat olla pitkiä. Rehtorit puhuivat tukea rajoittavina tekijöinä myös tiukasta kuntataloudesta ja resurssien rajallisuudesta: ”*Ja se on aika usein semmonen, että se on yläkoulun ja lukion yhteinen erityisopettaja, niin kyllä siinä lukio jää heikommalle asemalle aina.*” (H3)

Opiskelijat. Rehtorit mainitsivat opiskelijoihin liittyviä tekijöitä, jotka rajoittivat osaltaan oppimisen tuen toteuttamista. Maininnat liittyivät enimmäkseen opiskelijoiden opiskeluvalmiuksiin sekä haluttomuuteen ottaa vastaan tarjottua tukea. Useampi rehtori nosti esiin perusopetuksesta lukioon tulevien opiskelijoiden puutteet opiskelutaidoissa sekä yleisemmin osaamisessa, jolloin lukio saatettiin kokea haastavana. Rehtorit kuvasivat, miten

perusopetuksesta saatetaan tulla lukioon hyvilläkin arvosanoilla, mutta osaamisessa saattaa olla merkittäviä puutteita, ja lisähaasteita opiskelulle asettaa lukio-opintojen nopea tahti. Toisaalta lukioihin tulee opiskelijoita suhteellisen matalalla keskiarvolla.

” – meillä on vaan se 7,0 se lukuaineiden keskiarvoraja, joka tarkoittaa et, kyllä meille tulee muutamia semmosii opiskelijoita joka vuosi, et siel on niinku ihan äärimmäisen heikot pohjатаidot. Et heillä ei oo niinku välttämättä osaamista vastata niinku sellasiin kysymyksiin, joita vois kysyä joltain seiskaluokkalaiselta.” (H9)

Lisääntyneet tuen tarpeet edellyttävät enemmän resursointia opiskelijoiden oppimisen tukemiseen, ja osa rehtoreista arvioi tuen tarpeiden kasvavan koko ajan. Yksi rehtori nosti esiin myös nuorten sosiaalisen jännittämisen lisääntymisen, jolloin opettajien oli myös aktiivisesti opetettava opiskelijoita toimimaan yhdessä oppitunneilla. Lisäksi rehtorit kuvasivat opiskelijoiden haluttomuutta ottaa vastaan tarjottua tukea. Yhtenä selityksenä vastahakoiseen suhtautumiseen voi olla erityisopetuksen leimaavuus: *” – yhä edelleen perusopetuksesta lukioon tulevilla nuorilla niin on erityisopetusta kohtaan niin tota semmonen niinku stigma-ajattelu.” (H11)*

Rajoittavista tekijöistä mainittiin myös neljä teemojen ulkopuolista tekijää, jotka rehtoreiden mukaan rajoittivat selkeästi oppimisen tuen toteuttamista. Näitä tekijöitä olivat tarve oppimisen tueksi jo ennen lukioon siirtymistä sekä pieni organisaatio, jolloin tuen toteuttaminen oli yksittäisten ihmisten varassa. Yksi rehtori mainitsi opetussuunnitelmassa olevien osaamistavoitteiden nostamisen ja samaan aikaan tapahtuvan oppimistulosten heikentymisen. Neljäntenä tekijänä eräs rehtori nosti esiin ylioppilastutkinnon: *”No esteenä kehitykselle tavallaan on ehkä juuriki se ylioppilastutkinto, sehän on tietynlainen este myös sitte, et koska siihen pitää koko ajan peilata.” (H9)*

5.4 Oppimisen tuen kehittäminen lukiossa

Laajempi toimintaympäristö. Rehtorit nostivat esille useita kehitysideoita, joilla oppimisen tukea voidaan kehittää muokkaamalla laajempaa toimintaympäristöä, kuten oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvää lainsäädäntöä.

Rehtorit toivoivat ratkaisuja esimerkiksi erityisopettajien työhön liittyvän sääntelyn osalta sekä lainsäädännön täsmentämistä. Toiveena oli myös saada lainsäädännön tasolle jokin tavoitetaso tai minimivaatimus erityisopetusresurssille, jolloin se velvoittaisi koulutuksen järjestäjiä. Yksi rehtori pohti erityisopettajien työaika ja esitti ajatuksen vuosityöajasta opetusvelvollisuuteen perustuvan työajan sijaan. Lainsäädännön osalta toivottiin täsmennystä etenkin hallintopäätöksiin, joista oli haastattelujen aikaan (alkuvuodesta 2025) vielä hyvin vähäisesti tietoa: *”Se on nyt ehkä semmonen, mikä vielä vähän askarruttaa, että mitä se erityisopetuksen tai erityisen tuen päätös lukiossa käytännössä tarkoittaa.”* (H3)

Rehtorit toivoivat, että kehitystyössä käytäisiin enemmän keskustelua lukiodien kanssa ja kentän näkemykset otettaisiin aidosti huomioon: *”Aina sitä toivoo, että lainsäätäjät niin kun, et heillä olis mahdollisimman paljon semmosta kenttätietoa, sitä ruohonjuuritason tietoa ja ymmärrystä siitä, et mitä se koulun arki on.”* (H9) Myös perusopetuksen aikainen yksilöllistetty oppimäärä ja sen arvottaminen lukioon haettaessa mainittiin. Rehtorit pohivat myös lukio-opiskelun edellytysten arvioinnin perusteita: *”– – niin se pitäis olla minun mielestä sitten lainsäädännöllä järjestetty niin, että niitä opiskelijoita, joilla ei oo edellytyksiä, niin he eivät sitten pääsis lukioon.”* (H4) Rehtorit nostivat esiin tekoälyä koskevat käytänteet ja toivoivat sen käyttöön liittyviä linjauksia Opetushallitukselta. Tekoälyn mahdollisuudet tunnistettiin myös osana oppimisen tukea esimerkiksi itsenäisessä opiskelussa. Lisäksi oppimisen tuen kehittämisen taustalla rehtoreilla oli toive asioiden sujuvasta hoitamisesta ja liiallisen byrokratian välttämisestä.

”Jos kovasti edellytetään tehtävän kirjauksia ja päätöksiä ja että joo, päättäkää tästä siinä ja siinä kokoonpanossa ja järjestäkää huoltajan kanssa sitä etäpalaveria, että he [lainsäätäjät] näkisi, että täällä on aika paljon kaikkea muutakin tässä koulun arjessa, ettei sitten sellaiseen byrokraatiaan ja muuhun velvoitettaisi liikaa.” (H9)

Lukion toimintakulttuuri. Toimintakulttuurin osalta rehtoreiden puheessa korostui opettajien asennemuutos ja aiempaa myönteisempi suhtautuminen oppimisen tukeen. Rehtorien mukaan tuen tarjoaminen kuuluu jokaiselle opettajalle eikä yksittäisille erityisopettajille tai asiasta kiinnostuneille

opettajille. Vaikka myönteistä muutosta oli havaittavissa asenteissa, rehtorit kuvasivat edelleen tarvetta muuttaa sekä opettajien että opiskelijoiden asenteita ja toimintakulttuuria tukimyönteisemmäksi. Muutama rehtori mainitsi myös oman roolinsa ja johtajuuden merkityksen toimintakulttuurin muutoksessa.

” – ja nyt maailma on viel muuttunu siihen suuntaan, et niitä on niinku entistä enemmän niitä tarpeita – haaste on se, et sitä ei voi sysätä joillekin tällasille yksittäiselle opoille tai erkoille sitä hommaa, et kyllä se pitäisi saaha se opettajien niinku asenne muuttumaan, että olemme täällä niinku auttamassa ja tukemassa ja vähän valmentamassa näitä nuoria – –.” (H7)

Henkilöstö. Henkilöstöä koskevat kehitystarpeet liittyivät rehtoreiden näkemyksissä opettajien osaamisen lisäämiseen. Tarvetta nähtiin aineenopettajien täydennyskoulutukselle sekä opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Rehtorit kuvasivat oppimisen tematiikkaan liittyviä veso-päiviä (suunnittelu- ja koulutuspäivät), joissa oli ollut asiantuntijoita puhumassa yhdenvertaisuudesta sekä kouluttautumista esimerkiksi lukioverkoston kautta. Opettajan koulutukselta rehtorit toivoivat erityispedagogiikan opintojen tarjoamista myös aineenopettajille, jolloin valmistuvilla aineenopettajilla olisi paremmat valmiudet tunnistaa tuen tarpeita ja tarjota lain mukaista oppimisen tukea. Lisäksi rehtorit toivoivat Opetushallitukselta enemmän koulutuksia ja ohjausta uudistusten toteuttamisen tueksi, jolloin oppimisen tuki voitaisiin rakentaa valtakunnan tasolla yhdenvertaisemmaksi.

”Merkityksellisempi vielä kuin se erityisopettajien määrä on se, että jokaisella aineenopettajalla on kyky ja halu sitä oppimisen tukea viedä eteenpäin. Et me ei ratkasta tätä asiaa lukioissa sillä, et vaikka me palkattais kymmenen erityisopettajaa, nii se ei tule olemaan se vastaus, vaan se on nimenomaan se aineenopettajan tuki ja hänen valmiutensa.” (H2)

” – siinä minä niinku toivosin yliopistomaailman vakavaa vastaantuloa siinä, että tuota, tätä oikeasti niinku lähdetäisiin niin kun edistämään

toisen asteen pedagogiikkaa, se otettaisiin huomioon toisen asteen aineenopettajien tai yleensä aineenopettajien koulutuksessa – –.” (H11)

Oppimisen tuen käytänteet. Rehtoreiden kuvaamat tuen käytänteisiin kohdistuvat kehitystarpeet liittyivät resursseihin, koulun sisäiseen kehitystyöhön sekä arviointiin. Rehtorit toivoivat, että lisärahoitusta saataisiin valtiolta, ja useampi rehtori esitti toiveen siitä, rahoitus olisi kohdennettu erityisopetukseen: *”Nyt kun erityisopetusta lisätään tai niinku lainsäädäntöä muutetaan ja valtionosuusiakin on kunnille lisätty, niin ne sais kuitenkin olla korvamerkittyjä, ettei kunnissa erikseen tarvitsisi niistä tapella – –.”* (H4) Erilaisia koulun toimintaan liittyviä kehitystarpeita tunnistettiin, ja niiden eteen oli rehtoreiden mukaan tehty töitä. Esimerkiksi opintotarjontaan oltiin kehittämässä tukikursseja tai opintovalmiuksien kehittämiseen liittyviä opintojaksoja ja toimimattomia ratkaisuja pyrittiin kehittämään paremmiksi.

Aktiiviset ja innovatiiviset opettajat saivat rehtoreilta kiitosta käytänteiden kehittämisestä: *” – opettajilta itsestään niinku itseltään nousee tällasia asioita esille, että hei voitasko tehdä tällaista – – että paljon tulee niinku meidän aivan loistavilta opettajilta itseltään, mitä vois tehdä.”* (H6) Opettajien yhteistyötä pyrittiin lisäämään esimerkiksi kannustamalla samanaikaisopettajuuteen. Rehtorit halusivat panostaa etenkin erityisopettajien ja aineenopettajien yhteistyön kehittämiseen. Rehtorit näkivät kehitystarpeita myös esimerkiksi opiskelijapalautteessa esiin nouseviin tarpeisiin vastaamisessa, alkutestien tulosten hyödyntämisessä aineenopetuksessa, opetuskäytänteiden yhtenäistämässä (esim. läksyjen merkitsemisen käytänteet), tuen tarpeiden arvioinnissa sekä tiedonkulussa.

”Meiän toinen erityisopettaja on erityisesti ollu semmonen niinku kehittäjä ja tota, siinä mieles niinku tuonu paljon semmost hyvää osaamista tänne, et se on tietysti tärkeää ja että ne erityisopettajat on tosi kiinnostuneita siit omasta työstään ja sen kehittämisestä.” (H14)

Opiskelijat. Muutama rehtori mainitsi opiskelijoihin liitettäviä kehitystarpeita. Opiskelijoiden osalta rehtorit puhuivat opiskeluvaikeuksista, jotka eivät välttämättä olleet lukio-opinnoissa pärjäämisen edellyttämällä tasolla. Tähän

esitettiin selitykseksi, että perusopetuksessa hyvin suoriutuvat eivät välttämättä opi tekemään töitä opintojensa eteen, jolloin lukion nopeatahtinen opiskelu koetaan haastavaksi. Tähän liittyen toinen rehtori esitti havaintonsa siitä, miten lukioon tullessa arvosanoissa tapahtui merkittäviä pudotuksia, mitä ei voitu selittää lukion tiukemmalla arvioinnilla. Yhdessä haastattelussa rehtori pohti tuen tarpeessa olevien sekä hyvin suoriutuvien ja korkealle tähtäävien opiskelijoiden tarpeiden välisen tasapainon löytämistä. Eräs rehtori huomautti myös, että opiskelijoilta ei voi odottaa opiskelutaitojen hallintaa, jos heille ei ole niitä koskaan opetettu.

”Tää on vähän klisee, mut kyllähän tää on muuttunut tää nuorten niinku opiskelu, tämmöset perusopiskeluvalmiudet tai sit koulu ei oo muuttunu samassa suhteessa.” (H7)

6 Resultat

Syftet med den här studien vara att kartlägga 1) god praxis för stöd för lärande i gymnasiet, 2) stödresurser, 3) begränsningar gällande stöd för lärande och 4) utvecklingsbehov och lösningar gällande stöd för lärande i gymnasiet. Baserat på det insamlade materialet kunde vi konstatera att stöd för lärande i gymnasiet utgörs av skolans verksamhetskultur, personal, studerande samt studiemiljö. Utbildningspolitiska frågor lyftes också gällande utvecklingsbehov, men förekom inte i de övriga delområdena gällande stöd för lärande.

I det här kapitlet presenteras resultaten från intervjuerna med rektorerna från gymnasierna med svenska som undervisningsspråk. Samtliga deltagande rektorer hade många års erfarenhet av att jobba som rektor i gymnasiet. Erfarenheten varierade mellan 6 och 19 år. När det gäller tillgången till speciallärare var variationen stor mellan gymnasierna och det var inte skolans storlek som avgjorde hur stor speciallärarresursen var. De flesta gymnasierna (5 stycken) hade tillgång till en speciallärare på heltid. Antalet studerande i dessa skolor varierade mellan cirka 100 och drygt 400, även om speciallärarresursen var densamma. Tre av gymnasierna hade tillgång till en speciallärare på deltid i olika omfattning, från några lektioner till några dagar per vecka. I samtliga fall delades specialläraren med andra skolor antingen inom den grundläggande utbildningen eller på andra stadiet.

Rektorernas uppfattningar om huruvida den speciallärarresurs som fanns att tillgå var tillräcklig eller inte varierade också. Fem av rektorerna upplevde att speciallärarresursen var tillräcklig och två av dem poängterade att de till och med hade ett ”lyxigt läge” gällande speciallärarresursen. De flesta av dem var rektorer för medelstora gymnasier, medan en var rektor för ett litet gymnasium. Tre av de intervjuade rektorerna upplevde att speciallärarresursen var för liten i förhållande till studerandes behov.

6.1 God praxis för stöd för lärande i gymnasiet

När det gäller skolans *verksamhetskultur* lyfte rektorerna fram utvecklingsarbete, lärarnas positiva inställning till att utveckla stöd för lärande samt specialundervisningens positiva inverkan på skolans verksamhet. Rektorerna uttryckte glädje över sina respektive kollegier och ett välfungerande samarbete. *”Jag litar fullständigt på min personal.”* (R4) Ämneslärares positiva inställning till stöd för lärande och deras bidrag till detta uppfattades som något mycket positivt.

”Och jag tycker att här i vårt hus så har lärarna, trots att det är ganska nytt att de liksom blir så här, aktivt ska ta del av den här specialundervisningen, så tycker jag att de har varit rätt positivt inställda trots att det är en ökning av deras arbetsbörda på ett sätt.”
(R7)

Samtliga rektorer som intervjuades förhöll sig positivt till speciallärares bidrag i gymnasievardagen och fördelen med specialpedagogisk kompetens i kollegiet på poängterades.

”Det är en bra sak att det har kommit in specialundervisning på gymnasiet. Det utvecklar också lärarnas pedagogiska tänkande, ämneslärarna på gymnasiet, så jag tycker att det är bra att det finns den kompetensen i kollegierna på gymnasierna.” (R2)

Gymnasierna ägnade sig åt kontinuerligt utvecklingsarbete och några av dem deltog eller hade tidigare deltagit i utvecklingsprojekt ledda av Utbildningsstyrelsen. *Utvecklingsarbetet* gällde till exempel skolans handledningsplan, som man uppdaterat i enlighet med de nya föreskrifterna. Handledningsplanen hade utarbetats gemensamt i kollegiet och omfattade alla som arbetar med de studerande. Ett annat exempel på utvecklingsarbete gällande verksamhetskulturen handlade om att man byggde upp en helt ny struktur för hur stödet för lärande ska förverkligas i gymnasiet, för att möta utmaningarna med att få en effektiv och praktiskt fungerande användning av den begränsade specialundervisningsresursen och kunna möta behovet av stöd på ett adekvat sätt. Genom ett nytt, innovativt grepp, där en ämnes-

lektion per period byts ut mot specialundervisning i modersmål med fokus på stöd i läsning och skrivning, vill man garantera mera stöd åt studerande som behöver det. Tanken är att läs- och skrivstödet samtidigt gagnar lärandet i det ämne man missat. Modellen har utarbetats i samarbete mellan skolans ledningsgrupp, speciallärare och ämneslärarna. Ett annat exempel på utvecklingsarbete utgjordes av en arbetsgrupp bestående av rektor, speciallärare och studiehandledare. Vid arbetsgruppens regelbundna möten diskuterades vad man å ena sidan kan göra gemensamt för att främja studerandes lärande och skolarbete och å andra sidan hur man kan fånga upp studerande som riskerar att halka efter i studierna. Vidare hanterade arbetsgruppen frågor gällande ämneslärarnas behov av fortbildning och information om aktuella frågor. Man diskuterade också enskilda studerande i arbetsgruppen och hur man kan hålla ämneslärarna uppdaterade om vilka studerande som för tillfället behöver lite extra uppmärksamhet av olika orsaker. Man hade också utarbetat en modell för intern informationsöverföring gällande stödbehov inför varje ny period.

Rektorerna lyfte också fram *personalen* som en del av skolans goda praxis gällande stöd för lärande. Samarbete mellan olika grupper inom personalen lyftes fram som en förutsättning för en fungerande handledningskedja med studerandes bästa i fokus. På gymnasierna förekom olika arbetsgrupper, som samlades till pedagogiska stödmöten eller kartläggningsmöten, där man gemensamt jobbade för studerandes bästa. Samarbetet omfattade bland andra speciallärare, grupphandledare, ämneslärare, studiehandledare, rektor, vårdnadshavare, studerandevårdpersonal och andra aktörer och sakkunniga. Specialläraren tillsammans med studiehandledaren sågs ofta som spindlar i nätet gällande samarbetet med olika parter.

“Studiehandledarens och speciallärarens roller, de är ganska jämförbara, tycker jag. De är liksom någon form av koordinatörer för en verksamhet som sker i hela enheten, eller hur? ... Men ja, studiehandledaren ska ha helhetsbilden, på samma sätt specialläraren också då. Jag menar, gemene lärare måste ju också på sätt eller annat kunna beakta studerande med specialbehov, må det nu vara då med punktsatser eller differentiering eller annat sådant här. Men den som då har helhetsbilden av det här och vid behov handleder lärarna eller förtydligar då kraven, eller varför inte

också går vidare med samarbete med rektor, med utbildning och så här, så det är sen specialläraren som har liksom spetskunnande.”

(R3)

Studerandevårdens roll och samarbetet med personalen inom studerandevården framhölls också som central. Rektorerna framhöll vikten av att gemensamt fånga upp studerande som behöver stöd samt samarbetets betydelse i lärandesamtal med studerande och vårdnadshavare. Att studerandevården numera sköts via välfärdsområdena väckte en del tankar.

“... Så har vi ju studerandevården som ska stöda förutsättningarna för de här unga, att de ska ha en bra grund för sina studier och så. ... Jag tänker på det här med studerandevården. Jag skulle önska på ett sätt, ibland önskar jag att den skulle vara kvar ännu inom samma utbildningsanordnare där bildningen är. Jag tycker inte att det har blivit lättare att ta in studerande nu i den struktur som vi har. Det skulle jag väl önska faktiskt. Ja, jag vet inte om det har gynnat den studerandes ork och välmående. Det tycker jag att vi får exempel på att det inte har gjort. ... Vi måste väl ännu ge välfärdsområdet en chans när det gäller den här studerandevården.” (R5)

Vikten av att specialläraren i gymnasiet ges möjlighet till kompetenshöjande samarbete och utvecklingsarbete tillsammans med andra speciallärare i det gymnasienätverk man tillhör poängterades också och det betonades att detta upplevs som värdefullt av de berörda speciallärarna.

Flera rektorer betonade också hur viktigt gymnasienätverket de ingick i var för den egna professionshanteringen och uppskattade möjligheten att kunna diskutera aktuella frågor som berör gymnasierna med andra rektorer, då man ofta saknade gymnasierektorskolleger i den egna kommunen. Eftersom stöd för lärande och specialundervisning har varit aktuella teman i det reformarbete som präglat gymnasiernas vardag under de senaste åren har man också i gymnasienätverken sökt finansiering för att möjliggöra gemensamt utvecklingsarbete i de berörda gymnasierna. Detta har upplevts positivt av såväl rektorer som berörda lärare.

“Vi träffas en gång frivilligt varje vecka. Det har vi gjort sedan covid. Och det finns ingen som vill sluta med det här eftersom det är så mycket på gång. Vi vill ha det och därför rullar det på. ... Så det finns oerhört mycket att diskutera. Jag skulle inte klara mig utan nätverket om man tänker på allt man ska hålla koll på. Det är superviktigt. I viss mån så säkerställer det någon sådan här lägsta nivå för alla som är med i ett nätverk, alltså.” (R5)

Förverkligandet av stöd för lärande i gymnasierna skedde på olika sätt och rektorerna gav många praktiska exempel. Stödet gavs dels på gruppnivå, dels på individnivå. Inom *stöd för lärande på gruppnivå* nämndes olika lokala lösningar, både i inledningsfasen av studierna och under studiernas gång. Det framkom att det var vanligt att man testar/screenar alla elevers kunskaper när de inleder sina gymnasiestudier. Testen görs av specialläraren och kan gälla såväl matematiska kunskaper som läs- och skrivfärdigheter. I ett gymnasium där man tidigare testat alla nya studerande, men där genomgången av testen upptagit allt för mycket av speciallärarens begränsade resurser hade man frångått screenandet. Istället bad man sina nya studerande överföra intyg från grundläggande utbildningen och utgående från dessa tar sedan specialläraren kontakt med enskilda berörda studerande för att kartlägga behoven av stöd för lärande. En stödform som nämndes var också att man ordnar ett extra obligatoriskt repetitionsavsnitt i matematik för alla nya studerande.

När det gäller stöd för lärande under studiernas gång berättade rektorer att man efter varje avslutad period gör en genomgång av hur studerande har klarat sig. Baserat på denna för man en pedagogisk diskussion i kollegiet där ämneslärarna uppmärksammas på vilka studerande de bör följa med och stöda lite extra under den kommande perioden. Specialläraren träffar de berörda ämneslärarna och informerar dem om vilka pedagogiska stödinsatser som gagnar respektive studerande. Detta underlättar ämneslärarnas planering inför en ny period, samtidigt som det medvetandegör dem om att de förväntas stöda vissa studerande lite mer än man kanske gör i allmänhet. Specialläraren dokumenterar också stödbehov som borde beaktas i Wilma och ämneslärarna uppmuntras att sammanfatta hur de arbetat och hur detta utfallit.

Ytterligare exempel på stödåtgärder var att man hade utarbetat en processbeskrivning för uppföljning av studerande i årskurs 1. Denna innehåller information om faktorer som kan indikera att studerande inte kommer att klara av sina studier. Det kan till exempel gälla studieresultat och underkända kurser eller reaktioner på kontaktförsök från skolans personal. Genom processbeskrivningen hade man möjlighet att stöda och handleda studerande i tid innan problemen växer sig alltför stora, samtidigt som den också ger möjlighet att i god tid fånga upp studerande som kanske behöver hitta ett annat utbildningsalternativ än gymnasiet. Den här verksamheten har också fungerat preventivt eftersom studerande då märker att lärarkåren engagerar sig och följer med hur det går för dem, vilket tenderar att få dem att skärpa sig och sköta sitt skolarbete bättre.

Andra stödformer som används på gruppnivå i gymnasierna under studiernas gång var speciallärarens samundervisning med ämneslärare, extra provtid till alla, läsläsningsklubbar, stödundervisning, kurser i studieteknik, mattestugor, skrivstugor, ”studentpreppar” samt tillgång till skolgångshandledare. Samundervisning förekom i flertalet av gymnasierna, men inte i alla. Som orsaker till att man inte hade samundervisning som stödform nämndes schematekniska utmaningar kopplade till begränsad speciallärarresurs och en underdimensionerad speciallärarresurs i förhållande till antalet studerande. Rektorerna i några av gymnasierna nämnde också att man erbjöd specialundervisning i mindre grupper för att stöda studerande under studiernas gång.

När det gäller *stödåtgärder på individnivå* erbjöd alla gymnasier specialundervisning och handledning i studieteknik av specialläraren för enskilda studerande. Ämneslärarna stödde också enskilda studerande genom handledning och stödundervisning i det egna ämnet. Vidare ordnades individuella lösningar som till exempel provtillfällen med egna utrymmen och förlängd tid, muntlig komplettering eller andra former av mångsidig bedömning. Flera av rektorerna nämnde också att stödåtgärderna på individnivå dokumenterades.

Studerande nämndes inte i någon större omfattning gällande gymnasiernas goda praxis. Rektorerna konstaterade ganska samfällt att det var sällan studerande kom för att diskutera stöd för lärande med dem, vilket man tolkade som att stödet förhoppningsvis fungerade som det skulle. Årliga

läsårsutvärderingar där man ombad studerande utvärdera den handledning som getts förekom också. I dessa framkom att studerande ger gott betyg åt både studiehandledaren, ämneslärarna och specialläraren. Studerande upplever också att både specialläraren och studiehandledaren beaktar deras behov.

Studiemiljön lyftes inte fram explicit av rektorerna, men ett par av dem konstaterade att de har behov av större och mer ändamålsenliga utrymmen. Ett gymnasium hade planer på tillbyggnad, men väntade på formellt bygglov för detta. Det som några rektorer lyfte fram var speciallärarens behov av ändamålsenliga undervisningsutrymmen och några uttryckte glädje över att man kunde erbjuda fina utrymmen för att kunna förverkliga specialundervisningen i sin skola.

6.2 Stödresurser

Alla rektorer lyfte fram personalen och personalens kunnande som centrala stödresurser i gymnasiet. De betonade att de har tillit till personalen och dess kunnande. Alla hade tillgång till mångprofessionella team, där medlemmarnas gemensamma arbetsinsats lyftes fram som nödvändig, viktig och positiv. Ämneslärarnas goda vilja och arbetsinsats för att alla studerande ska klara studentexamen lyftes också särskilt fram. Arbetsfördelningen inom lärarkåren var också ett tema som diskuterades under intervjuerna.

Rektorerna beskrev ofta *specialläraren* som en central person när det gäller stöd för lärande i gymnasiet. I vissa gymnasier hade man gemensamt utarbetat detaljerade arbetsbeskrivningar för speciallärarens arbete, medan man i andra ännu inte hade en lika tydlig bild av vilka arbetsuppgifter specialläraren ska sköta. Rektorerna beskrev speciallärarens arbete som brokigt och omfattande. Man nämnde bland annat att specialläraren arbetar, samarbetar, planerar och diskuterar med ämneslärarna för att tillsammans hitta goda modeller och arbetssätt som främjar såväl enskilda studerandes som hela gruppens studier. Vidare har specialläraren en informerande uppgift i kollegiet gällande enskilda studerandes behov. Specialläraren handleder också studerande och erbjuder specialundervisning åt enskilda studerande i behov av hjälp, samundervisar med ämneslärarna, deltar i olika arbetsgrupper samt deltar i möten och lärandesamtal. Rektorerna lyfte också fram special-

lärarens centrala roll vid föräldrakontakter och studerandevårdsmöten samt i ansökan om specialarrangemang för enskilda studerande till student-examensnämnden.

Studiehandledarna lyftes också fram som ytterst centrala personer i gym-nasiets stödprocess. Deras samarbete med speciallärarna nämndes av alla rektorer och specialläraren och studiehandledaren sågs som ett viktigt team i kollegiet. Eftersom studiehandledarna i sina samtal med studerande ofta får information om individuella stödbehov ansågs även studiehandledaren ha en central funktion precis som specialläraren.

Rektorerna lyfte också ämneslärarnas viktiga handledande roll och beto-nade att också ämneslärarna förväntas studiehandleda och differentiera undervisningen i sitt eget ämne. Man poängterade också samarbetet mel-lan special- och ämneslärare, där ämnesläraren bidrar med ämneskunnan-de och specialläraren bidrar med kunskande kring hur man kan stöda en-skilda studerande och hela grupper. Att man nu, efter ett visst initialt mot-stånd mot handledning och stöd för lärande från ämneslärarhåll, tillsam-mans jobbar för att bygga upp en verksamhetskultur där man ser styrkan i det gemensamma arbetet för studerandes bästa, sågs som mycket positivt.

”Det är ju ämneslärarna som är ämnesexperter ändå som i första hand ska ge det där stödet. Och när det inte, det inte hjälper så är specialläraren följande. Men jag kan nog tänka mig att ämneslärare har tyckt om att jobba på det här sättet som specialläraren har jobbat på [samunder-visning]. Att de lär ju sig också att undervisa på ett annat sätt och liksom möta de här olika studenternas behov på olika sätt. Alltså att differentiera, som man säger.” (R8)

Rektorerna beskrev den egna rollen i stöd för lärande på lite olika sätt. Man poängterade till exempel att samarbetet i en arbetsgrupp, med uppdrag att på olika sätt stöda ämneslärarna i deras arbete, också hjälper rektorn själv att ha en överblick över läget. De flesta rektorerna beskrev sin egen roll i stöd för lärande som organisatorisk och koordinerande. Rektorerna fungerade som bollplank för personalen i frågor som rör stöd för lärande. Man betonade också att denna bollplanksfunktion öppnar möjligheter att stöda personalen i pedagogiska frågor. Rektorns ansvar för linjedragningar i

gymnasiet lyftes också fram, till exempel i diskussioner om arbetsfördelningen mellan olika lärarkategorier, respektive lärares ansvar i stödprocessen och skolans verksamhetskultur.

”Och sen också då liksom på sätt eller annat visa med verksamhet överlag att jag tycker att det [stöd för lärande] är en viktig del och det hör till gemene lärares arbetsuppgifter att delta i det här arbetet.” (R3)

Rektorer poängterade också sin uppgift att utveckla arbetet i gymnasiet genom att äska om resurser, söka extern finansiering, ordna fortbildningstillfällen, tematisera lärarmöten och att på olika sätt avsätta tid för lärarkåren att utveckla verksamheten i skolan. Till rektorns uppgifter hörde också kontakter med hemmen.

När det gäller *lärmiljön* framhölls fördelen med att ha små undervisningsgrupper och hög lärartäthet. Detta möjliggör för den enskilda ämnesläraren att erbjuda mycket stöd direkt i undervisningssituationen och minskar därmed behovet av extra stödundervisning och specialundervisning. Under sådana arbetsvillkor kan ämneslärare, speciallärare och studiehandledare erbjuda tillräckliga möjligheter för alla studerande att få stöd och handledning i den omfattning de önskar. Detta innebär att personalen har tillräckligt med tid för studerande. På motsvarande sätt sågs också en klar koppling mellan möjligheten att erbjuda handledning till studerande som den lågröskelverksamhet den är tänkt att vara och gymnasiets storlek. Det egna gymnasiets relativa litenhet sågs som en styrka i sammanhanget. En annan aspekt som sågs som en styrka i mindre enheter var möjligheten till spontana dagliga samtal med kolleger.

6.3 Begränsningar gällande stöd för lärande

Begränsningar gällande *gymnasiets verksamhetskultur* nämndes av ett fåtal rektorer, som upplevde att man inte riktigt har hittat bra modeller för och kunnat enas om vilken speciallärarens roll ska vara i gymnasiet och vilka speciallärarens arbetsuppgifter ska vara i förhållande till övriga yrkeskategorier. Arbetet pågick och här lyftes betydelsen av samarbete med andra gymnasier i det egna gymnasienätverket fram som ett stöd. Nätverkets

betydelse för ämneslärarna poängterade också, då de ofta kan bli ganska ensamma i synnerhet om man undervisar i ämnen där man inte har någon ämneskollega i den egna skolan. Att ämneslärarnas bristande kunskap om hur stöd för lärande organiseras inom den grundläggande utbildningen kan försvåra förståelsen av tanken bakom stöd för lärande i gymnasiet, framkom också. Slutligen betonade rektorer att förändringsarbete tar tid och att stöd för lärande och specialundervisning ännu är ganska nya fenomen inom gymnasieutbildningen. De flesta verksamma speciallärare har utbildats innan gymnasierna ålades att erbjuda specialundervisning.

“... Men det är spännande det här övergångsskedet. För att eftersom det är så att det inte fanns specialundervisning [i gymnasiet], liksom egentligen alls, så inte finns det ju någon, ja skulptering för gymnasierna. Utan du kommer liksom som en speciallärare i grundskolan och du kan det som du har blivit utbildad till och det [gymnasiet] har liksom inte funnits i utbildningen. Det fanns ju inte då liksom för fyra år sedan, utan nu handlar det liksom om den personens egen filosofi, speciallärarens egen filosofi.” (R2)

När det gäller *personalens* roll i begränsningar gällande stöd för lärande nämnde några rektorer att ämneslärare kanske inte helt hade förstått speciallärarens roll i gymnasiet, sin egen roll i handledningsprocessen och hur de ska/kan samarbeta med specialläraren. Man konstaterade att alla ämneslärare inte har den kunskap de behöver för att förverkliga stödet, utan att man behöver få hjälp med det. Specialläraren upplevdes därför som en viktig resurs för att stöda ämneslärarna och ge tips och råd för hur man kan stöda studerande inom allmänundervisningen. Rektorer hade också upplevt att det uppstått en del ifrågasättanden från ämneslärarna gällande både uppdrag och arbetsfördelning mellan special- och ämneslärare. Diskussionen hade bland annat kommit att handla om gymnasiets uppdrag, om vad som krävs för att studera i gymnasiet och om lärarnas fokus på ämnet framom ett fostrande uppdrag.

”Det är ett omfattande uppdrag och de jobbar liksom ändå på en nivå som de ska vara teoretiskt sett, liksom förbereda för kommande akademiska studier. De brinner för ett ämne ... men den här uppfostrande aspekten

kommer ju ändå liksom lite på andra plats i jämförelse med, vad ska vi kalla det, engagemanget för ämnet ifråga. Och då, i kombination med att du har studerande som har uppenbara svårigheter på en nivå som de tycker ändå liksom ska vara ganska naturlig på gymnasiet, eller hur? "Vad ska vi hålla på och dalta med dem så här mycket för, att de inte dyker upp här så vad har de i gymnasiet att göra?" Och den sortens. ... Och samtidigt kan man nog säga att den synen är förlegad." (R3)

Ett tema som också lyftes i diskussionen kring begränsande faktorer gällde praktiska utmaningar som följde med en *begränsad speciallärraresurs*. Att inte ha en speciallärare på heltid bjuder på schematekniska utmaningar och begränsar också möjligheterna att utveckla stödverksamheten som helhet i gymnasiet.

När det gäller *studerande* lyfte samtliga rektorer i någon mån upp en oro gällande studiefärdigheter i övergången mellan den grundläggande utbildningen och gymnasiet. De konstaterade att stödbehoven ökar både under studietiden i gymnasiet och i samband med studentskrivningarna, där omfattande specialarrangemang medför praktiska utmaningar för gymnasierna. Flera rektorer berörde hur vitsorden från den grundläggande utbildningen inte återspeglar studerandes kunnande på ett realistiskt sätt. "De här ungdomarna har ju en helt fel bild av sin, ja var de står, sin kunskapsnivå helt enkelt" (R1). Detta kopplades ihop med bedömningsuppdraget inom den grundläggande utbildningen, där man utöver kunnande även förväntas väga in elevens arbete och kompetenser i vitsorden. Rektorerna ansåg att studerande inte har en realistisk uppfattning om sitt verkliga kunnande när de kommer till gymnasiet och att många därför får en otrevlig överraskning när man möter gymnasiets kunskapskrav och krav på eget ansvar.

Vidare upplevde rektorerna att studerande ofta har svaga studiefärdigheter, vilket framkommer dels som svaga ämneskunskaper och kunskapsluckor, dels som svårigheter att ta till sig längre texter och som utmaningar med läsförståelse. Några rektorer påpekade också att studerande har bristande studierutiner och svårigheter med uthållighet och koncentration, något som gör gymnasiestudierna utmanande. Man oroade sig för deras mående och allmänna livskompetens och såg en koppling mellan dessa och det ökande stödbehovet. Att hitta sig själva, bygga resiliens och hitta moti-

vationen för studierna, ansågs vara en stor utmaning för dagens gymnasie-studerande. Man upplevde att ungdomarna har svårt att veta vad de vill när de omges av så oändligt många valmöjligheter. Samtidigt har den utvidgade läroplikten fört med sig att studerande inte längre behöver ta ett eget ansvar för att hålla reda på vad man behöver, skaffa läromedel och liknande. Nu serveras licenser, datorer och läromedel via skolan och studerande tränas inte i att ta personligt ansvar för sina studier. Ett tema som också kom upp kopplat till elektroniska läromedel var att en del studerande föredrar pappersböcker framom elektroniska.

“Det som har överraskat, det som är intressant, är att fler och fler studerande frågar efter pappersböcker. Att det kanske också har belastat. Förstås är det ett bra verktyg, men just datorer i undervisningen, digitalt material, kanske inte till alla delar var så lyckat.” (R6)

Man poängterade också att stödet som ges till studerande inte enbart handlar om lärandet i sig, utan om studerandes välmående. Måendet är en förutsättning för lärandet och mår studerande bra minskar stödbehoven. Man har därför valt att jobba aktivt med studerandes välmående i vissa gymnasier och engagerat alla i arbetet.

De flesta av rektorerna lyfte också fram en utmaning gällande studerandes vilja (eller ovilja) att ta emot stöd. Man upplevde att skolan erbjuder stöd, men att studerande inte nödvändigtvis inser att det skulle gagna dem att ta emot detta. Rektorerna lyfte också fram en del praktiska utmaningar, som att kunna erbjuda stöd utan att dagarna blir alltför långa för såväl studerande som lärare.

”Jag tänker så här, att vi har verktygen och vi har liksom funktionerna och vi har verkstäder och allt det här. Men det som jag tycker att jag skulle vilja få mera in är att de studerande faktiskt ska ta emot det här och utnyttja de stödresurser som vi har. Att där tycker jag ibland att det lite, det haltar, men jag vet inte hur vi ska få in det... Jag saknar det här att studerande skulle ta mera initiativ till att utnyttja de stödformer vi har. De prioriterar mera den där fritiden på något sätt (skratt).” (R8)

Några rektorer diskuterade också dilemmat som de upplevt då studerande med (för) höga betyg från grundläggande utbildningen i förhållande till den verkliga kunskapsnivån möter realiteten i gymnasiet och där vårdnadshavarna har en orealistisk förväntning om att deras barn har rätt till stöd för lärande på samma sätt som inom den grundläggande utbildningen. Man hade därför ordnat informationstillfällen för vårdnadshavare om stöd för lärande i gymnasiet för att vårdnadshavare ska få en realistisk bild av vad stöd för lärande innebär på gymnasiet.

6.4 Utvecklingsbehov och lösningar gällande stöd för lärande i gymnasiet

Rektorerna diskuterade också utvecklingsfrågor på olika nivåer. En del frågor var av en mer nationell utbildningspolitisk karaktär, medan andra gällde mer allmänna samhälleliga aspekter gällande gymnasieutbildning överlag kopplade till den revidering av stöd för lärande som nu genomförs i gymnasierna. En utbildningspolitisk aspekt som lyftes fram i intervjuerna handlade om övergången från grundläggande utbildning till gymnasiet. Man uppfattade att klyftan växer mellan de båda utbildningsstadierna och undrar om läroplanerna glider allt längre ifrån varandra. Detta omtalades i samband med frågan om växande stödbehov och sjunkande kunskapsnivåer hos gymnasiestuderande. Rektorer påtalade skillnader gällande bedömningen, där fokus inom den grundläggande utbildningen delvis flyttats från kunskap till kompetenser, och bedömningen i gymnasiet där fokus ligger på kunskap i och med studentexamensproven. Rektorerna lyfte fram att vitsorden från den grundläggande utbildningen ofta innehåller mycket "luft" och inte avspeglar de studerandes verkliga kunskapsnivå och att detta utgör en växande utmaning för lärarna på gymnasienivån. *"Det finns lätt en tendens att lite blåsa upp vitsorden för att ge de här ungdomarna bättre förutsättningar"* (R3). Man påpekade också skillnader i bedömningen mellan olika skolor inom den grundläggande utbildningen.

"Vår verksamhet styrs mycket av studentexamen. Det är klart att vårt styrdokument är läroplanen, men nog vet vi också att i praktiken så är minst lika starkt så är studentexamensnämnden. Det håller liksom nivån

och det håller fokus på rätt saker. Det gör att vi behöver prata ganska mycket om kunskap och inte liksom kan skifta helt till färdigheter. Det är klart att båda behövs, men det håller liksom fokuset på kunskap och det tycker jag är en utmaning inom grundläggande, att fokus har skiftat väldigt mycket till kompetenser och det är utmanande. Kompetenser är ett bra begrepp men de är flummiga så att om du ska börja bedöma någons kompetenser så då är det dödsdömt. Det går liksom inte egentligen, inte objektivt. ... Räddningen för vår del är det att vi har starkt fokus på kunskapskrav där på slutet i och med studentexamensnämnden.” (R2)

Rektorerna formulerade också tankar kring utmaningar kopplade till den kommande revideringen av stöd för lärande i gymnasiet. Någon av rektorerna konstaterade att man inte tror att revideringen kommer att medföra så stora förändringsbehov i praktiken. Det som är nytt är specialundervisning som en subjektiv rätt och kravet på förvaltningsbeslut kring stöd för lärande med tillhörande besvärsmått. Gällande detta befarar rektorerna ökande byråkrati och administration och mera jobb för dem. Samtidigt påpekade en rektor att det ännu är mycket som är oklart kring beslut och rätt till omprövning. Vem är det till exempel som ska göra besluten? Hur ska de se ut och på vilken nivå ska de fattas? Ett område man också funderade kring var behovet av dokumentation av det stöd man erbjudit och gett studerande. Något formellt krav på dokumentation finns inte, men rektorerna konstaterade att det är svårt att visa eller bevisa att man erbjudit och gett stöd om detta inte dokumenterats på något sätt. Samtidigt som man hoppas att byråkratin kring stödet inte kommer att öka har man ändå en förhoppning om att gymnasierna kommer att få en viss frihet i det praktiska utformandet av dokumentationen.

”Klart att det kommer att behöva finnas någon slags dokumentation. Vi behöver få alla med på det här. Alltså om du har gett stöd av något slag så ska det dokumenteras i det här verktyget [Wilma]. Och speciellt med tanke på nästa år, den här reformen där det ska göras beslut och det går till Avi [Regionförvaltningsverket] och då frågar Avi: ”Vad har ni gjort?” ifall de klagar. Så då kan vi påvisa att ja, det här har vi gjort.” (R8)

Några rektorer reflekterade kring vad revideringen av stöd för lärandet kan komma att medföra av förväntningar om att specialundervisningen på gymnasiet ska vara likadan som inom den grundläggande utbildningen. De befarade att det eventuellt kan uppstå schismer kring detta om förväntningarna hos vårdnadshavarna blir orealistiska. Formuleringen i lagförslaget om att stödundervisning ska ges för att en studerande ska kunna avlägga studentexamen gav också upphov till funderingar kring vad detta kommer att innebära i praktiken. Vad kommer det att innebära för studerande som inte ligger i riskzonen för att inte klara lärokursen, men som behöver stöd och handledning av andra orsaker?

”Alltså om jag läser innantill, alltså i nya lagstiftningen står här att stöd för lärande är sådan stödundervisning och handledning som den studerande behöver för att genomföra gymnasiets lärokurs. Alltså för att bli godkänd i gymnasiets lärokurs”. (R5)

Rektorer undrade också vad som kommer att hända om det är många studerande som har behov för stödundervisning och skolans begränsade resurser inte räcker till. Isåfall står man inför en helt ny situation där man eventuellt måste neka någon stöd. Då går ärendet till omprövning till Regionförvaltningsverket och vad händer sedan? I samband med en subjektiva rätten till stöd i gymnasiet diskuterades också hur mycket stöd för lärande studerande kommer att kunna kräva utgående från sin egen subjektiva uppfattning om stödbehovet och vad som händer om skolans resurser inte räcker till för att erbjuda stöd åt alla som upplever sig behöva det. En praktisk fråga som diskuterades i samband med den subjektiva rätten var också hur mycket eget ansvar man kan förvänta sig att studerande tar för att ta del av det stöd som erbjuds på gruppnivå innan man kan få individuellt stöd.

Ett annat tema med koppling till utbildningspolitik gällde utvecklingsbehov kopplade till studentskrivningarna. Under studiernas gång ska studerande bedömas mångsidigt och kan till exempel få komplettera muntligt vid prov. Några sådana möjligheter har man inte i studentskrivningarna och de undrade om detta i värsta fall kan upplevas som att man ”lurar” studerande. I nuläget kan en studerande få extra tid förutsatt att hen har konstaterade läs- och skrivsvårigheter. Det poängterades att detta inte är till-

räckligt utan att man borde ta större hänsyn till de svårigheter som framkommer i intygen som krävs för att beviljas extra examenstid i själva bedömningen av studentexamensproven. Rektorer befarade också att antalet studerande som inte klarar studentexamen, utan som enbart får ett gymnasiebetyg kommer att öka.

Flera rektorer konstaterade också att specialläraryuppdraget i gymnasiet är relativt nytt och i viss mån ännu söker sina former. Man poängterade behovet av nationella resurser för speciallärarfortbildning, för att garantera jämbördighet nationellt. När det gäller utbildningspolitik framfördes också en förhoppning om kloka lokalpolitiker som förstår behovet av att få behålla de resurser man nu har på gymnasienivå i ekonomiskt kärva tider i kommunerna. Rektorer hade upplevt att man vid upprepade tillfällen fått motivera behovet av specialundervisningsresurs.

En annan utbildningspolitisk fråga som lyftes fram är behovet av att det svenska perspektivet beaktas. Oftast kommer myndighetsmaterial som till exempel remissutlåtanden på bägge språken, men ibland tummas det lite på de språkliga rättigheterna. Stödmaterial finns inte alltid att tillgå på svenska, även om utbudet av stödmaterial på finska är gediget. Den språkliga ojämlikheten gäller också tillgången till läromedel, där det inte finns heltäckande läromedel för samtliga läroämnena i läroplanen på svenska.

Rektorerna diskuterade också gymnasieutbildningen på ett mer allmänt plan och undrade vilken roll gymnasiet ska ha i utbildningskedjan i framtiden. Gymnasiet erbjuder ett teoretiskt utbildningsalternativ på andra stadiet men inom kort kommer man också att kunna avlägga studentprov i konst- och färdighetsämnena. Vad kommer då att krävas för att bli student? Kommer man till exempel att kunna bli student även om man är underkänd i modersmålsprovet? Utmaningen med att hitta balansen mellan mängden stöd man ger under studiernas gång och de krav som ställs i studentexamensproven var också ett aktuellt tema som lyftes upp. Hur ska man stöda tillräckligt utan att invagga studerande i falska förhoppningar gällande de avslutande examina?

Rektorerna i studien lyfte också andra utvecklingsbehov. I vissa fall upplevde man att det fanns klara utvecklingsbehov men kände ändå att det var svårt att veta hur man ska utveckla arbetet kring stöd för lärande. Man upplevde att ämneslärarna saknar redskap för att utveckla stödet och framhöll

både schematekniska utmaningar och behov av utbildning och fortbildning för att lärarna ska få de verktyg de behöver i arbetet.

“Ja, jag tänker just det här hur specialläraren kan stöda ämneslärarna. ... Inte har vi den kunskapen, liksom det här specialpedagogiska tänket som ämneslärare. Att det är någonting som vi behöver få hjälp med och där är ju specialläraren viktig förstås. Vad kan man tänka på så där allmänt i klass, i gruppen så att hela gruppen får hjälp?” (R1)

Vidare poängterades att man har behov för flera läxklubbar och studiecirklar i olika ämnen. Behovet av mera samundervisning lyftes också fram, med en klar vision om att detta skulle stöda alla studerande oberoende av om de har lärandeutmaningar eller inte. Samtidigt skulle det också stöda ämneslärarna i deras professionella utveckling. Flera rektorer konstaterade att brist på tid är ett reellt problem när man vill utveckla stöd för lärande i gymnasiet. Man poängterade att ämneslärarna har svårt att hitta tid för att hinna ge stöd åt studerande. Trots att man kanske har de ekonomiska resurserna som behövs så saknas tid för stödet i realiteten.

Ett behov av att utveckla samarbetet mellan speciallärare och ämneslärare lyftes också fram och det framkom att det ligger en utmaning i att få ämneslärarna med i givandet av stöd och i tankesättet kring stöd för lärande samt att få dem att följa upp och dokumentera och samarbeta med specialläraren. Ämneslärarnas behov av fortbildning kom också fram i diskussionerna om utvecklingsbehov.

7 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa

Tässä luvussa kootaan yhteen keskeisiä tuloksia sekä verrataan niitä aiempiin tutkimuksiin.

Laajempi toimintaympäristö. Oppimisen tuen toteuttamiseen ja sen kehittämiseen vaikuttaa yksittäistä lukiota laajempi toimintaympäristö. Yhteiskunnallisella tasolla rehtorit korostivat tarvetta selkeyttää ja täsmentää lukio-opetukseen liittyviä lakeja ja säädöksiä, jotta odotukset ja käytännön reunaehdot ovat yksiselitteisiä. Aiemmassa tutkimuksessa (Hellgren ym., 2024) on mainittu lisätuen ja -ohjauksen tarve Opetushallitukselta ja koulutuksen järjestäjältä. Näiden lisäksi tässä raportissa nousee esille tarve tukimateriaaleille ja riittävän laadukkaille ruotsinkielisille säädösteksteille. Rehtorit mainitsevat, että erityisesti ruotsinkieliset tukimateriaalit puuttuvat ja suomenkielisten tekstien jälkeen sijoitettujen säädösten käännökset ovat huonoja, ja tämä heikentää yhdenvertaista oppimisen tuen toteuttamista. Lakien, säädösten ja tukimateriaalien lisäksi kielikysymys nousi esille ruotsinkielisen lukio-opetukseen soveltuvan oppimateriaalin tarpeena. Kielellistä yhdenvertaisuutta edistetään koulutuspoliittisella tasolla, jolla ohjeistetaan lukioita kehittämään käytänteitä ja turvataan resursseja kehittää opetusta ja oppimisen tukea.

Opetuksen kehittäminen edellyttää rehtoreilta ja opetushenkilöstöltä panostusta. Tämän takia rehtoreiden mielestä on tärkeää, että oppimisen tukeen tehtävät muutokset eivät lisäisi turhaa byrokratiaa. Byrokratian lisäämisen välttäminen on nostettu esille myös aiemmissa tutkimuksissa, jotta opetushenkilöstö voi käyttää työaikaansa enemmän oppimisen tukemiseen kuin sen raportointiin (Hellgren ym., 2024; OAJ, 2024). Muutostoive on linjassa perusopetuslain uudistuksen kanssa, jonka tavoitteena on muun muassa karsia opetushenkilöstöltä tuen arviointiin, päätöksentekoon ja suunnitteluun liittyvien asiakirjojen määrää (Lainsäädännön arviointineuvosto, 2024).

Lukio-opetuksen kehittäminen on osittain sidoksissa myös perusopetuksen toteuttamiseen. Perusopetuksesta lukioon siirtymisen nivelvaihetta on lukion rehtoreiden mukaan tarpeen sujuvoittaa mahdollistamalla nykyistä paremmin tiedonsiirto oppilaitosten välillä. Nykyisessä tilanteessa suuri osa erityisopettajien ajasta kuluu erilaisten seulontojen tekemiseen (Greus ym., 2019; OAJ, 2024; Sinkkonen ym., 2016), koska kaikki opiskelijaa koskeva tieto ei siirry sujuvasti lukioon. Lisäksi hyvinvointialueiden muodostaminen on vaikeuttanut oppilaitosyhteistyön tekemistä, koska tietosuoja säännökset rajoittavat tiedonkulkua sähköisissä järjestelmissä. Tiedonsiirron kehittäminen oppilaitosten välillä edellyttää sekä lainsäädännön että tietojärjestelmien kehittämistä niin, että muutoksissa huomioidaan tietoturvaan, saavutettavuuteen ja helppokäyttöisyyteen liittyvät seikat. Tiedonsiirron kehittäminen vahvistaa osaltaan myös oppimisen tuen saavutettavuutta ja oikea-aikaisuutta, jotka ovat lakimuutoksen keskeisiä ohjaavia periaatteita. Tiedonsiirrossa tulee myös huomioida huoltajien tiedottaminen siitä, miten oppimisen tukea toteutetaan lukiossa, sekä sen eroista verrattuna perusopetuksessa tarjottavaan tukeen.

Lukion toimintakulttuuri. Lukion toimintakulttuurin ja pedagogisten ratkaisujen kehittäminen pohjautuvat vahvasti myönteisen ilmapiirin luomiseen muutosta kohtaan sekä monipuoliseen muutokseen valmistautumiseen (Aldridge & McLure, 2023). Tässä tutkimuksessa nousi esille, kuinka rehtorin ja opetushenkilöstön suhtautuminen oppimisen tukeen ja sen järjestämiseen vaihteli niin, että osassa lukioita myönteinen suhtautuminen oppimisen tukeen näyttäytyi vahvuutena ja osassa kehittämisen tarpeena. Lukiot ovatkin eri vaiheissa oppimisen tuen toteuttamisessa (Hellgren ym., 2024). Samalla kun kehitystyön eriaikaisuus on ymmärrettävää, se herättää kysymyksiä oppimisen tuen yhdenvertaisesta toteutumisesta lukioden välillä. Tukitoimia tulisi yhdenvertaisuuden vahvistamiseksi kohdentaa erityisesti niille lukioille, joilla oppimisen tuen käytänteet ovat vasta muodostumassa. Tämä tutkimusraportti pyrkii osaltaan tukemaan lukioita oppimisen tuen kehittämistyössä tarjoamalla käytännön esimerkkejä tuen hyvistä käytänteistä sekä niitä mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä.

Oppimisen tukeen suhtautuminen on sekä yksittäisen opettajan henkilökohtainen että lukiossa yhteisesti rakennettu ja jaettu näkemys. Näke-

mykset voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi lukiolain (714/2018) myötä on ollut voimassa lukiolaisten oikeus oppimisen tukeen vuodesta 2019 alkaen. Tästä huolimatta osa lukion henkilöstöstä voi kyseenalaistaa oppimisen tukea tai erityisopetusta tarvitsevat opiskelijat lukiossa ja kokea tuen toteuttamisen lisätaakkana. Tämä rehtoreiden näkemys on linjassa aiempien tutkimusten (Hellgren ym., 2024; Sinkkonen ym., 2016) kanssa. Opettajien vaikeuksia korostava suhtautuminen opiskelijoihin estää koulun kehittämistyötä (Galloway ym., 2019), minkä takia opettajien asenteisiin vaikuttamisen tulisi olla kehitystyön keskiössä. Rehtoreilla on keskeinen rooli lukion ilmapiirin luomisessa (Cobb, 2015). Sen lisäksi opettajien asenteisiin voivat vaikuttaa myönteiset esimerkit oppimisen tuen toteuttamisesta, kokeilujen myötä kehittyvät myönteiset kokemukset sekä yhteistyön kautta muodostuvat toimivat käytänteet esimerkiksi työnjaosta ja samanaikaisopetuksen käytänteistä. Näkemysten ja toimintatapojen laajentaminen liittyvät myös perus- ja täydennyskoulutuksen tarpeeseen.

Oppimisen tuen kehittämiseen sitoutuminen edellyttää myös resursseja. Kehitystyö liittyi rehtoreiden puheessa pitkälti määräraikaiseen hankerahotukseen, ja näkemykset resursseista vaihtelivat kohtuullisiksi koetuista resursseista luksustilanteeseen. Suurimpana kehitystyön vaikeutena nähtiin ajan riittäminen. Ajan tulisi riittää henkilöstön yhteisille keskusteluille, joissa muotoillaan oppimisen tuen yhteisiä lähtökohtia, tavoitteita, käytänteitä (ks. myös Aldridge & McLure, 2023) ja vastuunjako (Hellgren ym., 2024). Rehtorilla on keskeinen rooli resurssien ohjaamisessa (Cobb, 2015), kuten henkilöstön työnkuviin ajankäytön kautta. Lukioille tulisikin suunnata riittävästi taloudellista tukea, jotta oppimisen tukea voidaan toteuttaa ja kehittää yhdenvertaisesti.

Henkilöstö. Tässä tutkimuksessa useat rehtorit mainitsivat oppimisen tuen pohjautuvan vahvasti osaavaan ja myönteisesti oppimisen tukeen suhtautuvaan henkilöstöön. Näkemyksen taustalla oli opettajien kouluttautuminen sekä yhteisen, oppimisen tukea painottavan ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen. Lukiokoulutuksen laatustrategian (OKM, 2022, s. 19) mukaan ”laadukkaan oppimisen edellytys on ammattitaitoinen, hyvinvoiva ja tarvittavaa täydennyskoulutusta saava henkilöstö”. Opettajien kouluttamiselle on edelleen suuri tarve. Hellgrenin ym. (2024) mukaan kolme neljästä rehto-

rista koki, että oppimisen tuen tarjoaminen lukio-opiskelijoille edellyttää opetushenkilöstön lisä- tai täydennyskoulutusta. Erityisesti on nostettu esille aineenopettajien tarve saada koulutusta, joka vahvistaisi erityispedagogista osaamista (OAJ, 2024; Hellgren ym., 2024; Ojala, 2021; Taipale, 2020). Toisaalta aineenopettajat voivat kokea, ettei tuen tarjoamiselle ole tarpeeksi aikaa tai mahdollisuuksia suurissa opetusryhmissä (Hellgren ym., 2024). Oppimisen tuen yhdenvertaista toteuttamista voi näin ollen tukea esimerkiksi samanaikaisopetuksen vahvistaminen aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä sekä opetusryhmien koon rajaaminen.

Rehtoreiden näkemysten pohjalta lukion erityisopettajien työnkuvasta muodostuu hyvin monipuolinen ja laaja kuva. Samalla monet rehtorit kuvasivat erityisopettajaresurssin riittämättömyyttä. Erityisopettajaresurssi saattoi esimerkiksi olla yhteinen perusopetuksen kanssa, jolloin erityisopettaja kävi lukiossa joinakin päivinä viikossa. Tällöin erityisopettajan vähäinen tuntimäärä lukiossa kului pitkälti ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyiden laatimiseen ja lukitestaamiseen. Toisaalta isoissa lukioissa erityisopettajan resurssi voi jakautua sadoille opiskelijoille, jolloin yksittäisen opiskelijan tukemiselle ei jää riittävästi aikaa (Hellgren ym., 2024). Suuriin lukioihin liittyvät tulokset ovat yhteneväiset muun muassa OAJ:n (2024) näkemysten kanssa, joissa nostetaan esille tarve vahvistaa lukiokoulutuksen rahoitusta erityisopettajien määrän nostamiseksi. Tämä tutkimus nostaa esille myös pienempiä lukioita koskevan haasteen erityisopettajaresurssin riittävyydestä. Erityisopettajien määrän nostaminen vahvistaa yhdenvertaista oppimisen tuen tarjoamista erikokoisten lukiodien kesken sekä mahdollistaa erityisopettajan ajankäytön myös muihin kuin Ylioppilastutkintolautakunnalle tehtäviin lausuntoihin (vrt. Jahnukainen ym., 2019; myös Sinkkonen ym., 2016).

Rehtorit kuvasivat runsaasti esimerkkejä toimivasta moniammatillisesta yhteistyöstä oppimisen tuen toteuttamisessa. Näkemyksissä painottuivat erilaiset tiimit ja asiantuntijaryhmät, joissa oli sitouduttu oppimisen tuen toteuttamiseen ja muodostettu toimivia yhteistyön käytänteitä. Yhteistyötä puolestaan rajoittivat rehtoreiden mukaan haasteet oppilaitosten ja hallintokuntien välillä, henkilökemiat sekä kollegiaalisen tuen ja keskustelun puute. Aiemmassa tutkimuksessa (Sinkkonen ym., 2016) erityisopettajan työ

onkin näyttäytynyt itsenäisenä ja välillä yksinäisenä. Lukion koko voi osittain vaikuttaa erityisopettajien kokemuksiin siten, että isoissa lukioissa on useita erityisopettajia mahdollistamassa vertaistukea ja ammatillista keskustelua. Pienemmissä lukioissa erityisopettajat voivat verkostoitua kuntarajat ylittäen muiden lukiodien erityisopettajien kanssa. Hyvien käytänteiden ja erilaisten kokemusten jakaminen tukevat osaltaan opetushenkilöstön ammatillista kasvua ja sitä kautta mahdollistavat oppimisen tuen yhdenvertaisempaa vahvistumista lukioissa.

Oppimisen tuen käytänteet. Tässä tutkimuksessa rehtorit luettelivat monia hyviä käytänteitä oppimisen tuen toteuttamiseksi. Yksilötason tuen kartoittamisessa korostui erilaisten testien ja seulojen käyttäminen. Alkuseulontojen tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden tuntemusta ja sitä kautta sopivien tuen muotojen tarjoamista (Niemi & Laaksonen, 2020). Rehtoreiden näkemyksissä oppimisen tuen toteuttamisesta toistuivat samat erityisjärjestelyt mitä ylioppilaskirjoituksissa hyödynnetään eli lisääaika ja erillinen tila kokeiden tekemiseen. Lisäksi rehtoreiden näkemyksissä korostui digitaalisten apukeinojen käyttö. Nämä tulokset tukevat aiempien tutkimusten tuloksia erityisopetuksen ja oppimisen tuen järjestämisestä lukioissa (Greus ym., 2019; Hellgren ym., 2024). Opettajat tasapainoilevat ylioppilaskirjoitusten toteuttamistapojen ja oppimisen tuen tarjoamisen välillä. He voivat pohtia, kuinka paljon voidaan joustaa opintojen aikana, kun ylioppilaskirjoituksista pitäisi suoriutua rajatuilla erityisjärjestelyillä.

Rehtorit kuvasivat monipuolisesti myös ryhmämuotoisia oppimisen tuen muotoja, joista suuri osa tarjottiin opiskelijoiden tueksi heti lukio-opintojen alussa. Opintojaksot liittyivät erityisesti opiskelutaitojen kehittämiseen. Niiden lisäksi järjestettiin monipuolisesti tukiopetusta ja tuettiin opiskelijoita esimerkiksi vertaissuhteiden muodostamisessa. Opiskelutaitojen kehittämiseen liittyvät opintojaksot ja tukiopetus ovat laajasti esiin nostettuja oppimisen tuen muotoja lukiossa (Jahnukainen & Helander, 2024; Hellgren ym., 2024; Ojala, 2021). Vertaissuhteiden tukeminen osoittaa rehtoreiden laajaa näkemystä oppimisen tuesta ja siitä, kuinka oppimisen edellytyksiä voidaan tukea ryhmätasolla niin, että tuki kattaa kaikki opiskelijat. Niemi ja Laaksonen (2020) painottavatkin ryhmämuotoisen tuen tärkeyttä, jolloin tuki tarjotaan joustavasti ja inklusiivisesti kaikille opiskelijoille. Vertais-

suhteiden hahmottaminen osana oppimisen tukea voidaan myös nähdä osana laajempaa lukion toimintakulttuurin vahvistamista, jossa opiskelijoita rohkaistaan hakemaan tukea myös vertaisiltaan.

Oppimisen tuen käytänteitä ja niiden kehittämistä rajoittavat rehtoreiden mukaan vaihtelevat tuen käytänteet, aikataulutus ja kiireen tuntu, rajoitukset tiedonsiirrossa sekä opetuksen järjestämisen muuttuvat vaatimukset uudistusten myötä. Ratkaisuiksi rehtorit ehdottivat muun muassa tuen suunnitelmallisuuden vahvistamista sekä yhteisistä käytänteistä sopimista.

Opiskelijat. Opiskelijoiden rooli oppimisen tuessa näyttäytyi rehtoreiden näkemyksissä myönteisesti opiskelijapalautteen antajina. Opiskelijoiden osallistumista lukiokoulutuksen kehittämiseen ja palautteen antamiseen pidetään tärkeänä (OKM, 2022). Oppimisen tukea voidaankin kehittää keräämällä palautetta systemaattisesti kaikilta lukio-opiskelijoilta henkilöstön lisäksi sekä hyödyntämällä sitä.

Rehtorit toivat esille sitä, kuinka opiskelijoiden aiempaa heikommat pohjatiedot ja -taidot lisäävät oppimisen tuen tarvetta lukiossa. Opiskelijoiden moninaisuus haastaa osaltaan lukio-opetuksen järjestämistä. Lukiolaissa (714/2018, 13§) todetaan seuraavasti: ”Koulutuksen järjestäjän on opintoja järjestäessään huolehdittava koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta ja siitä, että opiskelijan edellytykset oppimäärän ja ylioppilastutkinnon suorittamiseen eivät vaarannu.” Lain noudattaminen voi vaatia opetushenkilöstöltä tasapainoilua, koska lukion oppimäärää ei voida yksilöllistää toisin kuin perusopetuksen puolella. Opiskelijoiden aiempaa laajemmän heterogeenisuuden huomiointia voidaan tukea lisäresursseilla esimerkiksi tarjoamalla uusia tukikursseja.

Jos opiskelijoiden pohjatiedot ja -taidot lukion aloitusvaiheessa ovat heikot, oppimisen tuen tarve lisääntyy, mikä nousi esille myös Hellgrenin ym. (2024) tutkimuksessa. Tilanne voi suunnata huomion perusopetukseen, jossa opiskelijoiden toivotaan oppivan itselleen sopivien opiskelutaitojen käyttöä sekä keinoja esimerkiksi opiskelumotivaation ylläpitämiseen ja stressin säätelyyn. Toisaalta aiemmilla koulutusasteilla opittuja tietoja ei suoraan voi kaikissa tilanteissa hyödyntää vaativampien lukio-opintojen aikana. Tämä edellyttää oppimisen tuen kehittämistä erityisesti lukio-opiskelijoille sopivaksi ja opettajien kouluttamista lukio-opiskelijoiden tarpeista.

Opiskelutaitojen lisäksi opiskelijoiden suhtautuminen oppimisen tukeen ja sen hakemiseen vaihtelivat. Tuen hakemista saatettiin pelätä leimaautumisen takia. Tulos vastaa aiempien tutkimusten tuloksia (Hellgren ym., 2024; Saarelainen & Pohjalainen, 2020). Opiskelijoiden suhtautuminen onkin keskeistä oppimisen tuen vaikuttavuudessa, sillä tarjotut tukitoimet eivät tue opiskelijoiden oppimista, jos opiskelija ei hyödynnä niitä tai suhtautuu niihin varauksellisesti. Tämän takia on keskeistä kehittää lukioiden toimintakulttuuria niin, että oppimisen tukitoimet näyttäytyvät opiskelijoille luontevana osana lukio-opintoja (myös Hellgren ym., 2024, Niemi & Laaksonen, 2020).

Opiskeluympäristö. Oppimisen tuen ja erityisopetuksen toteuttamisen yhteydessä opiskeluympäristöä ei mainita erikseen lukio-opetusta koskeissa laeissa ja säädöksissä. Monipuolisten oppimisympäristöjen nähdään kuitenkin tukevan osaltaan opiskelumotivaatiota ja oppimista (OKM, 2022). Tässä tutkimuksessa rehtorit mainitsivat, kuinka rauhalliset ja saavutettavat tilat sekä kohtuullisen kokoiset ryhmät ja lukiot tukivat oppimisen tuen toteuttamista lukioissa. Opiskeluympäristön voidaan nähdä vaikuttavan oppimisen tuen toteuttamiseen useilla tavoilla:

1. Kansallisella tasolla opiskeluympäristöön voidaan vaikuttaa takaamalla tarpeeksi resursseja rauhallisten ja saavutettavien fyysisten tilojen käyttöön esimerkiksi opetuksen eriyttämiseksi eri tiloihin ja yksilötason erityisopetuksen tarjoamiseksi. Toisaalta riittävät resurssit liittyvät opetushenkilöstön määrään, jotta opiskeluryhmäkoot saadaan pidettyä kohtuullisina. Myös opiskelutaitojen harjoittelu ja opiskelurauhan ylläpito perusopetuksessa ja lukiossa vahvistavat lukio-opiskelijoiden taitoja ja odotuksia rauhallista opiskeluympäristöä kohtaan lukioissa.
2. Lukion toimintakulttuurin tasolla opiskeluympäristölliset ratkaisut voidaan huomioida yhteisinä sääntöinä ja toimintatapoina. Nämä voivat liittyä esimerkiksi rauhallisen äänimaiseman turvaamiseen opetuksen aikana sekä siirtymätilanteissa niiden välillä.
3. Henkilöstön ammatillinen osaaminen korostuu koulukohtaisten ohjeistusten toteuttamisessa omassa opetuksessa. Tähän sisältyy sekä

opetushenkilöstön että opiskelijoiden tietoisuus erilaisista oppimisen tuen käytänteistä ja niiden toteuttamisesta, kuten eriyttämisestä. Myös toiminnan ohjaus esimerkiksi selkeinä tehtävänantoina ja oppimateriaalin tarjoamisena tarvittaessa painettuina versioina digitaalisten materiaalien lisäksi voi rauhoittaa opiskeluympäristöä.

Tässä tutkimuksessa rehtorit kuvasivat opiskeluympäristöä oppimisen tuen resurssien ja hyvien käytänteiden näkökulmasta, jolloin maininnat eivät liittyneet opiskeluympäristön rajoituksiin tai kehittämiseen. Rehtoreiden maininnat rauhallisesta opiskeluympäristöstä tukevat kouluterveyskyselyn (THL, lähteessä OKM, 2017) tuloksia, jossa lukiolaiset kokivat erityisesti työrauhan kehittyneen aiempiin kyselyihin verrattuna.

Opiskeluympäristön mainitsi pitkälti pienten, suhteellisen uusissa fyysisissä tiloissa olevien lukioden rehtorit. Näiden tilojen suunnittelussa oli huomioitu monia seikkoja, jotka tukivat kaikkien opiskelijoiden oppimista. Esimerkiksi erityisopettajien, kuraattorien ja opinto-ohjaajien tilat oli sijoitettu lähelle toisiaan, mikä helpotti tilojen saavutettavuutta sekä moniammatillisen yhteistyön toteuttamista mutta myös madalsi opiskelijoiden kynnystä hakeutua tarvittavan tuen piiriin. Näin fyysisten tilojen sijoittelulla voidaan osaltaan vähentää oppimisen tuen hakemiseen liittyvää leimautumista ja kielteistä suhtautumista (leimautumisesta lisää mm. Hellgren ym., 2024; Saarelainen & Pohjalainen, 2020).

Rehtorit korostivat myös kohtuullisen kokoisia ryhmiä ja lukioita, koska niissä henkilöstö oppi tuntemaan yksittäiset opiskelijat ja heidän perheensä sekä tarjoamaan näin yksilöllistä oppimisen tukea sitä tarvitseville opiskelijoille. Tämä on keskeinen huomio, sillä aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu suurten opetusryhmien liittyvän opettajien riittämättömyyden tunteisiin, jotka liittyivät ajan puutteeseen tai mahdollisuuteen tarjota riittävää oppimisen tukea (Ojala, 2021; Ikonen, 2020; SLEO, 2024; OAJ, 2024; Hellgren ym., 2024). Suurten oppilasryhmien voidaan siis nähdä haastavan yhdenvertaisen, erityisesti yksilötasolla toteutettavan oppimisen tuen tarjoamista.

Taulukko 3 kokoa yhteen tässä tutkimuksessa esitetyt rehtoreiden näkemykset yhdenvertaisen oppimisen tuen toteuttamisesta lukioissa. Taulukossa on yhdistetty lukioissa toteutettavaan oppimisen tukeen liittyvät nykyi-

set hyvät käytänteet ja niitä tukevat resurssit, joiden halutaan jatkuvan tulevaisuudessakin. Vastaavasti omassa sarakkeessaan on esitetty oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvät rajoitukset ja kehittämistarpeet, joiden kautta oppimisen tukea halutaan kehittää lukioissa.

Taulukko 3.

Yhteenvetoa oppimisen tuen järjestämisen osa-alueista lukioissa rehtoreiden näkemysten pohjalta

Oppimisen tuen järjestämisen osa-alueet	Resurssit ja hyvät käytänteet	Rajoitukset ja kehittämistarpeet
Laajempi toimintaympäristö		Lakien ja säädösten täsmentäminen ja selkiyttäminen Byrokratian vähentäminen Perusopetuksen käytänteiden ja nivelvaiheen kehittäminen Ruotsinkielisten tuki- ja oppimateriaalien sekä säädöstekstien tuottaminen Huoltajien tiedottaminen oppimisen tuesta ja erityisopetuksesta lukiossa
Lukion toimintakulttuuri	Myönteinen suhtautuminen oppimisen tukeen Lukion pedagogiset ratkaisut Kehitystyön toteuttaminen	Oppimisen tukeen sitoutuminen Kehitystyöhön sitoutuminen
Henkilöstö	Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen Osaava ja myönteisesti oppimisen tukeen suhtautuva henkilöstö Opettajankoulutukseen osallistuminen	Yhteistyön haasteiden vähentäminen Erityisopettajaresurssin kasvattaminen Tarve opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja täydennyskoulutukselle
Oppimisen tuen käytänteet	Ryhmämuotoinen tuki Yksilötason tuki	Oppimisen tuen ja opetuskäytänteiden kehittäminen
Opiskelijat	Opiskelijapalaute oppimisen tuesta	Opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien kehittäminen Myönteisen suhtautumisen vahvistaminen oppimisen tukeen
Opiskelu-ympäristö	Rauhalliset ja saavutettavat tilat Kohtuullisen kokoiset ryhmät ja lukiot	

8 Suositukset

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019, s. 16) todetaan seuraavasti: ”Lukiokoulutuksen tehtävänä on laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen. Lukiokoulutuksessa yleissivistys koostuu arvoista, tiedoista, taidoista, asenteista ja tahdosta, joiden avulla kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvät yksilöt osaavat toimia vastuullisesti, myötätuntoisesti, yhteisöllisesti ja itseään kehittäen”. Jotta nämä tavoitteet saavutetaan, opiskelijoiden oppimista tuetaan eri tavoin. Samalla on tärkeää suunnata huomio siihen, kuinka yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskelijoilla on saavuttaa lukiokoulutuksen tavoitteet ja kuinka yhdenvertaisesti heille tarjotaan oppimisen tukea.

Tässä tutkimuksessa keskityimme suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden rehtoreiden näkemyksiin oppimisen tuesta, sen hyvistä käytänteistä, resursseista, rajoituksista sekä kehittämisen ratkaisuista. Näkemyksissä korostuivat useat vahvuudet, jotka edistivät oppimisen tuen tarjoamista. Esille nousi myös erinäisiä rajoituksia, jotka vaikeuttivat tai estivät oppimisen tuen tarjoamista. Seuraavassa on luettelo keskeisistä havainnoista ja käytännön kehittämissuosituksista, jotka olemme laatineet oppimisen tuen yhdenvertaisempaa toteuttamista lukioissa tarkastelevan tutkimuksen tulosten pohjalta.

Suosituksia yhdenvertaisemman oppimisen tuen toteuttamiseksi lukioissa:

- *Kielellisen tasa-arvon vahvistaminen:* Lukiokoulutusta ohjaavat lait, säädökset ja tukimateriaalit tulisi julkaista samanaikaisesti virallisilla kotimaisilla kielillä, mikä tukee niiden toteuttamisen aloittamista samanaikaisesti. Lisäksi kansallisen opetussuunnitelman mukaista ruotsinkielistä oppimateriaalia tulisi tuottaa enemmän lukio-koulutuksen käyttöön.

- *Lukioiden välisten erojen kaventaminen oppimisen tuessa:* Oppimisen tuen toteuttamiseen liittyvä kehitystyö vaihtelee suuresti lukioiden välillä. Kehitysprosessin alussa oleville lukioille tulisi suunnata erityisresursseja, jotta oppimisen tukea toteutetaan lain velvoittamalla tavalla. Tätä kehitystyötä voidaan tukea taloudellisten ja henkilöstöresurssien lisäksi vahvistamalla opettajien verkostoitumista ja jakamalla oppimisen tuen toteuttamiseen liittyviä hyviä käytänteitä.
- *Opetushenkilöstön myönteisen suhtautumisen vahvistaminen oppimisen tuen tarjoamiseen:* Opetushenkilöstön suhtautumisen oppimisen tukea tarvitseviin opiskelijoihin on osoitettu vaikuttavan heidän tarjoamaansa opetukseen. Osa opetushenkilöstöstä suhtautuu varauksellisesti oppimisen tuen toteuttamiseen sekä tukea tarvitseviin opiskelijoihin. Heidän näkemystensä kehittämistä voidaan tukea vahvistamalla yhteisöllisyyttä ja yhdessä oppimisen toimintakulttuuria sekä toimintoja, joihin sisältyy sisältö-orientaatiosta siirtyminen tai sen rinnalla opiskelijälähtöisemmän orientaation painottuminen lukio-opetuksessa. Lisäksi myönteistä suhtautumista ja yhteistä tahtotilaa oppimisen tuen toteuttamiseksi voidaan vahvistaa työyhteisön tarjoamalla tuella, kuten verkostoitumisella, hyvien käytänteiden jakamisella ja mahdollisuuksien lisäämisellä kokeilla oppimisen tuen eri käytänteitä käytännössä. Kohtuullisen kokoiset lukiot ja opetusryhmät mahdollistavat opiskelijoiden tuntemisen, minkä myötä opetushenkilöstö pääsee havaitsemaan tarjotun oppimisen tuen vaikutukset opiskelijoiden arjessa. Tällaiset hyvät kokemukset voivat osaltaan vahvistaa halua tukea laajemmin opiskelijoiden oppimista.
- *Riittävät opetusresurssit ja saavutettavat fyysiset tilat turvaamaan oppimisen tukea ja erityisopetuksen yhdenvertaisuutta:* Opetusresurssin kattavuus on osittain yhteydessä lukioiden ja opiskeluryhmien kokoon. Ne osaltaan määrittelevät, kuinka paljon aikaa erityisopettajilla on käytettävissään esimerkiksi samanaikais-opetukseen tai muihin tehtäviin. Aikaresurssit määrittelevät samalla, kuinka paljon opetushenkilöstölle on varattu aikaa täydennys-

koulutukseen osallistumiseen sekä oppilaitoksen sisäiseen kehittämistyöhön ja erilaisiin yhteistyöverkostoihin osallistumiseen. Lisäksi saavutettavat fyysiset tilat edellyttävät resursseja rakennus- ja remontointivaiheissa, joissa henkilöstön ja opiskelijoiden näkemysten huomioiminen on tärkeää. Fyysisten tilojen järjestelyillä voidaan osaltaan lieventää oppimisen tuen tarjoamiseen liittyviä opiskelijoiden negatiivisia kokemuksia, kuten leimautumisen pelkoa. Leimautumista ja muita opiskelijoiden kielteisiä kokemuksia voidaan vähentää myös tarjoamalla luokissa ryhmämuotoista oppimisen tukea, joka edellyttää tarvittavia opetusresursseja.

- *Oppimisen tuen ja erityisopetuksen käytänteiden kehittäminen sekä palautteen kerääminen oppimisen tuen yhdenvertaisen toteuttamisen tueksi:* Oppimisen tuen ja erityisopetuksen toteuttaminen vaihtelee lukioden välillä. Kehitystyön tukena voitaisiin hyödyntää malleja siitä, mitä oppimisen tuen ja erityisopetuksen tulisi olla lukiossa. Kehitystyö edellyttää jatkuvaa ja systemaattista palautteen keräämistä eri toimijatahoilta. Opetushenkilöstön ja muun henkilöstön lisäksi palautetta on tärkeää kerätä myös opiskelijoilta. Tämä vahvistaa opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua ja erilaisten tarpeiden huomioimista sekä niiden arvostamista.

Rehtoreilla on keskeinen rooli lukiokoulutuksen kehittämisessä. Heidän lisäkseen muutokseen osallistuvat ja vaikuttavat muu koulun henkilöstö, opiskelijat sekä oppilaitoksen ulkopuolelta tuleva ohjaus ja säädökset. Kehittämistoiminnan lähtökohtana ei tulisi olla itsessään organisaation kehittäminen, vaan lukio-opiskelijoiden oppimisympäristön kehittäminen (Sinkkonen ym., 2016) ja sitä kautta opiskelijoiden oppimisen, hyvinvoinnin ja jatkokoulutusvalmiuksien tukeminen. Tätä tavoitetta tukee oppimisen tuen käytänteiden kehittäminen niin, että tuki tavoittaa kaikki opiskelijat ja heidän yksilölliset tarpeensa. Samalla on tärkeää huolehtia henkilöstön oppimisesta ja hyvinvoinnista, jotta luodaan ja ylläpidetään toimivia käytänteitä yhdenvertaisen oppimisen tuen toteuttamiselle.

9 Rekommendationer

Enligt Grunderna för gymnasiets läroplan 2019 (Utbildningsstyrelsen, 2019, 15) är gymnasiets uppdrag ”att stärka en bred allmänbildning. Med allmänbildning i gymnasiet avses värderingar, kunskaper, färdigheter, attityder och vilja med vars hjälp en kritiskt och självständigt tänkande individ kan handla på ett ansvarsfullt och empatiskt sätt samt samverka med andra och utveckla sig själv.” Studerande stöds på olika sätt för att uppnå dessa mål. Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma hur jämlika möjligheter studerande har att uppnå målen för gymnasieutbildningen och hur jämlikt de erbjuds stöd för lärande.

I den här studien, där såväl finskspråkiga som svenskspråkiga gymnasier deltog, fokuserade vi på rektorernas uppfattningar gällande stöd för lärande – god praxis, resurser, begränsningar och utvecklingsbehov och lösningar. I uppfattningarna betonades flera styrkor som främjade möjligheten att erbjuda stöd för lärande. Samtidigt framkom också olika begränsningar som försvårade eller hindrade erbjudandet av stöd för lärande. Baserat på resultaten presenteras nedan centrala observationer och praktiska utvecklingsrekommendationer för att genomförandet av stöd för lärande i gymnasierna ska kunna göras mer jämlikt.

Rekommendationer för ett mer jämlikt genomförande av stöd för lärande i gymnasiet:

- *Stärkande av språklig jämlikhet:* Lagar, förordningar och allt stödmaterial som styr gymnasieutbildningen bör publiceras samtidigt på de officiella inhemska språken. Detta stöder ett samtidigt genomförande. Dessutom bör mer svenskspråkiga läromedel, utarbetade i enlighet med den nationella läroplanen, produceras för gymnasiets lärokurser.
- *Att minska skillnaderna mellan gymnasierna gällande stöd för lärande:* Utvecklingsarbetet för lärandestöd varierar stort mellan

skolor. Gymnasier i början av utvecklingsprocessen bör tilldelas särskilda resurser för att säkerställa att stödet genomförs enligt lagens krav. Detta arbete kan främjas med ekonomiska och personella resurser samt genom att stärka nätverkande mellan lärare och spridning av goda metoder för genomförandet av stöd för lärande.

- *Stärkande av undervisningspersonalens positiva inställning till stöd för lärande:* Undervisningspersonalens inställning till studerande som behöver stöd påverkar undervisningen som ges. En del av personalen är tveksam till att genomföra stödåtgärder eller att bemöta elever i behov av stöd. Deras inställning kan utvecklas genom att stärka gemenskap, en kultur av kollegialt lärande och verksamhet som främjar en mer studerandecentrerad undervisning i gymnasiet. En positiv attityd och en gemensam vilja att genomföra stödinsatser kan även stärkas genom kollegialt stöd, nätverkande, delning av goda exempel och möjligheter att pröva olika metoder för att stöda lärandet i praktiken. Gymnasier och undervisningsgrupper av rimlig storlek ger lärarna bättre förutsättningar att lära känna sina elever, vilket underlättar för dem att uppfatta hur stödet påverkar elevernas vardag. Positiva erfarenheter av detta kan i sin tur stärka engagemanget för att stöda elevernas lärande i bredare utsträckning.
- *Tillräckliga undervisningsresurser och tillgängliga fysiska lokaler för att trygga jämlikhet gällande stöd för lärande och specialundervisning:* Omfattningen av undervisningsresurser hänger delvis samman med gymnasiernas och undervisningsgruppernas storlekar. Dessa faktorer påverkar i sin tur hur mycket tid speciallärare har till förfogande för exempelvis samundervisning eller andra uppgifter. Tidsresurserna avgör även i vilken utsträckning undervisningspersonalen ges möjlighet att delta i fortbildning, internt utvecklingsarbete samt olika samarbetsnätverk. Tillgängliga fysiska lärmiljöer förutsätter resurser under bygg- och renoveringskedan, där personalens och de studerandes perspektiv bör beaktas. En ändamålsenlig utformning av den fysiska lärmiljön kan även minska negativa upplevelser, som till exempel rädsla för stigmatisering, i samband med stöd för lärandet. Även insatser i form av gruppbaserat stöd för lärande i klassrummet, vilket förutsätter tillräckliga undervisningsresurser, kan bidra till att

motverka stigmatisering och andra negativa erfarenheter bland eleverna.

- *Utveckling av praxis för stöd för lärande och specialundervisning samt systematisk inhämtning av återkoppling för att främja ett jämlikt genomförande av stöd för lärande:* Praxis för stöd för lärande och specialundervisning varierar mellan gymnasierna. Utvecklingsarbetet kunde stödjas med modeller för vad stöd för lärande och specialundervisning bör innehålla i gymnasiet. Det förutsätter kontinuerlig och systematisk insamling av återkoppling från olika aktörer. Utöver synpunkter från undervisnings- och övrig personal är det även viktigt att samla in synpunkter från studerande. Det stärker jämlik behandling av studerande, uppmärksammar olika behov och visar att dessa värdesätts.

Rektorer har en central roll i utvecklandet av gymnasieutbildningen. Förändring påverkas också av övrig skolpersonal, studerande samt av yttre styrning och regler. Utgångspunkten för utvecklingsarbetet bör inte vara att utveckla organisationen i sig, utan att förbättra gymnasiestuderandes lärmiljö (Sinkkonen m.fl., 2016), och därigenom stöda deras lärande, välbefinnande och beredskap för vidareutbildning. Detta mål stöds av att utveckla praxis för stöd för lärande på ett sätt som når alla studerande och deras individuella behov. Samtidigt är det viktigt att värna om personalens lärande och välmående för att skapa och upprätthålla fungerande praxis för ett jämlikt stöd för lärande.

Lähteet

- Aderet-German, T., Segal, A., & Vedder-Weiss, D. (2021). Leading teacher professional identity construction and school reform development: a reciprocal relationship. *Research Papers in Education* 36(2), 129–151. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633562>
- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2023). Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports – A Systematic Literature Review. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 486–511. <https://doi-org.ezproxy.uef.fi:2443/10.1080/15700763.2023.2171439>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). Doing interviews (2. painos). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011, *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234. DOI: 10.1080/13603116.2014.916354
- Day, C., & Lee, J. C.-K. (toim.) (2011). New understandings of teacher's work: Emotions and educational change. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Galloway, M. K., Callin, P., James, S., Vimegnon, H., & McCall, L. (2019). Culturally responsive, antiracist, or anti-oppressive? How language matters for school change efforts. *Equity and Excellence in Education*, 52(4), 485–501. doi:10.1080/10665684.2019.1691959
- Greus, E., Ikonen K., Ojala, S., Saarelainen, N., & Taipale, N. (2019). Erityisopetus lukiossa. Kartoituksen yhteenveto. Opetushallitus ja Helsingin yliopisto. erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. DOI: 10.1080/09243453.2010.536322
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P., & Knubb-Manninen, G. (2012). Lukion tuottamat jatkokoulutus-valmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointi-neuvoston julkaisuja 59. kan_591.pdf
- Hellgren, J., Saarinen, J., Marjanen, J., Lepola, L., Pullinen, H., Ahola, S., Engblom-Pelkkala, K., Eriksson, M., Fredriksson, P., Hynönen, I.,

- Karjalainen, T., & Värri, K. (2024). Oppimisen tuki lukiokoulutuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). KARVI_1124 Oppimisen tuki Lukiokoulutuksessa
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Ikonen, K. (2020). Lukion erityisopettajan työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.9.2021 https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2020/11/Ikonen_Kirsi_Pro_gradu_2020.pdf
- Jahnukainen, M., & Helander, J. (2024). Oppivelvollisuuden laajentaminen ja toisen asteen erityisopetus ja ohjaus. Teoksessa M. Jahnukainen, & T. Harrikari (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (14. painos, s. 375–392). Vastapaino.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M., & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), Oma paikka haussa. Maahanmuuttotustaisten nuorten koulutuspolut. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.
- Lainsäädännön arviointineuvosto. (2024). Kuinka merkittävästi perusopetuslain uudistus parantaa lasten asemaa suhteessa nykytilaan? Valtioneuvoston viestintäosasto 6.8.2024. <https://valtioneuvosto.fi/-/perusopetuslain-muutos-kuinka-merkittavasti-uudistus-parantaa-lasten-asemaa-suhteessa-nykytilaan->
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2019/502>
- Lindgren, B.-M., Lundman, B., & Graneheim, U.H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, Article 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Lukiolaki 714/2018.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2018). Qualitative Data Analysis (4. painos). Sage Publications.
- Morse, J.M. (2008). Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research*, 18(6), 727–728. <https://doi-org.ezproxy.uef.fi/2443/10.1177/1049732308314930>
- Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education, *Disability & Society*, 35(3), 460–478. DOI: 10.1080/09687599.2019.1634523

- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2024). Lukiokoulutuksen ilmapuntari 2024. Lukiokoulutuksen ilmapuntari (oaj.fi)
- Ojala, S. (2021). Tärkeitä tavoitteita, suuria kysymysmerkkejä – lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuvaa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/332238/Ojala_Sonja_progradu_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ojala, S.M., Vesterinen, P., & Saarinen, M. (2021). Lukion tukijärjestelmän suuntaviivat. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2, 23–30. < <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1705> >
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. (2017). Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriö 21.11.2017. https://okm.fi/documents/1410845/5394394/LUKIOSELVITYS_21_11_2017.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. (2022). Lukiokoulutuksen laatustrategia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:43.
- Opetushallitus. (2025). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2025. Luonnos. Voimaan 1.8.2025 alkaen. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 – ePerusteet.
- Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.
- Pulkkinen, J., Hildén, R., Ketonen, L., Khawaja, A., Kotila, J., Mäkipää, T., Nissinen, K., Puhakka, E., Rantala, J., Rautopuro, J., Sulkunen, S., Söyrinki, S., & Tammelin-Laine, T. (2024). Arviointiudistuksen alkutaipaleella. Perusopetuksen päättöarviointitutkimuksen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165415>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 647-660. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247>
- Saarelainen, N., & Pohjalainen, M. (2020). Lukiolaisten näkemyksiä tuen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan. *e-Erika – Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 20(2), 19–25.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S., & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26(3), 51–64.

- Suomen lukioden erityisopettajien yhdistys SLEO ry. (2023). Lukioden erityisopettajien resurssikysely. Suomen lukioden erityisopettajat. Koosteen tekijä Meri Tanska. https://docs.google.com/presentation/d/1GnvBcWwqJNV2ovZLOkhaMi9-gZl7uM3KHhUs_IcJF64/edit#slide=id.g29e1caf6719_0_69
- Suomen lukioden erityisopettajien yhdistys SLEO ry. (2024). Perustehtävien ja resurssien ristiriita. Lukioden erityisopettajien resurssikysely 2023 – lisätulosten julkaisu 1.2.2024. Koosteen tekijä Meri Tanska. https://docs.google.com/presentation/d/1HKx9l6Fgi2f3yX_hBg70m4UrdQQyBv5G-KAaR90DhsE/edit#slide=id.g29e1caf6719_0_69
- Suomen Lukiolaisten Liitto. (2024). Lukiolaisbarometri | Suomen Lukiolaisten Liitto. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Taipale, N. (2020). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa. Tapaustutkimus lukion tukijärjestelmän rakentumisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319842/Taipale_Nora_Pro%20gradu_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Terveystieteiden tutkimuskeskus THL. (2024). Opiskelu- ja työhyvinvointipalvelujen ammattilaisten näkemyksiä työn muutoksista sote-uudistuksessa – OPA 2024 -tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 32/2024.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa
- Utbildningsstyrelsen. (2019). Grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Föreskrifter och anvisningar 2019:2b. <https://www.opf.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-2019>
- Valtioneuvosto. (2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>

bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.
pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ylioppilastutkintolautakunta (2025). Määräykset ja ohjeet. Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Erityisjärjestelyt. Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa | Ylioppilastutkintolautakunta

LIITTEET

LIITE 1. SUOMENKIELINEN HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot

- a. Rehtorin taustatiedot
 - a. ikä
 - b. ammattinimike
 - c. koulutus (aineenopettaja, erityisopettaja, luokanopettaja, muu)
 - d. kokemus opetustyöstä ennen rehtorinvirkaa
 - e. kokemus rehtorin työstä vuosina
- b. Lukion taustatiedot
 - a. paikkakunta
 - b. oppilaitoksen koko (opiskelijamäärä)
 - c. keskiarvoraja
 - d. oppimisen tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä
 - e. Millaisia tuen tarpeita opiskelijoilla on?

Tehtävään hakeutuminen

Miten päädyit lukion rehtoriksi?

Teema 1: Tuen resurssit

- a. Kuinka monta erityisopettajaa lukiossanne on?
- b. Ovatko he täysiaikaisesti lukiossanne? (esim. jaettu yläkoulun tai toisen lukion kanssa)
- c. Millainen rooli aineenopettajilla on oppimisen tuen toteuttamisessa?
- d. Millaisena koette resurssit lukiossanne oppimisen tuen osalta? (riittävyys)
- e. Miten pitkään lukiossanne on (suurin piirtein) ollut erityisopettaja/erityisopettajia?
- f. Kuinka voit rehtorina vaikuttaa resursointiin?
- g. Mitä muuta olisi keskeistä ottaa huomioon oppimisen tuen resursoinnissa lukioissa?

Teema 2: Oppimisen tuen toteutuminen

- a. Mitä sinulle tulee mieleen, kun puhutaan oppimisen tuesta lukiossa?
- b. Millä tavoin lukiossanne toteutetaan oppimisen tukea? Kuinka oppimisen tuki on järjestetty lukiossanne?
- c. Ketkä kaikki toteuttavat tukea lukiossanne? (aineenopettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat, opiskelijahuoltohenkilöstö, muita?)
Millä tavoin opetushenkilöstö tekee yhteistyötä oppimisen tukea toteuttaessaan?
- d. Mitä muuta olisi keskeistä ottaa huomioon oppimisen tuessa lukioissa?

Teema 3: Tuen käytänteet

- a. Millaiset oppimisen tuen käytänteet ovat mielestäsi olleet hyviä ja toimivia?
- b. Mitkä tekijät vahvistavat (mahdollistavat) näiden hyvien käytänteiden toteuttamista? Entä rajoittavat tai heikentävät?
- c. Muuttiko vuoden 2019 lukiolain uudistus teidän lukiossanne oppimisen tukea tai erityisopetusta jotenkin? Miten?
- d. Miten mielestäsi opiskelijoiden oikeus oppimisen tukeen toteutuu tällä hetkellä lukiossanne? Entä kansallisella tasolla?
- e. Millaista palautetta olet rehtorina saanut opetushenkilöstöltä, opiskelijoilta tai koulun ulkopuolelta oppimisen tuesta?
- f. Mitä muuta olisi keskeistä ottaa huomioon tuen käytänteissä lukioissa?

Teema 4: Tuen kehittämisen ratkaisut

- a. Miten oppimisen tukea pitäisi mielestäsi kehittää / Millaisia kehitystarpeita näet oppimisen tuelle?
- b. Millaisia haasteita/esteitä näet kehitykselle? Entä vahvuuksia?
- c. Onko jotain, mitä toivoisit lainsäädännön tasolla tehtävän oppimisen tuen kehittämiseksi?
- d. Millaisia ajatuksia valmisteilla olevat muutokset lukioden erityisopetukseen herättävät? Mitä ajattelet tukiopetuksen lisäämisestä lakiin?
- e. Millaisia muutoksia uudistus käytännössä tuo lukioosi?
- f. Mitä muuta olisi keskeistä ottaa huomioon oppimisen tuen kehittämisessä lukioissa?

Haastattelun lopetus

- a. Mitä muuta haluaisit kertoa oppimisen tuesta lukiossa?
- b. Onko jotain, mitä haluaisit kysyä hankkeesta tai tästä tutkimuksesta?

LIITE 2. INTERVJUGUIDE/REKTORER

Bakgrundsinformation

Rektorns bakgrundsinformation

- Ålder
- Yrkesbeteckning
- Utbildning (ämneslärare, speciallärare, klasslärare, annan)
- Erfarenhet av undervisning före rektorsuppdraget
- Erfarenhet som rektor (år)

Gymnasiets bakgrundsinformation

- Plats
- Skolans storlek (antal studenter)
- Medelvärdesgräns
- Antal studenter som behöver stöd för lärande
- Hurudana stödbehov har studenterna?

Ansökningsprocessen

Hur kom du att bli rektor för gymnasiet?

Tema 1: Stödresurser

- Hur många speciallärare finns det på er gymnasieskola?
- Är de anställda på heltid vid gymnasiet? (t.ex. delat med högstadium eller annan gymnasieskola)
- Vilken roll spelar ämneslärare i genomförandet av stöd för lärande?
- Hur uppfattar ni resursernas tillräcklighet (för stöd för lärande) i ert gymnasium?
- Hur länge har speciallärare funnits vid gymnasiet?
- Hur kan du som rektor påverka resursfördelningen?
- Vad annat bör beaktas när det gäller resursfördelning till stöd för lärande på gymnasier?

Tema 2: Genomförande av stöd för lärande

- Vad kommer du att tänka på när det gäller stöd för lärande i gymnasiet?

- På vilket sätt genomförs stöd för lärande i ert gymnasium? Hur är stödet organiserat?
- Vem genomför stöd för lärande på gymnasiet? (ämneslärare, speciallärare, studie- och yrkesvägledare, elevhälsopersonal, andra?) Hur samarbetar personalen för att genomföra stödet?
- Vad annat bör beaktas när det gäller genomförande av stöd för lärande på gymnasier?

Tema 3: Stödrutiner

- Vilka stödrutiner tycker du har varit bra och fungerande?
- Vilka faktorer stärker (möjliggör) genomförandet av dessa goda rutiner? Vilka faktorer begränsar eller försvagar dem?
- Påverkade reformen av gymnasielagen 2019 stödet för lärande eller specialundervisningen på ert gymnasium? Hur?
- Hur upplever du att elevernas rätt till stöd för lärande genomförs just nu i ert gymnasium? Och på nationell nivå?
- Vilken typ av feedback har du som rektor fått från personalen, studerade eller externa parter om stödet?
- Vad annat bör beaktas när det gäller stödrutiner på gymnasier?

Tema 4: Lösningar för utveckling av stöd för lärande

- Hur bör stöd för lärande utvecklas, enligt dig? Vilka utvecklingsbehov ser du för stödet?
- Vilka utmaningar/hinder ser du för utvecklingen? Vilka styrkor finns?
- Finns det något du skulle vilja att man gjorde på lagstiftningsnivå för att utveckla stödet?
- Vad tycker du om de föreslagna förändringarna för specialundervisning på gymnasier? Vad tycker du om att införa mer stödundervisning i lagen?
- Vilka förändringar förväntar du dig att reformen medför på ditt gymnasium?
- Vad annat bör beaktas när det gäller utvecklingen av lärandestöd på gymnasier?

Avslutningsvis

- Är det ytterligare något du skulle vilja berätta om eller kommentera kring stöd för lärande i gymnasiet?
- Finns det något du vill fråga om projektet eller denna forskning?

Kunnallisan kehittämissätiön tutkimusjulkaisujen sarjassa ovat ilmestyneet

- 1 Pirjo Mäkinen
KUNTARAKENNESELVITYS (1992)
- 2 HYVINVOINTIYHTEISKUNNAN TULEVAISUUS
Kolme näkökulmaa (1992)
- 3 Maria Lindbom
KUNNAT JA EUROOPPALAINEN ALUEKEHITYS (1994)
- 4 Jukka Jääskeläinen
KUNTA, KÄYTTÄJÄ, MARKKINAVOIMA
Kunnallisen monopolin ohjaus ja johtaminen (1994)
- 5 Torsti Kivistö
KEHITYKSEN MEGATRENDIT JA KUNTIEN TULEVAISUUS
Kohti ihmisläheistä kansalaisyhteiskuntaa (1995)
- 6 Kari Ilmonen–Jouni Kaipainen–Timo Tohmo
KUNTA JA MUSIIKKIJUHLAT (1995)
- 7 Juhani Laurinkari–Pauli Niemelä–Olli Pusa–Sakari Kainulainen
KUNTA VALINTATILANTEESSA
Kuka tuottaa ja rahoittaa palvelut? (1995)
- 8 Pirjo Mäkinen
KUNNALLISEN ITSEHALLINNON JÄLJILLÄ (1995)
- 9 Arvo Myllymäki–Asko Uoti
LEIKKAUKSET KUNTIEN UHKANA
Vaikeutuuko peruspalvelujen järjestäminen? (1995)
- 10 Heikki Helin–Markku Hyypiä–Markku Lankinen
ERILAISET KUNNAT
Kustannuserojen taustat (1996)
- 11 Juhani Laurinkari–Tuula Laukkanen–Antti Miettinen–Olli Pusa
VAIHTOEHDOKSI OSUUSKUNTA
– yhteisö kunnan palvelutuotannossa (1997)
- 12 Jari Hyvärinen–Paavo Okko
EMU – ALUEELLISET VAIKUTUKSET JA KUNTATALOUS (1997)
- 13 Arvo Myllymäki–Juha Salomaa–Virpi Poikkeus
MUUTTUMATON – MUUTTUVA KANSANELÄKELAITOS (1997)
- 14 Petri Böckerman
ALUEET TYÖTTÖMYYDEN KURIMUKSESSA (1998)
- 15 Heikki Helin–Seppo Laakso–Markku Lankinen–Ilkka Susiluoto
MUUTTOLIIKE JA KUNNAT (1998)

- 16 Kari Neilimo
STRATEGIAPROSESSIN KEHITTÄMINEN MAAKUNTATASOLLA
– case Pirkanmaa (1998)
- 17 Hannu Pirkola
RAKENNERAHASTOT
– ohjelmien valmistelu, täytäntöönpano ja valvonta (1998)
- 18 Marja-Liisa Nyholm–Heikki Suominen
PALVELUVERKOSSA YÖTÄPÄIVÄÄ (1999)
- 19 Jarmo J. Hukka–Tapio S. Katko
YKSITYISTÄMINEN VESIHUOLLOSSA? (1999)
- 20 Salme Näsi–Juha Keurulainen
KUNNAN KIRJANPITOUUDISTUS (1999)
- 21 Heikki Heikkilä–Risto Kunelius
JULKISUUSKOE
Kansalaiskeskustelun opetuksia koneistoille (2000)
- 22 Marjaana Kopperi
VASTUU HYVINVOINNISTA (2000)
- 23 Lauri Hautamäki
MAASEUDUN MENESTYJÄT
Yritykset kehityksen vetureina (2000)
- 24 Paavo Okko–Asko Miettälä–Elias Oikarinen
MUUTTOLIIKE PAKOTTAA RAKENNEMUUTOKSEEN (2000)
- 25 Olavi Borg
TIEDON VAJE KUNNISSA (2000)
- 26 Max Arhippainen–Perttu Pyykkönen
KIINTEISTÖVERO KUNNALLISTALOUDESSA (2000)
- 27 Petri Böckerman
TYÖPAIKKOJEN SYNTYMINEN
JA HÄVIÄMINEN MAAKUNNISSA (2001)
- 28 Aimo Rynnänen
KUNTAYHTEISÖN JOHTAMINEN (2001)
- 29 Ilkka Ruostetsaari–Jari Holttinen
LUOTTAMUSHENKILÖ JA VALTA
Edustuksellisen kunnallisdemokratian mahdollisuudet (2001)
- 30 Terho Pursiainen
KUNTAETIIKKA
Kunnallisen arvokeskustelun kritiikkiä (2001)
- 31 Timo Tohmo–Jari Ritsilä–Tuomo Nenonen–Mika Haapanen
JARRUA MUUTTOLIIKKEELLE (2001)

- 32 Arvo Myllymäki–Eija Tetri
RAHA-AUTOMAATTIYHDISTYS KANSALAISPALVELUJEN
RAHOITTAJANA (2001)
- 33 Anu Pekki–Tuula Tamminen
LAPSEN EHDOILLA (2002)
- 34 Lauri Hautamäki
TEOLLISTUVA MAASEUTU
– menestyvät yritykset maaseudun voimavarana (2002)
- 35 Pertti Kettunen
KUNTIEN ELOONJÄÄMISEN TAITO (2002)
- 36 MAAKUNTIEN MERKITYS JA TEHTÄVÄT (2003)
- 37 Marko Taipale–Max Arhippainen
ANSIOTULOVÄHENNYS, JAETTAVAT YRITYSTULOT
JA KUNTIEN VEROPOHJA (2003)
- 38 Jukka Lassila–Tarmo Valkonen
HOIVARAHASTO (2003)
- 39 Pekka Kettunen
OSALLISTUA VAI VAIKUTTAA? (2004)
- 40 Arto Ikola–Timo Rothovius–Petri Sahlström
YRITYSTOIMINNAN TUKEMINEN KUNNISSA (2004)
- 41 Päivi Kuosmanen–Pentti Meklin–Tuija Rajala–Maarit Sihvonen
KUNNAT ERIKOISSAIRAANHOIDOSTA SOPIMASSA (2004)
- 42 Pauli Niemelä
SOSIAALINEN PÄÄOMA SUOMEN KUNNISSA (2004)
- 43 Ilkka Ruostetsaari–Jari Holttinen
TARKASTUSLAUTAKUNTA KUNNAN PÄÄTÖKSENTEOSSA (2004)
- 44 Aimo Ryyänen
KUNNAT VALTION VALVONNASSA (2004)
- 45 Antti Peltokorpi–Jaakko Kujala–Paul Lillrank
KESKENERÄISEN POTILAAN KUSTANNUKSET
Menetelmä kunnille terveystalouksien tuotannon suunnitteluun ja
ohjaukseen (2004)
- 46 Pentti Puoskari
KUNTA JA AMMATTIKORKEAKOULU (2004)
- 47 Timo Nurmi
KUNTIEN ARVOPERHEET (2005)
- 48 Jarna Heinonen–Kaisu Paasio
SISÄINEN YRITTÄJYYS KUNTATYÖSSÄ (2005)

- 49 Soili Keskinen
TUTKIMUS ALAISTAIDOISTA KUNNISSA
(verkkojulkaisu 2005)
- 50 Heikki A. Loikkanen–Ilkka Susiluoto
PALJONKO VERORAHOILLA SAA? (2005)
- 51 Arvo Myllymäki–Päivi Kalliokoski
VALTIO, KUNTA JA EUROOPAN UNIONI
Unionijäsenyyden vaikutus valtion ja kuntien taloudelliseen
pääösvaltaan (2006)
- 52 Aini Pehkonen
MAAHANMUUTTAJAN KOTIKUNTA (2006)
- 53 Toivo Pihlajaniemi
KUNTARAKENNE MURROKSESSA
(verkkojulkaisu 2006)
- 54 Satu Nivalainen
PENDELÖINKÖ VAI MUUTANKO?
Työvoiman liikkuvuus kuntien välillä (2006)
- 55 Jouni Kaipainen
KUNTIEN ROSKASOTA (2006)
- 56 Vesa Vesterinen
KUNTA JA YHTIÖITTÄMINEN (2006)
- 57 Maria Solakivi–Matti Virén
KUNTIEN HENKILÖSTÖ, TEHOKKUUS JA KUNTAKOKO (2006)
- 58 Jarmo J. Hukka–Tapio S. Katko
VESIHUOLLON HAAVOITTUVUUS
(verkkojulkaisu 2007)
- 59 Elina Viitanen–Lauri Kokkinen–Anne Konu–Outi Simonen–
Juha V. Virtanen–Juhani Lehto
JOHTAJANA SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLOSSA (2007)
- 60 Jouni Ponnikas–Timo Tiainen–Johanna Hätälä–Jarmo Rusanen
SUOMI JA ALUEET 2030
– toteutunut kehitys, ennakointia ja skenaariot (2010)
- 61 Ritva Pihlaja
KOLMAS SEKTORI JA JULKINEN VALTA (2010)
- 62 Pekka Pietilä–Tapio Katko–Vuokko Kurki
VESI KUNTAYHTEISTYÖN VOITELUAINEENA (2010)
- 63 Pasi Holm–Janne Huovari
KUNNAT VEROUUDISTUKSEN MAKSAJINA? (2011)
- 64 Irene Roivainen–Jari Heinonen–Satu Ylinen
KÖYHÄ BYROKRATIAN RATTAISSA (2011)

- 65 Anu Hakonen–Kiisa Hulkko-Nyman
KUNNASTA HOUKUTTELEVA TYÖPAIKKA? (2011)
- 66 Markku Sotarauta–Toni Saarivirta–Jari Kolehmainen
MIKÄ ESTÄÄ KUNTIEN UUDISTUMISTA? (2012)
- 67 Eero Lehto
VOIKO ÄÄNESTÄMÄLLÄ VAIKUTTAA KUNTAVEROIHIN? (2012)
- 68 Kirsi Kuusinen-James
TUOKO PALVELUSETELI VALINNANVAPAUTTA? (2012)
- 69 Leena Forma–Marja Jylhä–Mari Aaltonen–Jani Raitanen–
Pekka Rissanen
VANHUUDEN VIIMEISET VUODET
– pitkäaikaishoito ja siirtymät hoitopaikkojen välillä (2012)
- 70 Niina Mäntylä–Jonna Kivelä–Seija Ollila–Laura Perttola
PELASTAKAA KOULUKIUSATTU!
– koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkas-
telussa (2013)
- 71 Juhani Laurinkari – Kirsi Rönkä – Anja Saarinen – Veli-Matti Poutanen
PALVELUT TOIMIMAAN
– tapaturmissa vammautuneiden nuorten puheenvuoro (2013)
- 72 Signe Jauhiainen–Janne Huovari
KUNTARAKENNE JA ALUEIDEN ELINVOIMA
– laskelmia väestöstä, työpaikoista ja kuntataloudesta (2013)
- 73 Riitta Laakso
MISTÄ KOTI HUOSTAANOTETULLE LAPSELLE?
(verkkajulkaisu 2013)
- 74 Vuokko Niiranen–Minna Joensuu–Mika Martikainen
MILLÄ TIEDOLLA KUNTIA JOHDETAAN? (2013)
- 75 Niko Hatakka–Erkka Railo–Sini Ruohonen
KUNTAVAALIT 2012 MEDIASSA (2013)
- 76 Hannu Kytö ja Monika Kral-Leszczynska
MUUTTOLIIKKEEN VOITTAJAT JA HÄVIÄJÄT
– tutkimus alueiden välisistä muuttovirroista (2013)
- 77 Sakarias Sokka, Anita Kangas, Hannu Itkonen, Pertti Matilainen &
Petteri Räisänen
HYVINVOINTIA MYÖS KULTTUURI- JA LIIKUNTAPALVELUISTA
(2014)
- 78 Petra Kinnula, Teemu Malmi & Erkki Vauramo
SISÄLTÖÄ SOTE-UUDISTUKSEEN
Tunnuslukuja terveydenhuollon suunnitteluun (2014)
- 79 Hagen Henrý, Jarmo Hänninen, Seija Paksu ja Päivi Pylkkänen
OSUUSTOIMINNASTA VALOA VANHUSPALVELUIHIN (2014)

- 80 Toni Mättö, Jukka Pellinen, Antti Rautiainen ja Kari Sippola
TALOUSOHJAUS TERVEYSASEMILLA
– näennäisohjaus luo näennäistehokkuutta (2014)
- 81 Tuija Rajala ja Jari Tammi
BUDJETOINTIA KUNTIEN MUUTOSKIERTEESSÄ (2014)
- 82 Petra Kinnula, Teemu Malmi & Erkki Vauramo
SAADAANKO SOTE-UUDISTUKSELLA TASALAATUA? (2014)
- 83 Maria Ohisalo & Juho Saari
KUKA SEISOO LEIPÄJONOSSA?
Ruoka-apu 2010-luvun Suomessa (2014)
- 84 Anna-Maria Isola, Elina Turunen, Sakari Hänninen, Jouko Karjalainen
ja Heikki Hiilamo
SYRJÄYTNYT IHMINEN JA KUNTA (2015)
- 85 Heli Sjöblom-Immala
PUOLISONA MAAHANMUUTTAJA –
Monikulttuuristen perheiden viihtyminen Suomessa ja muutto-
suunnitelmat (2015)
- 86 Arttu Saarinen, Mervi Ruokolainen, Heikki Taimio, Jukka Pirttilä ja
Saija Mauno
PALVELUMOTIVAATIO JA TYÖHYVINVOINTI TERVEYDEN-
HUOLLOSSA (2015)
- 87 Olli-Pekka Viinamäki ja Maria Katajamäki
LUOTTAMUKSESTA ELINVOIMAA KUNNILLE (2015)
- 88 Seppo Penttilä, Janne Ruohonen, Asko Uoti ja Veikko Vahtera
KUNTAYHTIÖT LAINSÄÄDÄNNÖN RISTIAALLOKOSSA (2015)
- 89 Paula Saikkonen, Sanna Blomgren, Pekka Karjalainen ja Minna Kivipelto
POISTAAKO SOSIAALITYÖ HUONO-OSAISUUTTA? (2015)
- 90 Eija Kauppi, Niku Määttänen, Tomi Salminen ja Tarmo Valkonen
VANHUSTEN PITKÄAIKAISHOIDON TARVE VUOTEEN 2040
(2015)
- 91 Petra Kinnula, Teemu Malmi ja Erkki Vauramo
MITEN SOTE-UUDISTUS TOTEUTETAAN? (2015)
- 92 Jaana-Piia Mäkinen, Kirsi Heikkilä-Tammi ja Marja-Liisa Manka
MITEN KUNTAESIMIES VOI PARANTAA TYÖHYVINVOINTIA?
(2015)
- 93 Matti Rimpelä ja Markku Rimpelä (toimittajat)
SÄÄSTÖJÄ LAPSIPERHEIDEN PALVELUREMONTILLA (2015)
- 94 Tomi Venho
RAHASTAA, EI RAHASTA, RAHASTAA
– suomalaisen vaalirahoituksen seurantatutkimus (2015)

- 95 Riku Thilman, Timo Rothovius ja Jussi Nikkinen
KUNNAN SIJOITUSVARALLISUUDESTA JA SEN HALLINNASTA
(2016)
- 96 Tiina Rättilä ja Jarmo Rinne
KUNTADEMOKRATIA KAKSILLA RAITEILLA (2016)
- 97 Juha Lavapuro, Tuomas Ojanen, Pauli Rautiainen ja Virve Valtonen
SIVISTYKSELLISET JA SOSIAALISET PERUSOIKEUDET
SYRJÄKUNNISSA (2016)
- 98 Aleksi Koski ja Heikki Kuutti
LÄPINÄKYVYYS KUNNAN TOIMINNASSA
– tietopyyntöihin vastaaminen (2016)
- 99 Sari Tuuva-Hongisto, Ville Pöysä ja Päivi Armila
SYRJÄKYLIEN NUORET – unohdetut kuntalaiset? (2016)
- 100 Torsti Hyyryläinen ja Sofia Tuisku
SOSIAALISESTA MEDIASTA RATKAISUJA PAIKALLISEEN
VAIKUTTAMISEEN (2016)
- 101 Antti Syväjärvi, Jaana Leinonen, Anu Pruikkonen ja Rauno Korhonen
SOSIAALINEN MEDIA KUNTAJOHTAMISESSA (2017)
- 102 Petra Kinnula, Teemu Malmi ja Erkki Vauramo
MITÄ TUNNUSLUKUJA SOTE-ALUEEN JOHTAMISESSA
TARVITAAN? (2017)
- 103 Ilkka Koiranen, Aki Koivula, Arttu Saarinen ja Pekka Räsänen
PUOLUEIDEN RAKENTEET JA JÄSENISTÖN VERKOSTOT (2017)
- 104 Ari Lehtinen ja Ilkka Pyy (toim.)
MITÄ ON LAADULLINEN KAUPUNKISUUNNITTELU? (2017)
- 105 Sami Tantarimäki ja Anni Törhönen
KOULUVERKKO MUUTTUU,
ENTÄ KOULUVERKKOSUUNNITTELU? (2017)
- 106 Suvi Hakoinen, Pirjo Laitinen-Parkkonen ja Marja Airaksinen
LÄÄKEKAAOKSEN HALLINTA SOTE-MUUTOKSESSA
– nykytila, haasteet ja ratkaisuehdotukset (2017)
- 107 Tommi Oikarinen, Tomi Voutilainen, Anu Mutanen ja
Matti Muukkonen
KUNNALLINEN ITSEHALLINTO VALTION PURISTUKSESSA
(2018)
- 108 Sami Borg
KUNTAVAALITUTKIMUS 2017 (2018)
- 109 Lasse Oulasvirta, Lotta-Maria Sinervo ja Petra Haapala
VALTUUTETUT TALOUSINFORMAATION KÄYTTÄJINÄ (2019)

- 110 Anu Gretschel ja Sami Myllyniemi
KUULUMMEKO YHTEISKUNTAAN?
Työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten käsityksiä
tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista (2020)
- 111 Niina Mäntylä, Ville Karjalainen, Maria Refors Legge ja
Hanna-Kaisa Pernaa
PUKKI KAALIMAAN VARTIJANA
– kuka valvoo peruskouluja? (2021)
- 112 Tomi Venho
KUNNALLINEN PUOLUETUKI (2022)
- 113 Sami Borg
KANSANVALTAA KORONAN VARJOSSA
Tutkimusraportti vuoden 2021 kuntavaaleista (2022)
- 114 Arja Kurvinen, Arja Jolkkonen, Virpi Lemponen ja Petri Kahila
PIENTEN KUNTIEN STRATEGIAT JA LUOVAT RATKAISUT
(2022)
- 115 Josefina Sipinen, Juuso Laine, Elina Kestilä-Kekkonen,
Sami Borg ja Åsa von Schoultz
KAMPANJA POIKKEUSOLOSUHTEISSA:
KUNTAVAALIEHDOKKAAT 2021(2022)
- 116 Sami Borg
ALUEVAALITUTKIMUS 2022
Tutkimus Suomen ensimmäisistä aluevaaleista (2023)
- 117 Hanna Kosunen, Sari Hirvonen-Kantola ja Helka-Liisa Hentilä
KUNTIEN MAANKÄYTÖN SUUNNITTELU JA
ELINVOIMAHANKKEET (2023)
- 118 Minna Kivipelto, Mirka Elovainio, Hanna-Mari Heinonen,
Juulia Hietämäki, Signe Jauhiainen, Tuija Korpela, Heidi Sallinen,
Niina Tanner, Antti Teittinen, Timo Toikko ja Tarja Tolonen
TOIMEENTULOTUKI JA AIKUISSOSIAALITYÖ
Löytyykö keinoja toimeentulotuen tarpeen vähentämiseen? (2023)
- 119 Janne Ruohonen, Veikko Vahtera, Jaakko Rönkkö ja Annu Jaakkola
KUNTAYHTIÖIDEN TARKASTUKSEN JA ARVIOINNIN
ORGANISOINTI JA LÄPINÄKYVYYS
- 120 Päivi Armila, Terhi Halonen, Ari Sivenius ja Santtu Haantio
SYRJÄSEUTU LASTEN JA NUORTEN LIIKKUMISEN TILANA
STOP! Tässä seison enkä muuta voi? -tutkimushankkeen loppuraportti
(2024)
- 121 Tiina Mäkelä, Marja Kankaanranta, Takumi Yada ja Elma Hyöky
OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPETUS-OPPIMISPROSESSEJA JA
HYVINVOINTIA EDISTÄVISTÄ OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ
ERI KOULUTUSASTEILLA (2024)

- 122 Johanna Sinkkonen, Anni Jäntti, Kaisa Kurkela ja Akseli Tiensuu
KUNTIEN DEMOKRATIARÖOLI MUUTOKSESSA
Vanhusneuvostojen muuttuva rooli kuntien demokratiamuutoksen
heijastumana (2024)
- 123 Arja Jolkkonen, Arja Kurvinen ja Virpi Lemponen
KUNTIEN MUUTTUVÄ RÖOLI TYÖLLISYYS- JA
ELINKEINOPALVELUISSA (2025)
- 124 Pauliina Hongisto, Mira Kalalahti ja Janne Varjo
ETÄOPETUS PERUSOPETUKSEN JÄRJESTÄMISESSÄ (2025)
- 125 Kaisa Pihlainen, Emmi Kujala, Camilla Svens-Liavåg, Inka Turunen ja
Kristina Ström
YHDENVERTAINEN OPPIMISEN TUKI LUKIOSSA
LIKVÄRDIGT STÖD FÖR LÄRÄNDE I GYMNASIET (2025)



KAKS – Kunnallisan kehittämissäätiö rahoittaa kuntia palvelevaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tavoitteena on tukea ja parantaa kuntien ja niiden organisaatioiden toimintamahdollisuuksia.

Rahoitamme hankkeita ja tutkimuksia, joiden arvioimme olevan kuntien tulevaisuuden kannalta keskeisimpiä. Tuloksien tulee olla sovellettavissa käytäntöön. Rahoitettavilta hankkeilta edellytetään ennakkoluulotonta ja uutta uraa luovaa otetta.

Säätiöllä on *Polemiikki*-niminen asiakaslehti ja kolme julkaisusarjaa:

Polemia-sarja, jossa käsitellään kunnille tärkeitä strategisia kysymyksiä ajattelua herättävällä tavalla.

Tutkimusjulkaisut-sarja, jossa julkaistaan osa säätiön rahoittamista tutkimuksista. Pääosa säätiön rahoittamista tutkimuksista julkaistaan tekijätahon omissa julkaisusarjoissa.

Julkaisut-sarja, jossa esitellään tutkimustietoa tai yhteiskunnallisia keskustelun avauksia.

Toimintamme ja julkaisumme esitellään tarkasti kotisivuillamme www.kaks.fi.

Vuonna 1990 perustettu itsenäinen säätiö rahoittaa toimintansa sijoitus-
tuotoilla.

Osoite	Fredrikinkatu 61 A 00100 Helsinki
Toimitusjohtaja	Jenni Airaksinen, jenni.airaksinen@kaks.fi , p. 050 533 2002
Tutkimuspäällikkö	Sami Borg, sami.borg@kaks.fi , p. 050 345 0811
Taluspäällikkö	Maarit Vaittinen, maarit.vaittinen@kaks.fi , p. 040 716 4807
Viestintäpäällikkö	Satu Perjo, satu.perjo@kaks.fi , p. 0400 720 874

Tutustu kotisivuihimme (www.kaks.fi)!

Kaisa Pihlainen, Emmi Kujala, Camilla Svens-Liavåg,
Inka Turunen ja Kristina Ström

Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa Likvärdigt stöd för lärande i gymnasiet

Oppimisen tuen kehittäminen lukioissa etenee nopeasti, mutta koulut ovat kehitysprosessin eri vaiheissa. Itä-Suomen yliopiston ja Åbo Akademin tutkimus perustui tarpeeseen vahvistaa lukiolaisten yhdenvertaisia oppimismahdollisuuksia. Tutkimuksessa selvitettiin rehtoreiden näkemyksiä oppimisen tuen hyvistä käytännöistä, resursseista, haasteista ja kehittämistarpeista. Tulosten perusteella annetaan suosituksia yhdenvertaisen tuen edistämiseksi sekä opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi.

Utvecklingen av lärandestöd i gymnasier går snabbt, men skolorna befinner sig i olika skeden av utvecklingsprocessen. Forskning från Östra Finlands universitet och Åbo Akademi grundade sig på behovet av att stärka gymnasiestuderandes jämlika möjligheter till lärande. I studien undersöktes rektorers syn på god praxis, resurser, hinder och utvecklingsbehov gällande stöd för lärande. Resultaten ger rekommendationer för att främja jämlikt stöd och stärka elevers lärande och välmående.



kaks.fi
KUNNALLISALAN
KEHITTÄMISSÄÄTIÖ



9 789523 491427

Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2025
ISBN 978-952-349-142-7 (nid)
ISBN 978-952-349-143-4 (pdf)
ISSN 1235-6956