

**Lukio-opiskelun esteet ja opiskelun tuen kehittäminen tuen
antajien ja vastaanottajien kokemana**

Emilia Lång

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lång, Emilia. 2020. Lukio-opiskelun esteet ja opiskelun tuen kehittäminen tuen antajien ja vastaanottajien kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia opiskelun esteitä on yhdessä keskisuomalaisessa lukiossa ja miten lukiokoulutuksen esteettömyyttä voitaisiin parantaa kehittämällä opiskelun tukea.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto kerättiin avoimien haastattelujen avulla. Tutkimusjoukko koostui kuudesta haastateltavasta; neljästä lukiossa työskentelevästä henkilöstä ja kahdesta opiskelijasta.

Tuloksien perusteella opiskelun esteet jakautuivat kolmelle esteettömyyden ulottuvuudelle: fyysinen esteettömyys, sosiaalis-psykkis-asenteellinen-esteettömyys ja pedagoginen esteettömyys. Fyysisiä esteitä olivat tilojen puute ja sisäilmaongelmat. Sosiaalis-psykkis-asenteellisia esteitä olivat opiskelijoiden kokema häpeä ja opettaja-oppilas-luottamussuhteen luomisen vaikeudet. Pedagogisia esteitä olivat yksilöopetuksen puute ja pienryhmän järjestämisen haastavuus.

Opiskelun tuen kehitysehdotukset jakautuivat kouluuyhteisön tason ratkaisuihin, opettajan työtä tukeviin ratkaisuihin ja opiskelijan opintoja edistäviin ratkaisuihin. Kouluuyhteisön tasolla opiskelun tukea voidaan parantaa tekemällä rakenteellisia muutoksia oppilastuntemuksen lisäämiseksi ja yksilöllisen tuen mahdollistamiseksi. Opettajan työtä tukisi selkeä työnkuvan ohjeistus ja mahdollisuus varhaiseen puuttumiseen ja oppimisen ongelmien arviointiin suuntautuvien toimintamallien kautta. Opiskelijan tasolla häpeää poistaisi laajempi tiedottaminen oppimisvaikeuksista sekä S2-opiskelijoiden oikeuksien erityisjärjestelyihin kattavampi huomiointi.

Asiasanat: lukio, esteettömyys, opiskelun tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Opiskelun tuki ja erityisopetus lukiossa	6
1.2 Esteettömyys.....	8
1.3 Esteettömyyden ulottuvuudet opiskelussa.....	12
1.3.1 Opiskelun fyysinen esteettömyys.....	12
1.3.2 Opiskelun asenteellinen, sosiaalinen ja psyykkinen esteettömyys.....	13
1.3.3 Opiskelun pedagoginen esteettömyys.....	14
1.3.4 Oppimateriaalien ja tieto- ja viestintätekniikan esteettömyys.	15
1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	17
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1 Tutkimuksen lähestymistapa	18
2.2 Tutkimukseen osallistuneet.....	19
2.3 Tutkimusmenetelmät	20
2.4 Aineisto ja aineiston analyysi.....	20
2.5 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	23
3.1 Oppimisen esteet.....	23
3.1.1 Tilaongelmat	24
3.1.2 Häpeän tunteet ja luottamussuhteen luomisen vaikeus	25
3.1.3 Yksilöllisen opetuksen toteuttamisen vaikeudet.....	31

3.2 Lukio- opiskelun tuen kehittämisen ehdotukset ja tehdyt ratkaisut.....	35
3.2.1 Kouluyhteisön kehittämisehdotukset	35
3.2.2 Opettajan työtä tukevat ehdotukset	38
3.2.3 Opiskelijan opintoja edistävät ehdotukset	41
3.3 Yhteenveto tuloksista	43
4 POHDINTA.....	44
LÄHTEET	51
LIITTEET.....	59

1 JOHDANTO

Suomi on sitoutunut ehkäisemään syrjivää kohtelua ja edistämään inklusiota niin kansainvälisillä sopimuksilla kuin kansallisella lainsäädännöllä. Syrjivä kohtelu ja eri asemaan asettaminen sukupuolen, iän, alkuperän kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella on kielletty sekä Suomen perustuslaissa (1999/731, 6§) että yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014).

Lait yltävät myös koulutukseen. Perustuslain (1999/731, 16§) mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle ”yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityistarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä”. Samoin yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 6 §) velvoittaa koulutuksen järjestäjää arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan sekä ryhtymään tarkoituksenmukaisiin ja olosuhteet huomioiviin edistämistoimenpiteisiin tarvittaessa.

Koulutuspoliittisesti Suomi on jo pitkään ollut sitoutunut inklusiiviseen ideologiaan Salamancan julistuksen kautta (UNESCO 1994). Peruskoulussa inklusiiviseen koulutukseen aate näkyy opiskelun tuen uudelleen järjestämisessä. Perusopetuslain muutoksen (642/2010) myötä peruskouluun tuli käyttöön kolmiportainen tuki. Kolmiportainen tuki ja lähikouluperiaate, jossa jokainen oppilas saa mahdollisuuden aloittaa yleisopetuksen ryhmässä, ajaa inklusiivisen koulun periaatetta. Tällöin oppilaalle annettu tuki siirtyy hänen mukanaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Inklusiivisuutta ja osallisuutta tuetaan poistamalla opiskelun esteitä siellä missä oppilas on. Esteettömyydellä edistetään näin ollen inklusion toteutumista (Raike 2019; Penttilä 2012, 9).

Vaikka toisella asteella ja varsinkaan lukiossa ei käytetä kolmiportaisen tuen mallia, on ajatus varhaisesta puuttumisesta ja kaikkien opettajien antamasta yleisestä tuesta heijastunut myös sen toimintatapoihin. Lukio on tällä hetkellä opiskelun tuen murroksessa voimaan tulevan uuden lukiolain (714/2018) ja siinä määritellyn lisääntyvän opiskelun tuen takia, joten erityisopetuksen tutkiminen

lukiossa tulee ajankohtaiseksi. Tämä tutkimus pyrkii tarkastelemaan kehittyvää lukion opiskelun tukea ja etsimään sen kehittämiseen ratkaisuja.

1.1 Opiskelun tuki ja erityisopetus lukiossa

Lukiossa annettu opiskelun tuki saattaa vieläkin herättää hämmästyä, vaikka ensimmäisen kerran lukivaikeus on huomioitu ylioppilaslautakunnassa jo 1960-luvulla (Mehtäläinen 2005, 11). Lukion erityisopetus aloitettiin Helsingissä 90-luvulla (Pääkkönen 2005, 116; Mehtäläinen 2005, 15), mutta opiskelun tuki kirjattiin vasta tulevaan uuteen lukiolakiin (714/2018). 2000-luvun alussa lukiossa puuhuttiin erityisestä tuesta, mutta uusimmassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) on siirrytty käyttämään termiä oppimisen ja opiskelun tuki (Sinkkonen ym. 2016, 52).

Lukion käy Suomessa noin puolet nuorista ja sinne menevä joukko on yhä heterogeenisempää (Tilastokeskus 2019; Sinkkonen 2011, 52; Kingberg 2008, 1; Pääkkönen 2005). Syksyllä 2017 noin joka viides peruskoululainen sai erityistä tai tehostettua tukea ja 29% peruskoululaisista sai jonkinlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Tilastokeskus 2018). Peruskoulun päättötodistuksen kriteetikseksi rajaksi suoriutua lukio-opinnoista on suositeltu 7,00 keskiarvoa (Pääkkönen 2005, 111), mutta Suomessa lukioon pääsi vuonna 2017 alimmillaan 5,27 keskiarvolla (Eskonen & Kanerva 2018). On todettu, että opiskelijat, joilla on peruskoulussa oppimisvaikeus, kokevat muita todennäköisemmin haasteita myös lukion alussa (Tuijula 2007). Voidaan siis olettaa lukioon hakeutuvan erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita, koska tukeen liittyvät ongelmat eivät katoa yhden kesän aikana. Lukiossa saatetaan todeta oppimisvaikeudet ensimmäistä kertaa, koska opiskelun tahti ja laajuus lisääntyvät huomattavasti eivätkä ennen työmäärällä oppimisvaikeuksia kompensoineet opiskelijat voi enää käyttää tätä strategiaa.

Opiskelijalle voidaan tarjota tukea jos hän on jäänyt tilapäisesti jälkeen opinnoissa tai jos tuen tarve johtuu kielellisestä, matemaattisesta, motorisesta tai tarkkaavaisuuden häiriöstä. Tuen tarve voi myös liittyä sosiaalisiin vaikeuksiin,

mielenterveyden tai elämäntilanteiden ongelmiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 20; Pääkkönen 2005, 113.) Tuen tarkoitus on antaa mahdollisuus jokaiselle opiskelijalle lukiokoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen ja suorittamiseen (Sinkkonen ym. 2016, 53). Opiskelijalle tarjotut tuenmuodot voivat näin ollen olla opiskelun tukea, opintojen ohjausta tai opiskeluhuollollista tukea.

Koska edellä mainitut opiskelun esteet ja haasteet ovat moninaisia, tukea voi antaa ryhmänohjaaja, aineenopettaja, erityisopettaja, psykologi, kuraattori tai opinto-ohjaaja (Mehtäläinen 2005, 17). Aikaisemmin opinto-ohjaaja oli pääasiallisesti vastuussa opintojen tukemisesta, konsultoinnista ja erityisen tuen antamisesta. Vielä 2000-luvun alussa erityisopetus painottui lukemis- ja kirjoittamistaitojen seulontaan ja testaamiseen (Sinkkonen ym. 2016, 56; Mehtäläinen 2005, 47).

Nykyään erityisopettaja on kasvavissa määrin tullut opinto-ohjaajan rinnalle antamaan pedagogista tukea ja konsultaatiota, vaikka uudessa lukiolaissa (714/2018) ei ole määritelty opiskelun tuen antajaa eikä mainita erikseen erityisopettajaa. Uuteen lukiolakiin (2018) pohjaava seuraava opetussuunnitelma (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019) tarkentaa erityisopetuksen vaatimuksia, määritelmiä, työaika, vastuualueita ja työnkuvaa lukiossa (Korhonen 2018, 13). Tulevaisuudessa erityisopettaja antaa erityisopetusta, joka tukee aineenopetusta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Lukion erityisopettajan työnkuva painottuu opettamiseen, lukitestaukseen, konsultointiin ja taustatyöhön (Grey, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale 2019b; Sinkkonen ym. 2016). Opetushallituksen kartoituksen mukaan (Grey ym. 2019) erityisopettajat tekevät läheistä yhteistyötä opinto-ohjaajien, aineenopettajien ja muun mielenterveyden sekä opiskelijahuoltotyön ammattilaisten kuten kuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan kanssa. Erityisopetus voidaan toteuttaa yhteisopettajuutena, ryhmämuotoisena opetuksena tai yksilötukena (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Opiskelun tuen antamisessa ryhmänohjaajat ja aineenopettajat ovat tärkeässä roolissa varhaisessa tunnistamisessa, uupumuksen havaitsemisessa ja tuen piiriin ohjaamisessa (Sinkkonen ym. 2016, 54). Erityisopettaja on aineenopettajan

tukena konsultoiden ja tiedottaen, koska aineenopettajilla ei välttämättä ole kokemusta erityisoppilaista. Kuorelahden ja kumppaneiden (2005, 48) tutkimuksessa, joka neljännellä aineenopettajalla ei ollut lainkaan ja yli puolilla oli vain vähän kokemusta erityisopetuksesta.

Tässä tutkimuksessa opiskelun tuki nähdään esteettömyyden ja osallisuuden mahdollistajana sekä inklusion edistäjänä. Tuki voi olla monenlaista ja tehdyt tukikeinot poistavat opiskelun esteitä ja mahdollistavat opiskelijoiden yhtäläisiä mahdollisuuksia suoriutua opinnoistaan. Samoin tukikeinojen toteutumattomuus saattaa olla esteenä joidenkin opiskelijoiden opintojen pysähtymiseen.

1.2 Esteettömyys

Esteettömyyden määrittelemisen ei ole helppoa ja yksiselitteistä, koska se pitää sisällään monia näkökulmia ja sitä käytetään monissa eri yhteyksissä. Lähtökohdiana esteettömyydessä on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön esteiden poistaminen, jotta kaikki voivat ominaisuuksistaan riippumatta osallistua täysipainoisesti yhteiskuntaan muiden kanssa. (Autio ym. 2011, 5; Laaksonen 2005, 12; Rauhala-Hayes, Topo & Salminen 1998, 13.) Esteettömyys (barrier-free) sisältää ajatuksen ympäristössä olevista esteistä eli esteellisestä ympäristöstä. Esteet voivat olla harkittuja tai harkitsemattomia (Raïke 2019) ja näkyviä tai näkymättömiä (UTSC 2004, 1; University of Ottawa 2005, 24). Harkittuja esteitä ovat opetuksessa esimerkiksi kurssi- ja tenttirajoitukset sekä opiskelijavalinnat, kun taas harkitsemattomia esteitä ovat esimerkiksi sekavat ohjeistukset tai hämärät tilat. (Raïke 2019.)

Esteettömyys kietoutuu limittäin sen läheisten termien saavutettavuus (accessability) ja käytettävyys (usability) kanssa (Teräs 2013). Muita läheisiä käsitteitä ovat uudet "design" loppuiset käsitteet kuten universal design ja inclusive design, jotka vievät ideologiaa esteettömyydestä ennakoivampaan suuntaan painottamalla suunnittelun merkitystä kaikille avoimen ympäristön luomisessa (Barteaux 2014; Courey, Tappe, Siker, & LePage, 2013).

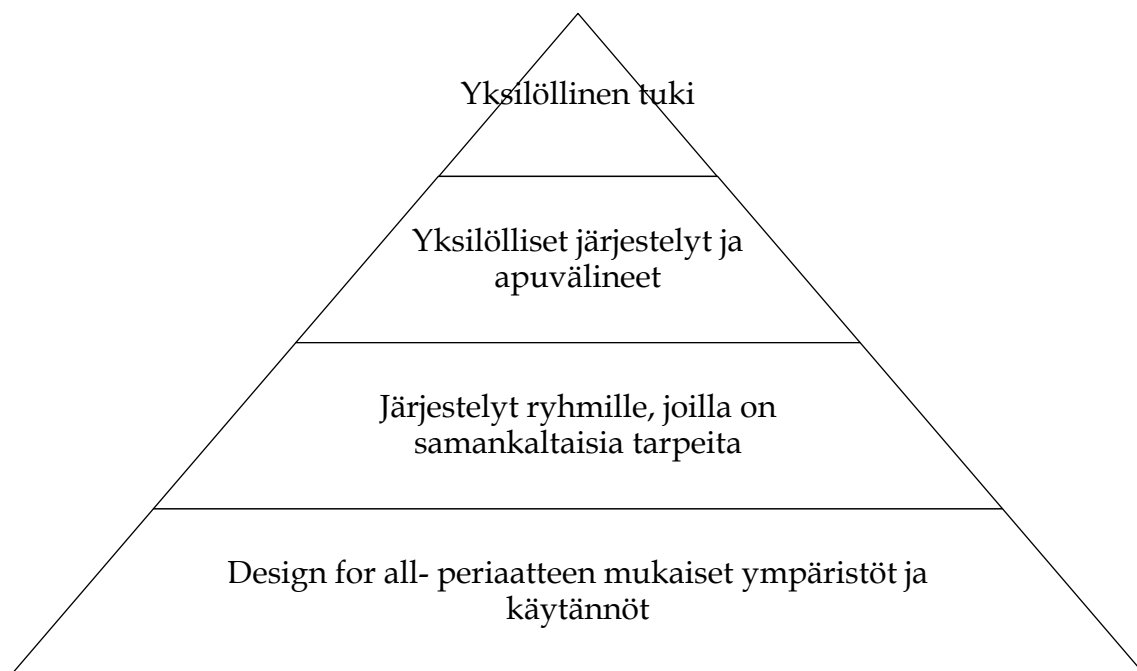
Esteettömyyden rinnalla ja joskus jopa synonyyminä käytetään saavutettavuuden-käsitettä (Penttilä 2012; Pesola 2009, 1; Laaksonen 2005, 12). Saavutettavuusdirektiivin (2016/2102) mukaan saavutettavuus käsittää verkkopalvelut, sovellukset ja julkaisut kun taas rakennetun ympäristön opasteet, kyltit, elementit ja laitteiden fyysiset ominaisuudet ymmärretään esteettömyytenä (Näkövammaisten liitto ry 2019). Joskus taas esteettömyyden voidaan nähdä sisältyvän saavutettavuuteen, jolloin saavutettavuus on laajempi käsite kuin esteettömyys (Autio ym. 2011, 4). Tällöin saavutettavuus kuvaa sitä, kuinka helposti informaatiota, järjestelmää, laitetta, ohjelmaa tai palvelua voi käyttää riippumatta henkilön ominaisuuksista, kuten toimintarajoitteista tai vähävaraisuudesta. Saavutettavuudella ideologiana edistetään yhdenvertaista osallisuutta eli inklusiota. (Raike 2019; Penttilä 2012, 9.)

Desing for all ja Universal design ovat ideologialtaan siirtyneet myös kouluun ja tunnetaan siellä nimellä "Universal instructional design" tai "Universal design for learning". Molemmat ideologiat painottavat rakennusten sijaan opiskelun esteiden poistamista suunnittelemalla mahdollisimman monelle opiskelijalle sopivia kurssimateriaaleja, aktiviteetteja ja oppimisympäristöjä (Barteaux 2014; Courey ym. 2013, 8; UTSC 2004, 7). Cappin (2017) mukaan Universal design for learning tiivistää inklusiivisen opetuksen kolmeen periaatteeseen; monipuolisiin tapoihin jakaa tietoa, osoittaa oppimista ja tukea opiskelijan kouluun kiinnittymistä.

Universal instructional design-periaatteiden pohjalta ohjeiden ja opiskelumateriaalien tulisi olla kaikille saavutettavia, moniaistillisia, selkeitä ja ydinasioita painottavia, kurssisuoritusten joustavia, ilmapiirin kannustava ja avoin oppimisvaikeuksille ja oppimisympäristön tulisi olla fyysisesti sopiva opiskeluun (UTSC 2004, 7).

Design for all- periaatteeseen pohjautuva esteettömyys ei sulje pois erityisjärjestelyjä tai yksilöllisten apuvälineiden käyttöä vaan sen periaatteet toimivat lähtökohtana muille tuen muodoille (Opetushallitus 2014, 6). Esteettömyyttä voidaan tarkastella tasoissa, jotka rakentuvat toistensa päälle (kuvio 1). Ensimmäinen taso noudattaa design for all -periaatetta, jossa pyritään tuottamaan kaikkia

tukevia ja kaikille saavutettavia palveluja ja ympäristöjä. Toisella tasolla mahdollistetaan järjestelyjä ryhmille, joilla on samankaltaisia tarpeita. Kolmannella ja neljännellä tasolla hyväksytään yksilölliset järjestelyt. Kolmas taso painottaa yksilöllisiä järjestelyjä ja apuvälineitä. Neljäs taso alkaa siitä, kun aiempien tasojen tuki ei riitä. Tällöin voidaan tarjota henkilökohtaista tukea. (Opetushallitus 2014, 12.).

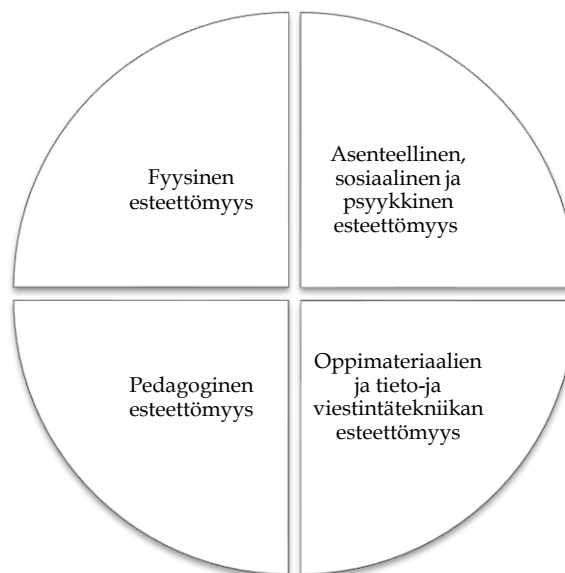


KUVIO 1 Esteettömyyden tasot (Opetushallitus 2014, 12).

Tasojen lisäksi esteettömyyden laajaa käsitettä voidaan tarkastella pilkottuna eri ulottuvuuksien kautta. Yksinkertaisimmassa kolmijakoisessa mallissa ulottuvuudet jaetaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (Penttilä 2012, 52- 53). Nelijakoisessa mallissa edellisiin lisätään pedagoginen esteettömyys (Jokinen 2013, 12 -16), mutta esteitä voidaan tarkastella myös organisaation tai instituution toimintamallien näkökulmasta (Council of Ontario Universities 2018). Näiden lisäksi esteettömyys voidaan jakaa vielä useampaan ulottuvuuteen. Opetushallitus (2014) tarkastelee toisen asteen koulutuksen esteettömyyttä

jakamalla esteettömyyden (1) fyysiseen, (2) asenteelliseen, sosiaaliseen, psyykkiseen, (3) pedagogiseen, sekä (4) opetusmateriaalien ja tieto- ja viestintätekniiikan ulottuvuuksiin (kuvio 2).

Ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia vaan vaikuttavat toinen toisiinsa. Esimerkiksi fyysisten esteiden poistaminen saattaa toimia ehtona sosiaalisen, asenteellisen ja psyykkisen esteettömyyden toteutumiseksi. Toisaalta irrallinen tarkastelu on tärkeää, koska ei ole itsestäänselvyys, että fyysinen esteettömyys poistaisi asenteita ja tuottaisi osallisuutta.



KUVIO 2 Esteettömyyden ulottuvuudet opiskelussa (Opetushallitus 2014).

Tässä tutkimuksessa esteettömyys ymmärretään laajasti ja se irrottautuu syvään juurtuneen fyysisen esteettömyyden ulottuvuuden tarkastelusta koskemaan muitakin esteettömyyden ulottuvuuksia. Tutkielmassa käytetään edellä mainittuja Opetushallituksen määrittelemiä esteettömän koulutuksen ulottuvuuksia, koska ne ovat luotu suomalainen toisen asteen opetuksen tarkasteluun ja sen toiminnan ohjaamiseen. Samalla perusteella tässä tutkielmassa puhutaan esteettömyydestä saavutettavuuden sijaan, vaikka korkeakoulu ympäristössä

käytetään useammin saavutettavuus- termiä. Näillä valinnoilla pyritään luomaan yhtenevyyttä toisen asteen opintojen tarkasteluun. Tulevaisuudessa olisi helpompaa, jos toinen termeistä vakiintuisi tai niiden väliset erot selkeytyisivät, jotta esteettömyys- keskustelu instituutioiden välillä ei vaikeutuisi.

1.3 Esteettömyyden ulottuvuudet opiskelussa

1.3.1 Opiskelun fyysinen esteettömyys

Fyysinen ympäristö on usein ensimmäinen asia, joka esteettömyydestä huomioidaan. Suomessa kaikkiin rakennushankkeisiin ryhtyvän on huolehdittava, että rakennus ja sen piha- ja oleskelualueet rakennetaan ottamalla esteettömyys huomioon (Maankäyttö ja rakennuslaki 1999/132, 117 e §; Valtioneuvoston asetus rakennuksen esteettömyydestä 241/2017). Tämä koskee myös oppilaitoksia.

Oppilaitoksen fyysisellä esteettömyydellä tarkoitetaan oppilaitosrakennuksen vaivatonta saavutettavuutta ja oppilaitoksen liikkumis- ja toiminta esteettömyyttä niin sisätiloissa kuin sen piha-alueilla. (Opetushallitus 2010, 12; Sahlman-Kiiski 2008, 72). Ympäristö voidaan katsoa esteettömäksi silloin, kun se on kaikille käyttäjille toimiva, turvallinen ja helppokulkuinen (Opetushallitus 2010, 12).

Tilojen esteettömyyttä voidaan parantaa kiinnittämällä huomiota oppilaitokseen saapumiseen eli julkisen liikenteen kulkuväyliin, piha- ja paikoitusalueisiin, sisäänkäynteihin, tuulikaappeihin, sisätilojen kulkuväyliin sekä yleis- ja luokkatiloihin (Sahlman-Kiiski 2008, 72–75). Esteettömyyttä edistävät esimerkiksi kulkuväylien ja oviaukkojen tarpeellinen leveys, materiaalien luistamattomuus, opasteiden selkeys, levähdyspaikat käytävillä, hissit, nostimet, luiskat sekä väljästi sisustetut luokat (Sahlman-Kiiski 2008, 72–75, Opetushallitus 2014, 13).

Kuulovammaisten opiskelijoiden oppimisympäristön fyysistä esteettömyyttä voidaan parantaa varmistamalla tilan kaiuttomuus, vähentämällä hälyääniä, tarjoamalla mahdollisuus apuvälineisiin sekä lisäämällä valoa, jotta huulitaluku mahdollistuisi (Opetushallitus 2010, 13).

Osa edellä mainituista, kuten valaistus ja akustisten olosuhteiden huomiointi, tukee kuulovammaisten lisäksi näkövammaisten opiskelijoiden esteettömyyttä. Tämän lisäksi näkövammaisten opiskelijoiden esteettömyyttä voidaan parantaa huomioimalla rakenteet, pintamateriaalit, värit, kontrastit, esineiden sijoittelu, äänimajakat, hissien painikkeet ja pihateiden reunuskivet (Opetushallitus 2014, 13; Näkövammaisten liitto ry). Edellämainitut asiat eivät paranna vain kuulo- tai näkövammaisten oppimisympäristöä vaan niistä on hyötyä kaikille.

1.3.2 Opiskelun asenteellinen, sosiaalinen ja psyykkinen esteettömyys

Fyysisen opiskeluympäristön lisäksi opiskeluympäristö rakentuu ilmapiiristä, joka muodostuu sosiaalisesta ja psykologisesta kentästä (Piispanen 2008, 141). Imapiiri on nähty jopa tärkeämpänä tekijänä oppimiselle kuin tilat ja välineet (Iljana 2016). Asenteellisen, sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden esteettömyydestä huolehtiminen varmistaa toimintaympäristön, jossa opiskelijan osallisuus ja hyvinvointi huomioidaan (Opetushallitus 2014, 9).

Asenteellinen esteettömyys tarkoittaa yhdenvertaista asennoitumista jokaisen opiskelijan opiskelumahdollisuuksiin hänen taustastaan tai ominaisuuksistaan riippumatta. Käytännössä tämä näkyy mahdollisuutena hakeutua opiskelijan haluamaan koulutukseen sekä opiskelijan välittävässä kohtaamisessa. (Opetushallitus 2014, 9.) Asenteista syntyvät esteet johtuvat usein tietämättömyydestä ja ymmärtämättömyydestä (Council of Ontario Universities 2018; Pivik, McComas & Laflamme 2002, 102).

Asenteet ja arvot luovat pohjaa koulussa muodostuvalle sosiaaliselle esteettömyydelle ja ovat keskeinen osa sen toteutumisessa (Iljana 2016, 33). Sosiaalinen esteettömyys tarkoittaa osallisuuden käsitteeseen ja se näkyy opiskelijan mahdollisuutena osallistua yhdenvertaisesti oppilaitoksen toimintaan ja opiskelijayhteisöön. Opiskelijoiden sosiaaliset verkostot toimivat merkittävänä toimintakyvyn mahdollistajana opinnoissa. (Opetushallitus 2014, 10; Autismi- ja aspergerliitto 2019.) Sosiaalinen esteettömyys rakentuu asenteista ja ilmapiiristä, jotka te-

kevät kaikki tervetulleiksi ja ovat syrjintävastaisia (Unicef 2019; Sisäasiainministeriö 2011, 21). Sitä edistää yhteisön tiedottaminen vammoista, sairauksista ja elämäntilanteista ja niiden vaikutuksesta työskentelyyn (Vates-säätiö 2019).

Lukiossa valinnaisuus ja vuosiluokkiin sitoutumattomuus luo oman erityispiirteensä sosiaalisten suhteiden rakentumiselle, koska vertaisryhmän opiskelijat vaihtuvat jatkuvasti (Väljærvi ym. 2009, 27). Valinnaisuus ja sitoutumattomuus mahdollistavat joustavat oppimispolut ja näin ollen edistävät esteettömyyttä sallimalla jokaiselle oma tahtisen opiskelun, mutta samalla ne saattavat syödä ryhmään kiinnittymistä, yhteisöllisyyttä ja oppilastuntemusta.

Asenteellinen ja sosiaalinen esteettömyys toimivat pohjana psyykkiselle esteettömyydelle. Psyykkinen esteettömyys tarkoittaa mielen hyvinvointia ja sen turvaamista (Opetushallitus 2014, 10; Vates säätiö 2019). Arvioiden mukaan mielenterveyden ongelmat vaikeuttavat jopa joka viidennen opiskelijan elämää (Opetushallitus 2014). Lukiossa opiskelua voivat häiritä masentuneisuus, ahdistuneisuushäiriö tai syömishäiriöt (Autio ym. 2009).

Opiskelun tuessa opiskelijahuolto toimii hyvinvoinnin edistäjänä lukiossa. Sen tehtäväksi on katsottu oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä opiskeluympäristön turvallisuudesta ja terveellisyydestä huolehtiminen. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2 ja 3 §). Opetushallitus (2014) näkee yhdeksi opiskeluhuollon tehtäväksi oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaisen tunnistamisen, jotta opintojen keskeyttämistä ja koulutuksellista syrjäytymistä pystyttäisiin ehkäisemään tehokkaammin. Opiskeluhuolto voi olla yhteisöllistä tai yksilökohtaista ja sen palveluja tarjoaa psykologi, kuraattori ja opiskeluterveydenhuolto (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015).

1.3.3 Opiskelun pedagoginen esteettömyys

Pedagogisen esteettömyys mahdollistaa opiskelun oppimis- tai opiskeluvaikeuksista huolimatta tarjoamalla erilaisia opetusmenetelmiä, tukitoimia ja opetusjärjestelyjä (Opetushallitus 2014, 7). Keskeisenä teemana pedagogisessa esteettömyydessä on opetuksen opiskelijakeskeisyys. Metsolan (2008, 22) mukaan opiskelijalle on hyvä luoda mahdollisuus vaikuttaa mitä, miten, missä ja milloin

opiskellaan. Vaikka lukiossa ei pystytä mukauttamaan opintoja ja opintojen tavoitteita, on mahdollista tehdä yksilöllisiä opintopolkuja kurssivalinnoilla ja käyttää erilaisia opetustapoja kursseilla. Pedagogista esteettömyyttä lisää vaihtoehtoisten toimintaympäristöjen ja opiskelijan eri aistikanavien hyödyntäminen (Metsola 2008, 22).

Tällä hetkellä yleisimmät erityisjärjestelyt lukioissa ovat lisäaika kokeessa tai tehtävien palautuksessa, erillinen tila kurssikokeessa, tukiopetus sekä suoritustavan tai arvioinnin räätälöinti (Sinkkonen ym. 2016). Muita kursseilla käytettyjä erityisjärjestelyjä on esimerkiksi kokeiden osittaminen, materiaalien etukäteen antaminen, äänikirjat, tulkin käyttö, tekstin suurennus ja eriytyneet materiaalit. Ylioppilaskokeissa suosituimmat erityisjärjestelyt ovat lisäaika tai erillinen tila. (Grey ym. 2019a.) Opiskelijoilla saattaa olla psyykkisiä esteitä, kuten esiintymisjännitystä, joka saattaa vaikuttaa opiskelijan valitsemiin kursseihin (Autio ym. 2009).

Opettaja on keskeinen tekijä pedagogisten käytänteiden luomisessa ja opiskelijan tukemisessa (Autio ym. 2009, 11). Pelkkä tiedon välittäminen ei riitä, vaan tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja, ammatillisia ja tiedollisia valmiuksia, ymmärrystä opiskelijan elämännäkemyksestä sekä taitoa innostaa ja motivoida opiskelijaa erilaisista oppimisvaikeuksista huolimatta. (Metsola 2008, 21; Opetushallitus 2014, 9.)

1.3.4 Oppimateriaalien ja tieto- ja viestintätekniikan esteettömyys

Koulussa oppimateriaaleina käytetään sekä painotuotteita että sähköisiä oppimateriaaleja. Keskeisiä viestintä- ja opiskelumateriaaleja ovat kurssikirjallisuus, luentomateriaalit, verkkomateriaalit ja -ympäristöt, AV-tallenteet ja muut digitaaliset aineistot (Opetushallitus 2014, 11).

Oppimateriaalien esteettömyyden tarpeellisuus korostuu kun opiskelijalla on pulmia hahmottamisessa, lukemisessa, tarkkaavaisuudessa tai muistissa. Oppimateriaaleissa on huomioitava sekä sisällöllinen että tekninen esteettömyys. Si-

sällöllistä esteettömyyttä niin oppikirjoissa kuin verkkoaineistossa voidaan tukea sisällön, rakenteen ja ulkoasun selkeydellä ja yksinkertaisuudella. (Opetushallitus 2014, 11.)

Oppikirjojen lukemiselle on vaihtoehtona käyttää äänikirjoja. Näkövammaisten kirjasto Celian käyttöön on oikeutettu näkövammaisten lisäksi asiakkaita, jotka vamman tai sairauden vuoksi eivät voi käyttää tavallisia kirjoja (Laki näkövammaisten kirjastosta 1996/638).

Euroopan parlamentin ja neuvoston saavutettavuusdirektiivin (2016/2102) mukaan kaikilla tulisi olla mahdollisuus toimia digitaalisessa yhteiskunnassa. Direktiivin on tarkoitus parantaa digitaalisten palveluiden laatua ja luoda yhdenmukaiset minimi vaatimukset julkisen sektorin ja mobiilisovellusten saavutettavuudelle. Suomessa on valmisteilla saavutettavuusdirektiivin vaatima kansallinen lainsäädäntö ja hallitus on esittänyt lakiluonnoksen digitaalisten palveluiden tarjoamisesta (HE 60/2018). Saavutettavuus vaatimukset koskevat myös kunnan viranomaisia eli kouluja ja liikelaitoksia (Valtiovarainministeriö, 2018).

1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää sekä lukiossa työskentelevien henkilöiden että lukio-opiskelijoiden näkökulmasta, millaiset asiat lukio-opiskelussa voivat haitata tai estää opiskelijoiden opintoja ja oppimista. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia kehitysehdotuksia lukiossa saatavan opiskelun tuen parantamiseksi on.

1. Millaisia opiskelun esteitä lukion arjessa esiintyy?
2. Miten lukion opiskelun tukea voitaisiin kehittää?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kerätä opiskelun tukea antavien henkilöiden ja sitä vastaanottavien henkilöiden eli opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia lukio-opiskelun haasteista ja tuesta sekä pyrkiä löytämään ratkaisuehdotuksia opiskelun esteiden poistamiseksi. Tutkimus on tapaututkimus, jossa on fenomenologisia ja etnografisia piirteitä ja jota ohjaa hermeneuttinen tulkintakäsitys.

Tällä tutkimuksella on fenomenologisia piirteitä, koska se pyrkii ymmärtämään ilmiön olemusta kokemusten kautta (Patton 2002, 104). Kokemusten nähdään olevan ihmisen rakentamia merkityksiä, jotka koostuvat havainnoista, mielikuvista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista (Patton 2002, 104; Virtanen 2006, 157). Tässä tutkimuksessa haastateltavilla on kokemustietoa lukiosta ja siellä annettavasta opiskelun tuesta. Aineiston tuottamisessa on pyritty aitoon kokemuksellisuuteen, mutta tutkimusaineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällön analyysiä.

Hermeneuttinen ajattelu ohjaa tutkijaa aineiston tulkinnessa, jossa hän tulkitsee haastateltavan puhetta ja pyrkii löytämään objektiivisesti mitä haastateltava yrittää todella sanoa. Tulkinnot eivät ole koskaan absoluuttisen oikeellisia vaan tulkintoihin vaikuttavat tutkittava kohde, tutkijan omat kokemukset ja ymmärrys sekä paikka ja aika, jolloin tulkintoja tehdään (Patton 2002, 114). Tähän ajatteluun perustuen tämä tutkimus ymmärretään kuvauksena yhden lukion tämän hetkisistä haasteista ja ratkaisuista, jonka on muodostanut tutkija oman ymmärryksensä pohjalta.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa haastattelijan tulee olla tietoinen omasta esiymmärryksestään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys perustuu tutkittavassa yksikössä suoritettuun kah-

den kuukauden erityisopetusharjoitteluun. Tutkijalla oli siis tietoa yksikön toimintatavoista ja erityisopettajan työnkuvasta. Tämän tutkimuksen aiheista ei oltu kuitenkaan keskusteltu opetusharjoittelun aikana.

Opetusharjoittelun myötä tutkimus saa etnografisia piirteitä. Koulussa tehdystä etnografisesti tutkimuksesta voidaan puhua institutionaalisen etnografiana, jossa tarkoituksena on tehdä kentän toimintaa ymmärrettäväksi ja tuoda näkyväksi miten erilaiset institutionaalisen toiminnan tavoitteet, periaatteet ja sääntely käytännössä toteutetaan. Olennaista on selvittää kunkin toimijan näkökulma käytännön toteutukseen. (Hyvärinen, Nikander & Granfelt, 2017.)

2.2 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkimukseen osallistuneet valikoituivat paikan, aseman ja vapaaehtoisuuden perusteella. Koska kyseessä oli tapaustutkimus, kaikki kuusi haastateltavaa olivat samasta lukioyhteisöstä. Haastateltavista neljä olivat oppimisen tukea antavaa koulun henkilökuntaa; erityisopettaja, opinto-ohjaaja, aineenopettaja ja psykologi (n=4, H1-H4). Näillä neljällä haastateltavalla oli kokemusta opettamisesta, ohjaamisesta tai opiskelijahuollon näkökulmasta annettavasta tuesta. Loput kaksi haastateltavaa olivat opiskelijoita (O1 ja O2), jotka molemmat ovat saaneet opinnoissaan tukea. Kaikilla haastateltavilla oli näin ollen kokemusta joko opiskelun tuen antamisesta tai sen saamisesta. Harkinnanvaraisen otannan käyttö oli perusteltua, koska tutkimukselle on keskeistä, että tutkimukseen osallistujilla on kokemusta siitä, mistä tutkija on kiinnostunut (Padilla-Díaz 2015, 104; Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 2002, 230).

Tässä tutkimuksessa ei pyritty löytämään keskenään samankaltaisia haastateltavia, vaan tarkoituksena oli saada tietoa eri näkökulmista ja toimijoilta, jotta ilmiöstä muodostuisi mahdollisimman laaja ja syvä kuva. Harkinnanvarainen tutkittavien valinta ja pienehkö otoskoko ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, koska tavoitteena on ilmiön kuvaaminen ja syvä ymmärtäminen eikä pyrkimys tilastolliseen yleistämiseen (Tuomi & Sarajarvi 2017; Eskola ja Suoranta 2014, 18; Hirsjärvi ym., 2009, 164; Patton 2002, 46).

2.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla yhdessä isossa suomalaisessa luki-ossa. Haastattelut olivat avoimia keskusteluja eikä niissä käytetty kysymysrunkoa. Haastattelut tehtiin tutkijan opetusharjoittelun aikana ja hieman sen jälkeen keväällä 2019. Haastattelut pidettiin tutkittavan koulun tiloissa koulupäivien aikana. Haastattelut toteutettiin avoimina haastatteluina eli keskusteluissa lähdettiin liikkeelle haastateltavan omasta kokemuksesta ja hänen kertomuksestaan lukiossa olevista haasteista. Avoin haastattelu eli syvähaastattelu antaa mahdollisuuden tavoittaa toisen ihmisen näkökulman ja esittää selventäviä jatkokysymyksiä ymmärryksen syventämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205). Yksittäiset haastattelut kestivät puolesta tunnista 50 minuuttiin. Yhteensä haastattelut kestivät 228 minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi 75 sivua.

Koska esteettömyys on käsitteenä laaja eikä kovin tunnettu, haastatteluissa puhuttiin opiskelun haasteista ja ylipäättään opiskelun tuesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 107) mukaan ensimmäisen kysymyksen kannattaa olla helppo, jotta haastateltava tuntee osaavansa vastata. Institutionaalisessa etnografiassa on hyvä pyytää haastateltavia kertomaan konkreettisesti heidän työkuvastaan, koska institutionaalinen tyypillinen puhe saattaa yleistää ja sisältää hankalia termejä (Hyvärinen ym. 2017).

2.4 Aineisto ja aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelut nauhurilta ja lukemalla aineisto useaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen haastattelut tulostettiin ja niistä alleviivattiin eroja ja yhtäläisyyksiä. Aineistoa analysoitiin ensin aineistolähtöisesti, mutta jo ensimmäisten lukukertojen aikana aineistossa näkyi yhtäläisyyksiä opetushallitusten ulottuvuuksien ja tasojen kanssa, joten analysointi tapaa voidaan kuvata enemmän teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi kuin puhtaaksi aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi. Lähtökohtaisesti teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kuten aineistolähtöinen analyysi, mutta ero tulee

abstrahoinnissa kun teoriasta tuodaan käsitteitä analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tässä tutkimuksessa alaluokat syntyivät aineistolähtöisesti, mutta yläluokkina toimivat Opetushallituksen (2014) luomat opiskelun esteettömyyden ulottuvuudet. Teoriaohjaavassa analyysissä päättelyn logiikka on abduktiivista, jolloin ajatteluprosessissa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Teemoittelun aikana tulostetut litteroinnit leikattiin osiin ja jaettiin tutkimuskysymyksien ja ulottuvuuksien alle. Sama toistettiin sähköiselle materiaalille. Litterointien läpi käyminen sekä fyysisesti tulosteilla, että sähköisesti auttoi tutkijaa hahmottamaan aineistoa paremmin. Sähköinen teemoittelu tulosteiden jälkeen antoi mahdollisuuden tarkistaa omia päätelmiä, korjata niitä jos tarvetta oli sekä säilyttää teemoittelu käytännöllisemmässä muodossa.

Aineistoa luettiin silmällä pitäen tutkimuskysymyksiä. Opiskelun esteet ja opiskelun tuen kehittämisen ratkaisujen tarkastelu oli aluksi haastavaa, koska esteet ja ratkaisut kulkivat osittain käsikädessä. Kun haastateltavien puheesta paikannettiin opiskelun tuen ongelma, samalla siihen olisi voinut ehdottaa ratkaisua. Aineistolähtöisyyden takia haluttiin kuitenkin painottaa haastateltavien kehitysehdotuksia, jolloin tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastauksia heidän puheestaan. Ajoittain esteet ja kehitysehdotukset päällekkäistyivät, mikä aiheutti tuloksiin pientä toistoa. Tuloksissa olisi voitu kuljettaa esteitä ja niiden ratkaisuja rinnakkain, mutta niissä päädyttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin omissa luvuissaan. Analyysiprosessi on esitetty liiteosan tauukoissa 5 ja 6.

2.5 Eettiset ratkaisut

Tätä tutkimusta tehtäessä on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tuomi & Sarajärvi 2017; Kuula 2015). Litteroinnit tehtiin sanatarkasti ja tuloksia ei ole muutettu tai vääristelty.

Tutkittavien suojan toteutumisen kannalta on olennaista, että osallistujat tietävät tutkimuksen tavoitteesta ja ovat selvillä oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tähän tutkimukseen osallistuneilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen, ja suostumuslomakkeella kerrottiin tutkimuksen toteuttamisesta ja tavoitteista sekä oikeudesta keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Alaikäisiltä osallistujilta pyydettiin tämän lisäksi vielä huoltajien suostumus. Haastattelutilanteessa haastateltavat saivat lukea oikeutensa kirjallisena ja heille selitettiin suullisesti tutkimuksen vapaaehtoisuus, vetäytymis-oikeus, luottamuksellisuus, tutkittavien anonymiteetti ja tiedostojen käsittelyprosessi.

Haastateltavista ei kerätty nimitietoja vaan haastattelut koodattiin, jolloin haastateltavia ei voitu tunnistaa. Muut tunnistetiedot kuten paikkakunnat ja muut nimet poistettiin litterointivaiheessa. Haastattelut poistettiin nauhureilta litterointien valmistuttua. Tutkimusaineisto eli äänitiedostot ja litteroinnit hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua.

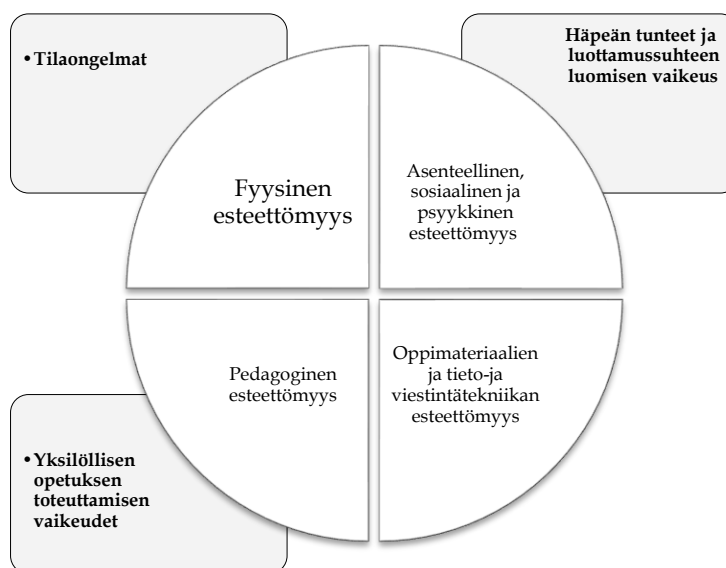
Koska tällä tutkimuksella on etnografisia piirteitä tutkijan opetusharjoittelun takia, analyysi- ja kirjoitusvaiheessa mietittiin erityisen tarkkaan, mitä tietoja ja sitaatteja voidaan julkaista, ettei haastateltavan anonymiteetti vaarannu tai etteivät ne vahingoita tutkittua yhteisöä (Hyvärinen ym. 2017). Haastateltavat vaikuttivat haastattelutilanteissa rennoilta ja kertoivat avoimesti mielipiteitään, mikä kertoo luotettavan ilmapiirin onnistumisesta ja luottamuksesta tutkijaan. Anonymiteettisuojaan takia tutkittavista päätettiin puhua opiskelun tukea antavina henkilöinä ja tukea vastaanottavina henkilöinä.

3 TULOKSET

3.1 Oppimisen esteet

Tutkimuksen tuloksissa tarkastellaan opiskelun esteitä ja niiden sijoittumista esteettömyyden ulottuvuuksille. Tulokset jakautuvat tutkimuskysymysten mukaan opiskelun esteiden tarkasteluun ja opiskelun tuen kehittämisen kehitysehdotusten tarkasteluun. Opiskelun tuen kehittämissuhteet eivät suoraan vastaa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä esiteltyihin ongelmiin, koska haastatteluissa ei suoranaisesti pyritty löytämään ongelmaa ja siihen suoraa vastausta vaan keskustelemaan opiskelun tuesta. Tällöin ratkaisuehdotuksia nousi kulloisenkin haastateltavan toimesta eikä haastattelijana pyrkinyt ohjaamaan haastateltavaa vastaamaan aikaisemmin nousseisiin esteisiin. Yhtäläisyyksiä ja päällekkäisyyksiä löytyi, koska on keskusteltu yhden toimintakentän ongelmista ja kehittämisestä eivätkä tuloslukuissa käsiteltävät teemat ole toisistaan irrallisia.

Opiskelun esteet jakoutuivat tässä tutkimuksessa kolmelle opiskelun esteettömyyden ulottuvuudelle: Fyysinen esteettömyys, sosiaalis-psykologis-asenteellinen esteettömyys ja pedagoginen esteettömyys.



KUVIO 3 Oppimisen esteet esteettömyyden ulottuvuuksilla.

3.1.1 Tilaongelmat

Tukea antavien henkilöiden näkökulmasta omat haasteensa tuen antamiselle toivat tilojen puute ja niiden vaikea varattavuus. Tilojen puutetta oli sekä työhuoneiden että luokkatilojen osalta. Henkilökunnan työhuoneiden puute vaikeutti opiskelijan kohtaamista, koska heidän kanssaan keskusteltiin arkaluontoisista asioista eikä niiden purkaminen ollut mahdollista avonaisessa tilassa. Luokkatilojen puute hankaloitti pienryhmämuotoisen tuen järjestämistä.

H3: "--Tilaa on tietysti liian vähän että työhuoneita ei ole kaikille mikä on aikamoinen miinus. -- me puhuttiin vielä tosta no sii se oli vielä niistä pienryhmistä se että vähän tilapuutteet on semmoset mitkä rajottaa myös nii et fyysisesti meidän työtä rajotti että tässä ei oo huoneita -- ja sit luokkatilat jaksossa 1-3 on meillä hirveä pula että jos haluis kutsua jonkun pienryhmän tota jonkun tietyn asian ympäriltä -- et miks tämmösiä vaatimuksia laitetaan heille ku ei ole sitten tarjota paikkaa missä voi sitten keskustella opiskelijan kanssa ku ei kaikkea voi tuolla kahvilassa puhuta tai itseasiassa hyvin harvoja asioita voi puhua kahvilassa. Nii onhan se aika kohtuutonta sitten ja se tilan varaaminen on sinällään tietysti vaikeeta et rupeet kattoo vilmasta yksitellen oisko vapaata sillon ja sillon ei oo et sekin vie jo aikaa et siinä menee työaikaa et ku sä mietit et missä sä voit pitää tämmösiä."

H1: "-- sillon ku alotti et sillon pysty yhden kaa juttelee ja et katotaanpa. -- kaikesta, kaikesta joo ja suuruudesta sitte tota sit tääl on jopa semmonen että ei oikein meinaa löytyy tukkariin tiloja et ihan tämmösistä fyysisistä joo."

Vaikka puute tiloista oli todellinen ja vieläkin ajankohtainen olivat aikaisemmin tehdyt muutokset tilaratkaisuissa helpottaneet tuen antamista. Tehdyissä muutoksissa tukihenkilöiden työtilat ja niissä tapahtuvat palvelut oli sijoitettu yhteen paikkaan. Tämä oli helpottanut tukihenkilöiden yhteistyötä ja madaltanut opiskelijoiden kynnystä käyttää palveluita. Tämä osoitti fyysisen ympäristössä tehtyjen muutoksien toimivan tuen mahdollistaja niin hakijan kuin tuen antajienkin näkökulmasta.

H4: “--Se [yhteiset tilat] on kyllä helpottanu kyllä tässä ollaa niin lähellä et on helppo tulla sit yhtäkkiä piipahtaa ja kysymään jostain.”

H3: “Joo yhteistyö kuraattorin, psykologin, terkkarin on tiiviimpää, erityisopettajan kanssa, plus opo tiimin kanssa on helpompi sopia asioita ku voidaan kaikki olla tässä semmosia nopeita sopimisia.”

Opiskelijan näkökulmasta suuri haitta opiskelulle oli ollut oppimisympäristön sisäilmaongelmat, jotka olivat aiheuttaneet jopa fyysisiä oireita. Sisäilmaongelmat olivat vaikeuttaneet jaksamista sekä aiheuttaneet päänsärkyä ja tukkoisuutta. Sisäilman vaikutus oli saanut opiskelijan harkitsemaan koulun vaihtoa. Koulun puolesta vaihtoehtona oli tarjota etäkursseja, jolloin opiskelijan ei tarvitsisi olla fyysisesti läsnä koulutiloissa.

O1: “no siis sisäilmaongelmat on ainakin mulla iso haaste että pitäis varmaan ottaa etäkursseja --kyl must tuntuu et en mä huomaa mun olossa kauheesti eroo eri luokissa tai tiloissa mut -- joo väsyttää ja tulee pää hirveen kipeeks ja menee nenä tukkoon ja poski-ontelut menee tukkoon ja jotenki naama punastuu hirveesti ja sit on vähän semmonen tukala olo vähän semmonen tukkonen olo kokoajan -- kyllä mä mietin sillon ku mulla alko tulla näit oireita ku mä tulin tähä lukioon ni mä mietin et pitäskö mun vaihtaa koulua mutta ku niissäki molemmissa on myös huonot sisäilmat nii tai sillee et siin toises on vähiten huonoin mut kuitenkin huono ni mä en jaksaa alkaa vaihtaa koulua sen takii.”

3.1.2 Häpeän tunteet ja luottamussuhteen luomisen vaikeus

Erityisopetus ja tuen saaminen ylipäätään koettiin ajoittain häpeälliseksi tai häpeän tunteen epäiltiin olevan syy tuen hakemattomuuteen. Häpeä näyttäytyi arjessa opettajalle kertomattomuutena, tuen piiriin hakeutumisen ja vertaistuen välttämisenä sekä pyrkimyksenä kasvojen säilyttämiseen vertaisten edessä. Häpeän tunteen tunnistivat niin tukea antavat henkilöt kuin opiskelijat itsekkin.

H2: "Ei mä luulen et siinä voi ihan olla semmonen häpeä ja jotenki se avun vastaanottaminen ja kokee sen jotenki häpeälliseksi että saa jotakin lisäapua tai lisää että se on ollu kyllä aika järkyttävää -- Että tavallaan semmonen tietynlainen avoimuus ja mä kuulen ite jatkuvasti palautetta aineenopettajilta että ku heillä on kurssilla kurssi menossa ja sit he saattaa ihmetellä että tällä ja tällä on tämmöstä vaikeutta että oppilas ei kerro siitä että minulla on lukivaikeus tai jotain että se ois aina jotenki hirveen tärkeä että näistä aina näistä tiedotettais näistä oppimisen vaikeuksista koska sitten aineenopettajat oppii paremmin ymmärtämään ja sit ehkä tarjoamaan sitä tukeakin. Sithän voi olla että lukioppilas häpee tai sitte jos on matematiikanoppimisen vaikeus nii siihen voi liittyä todella vahva semmonen häpeä että mä olen erilainen ku muut ja et oonks mä niinku tyhmä tai huono."

Opiskelijan näkökulmasta isossa ryhmässä avun pyytämisen kynnys on korkea, mutta opettajan kiertäessä apua voi pyytää. Oman oppimisen haasteita ei halua nostaa esille eikä sen kautta leimautua.

O1: "nii sit mä lopetin sen enkä kysele enää mut kyl mä välillä kysyn jos tulee vaikka kiertelee et hei mites tää tekee ja näin mut en mä julkisesti mitää numeroa tee siitä mun omasta oppimisesta"

Koulussa oli myös toiminnassa vertaisten järjestämä tutor-palvelu, jossa opiskelijat antoivat tukiovetusta. Tutor-toiminnassa tutorit olivat vanhempia opiskelijoita, jotka auttoivat tietyissä oppiaineissa. Sekä opettajat, että opiskelijat kokivat vertaisopetuksen tuottavan häpeän tunteita tukea tarvitseville. Tukea otettiin vastaan mieluiten aineenopettajalta tai erityisopettajalta, jolloin tuen antaminen tapahtui ikään kuin "piilossa" vertaisilta

H1: "kehittää sitä tutor toimintaa et opiskelijat opettais mut sit nää heikommille on kertonu et tämmönen ois tulossa nii ne ei halua et ne halua et opettaja opettaa "

Opiskelijoiden näkökulmasta toimintaan osallistuminen nähtiin kuitenkin vaikeana ja nöyryyttävänä. Vertaisten opetettava oleminen aiheutti häpeää ja kun taas opettaja koettiin auktoriteetiksi, jolta apu hyväksyttiin ja johon luotettiin.

O2: "-- mutta kuitenkin nii siinä sitten oli sillee että ei kerkeä ei pysty mutta tuutorilta kyllä saisi mut sit mä en tiää onks mulle jotenki nöyryyttävää et mun ikänen tyyppi opettaa mulle jotain noita asioita et mä jotenkin en pysty siihen"

Edellä mainittu häpeä saattoi tarkoittaa halua integroitua vertaisyhteisöön, jolloin tuen saaminen olisi voinut antaa leiman huonommuudesta ja vaarantaa integroitumisen. Tällöin häpeä, jota koettiin tuen tarpeesta, kertoi lukiolaisten sosiaalisten suhteiden tärkeydestä ja itsepärjäämisen eetoksesta. Sosiaaliset suhteet ovat nuoruudessa tärkeitä eikä tyhmältä näyttämisen riskiä haluta ottaa. Tässä tutkimuksessa tämä näyttäytyi tuesta kieltäytymisenä tai siihen hakeutumattomuutena.

Häpeän kokeminen avun tarpeesta kertoi myös asenneilmapiiristä tuen vastaanottamiseen. Ilmapiiiriin vaikuttaminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa koko koulun tasolla ja luottamus kertoa ammattilaiselle tuen tarpeesta kumpuaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteesta. Opettaja-oppilas-suhteeseen vaikuttaa opettaja, opiskelija ja heidän välinen vuorovaikutuksensa, jolle on löydyttävä aikaa. Tällainen suhteen luominen nähtiin "kypsymisprosessina".

H1: "Se on jännä ku ei sitä koskaan tiedä sitte ja sit ku me ollaan kiireisiä ja vaihdetaan luokkaa nii ne hetket jää sitten joskus itelläki niinku niillä on oma prosessinsa kanssa et mitä voi tehdä nii ei se oo vaan me et ei me voida vaan väkisin et siellä on oma kypsymisprosessi et miten ne kypsyy siihen et mä en osaakaan tätä enkkua tai tyydydynkö mä tähän viis miinukseen vai mitä mä teen. Ei niitä voi pakottaa ne jotkut ei halua et puuttuu et ei se oo pelkästään et mitä me voidaan tehdä vaan."

Opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta vaikeutti lukiossa sen kiireisyys ja kurssimuotoisuus, jolloin opettajien vaihtuvuus oli suurta. Haastattelut totesivat, että oppilaantuntemuksen parantaminen vaatisi jatkumoa yhteistyössä. Luokkakokojen nähtiin olevan isoja, mikä osaltaan vaikeutti oppilaantuntemusta ja tuen tarpeiden muistamista.

H1: *“Mutta siinä tulee sitten se että tarttis opettajalla ja oppilaalla olla niin paljon jatkumo et ne pystyy keskustele. Sit ku tonne pelmahtaa kolmekymmentäneljä joista tunnet ennen tunsit vaan kolme neljäkin kuvittele-- eli eli auttaa jo jonkin verran jos niihin tutustuu vasta kurssin aikana ja sillon jää just nää opettajalta huomioimatta se ei ehdi yhden jakson aikana kaikkii nähdä näitä, jutella, saavuttaa luottamusta ja avoimesti voi puhuu hankalista asioista. Tää on kurssi-muotosen lukion killeri tää sille opiskelijalle. -- eli täs on vaan sitä et saatat sitä et mitä me voidaan tehdä näille just näille se on se oppilastuntemus ja nyt näitä rakenteita muuttamalla yritetään ainakin jotain jotenki saada sitten sitä että oltas sitte pikkasen tutumpia”*

H4: *“nii opettajilta saattaa joskus tulla vastaus että tää on jo kuudes tässä ryhmässä tai et ne on ehkä vähän miten sen sanois välillä kokevat että heille tulee liian paljon semmosta räätälöintiä sinne kurssille. Et jos on iso ryhmä ja lähemmäs kymmenellä on joku erityisjärjestely ja et he ei tahdo muistaa et mikä liittyy kehenkin ja kuka ketä ei voitu laittaa ryhmän nii joku tämmönen et joku ei kykene ryhmittöihin et seki voi olla että ei vaadita sit osallistumaan mut he joskus kokee et on hankalaa muistaa keltä ei saanu kysyä ja kuka ei osallistunu ryhmittöihin ja kenellä oli mikäkin syy.”*

Haastateltavista myös opiskelijat myönsivät opettajien vaihtuvuuden ongelmaksi. Toinen opiskelijoista kertoi että yleisopetuksessa opettajien vaihtuvuus ei ollut mahdollistanut tuen toteutumista hänen kohdallaan eikä edistänyt hänen opiskeluaan. Oppilas oli käynyt erityisopetuksessa ja kokenut sen hänen “pelastukseksi”. Erityisopetus oli tällöin ollut se pysyvä tuki ja tekijä opiskelijan opinnoissa, johon on voinut luottaa.

H6: *“ei oikeestaan juuri mitään [tukea tarjottu kursseilla] muuta ku tekee sit vaan sitä omaa vauhtiaan, mutta muuten ollu aika ku opettajat on vaihtunu kovaan tahtiin nii meillä oli ensin opettaja joka ei opettanu oikeestaan nii tota sitten siellä oli mä en päässy ekaakaan kurssia läpi -- mulle se [erityisopetus] on ollu niinku tai mulle ne ku on nii vaikeeta et se on ollu semmonen pelastus niihin opintoihin ”*

Opettajien antama tuki näyttäisi vaihtelevan opettajan kiinnostuksen, asenteen ja jaksamisen mukaan. Osalta opettajilta tuntui puuttuvan ymmärrystä oppimisvaikeuksia kohtaan. Osa opettajista näkivät tuen antamisen lisätyönä ja osa koki sen kuuluvan opetustyöhön jo itsessään.

H4: " -- siis vieläkin tottakai aineen opettajissa on vieläkin sitä niinku että ymmärrystä puuttuu että lukivoikeutta tai matematiikan vaikeutta mun mielestä se voi matematiikassa jossain määrin ehkä korostua sitten että on vaikea ymmärtää sitä että että on jonkinsortin niinkun.. ja sitten saattaa tulla tämmöstä kommenttia että miksi se on tullu tänne lukioon että miksi se on tullu tänne että mitä se täällä lukiossa tekee että jos ei pysty suoriutumaan. -- periaatteessa pitäis olla ok koska se lomake on tehty ja joku meistä tukihenkilöistä sitä on arvioinu et tällä opiskelijalla on oikeus näihin, hänellä on perusteltu syy ja hänellä on oikeus näihin et periaatteessa pitäis mennä ihan ok. Mutta kyllä joskus opettajilta tulee joskus joku opiskelija toivoo että mä laittasin viestiä niille hänen opettajilleen että tämmönen on tehty ja et tämmöset oikeudet."

Opettajilla oli erilaisia kiinnostustenkohteita omassa työssään. Opettajat ikään kuin jakautuivat "akateemisiin" ja "erityispedagogisiin" opettajiin. Akateemiset opettajat painottavat oppiaineiden sisältöjen oppimista ja erityispedagogiset opettajat keskittyvät myös yksittäisten oppilaiden kohdalla oleviin vaikeuksiin. Oppimisen tuen saannin kannalta erityispedagoginen lähestymistapa ja opettajan kiinnostus mahdollistaa opiskelijalle oppimisen tukea.

H1: "-- ensimmäisenä mä aina sanon että opettajan pitää olla kiinnostunu ja kysyä se kysymys miksi et opi. Siitä se lähtee.-- ja jos opettaja on väsyny ja on liian isot ryhmät ja muut ja sivuuttaa ne et minkäs takia tääl on vitosta ja kutosta näillä nelosta vitosta kutosta se pitäis jo kertoa et siellä on jotain -- moni ei jaksa kiinnnittää ne menee ja vaan elämä soljuu ei siinä pysty kokoajan oleen skarppina ja tuntosarvet siellä ihmisillä on muitakin intressejä et niillä on et ne haluaa vaikka enemmän tuoda jotain sisältöä tai jotkut siis niinku sanoo niinku et opettajat usein valitsee sen että ajatteleeko sen niinku akateemisesti opiskelijoita vai ajatteleeko se sitte erityisen tuen nii siin on puhuttu et on eroo ."

Opiskelijan näkökulmasta opettajan kiinnostus tuntui tärkeältä. Opettajan lähetämät viestit ja paikallaolo kaikilla tunneilla osoittivat kiinnostusta opiskelijan

opintoja kohtaan, mikä herätti luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Vaikeudet ryhmänohjaajan kanssa aiheuttivat sitä vastoin epävarmuutta sekä luottamuspulaa tuen saantia ja omia opintoja kohtaan.

O2: "meillä on ollu ryhmänohjaajien kanssa aikamoista säädöt -- hän ei siis pitäny meille mitää ro-tuokioita tai mitää tai se ei lähettäny viestejä -- siis että se oli vähän semmonen sekava että siltä ei oikeestaan saanu mitään tukea mutta nyt meillä on sitte sijainen ryhmänohjajaana et siltä saa niinku et tulee viestiä lähes joka päivä ainaki viikottain joka voi joistain ehkä tuntuu ahista-valta ja semmoselta että taasko tuli viestiä mutta mun mielestä se näyttää siltä että on joku henkilö jota kiinnostaa -- no [tärkeää oli] ensinnäkin se että jotain kiinnosti se että pärjääkö ja niinku kiinnosti olla siinä vierellä tukena ja no sitte se että se oli paikalla kaikki sijaiset oli paikalla ku oli tunti ja näin että se tavallaan luottamusta luo sitte ku on joku järkevä ihminen "

Vaikka henkilökohtainen luottamussuhde luodaan jokaiseen tuen antajaan omassa "kypsymisprosessiaan", opiskelijat lähtökohtaisesti luottivat tukea antavien henkilöiden ammattitaitoon. Opiskelijat kokivat saavansa apua, jos sitä tarvitsivat tai kysyivät. He myös hakeutuivat sen ammattilaisen luo, jolta kokivat saavansa apua johonkin tiettyyn ongelmaan.

H5: "No oisin mä saanu ja saisin varmaan kokoajan jos mä pyytäisin mut mä oon niin turhautunu siihen et mä vaan et mul on vähä huono asenne et ku mä inhoon jotain nii mä en haluu yhtään ylimäärästä oppii et mä en ees haluu enää niinku yrittää enempää -- mutta kyllä mä saisin apua niinku oon saanu erityisopettajalta niinku se on kysyny et tarviinko mä apua ja haluunko mä tavata joskus matikan merkeissä tai sitte niitä tuutoreita et kyl tääl on hyöin niit mahollisuuksii "

Luottamuspula vuorovaikutussuhteessa näyttäisi heikentävän kynnystä kertoa ongelmista, mutta se ei ole luottamuspulaa henkilökunnan ammattitaitoa kohtaan. Luottamuspula muodostuu tuen esteeksi kun opettaja-oppilassuhdetta ei ole pystytty vahvistamaan. Tällöin tämän esteen poistaminen vaatisi oppilaantuntemusta, joka syntyy yhteistyön jatkumon tuloksena.

3.1.3 Yksilöllisen opetuksen toteuttamisen vaikeudet

Jos opiskelijalla on vaikeuksia onnistua opinnoissa esimerkiksi oppimisvaikeuden, vamman tai muun ominaisuuden vuoksi, ei opiskelu ole esteetöntä. Esteetömyyttä on näin ollen tukitoimien tarjoaminen siten, että jokainen voi osallistua opiskeluun omista lähtökohdistaan. Tällä hetkellä järjestettäviä tukitoimia olivat lisäaika, kokeiden pilkkominen, vaihtoehtoisella suoritustavalla suorittaminen tai opintojen kevennys. poissaolojen hyväksyminen, erilliset tai korvaavat tehtävät, oppitunneilta poistuminen, vakituisen istumapaikan antaminen ja esitelmien pitäminen opettajalle ryhmän sijaan.

H2: "No hänellä vaikka todetaan lukivaikeus ja miten hän sitten huomioidaan niin hän voi saada esimerkiksi lisäaikaa kokeessa. -- jos esimerkiksi luki-oppilas on ja on vieraisissa kielissä vaikeuksia nii silloin voidaan miettiä semmosia erityisjärjestelyitä että sanakokeet tekee esimerkiksi kahessa erässä. Sit voi tehdä kurssikokeen kahessa erässä, sit voi täydentää suullisesti sitä suoritusta ja tota sit voidaan pitää tällaisia keskeisen oppiaineen kokeita esimerkiksi mitä käytetään paljon matematiikassa jos sulla on matematiikan oppimisenvaikeus niin silloin sovitaan vaikka kurssin opettajan ja erityisopettaja oppilaan kanssa että nyt on vaikka geometrian kurssi nii keskitytään sit tällaisiin ja tällaisiin asioihin ja sitte pidetään se kurssikoe niistä tietyistä asioista -- ja tota sit meillä on ollu ihan esimerkiksi sillee että jos on vaikka jaksamisongelmaa tai jos ne mielenterveysongelmat vie voiman siitä vireystilasta nii sitten esimerkiksi kevennetään"

Ahdistuneiden ja masentuneiden opiskelijoiden voi olla haastavaa tulla kouluun tai olla siellä koko päivää. Opiskeluun pyrittiin löytämään vaihtoehtoisia suoritustapoja erillisillä ja korvaavilla tehtävillä sekä esitelmien pitämällä kokoluokan sijaan opettajan kanssa kahden kesken. Ylipäätään tällaisten haasteiden kohdalla tarvitaan vielä perusteluja, että poissaoloille on hyväksyttävä syy ja opiskelija tarvitsee tukea. Koulupäivien aikana opiskelijalla on mahdollista valita istumapaikkansa ja poistua oppitunnilta.

H4: "-- kyllä ne lähinnä on ne poissaolot. Se on ehkä se suurin syy jos aattelee masentuneitakin nii ne voi ne aamut olla aika haasteellisiakin, -- et kyl ne poissaolot on se yleisin mihin ylipäätään

otetaan kantaa et niille on hyväksyttävä syy. Ja sit et sais sovittua opettajan kanssa erillisiä tehtäviä et useinmiten nää ihmiset pystyy kuitenkin tekemään jotakin kouluhommia niin ja kotona on helpompi tehdä. Et sais sovittua niitä korvaavia tehtäviä. Se on varmaan se yleisin. Sit on tämmösiä oppitunneilta positumisia, ainakin näillä ahdistuneilla et sit tarvittaessa voi poistuu sieltä ja että ei sitä noteerai siellä ja sallis sen että sieltä voi lähteä käymään vaikka vessassa. Aaaah no jotain istumapaikkoja joidenkin kohdalla haluavat kirjata mutta lukiossa ne pystyy aika hyvin itekin hakeutumaan tiettyyn paikkaan siellä luokassa että se on ehkä vähäsenpää. Mitäs vielä no ehkä jotain esitelmien pitämisiä että ei tarvi välttämättä koko ryhmälle vaan saa sitte vaikka pitää opettajalle kahenkesken.”

Tukitoimien ja erityisjärjestelyjen antamisessa oli kuitenkin ongelmia. Se, että keventämisestä huolimatta opiskelijan päivät saattoivat venyä pitkiksi, koska lukujärjestykseen tuli niin sanottuja hyppytunteja.

O1: “--ja sit varmaan et on hirveen pitkät päivät et on hyppytunteja. Mä inhoon hyppytunteja et vois olla niinkun putkeen kaikki et mulla saattaa olla kolmen eri oppiaineen tunteja mut mulla voi olla kaheksasta neljään ja sit mulla on kolmen tunnin hyppyjä ja sit on tunti ja sit on kahen tunnin hyppy et hyppyt -- “

Kun edellä mainittuja erityisjärjestelyjä ja tukitoimia tarkastellaan esteettömyyden tasojen kautta (kuvio 1) niin nähdään, että haastateltavat osasivat nimetä monipuolisesti ensimmäisen ja kolmannen tason tukikeinoja (taulukko 1). Tukitoimet on jaettu suuntaa antavasti ensimmäisen ja kolmannen tason välillä riippuen siitä, että annetaanko tukea kuinka herkästi ilman erityisopettajan tai psykologin lausuntoa. Toisen ja neljännen tason tukimuodoiksi katsottiin yksityisopetus ja pienryhmäopetus, jotka molemmat olivat haastavia järjestää.

TAULUKKO 1 Annetut tukitoimet esteettömyyden tasoissa

Esteettömyyden tasot	Tarjottavat tukitoimet
4. Yksilöllinen tuki	erityisopettajan antama yksilöllinen tukiopetus

3. Yksilölliset järjestelyt ja apuvälineet	eriyttäminen tehtävissä, korvaavat tehtävät, vaihtoehtoiset esitelmien pitotavat, poissa-olojen ymmärtäminen, opintojen keventäminen, lisäaika kokeessa ja/tai ylioppislaskirjoituksissa, ydinasioihin keskittyvä koe
2. Järjestelyt ryhmille, joilla on samankaltaisia tarpeita	pienryhmäopetus
1.Design for all- periaatteen mukaiset järjestelyt	istumapaikka, monipuolinen toteutus-tapa kursseilla, poistumisen salliminen, oppimateriaalien monipuolisuus, monipuolinen aistien hyödyntäminen opetuksessa

Haastavuudesta huolimatta yksilö- ja pienryhmäopetus nähtiin tehokkaina tuen muotoina. Yksilöopetusta haastoi se, että aineenopettajan antamaa yksilöopetusta ei tunnustettu vielä rakenteellisesti eikä siihen laitettu resurssia. Sitä annettiin ikään kuin hieman "salaa". Tämä oli kuitenkin opettajakohtaista ja riippui opettajan omasta kiinnostuksesta eli "harrastuneisuudesta".

H1: "nii tavallaan se otettiin pois meiltä just se esimerkiksi et se tukiopeutuksen määrä pienei plus et ei saa yhdelle antaa kerralla et pitää koota ryhmä. 14-17 tuntii per lukuvuosi oli sitä tukaria kuitenkin vaan eli jos ajatellaan et se on muuta kuin kurssi opetusta sehän on vaan yks kolmasosa kurssi et se ei hirveesti mut se oli aika tehokasta. Se autto et jos kolme neljä tuntiakin käytti abille niin se sai niinku niin ne joutu jättää nii mulla ei oo ollu viimeseen kahteen vuoteen tänä vuonna nii ei taitanu olla viime vuonna yhtään tuntia ainoastaan ryhmälle sille et kurssiin liittävänä. Kuvittele vuosia ollu aina niinku se 14-17 nii se on nyt se missä säästettiin "

Tulevaisuudessa toivotaan, että yksilöopetuksen merkitys tunnustettaisiin ja esteettömyyttä tukeva "kolmion kärki" (kuvio 1) otettaisiin osaksi opiskelun tukea. Tällä olisi merkitystä varsinkin heikoimpien suoriutumiseen lukiossa.

H1: *“--et siinä hyväksytään se kolmio et siellä terävimmässä kolmiossa on ne jotka vaatii sen pienen (tässä viitotaan käsillä kolmioita) sen ylimmän et muutama vain ja saa yksilöllistä tukea opettajalta. Nii se on sitten mut katotaan mihin et tässä raha on et puhutaan fyysisistä rajoitteista tulee usein vastaan ja sit opettajat et mäki oon nuokin vetäny selkänahasta koska se on sit ihan hirveetä heitteillejätöltä tuntuu tuntuu se että mene sinne nyt--”*

Tuen antaminen isoissa ryhmissä koetaan ajoittain haasteelliseksi, koska on vaikeaa muistaa, kuka tarvitsee mitäkin tukea. Tuen saaminen on monelle opiskelijalle kuitenkin välttämättömyys opintojen etenemisen ja valmistumisen kannalta.

H4: *“-- mut he joskus kokee et on hankalaa muistaa keltä ei saanu kysyä ja kuka ei osallistunu ryhmiin ja kenellä oli mikäkin syy. Tavallaan ymmärrän, mutta tavallaan jos nää opiskelijat halutaan et heidän opinnot etenee ja he joskus valmistuu niin he tavallaan tarvii nää järjestelyt. Et ilman niitä se ei monenkaan kohdalla onnistu. Et sit se tyssää se koulunkäynti.”*

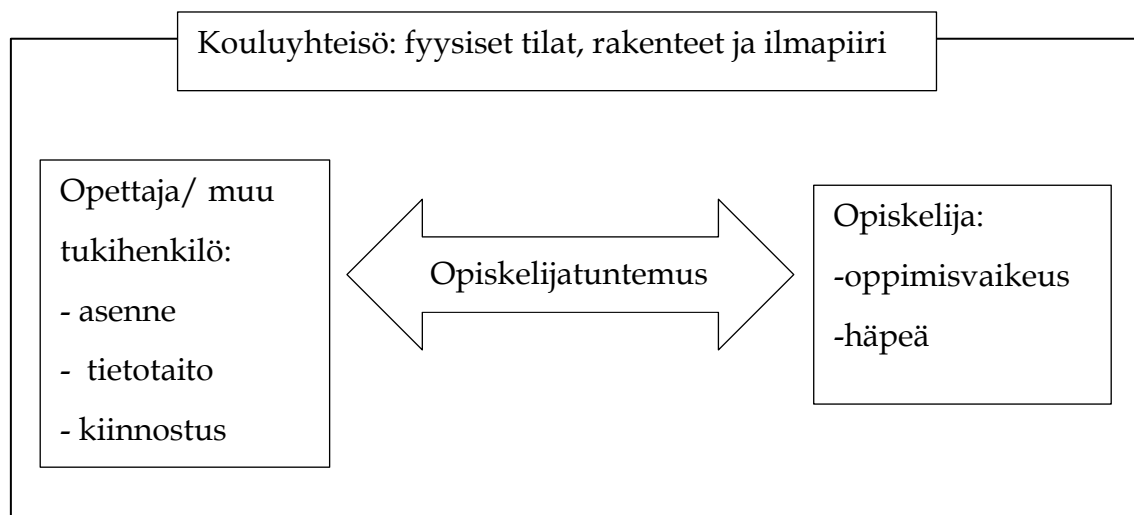
Yksilöopetuksen lisäksi pienryhmä muotoista opetusta toivottaisiin enemmän niin aineenopettajien kuin muun tukihenkilöstön puolesta. Pienryhmille sai järjestää tukiopetusta, mutta se koettiin työlääksi järjestää ja sen peruuntumisherkkyys oli suuri. Pienryhmien järjestämiseen vaikutti myös aikaisemmin tuloksissa esitelty fyysisten tilojen puute.

H3: *“Kyllä, joo että se on tehty niin byrokraattiseksi että tällä ja vaaditaan että on useita siinä ryhmässä että siitä voi saada palkan niin käytännössä semmonen tuki on opettajan hirveen vaikea järjestää. Et siihen on kyllä resursoitu rahaa jonkin verran, sitä en tiedä käytetäänkö sitä kaikkee mut se mitä on resursoitu nii se on aika vähän. Tarvetta olisi enempään. Ja sen järjestäminen on tehty niin vaikeaksi, että kaikki ei viitsi nähdä sitä paperisotaa ja sitä et ne sais haalittua sinne sen viisi oppilasta, jotka on kiinnostuneita jostain tai tarvii opastusta johonkin tota yhtälön ratkaisuun. Että aikataulut ei käy yhteen eikä opiskelija jaksa neljän jälkeen ja periaatteessa tääl ei oo kyllä velvollisuus kenenkään neljän jälkee hirveesti järjestääkään niitä tukiopetuksia. Mutta että tota ihan harrastepohjalta jotkut antaa sitä tukiopetusta.”*

H5: “ -- ainakin matikka ykkösessä mun opettaja aikamonelle niinku aika moni oli pihalla nii se sit ite ehotti et voi tukiovetusta niinku järjestää ja se järjestikin johon tuli tosiaan kaks mut tota et se järjesti sitä mut musta tuntuu et ei kaikki opettajat että mä oon kysyny et voinko saada-- ”

3.2 Lukio- opiskelun tuen kehittämisen ehdotukset ja tehdyt ratkaisut

Edellisessä luvussa esitellyt opiskelun esteet sijoittuvat opiskelijaan, opettajaan tai muuhun tukihenkilöön, edellä mainittujen suhteeseen tai heitä ympäröivään yhteisöön, jossa tukea annetaan (kuvio 3). Esteiden tarkastelu näistä kolmesta näkökulmasta on kärjistettyä eivätkä ne todellisuudessa ole toisistaan irrallisia. Tulosten mukaan tuen kehittäminen tarkoittaa kolmea asiaa; kouluyhteisön, opettajaa tai muu tukihenkilöä, oppilasta ja opiskelijatuntemusta (kuvio 4).



KUVIO 4 Esteettömän opiskeluympäristön kehittämiskohteet.

3.2.1 Kouluyhteisön kehittämissuhteet

Aikaisemmin tässä koulussa oli tehty rakenteellisia muutoksia, joissa ryhmäko-
koihin vaikuttamalla oli pyritty parantamaan opiskelijatuntemusta ja ryhmien

ryhmytymistä. Näissä uusissa järjestelyissä opiskelijat olivat osana kahta ryhmää yhden sijaan eli osana ryhmänohjausryhmää ja osana opiskeluryhmää. Ryhmänohjausryhmät olivat pienempiä eli 20 opiskelijan ryhmiä, jotka kokoontuivat noin viikoittain ryhmänohjaustapaamisiin. Opiskeluryhmät olivat suurempia eli 30 opiskelijan ryhmiä, jotka muodostettiin ottamalla jokaisesta kolmesta ryhmänohjausryhmästä 10 henkeä. Tämän järjestelyn myötä ryhmänohjaajat olivat paremmin pystyneet tutustumaan omiin opiskelijoihinsa, minkä vuoksi opiskelijatuntemuksen oli koettu parantuneen. Ryhmäohjaajien opiskelijatuntemus on tärkeää, koska ryhmänohjaajan pitäisi olla matalan kynnyksen kontakti ongelmien ja tuen tarpeen ilmentyessä.

H4: "pienennettiin niitä ryhmiä ja idea oli että se ryhmänohjaaja paremmin tutustuu niihin opiskelijoihin ja että se pystyy vähän niinku tavallaan seuraamaan ja semmosta opiskelijatuntemusta. Ehkä havaitsis myös aiemmin jos on jotain huolenaihetta --"

H1: "--toki just näitä rakenteita miettimällä just sitä et on enemmän sitä kohtaamista se on sitä mitä se koulu on pystynyt nyt just se et sais sen oppilastuntemuksen paremmin"

Vaikka opiskelijatuntemuksen koettiin parantuneen, ei ongelman nähty kokonaan poistuneen. Ryhmien sekoittelu oli luonut tilanteen, jossa opiskelijat eivät tunne toisiaan viikoittaisissa ryhmänohjaustapaamisissa. He kulkivat kursseilla tiiviisti vain 10 hengen ryhmän kanssa, jolloin toinen puoli omasta ryhmänohjausryhmästä jäi tuntemattomaksi. Tämä osaltaan osoitti tuen suunnittelun olevan aina kompromissien tekemistä.

H4: "tässä on vähän hakemista varmaan et mitkä on ne kokemukset ja miten ne opiskelijat kokee et se mitä mä oon saanu palautetta heiltä et ei sit välttämättä sitä omaa ryhmää tunne--"

Edellisten muutosten tekemiseen tarvitaan koko koulun tasolla tapahtuvia toimenpiteitä. Tukea antavat henkilöt puhuivat rakenteellisista tekijöistä, jotka

määrittävät tuen reunaehdoja. Koulun toimintamallit luovat raamit sen sisällä tapahtuvalle toiminnalle kuten tuen antamiselle. Nämä raamit ympäröivät opettaja-oppilas-akselia (kuvio 3) määrittäen millaista tukea voidaan antaa. Tämän yhteisön asenteet ja prioriteetit näyttäytyivät konkreettisesti tarjotuissa tuen muodoissa sekä resurssien kohdistamisessa.

H4: "-- tavallaan mekin törmätään hyvin useesti siihen että rakenteelliset tekijät määrittelee paljon ja rakenteellisista tekijöistä tulee niitä tiettyjä reunaehdoja ja kuormittavia asioita siihen opiskeluun ja ne on joissakin kouluissa päässeet niihin pureutumaan et miten tavallaan niinku kaikille ei pelkästään opiskelijoille jolla on jo haasteita vaan yleisesti jotenki kaikille jotenkin näihin kuormittaviin aisoihin ja pulmakohtiin pääsis vaikuttamaan --"

H3: "Kyllä, joo että se on tehty niin byrokraattiseksi että tällä ja vaaditaan että on useita siinä ryhmässä että siitä voi saada palkan niin käytännössä semmonen tuki on opettajan hirveen vaikea järjestää. Et siihen on kyllä resursoitu rahaa jonkin verran, sitä en tiedä käytetäänkö sitä kaikkee mut se mitä on resursoitu nii se on aika vähän. Tarvetta olisi enempään."

Edellisten rakennemuutosten lailla yksilöllisen tuen kehittäminen vaatisi nyt rakenteellisia muutoksia. Aineenopettajien antama yksilöopetuksen hyväksyminen on arvovalinta, joka konkretisoituu resurssien jakamisessa. Periaatteessa tässä koulussa vain erityisopettaja antoi yksilöopetusta ja aineenopettajat ryhmämuotoista tukiovetusta, jollei laskettu aineenopettajien "salaa" antamaa yksilöopetusta. Nämä muutokset rakenteissa nähtiin lähtevän koulun johdosta ja heidän tekemistään valinnoista. Samoin muun tukihenkilöstön antaman tuen tärkeyden tunnustaminen sekä tukea antavien henkilöiden yhteistyön merkitys ja sen arvostaminen koettiin näkyvän koulun johdon tekemissä valinnoissa ja yleisessä vuoropuhelussa.

H1: "--et siinä hyväksytään se kolmio et siellä terävimmässä kolmiossa on ne jotka vaatii sen pienen sen ylimmän et muutama vain ja saa yksilöllistä tukea opettajalta nii se on

sitten mut katotaan mihin et tässä raha on et puhutaan fyysisistä rajoitteista tulee usein vastaan ja sit opettajat et mäki oon nuokin vetäny selkänahasta koska se on sit ihan hirveetä heitteillejätöltä tuntuu tuntuu se että mene sinne nyt--"

Kouluyhteisön tasolla ja johdosta lähtevien toimintamallien on todettu ainakin soittain toimivaksi jo toteutuneissa ryhmämuutoksissa. Tuen kehittämisen näkökulmasta yksilöopetukselle toivotaan laajempaa hyväksyntää ja sille luotuja käytänteitä, jotka mahdollistavat sen antamisen. Ilman koulun yhteisiä toimintamalleja ei tehokkaaksi koettu yksilöopetus voi toteutua eikä sitä voida tarjota opiskelijalle tai sitä tarjoavat yksittäiset opettajat.

H4: "Mutta että olis semmonen jotenkin yleisempi vuoropuhelu kouluväen kanssa nii se on tosi vähästä. Se on harmittaa. Mä aattelen et siin on suoraan sanottuna siinä on oppilaitoksen johdosta aika pitkälti kiinni että miten se oppilaitoksen johto näkee asiat ja keeko ne tän jotenkin hyödyllisenä ja tarpeellisenä asiana -- yksittäiset opettajat ottaa yhteyttä jos heillä on huolta opiskelijoista nii kyl ne aika hyvin osaa ottaa yhteyttä mut mä aattelen et siitä puuttuu semmonen yleinen keskustelu ja et se ois selvää kaikille et tuntuu et se vähän kasautuu tietyille opettajille että ne on aktiivisia ja sit osasta ei kuulu yhtään mitään että mikä se tilanne käytännössä oikeasti on. Nii tota mä aattelin et semmosta yleistä keskustelua tarvis kyllä paljon enemmän"

3.2.2 Opettajan työtä tukevat ehdotukset

Ratkaisuehdotuksia olivat selkeämpi ohjeistus opettajan työnkuvaan, tietotaidon lisääminen ja yhteisten varhaisten puuttumisen mallien rakentaminen. Tällä hetkellä oli opettajien keskuudessa erilaisia tulkintoja siitä, kuinka paljon aineenopettajan tulisi antaa opiskelun tukea. Tämä johtui vaihtelevista opetussuunnitelman tulkinnoista ja opettajan arvottamista asioista opetuksesta. Opettajat jakautuivat kahtia niihin, jotka ajattelevat "akateemisesti tai erityisen tuen kautta".

H1: "et niillä on et ne haluaa vaikka enemmän tuoda jotain sisältöä tai jotkut siis niinku sanoo et opettajat usein valitsee sen että ajatteleeko sen niinku akateemisesti opiskelijoita vai ajatteleeko se sitte erityisen tuen nii siin on puhuttu et on eroo--."

Jos tuen antamista tarkastellaan opetussuunnitelman näkökulmasta, niin jokaisella opettajalla tulisi olla velvollisuus tukea opiskelijaa. Oli osaltaan ollut epäselvää, missä määrin aineenopettajan tulisi tukea opiskelijoita. Tässä tilanteessa työtehtävistä keskustelu ja työnkuvan selkeyttäminen voisi tuoda tietoisuutta koko yhteisöön.

Opetussuunnitelman epäyhtenäisten tulkintojen lisäksi opettajien tuen antamista rajoitti tietotaidon puute. Aineenopettajakoulutuksessa on vähän tietoa oppimisvaikeuksista, jolloin lisäkouluttautumiselle jää tarvittava aukko.

H2: "tarvii sitä -- tiedotusta että osaa sitten tavallaan tukea sitten koska monet aineenopettajat sanoo että ei he tiedä miten mullekin tulee viestejä että nyt on niinku tämmöne ja tämmöne oppilas että mitä tän kanssa niinku tekee että koska esimerkiksi aineenopettajien koulutuksessa on todella vähän tietoa oppimisvaikeuksista ja oppilaista joilla voi olla oppimisen vaikeutta tai jotain muuta oppimisen pulmaa."

Tiedon puute oppimisvaikeuksista ja muista oppimisen tuen tarpeista eivät helpota niiden tunnistamista tai oppilaan opiskelun haasteiden ymmärtämistä. Tiedostamattomuus kuormittaa ja haastaa opettajaa, jolla ei ole taitoa vastata tällaisiin haasteisiin. Lisäkoulutus oppimisvaikeuksista paikkaisi tätä aukkoa perustiedoissa, jos vain opettajan oma kiinnostus riittää oman taitojensa laajentamiseen.

H1: "ja tähän tulikin se uus se oppilashuolto ja uus tämä OPS jossa aineenopettajalle tulee enemmän tätä et sen pitää auttaa enemmän näitä nii -- eiku musta se tuli 2015 koska sillä siinä et meille ei kuulu se ku siinä ei ainakaa siinä laajuudessa ymmärretty ja on yritetty vängätä kokoajan et kyllä se kuuluu nii nii -- mut kyllä mä uskon et moni on oppinu ja moni ei jaksa kiinnittää ne menee ja vaan elämä soljuu ei siinä pysty kokoajan oleen skarppina --"

Opettajien tai muun tukihenkilön työnkuva painottui jo olemassa olevien ongelmien poistamiseen ennakoinnin sijaan. Tuen siirtäminen ennakoivaan suuntaan vaatisi työyhteisön kehittämää toimintamallia, joka antaisi yksilölle eväitä antaa tukea aikaisemmin ja auttaisi tuen havaitsemisessa. Erityisopetuksessa tällainen toimintamalli oli ollut lukiseulojen tekeminen kaikille opiskelijoille. Koulussa oli kehitettävä muihin oppiaineisiin opettajan työskentelyn tueksi varhaisen puuttumisen mallia, joka auttaa tukihenkilöstöä toimimaan yhdenmukaisella tavalla.

H1: "nii me ollaan rakennettu sitä varhaisen puuttumisen mallia joka meillä oli jo ennestään englannissa et ku tuut lukioon niin mitä tapahtuu ja miten opettaja seuraa ja erityisopettaja ja kaikki nämä nii nyt me ollaan sitä sitten tehty. Tehtiin se aika vikkelästi nii meille jäi sitte vielä aikaa nii nyt me aletaan tehdä sitten jotain muuta tai me aletaan tekee testipatteria ja sitten tehostaa viestintää siihen ku kurssit alkaa ja opettajalta toiselle--".

Opetettävien aineiden lisäksi muuhun tukeen toivottiin ennakoivampaa otetta, mutta tällä hetkellä ei näyttänyt olevan mahdollista tukea opiskelijoita rajallisten resurssien vuoksi. Sekä opinto-ohjauksessa että psykologin vastaanotolla oli ruuhkautumista, jolloin tukea oli vaikea saada tai sitä oli vaikeaa siirtää varhaisen puuttumisen suuntaan. Samoin opiskeluryhmien koot ovat suuria, mikä mahdollistaa joidenkin oppilaiden häviämisen opiskelijamassaan.

H3: "Varsinkin jos nyt aateltais että tulis opo resurssia lisää, en tiää ei oo varmaan tulossa mutta pitäis olla että saatais kohtaamaan sitä suositusta enemmän niinku lähestymään sitä että ois vaan niinku se 200 opiskelijaa plus et meille ohjausvelvoite tulee myös lukion päättäneille. Heillä on uuden lukiolain myötä vuoden ajan mahdollisuus opinto-ohjaajan palveluihin. Nii sitähan ei oo mitenkään niinku resursoitu meidän työhön. Samoin ku meille tuli se OP2 kurssi uudessa opetussuunnitelmassa nii eihän sitäkää resursoitu mitenkään että ei niinku vähentyny opon tehtävät tai ei tullu opoja lisää et se vaan tuli sinne. Et tääki vaan ny tulee sinne että tota nojoo resurssia on siis liian vähän. -- joo et

toki jos sitä resurssia tulis enemmän nii vois kuvitella että se ois enemmän mahdollista sitte seuloa vähä etukäteen ja etukäteen vähä jo mieltä vaikka ryhmänohjaajan kanssa aineen opettajan kanssa että pitääkö olla huolissaan jostain tietystä opiskelijasta. Että onko ne poissa-olot nyt houlestuttavia ja ollaanko oltu yhteydessä koteihin ja niin edelleen.”

Tiedotaidon puute ja suuret ryhmäkoot mahdollistavat joidenkin oppilaiden ”soljumisen” ilman tukea läpi opiskeluvuosien. Tietotaidon lisääminen koulutuksien tai yhteistyön kautta, jossa hyödynnetään eri toimijoiden asiantuntijuutta, voisivat poistaa yksin asioiden kanssa pähkäilyä. Erityisopettaja tekee yhteistyötä aineenopettajien kanssa konsultoimalla heitä. Laajempi aineenopettajan tukeminen ja yhteistyö kouluarjessa oppitunneilla ja niiden ulkopuolella toisi lisää ymmärrystä yksittäisten oppilaiden tilanteisiin.

H1: ”et näin iso koulu sit se pitää mennä et jokainen opettaja muistaa ja kaikki ei muista. Se lipsahtaa ku jos opettaja ei oo sillai antennit päällä niinku mä oon et mikäs tässä on ei jaksa tai ei ehdi tai on monta kurssia nii sit se jää. Sit ne menee siellä ja menee kakkoselle ja kolmoselle enne ku ne havaitaan“

3.2.3 Opiskelijan opintoja edistävät ehdotukset

Opiskelijaan yksilöityvät opiskelun esteet olivat oppimisvaikeudet ja häpeän tunteet (kuvio 4). Oppimisvaikeuksien tukemiseen ja häpeän tunteen poistamiseen tarvittaisiin avoimuuden lisäämistä keskustelulla ja opettajien tiedottamisella, mikä lisäisi ymmärrystä ja tietotaitoa. Suomi toisena kielenä- opiskelijoiden kohdalle toivottiin oikeuksia erityisjärjestelyihin ylioppilaskirjoituksiin, koska tällä hetkellä he eivät voi saada lisäaikaa ylioppilaskirjoituksiin, vaikka saavat lisäaikaa koulukokeissa.

Oppimisvaikeus voidaan nähdä ympäristön aiheuttamana, mutta lukiossa se näytti olevan yksilön ongelma, jota ratkaistiin opiskelijalle myönnet-

tävillä erityisjärjestelyillä kuten lisäajalla tai erillisillä tehtävillä. Erilaisia tukikeinoja toteutettiin jo nyt laajasti, mutta yksittäisen opiskelijaryhmän osalta haastateluissa toivottiin parannusta.

Maahanmuuttajien ja suomi toisena kielenä- opiskelijoiden tilanteeseen ylioppilaskirjoitusten osalta haluttiin muutosta, koska vieraskielisyydestä johtuen opiskelijat eivät välttämättä pystyneet osoittamaan osaamistaan ylioppilaskokeissa. Vieraskielisyys koitui tällöin esteeksi oman osaamisen osoittamiseksi. Ratkaisuna tähän toimisi lisäajan salliminen lukihäiriö- diagnoosin lisäksi suomi toisena kielenä- opiskelijoille.

H2: "Ja se mikä tavallaan on mun mielestä väärin esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa miten huomioidaan maahanmuuttajien tai kielenvaikeus et nehän ei voi saada mitään erityisjärjestelyitä esimerkiksi meillä on nyt maahanmuuttaja opiskelijoita jotka saavat meillä kokeessa lisäaikaa mutta sit ku he menee kirjoituksiin niin he ei saa sitä eli sekun on taas tätä YTL:län järjestelmän jäykkyyttä että että mä olin just viime viikolla siellä lukion erityisopettajien päiviillä ja siellä oli YTL:llän henkilöitä joilta tätä asiaa kysyttiin ja tää on sama vuosi joka vuosi sanottu sama juttu että että tää asia on vireillä tää asia on vireillä ja onhan se tottakai melkoinen vääryys että jos luki-oppilaat pystyy saada luki-lausunnon lisäaikaa kokeseen nii miksei sit vieraskieliset jotka todella tarttis sen."

Häpeän tunteen poistamiseen ja tuen tarjoamiseen kaivataan lisää keskustelua ja tiedottamista, joka lähtee avoimesta asenteesta oppimisvaikeuksia kohtaan. Opettaja tarvitsee tietoa oppilaan tilanteesta, josta kertominen on tällä hetkellä opiskelijan vastuulla. Opiskelijan on kuitenkin vaikea ilman sallivaa ilmapiiriä hakea apua opiskelun haasteisiin. Ammattilaisena opettajien ja muun henkilökunnan on luotava ensin salliva ilmapiiri, jota luodaan avoimen puhumisen kautta.

H2: "Sit tavallaan siihen esteettömyyteen mun mielestä liittyy myös tää asenne eli mitä avoimemmin me näistä puhutaan ja mitä enemmän näistä puhutaan ja tiedotetaan nii se myös tavallaan lisää sitä kynnystä siihen että pystytään kertomaan avoimesti mutta ehkä mä siinä niinku mietin sitä aineenopettajaakin että että tota hänkin tarvi sitä avoimuutta

opiskelijan avoimuutta -- että tavallaan semmonen tietynlainen avoimuus ja mä kuulen ite jatkuvasti palautetta aineenopettajilta että ku heillä on kurssilla kurssi menossa ja sit he saattaa ihmetellä että tällä ja tällä on tämmöstä vaikeutta että oppilas ei kerro siitä että minulla on lukivaikeus tai jotain että se ois aina jotenki hirveen tärkeätä että näistä aina näistä tiedotettais näistä oppimisen vaikeuksista koska sitten aineenopettajat oppii paremmin ymmärtämään ja sit ehkä tarjoamaan sitä tukeakin."

3.3 Yhteenveto tuloksista

Opiskelun esteet sijoittuivat kolmelle ulottuvuudelle eli (1) fyysiselle esteettömyydelle, (2) Sosiaalis- psyykkis- asenteellinen- esteettömyydelle ja (3) pedagogiselle esteettömyydelle. Fyysisiä esteitä olivat tilan puutteet ja sisäilmaongelmat. Sosiaalis-psykkis-asenteellisia esteitä olivat tuen saamisesta tai hakemisesta koettu häpeän tunne ja riittämätön aika luottamussuhteen luomiselle opettajan ja opiskelijan välille. Pedagogisen ulottuvuudessa esteiksi muodostuivat yksilöopetuksen puute ja pienryhmän järjestämisen byrokraattisuus.

Opiskelun tuen kehitysehdotukset jakautuivat kouluyhteisön tason ehdotuksiin, opettajan työtä tukeviin ehdotuksiin ja opiskelijan opintoja edistäviin ehdotuksiin. Kouluyhteisön tasolla opiskelun tukea voidaan parantaa tekemällä rakenteellisia muutoksia oppilastuntemuksen lisäämiseksi ja yksilöllisen tuen mahdollistamiseksi. Opettajan työtä tukisivat selkeämpi ohjeistus opettajan työnkuvaan, tietotaidon lisääminen ja yhteisten varhaisten puuttumisen mallien rakentaminen. Opiskelijan näkökulmasta opintoja ja tuen saantia edistäisivät avoimempi keskustelu oppimisvaikeuksista ja suomi toisena kielenä-opiskelijoiden laajemmat oikeudet erityisjärjestelyihin.

4 POHDINTA

Tulosten tarkastelu. Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia opiskelun esteitä on yhdessä keskisuomalaisessa lukiossa ja miten lukiokoulutuksen opiskelun tukea voitaisiin kehittää. Opiskelun esteet sijoittuivat kolmelle opetushallituksen toisen asteen esteettömyyden ulottuvuudelle eli (1) fyysiselle esteettömyydelle, (2) Sosiaalis- psyykkis- asenteellinen- esteettömyydelle ja (3) pedagogiselle esteettömyydelle.

Fyysisiä esteitä olivat tilan puutteet ja sisäilmaongelmat. Piispanen (2008, 115) on todennut tilojen toimimattomuuden olevan ongelma opetuksen antamisessa. Fyysinen esteettömyyden tutkiminen ja säädökset ovat painottuneet paljolti liikuntarajoitteisten ja heikkonäköisten opiskelun parantamiseen, mutta tässä tutkimuksessa ei noussut siihen liittyviä näkökulmia. Pikemminkin fyysiset opiskelun esteet näyttävät tässä koskevan laajempaa opiskelijajoukkoa eikä yksittäisten opiskelijoiden haasteita.

Opetushallitus (2010, 12) toteaa oppimisympäristön esteettömäksi silloin kun se on käyttäjälleen turvallinen ja toimiva. Sisäilmaongelmat heikentävät oppimistilojen käytettävyyttä ja oppimista, jolloin opiskeluympäristöstä tulee esteellinen. Fyysisen oppimisympäristön parantaminen ja tilojen määrän turvaamiseen tarvitaan aikaa ja rahaa eikä isojen muutosten tekeminen tapahdu hetkessä. Fyysisten tilojen turvallisuudesta huolehtiminen ja niiden tarjoaminen ylipäätään on kuitenkin opetukselle välttämätöntä ja opiskelijan oikeusturva muikaista. Toisaalta toimivien ja turvallisten tilojen olemassaolo itsessään ei takaa esteetöntä opiskelua vaan tämän lisäksi on tehtävä toiminnallisia muutoksia, kuten tilojen järkevä hyödyntäminen tuen antamisessa.

Sosiaalis-psyykkis-asenteellisia esteitä olivat tuen saamisesta tai hakemisesta koettu häpeän tunne ja riittämätön aika luottamussuhteen luomiselle opettajan ja opiskelijan välille. Lämpimän luottamussuhteen opettajan ja oppilaan välillä on todettu parantavan oppijan sitoutumista koulunkäyntiin, mutta heikossa luottamussuhteessa oppilas kokee opettajan antaman tuen vähäiseksi ja

merkityksettömäksi (Muhonen ym., 2016). Heikolla luottamussuhteella on myös vaikutuksia koulu-uupumukseen (Muhonen & Rajalahti 2014).

Häpeä näyttäytyi arjessa opettajalle tuen tarpeesta kertomattomuutena, tuen piiriin hakeutumisen ja vertaistuen välttämisenä sekä pyrkimyksenä kasvojen säilyttämiseen vertaisten edessä. Häpeän tunteen tunnistivat sekä opettajat että opiskelijat itse. Se on myös tunnistettu toisella asteella ammattikoulun puolella, jossa opiskelija kokee häpeän ja epäonnistumisen tunteita opintojen viivästyisestä (Mustonen & Annala 2012). Häpeä ohjasi opiskelijoita hakemaan tukea enemmän opettajalta kuin vertaistutoreilta, vaikka heitä olisi ollut käytettävissä. Varsinkin erityisopettaja, joka työskentelee omassa tilassaan, antoi mahdollisuuden välttyä kasvojen menettämiseltä. Joiltain aineenopettajilla puuttui vielä ymmärrystä oppimisvaikeuksia kohtaan. Oppimisvaikeuksien hyväksyminen on tärkeä pohja tuen kehittämisen ja sosiaalisen stigman poistamisen kannalta (Mikelsteins ja Ryan 2018).

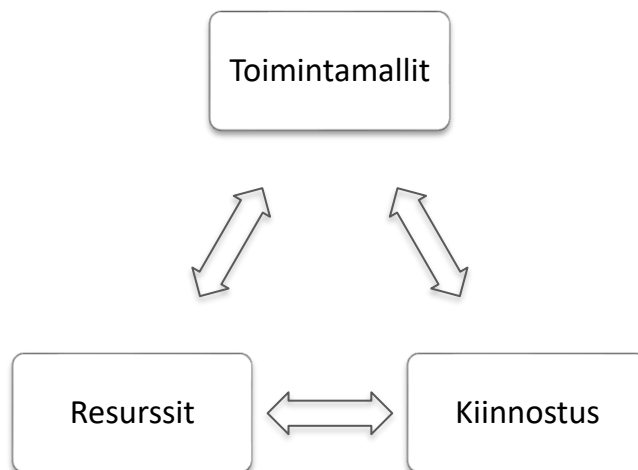
Pedagogisen ulottuvuudessa esteiksi muodostuivat yksilöopetuksen puute ja pienryhmän järjestämisen byrokraattisuus. Erityisjärjestelyjä oli käytössä laajasti, mikä tukee Cappin (2017) mukaan "Universal design for learning"-periaatteen mukaisesti inklusiivista osallistumista. Yksilöopetuksen antamista esti sen puuttuminen koulun virallisista toimintamalleista. Tämä johti sen antamiseen salaa. Koulussa tuettiin mieluummin pienryhmäopetusta, joka koettiin tehokkaaksi tuenmuodoksi, mutta vaikeaksi järjestää. Samojen ongelmia omaavien opiskelijoiden kokoaminen samaan paikkaan samaan aikaan eli pienryhmän organisoinnin ongelmat tekivät pienryhmästä vaikean tukimuodon. Tämän lisäksi pienryhmän peruuntumisherkkyys oli suuri, mikä ei kannustanut opettajia keräämään pienopetusryhmiä.

Oppimisen ja opiskelun tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja opiskeluympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Tässä tutkimuksessa opiskelun tuen kehitysehdotukset jakautuivat kouluyhteisön tason ehdotuksiin, opettajan työtä tukeviin ehdotuksiin ja opiskelijan opintoja edistäviin ehdotuk-

siin. Kouluuyhteisön tasolla opiskelun tukea voidaan parantaa tekemällä rakenteellisia muutoksia oppilastuntemuksen lisäämiseksi ja yksilöllisen tuen mahdollistamiseksi. Toimintamallien muuttaminen ja resurssien kohdentaminen vaatii johdon tukea, koska koulun johdolla ja rehtoreilla on kokonaisvastuu koulun toiminnasta (Mustonen 2003, 179).

Opiskelun tuen antamista rajoittivat opettajan kokemukset, tuen tarjoaminen koettiin ylimääräisenä työnä. Sen sai tuntumaan ylimääräiseltä epäyhtenäisen tulkinta opetussuunnitelmassa määritellyn annettavan tuen laajuudesta, tietotaidon puute sekä tuen antamista rajoittavat resurssit ja toimintamallit. Opettajan työtä tukisi selkeämpi työnkuvan ohjeistus, tietotaidon lisääminen sekä mahdollisuus varhaiseen puuttumiseen seulontaan suuntautuvien toimintamallien kautta. Tulos on yhdenmukainen Opetushallituksen kyselyn (2019) tulosten suhteen. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista lukion opettajista koki, että tämän hetkiset resurssit eivät riitä oman työn tekemiseen. Lukion erityisopettajat toivoivat lisäresurssien lisäävän yhteistyötä muiden opettajien kanssa, opetus-tuntien lisäämistä, lisäkoulutusta ja opiskelijahuoltotyön resursseja.

Opiskelijan näkökulmasta opintojen esteenä olivat tuen hakemisesta tai saannista koituvat häpeän tunteet sekä suomi toisena kielenä-opiskelijoiden vajaa oikeudet erityisjärjestelyihin ylioppilaskirjoituksissa. Häpeän tunne omista vaikeuksista poistuisi entistä laajemmalla tiedottamisella, jolloin tuen saanti normalisoituisi ja apua voitaisiin hakea entistä herkemmin. Kauffman ja kumppanit (2013) ovat todenneet avoimen keskustelun vähentävän erityisopetuksesta aiheutuvaa sosiaalista stigmaa. Toisaalta nuoruusiässä vertaisryhmään integroituminen on tärkeää ja siitä erottuminen omien vaikeuksien esiin tuomisella voi olla haastavaa nuorelle, vaikka tuen kynnyksen saaminen madaltuisi.



KUVIO 5 Toisiinsa yhteydessä olevia tekijöitä tuen kehittämisessä.

Leimautumisen ja siitä kumpuavan häpeän tunteen vähentämiseksi on ehdotettu opettajien lisäkoulutusta ja vahvempaa yhteistyötä erityisopettajien kanssa (Mikelsteins ja Ryan 2018) Tuen kehittämiseen tarvitaan opettajan henkilökohtaiseen kiinnostusta, toimintamallien uudistamista ja siihen tarvittavien resurssien kohdistamista (kuvio 4). Opettajan tulee hyväksyä opiskelijoidensa erilaiset tarpeet, jotta laadukas opetus taataan myös erityisoppilaille. Osaltaan tähän tarvitaan myös erityispedagogista osaamista eli opettajalla tulee olla tarpeeksi tietotaitoa kohdata erilaisia oppijoita. (Kauffman ym. 2016.) Tarvitaan opettajan kiinnostusta kouluttautua ja järjestää tukea, mutta tämän mahdollistavat siihen ohjatut resurssit. Tuen järjestämiseen tarvitaan toimintamalleja, joiden rakentamiseen tarvitaan opettajia ja resursseja (kuvio 5).

Häpeän leima lienee yhteydessä siihen, ettei lukioissa ole aiemmin ollut erityisopetusta. Lukion opiskelijat eivät ole tottuneet siihen, että lukiolainen tarvitsisi apua ja erityisopetusta. Erityisopetus on tällä hetkellä eristäytynyttä ja opetusta annetaan omassa tilassa. Vaikka tällä todettiin olevan puolensa niin erityisopettajan toimiminen yleisopetuksessa voisi tulevaisuudessa vähentää tuen pyytämisen kynnyksiä. Alakoulun puolella näin on jo yhteisopettajuudessa menetelty, mutta lukiossa yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa ei vielä ole vakiintunut tapa.

Opiskelun tuen riittävydestä huolehtiminen tulee ajankohtaiseksi varsinkin nyt, kun oppivelvollisuus on laajennettu koskemaan myös toista astetta ja tavoitteena on varmistaa, että jokainen peruskoulun päättänyt suorittaa toisen asteen opinnot (Valtioneuvosto 2019). Greyn ja kumppaneiden kartoitus (2019b) osoitti, että uuden lukiolain (714/2018) vaikutukset ovat vielä epäselviä noin kolmasosalle lukion erityisopettajista. He kuitenkin toivovat tulevaisuuden tuovan lisäresursseja ja työnkuvan selkiyttämistä. Uudessa hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019) esitetään toisen asteen oppimisvaikeuksien moninaisuuden tukemiseen puuttumista, lukiokoulutuksen laadun vahvistamista ja uuden lukiolain toimeenpanoa. Tämä vaatii lukioilta kehittymistä ja uusia toimintamalleja niin yhteisön kuin yksilöitten tasolla.

Tutkimuksen luotettavuus. Laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus ei varsinaisesti pyri tuottamaan yleistettävää tietoa, mutta sen tulokset voivat olla jossain määrin yleistettäviä. Lukijan on itse arvioitava missä määrin tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa hänen kohteessaan (Virtuaaliyliopisto 2019). Tämän tutkimuksen tuloksissa esiintyvät oppimisen esteet tuskin rajoittuvat yhteen kouluun.

Tutkijan merkittävin työväline on hän itse, koska hän kerää aineiston ja tulkitsee sitä (Patton 2002, 14; Stake 2010, 15). Tässä tutkimuksessa haastattelut suoritettiin avoimella haastattelulla, mikä vaatii tutkijalta herkkyyttä ja taitoa nähdä olennaisia asioita haastateltavan puheessa. Haastattelutilanteessa haastattelijan on kuitenkin pysyttävä neutraalina ja ymmärrettävä oma roolinsa. Haastattelutapa oli tutkijalle uusi, mikä saattaa vaikuttaa avoimessa haastattelussa aiheessa pysymiseen ja näin ollen aineiston laatuun sekä tutkimustuloksiin. Tutkijan haastatteluun liittyvää varmuutta ja tutkimusaineston fokusta olisi voinut parantaa strukturoidumpi haastattelumuoto, joka oltaisiin testattu kanssa tutkijoilla.

Aiheen rajaus olisi voinut olla tarkempi. Rajaamista hankaloitti tutkijan minimaalinen esiymmärrys esteettömyydestä, joka oli osittain tarkoituskäyttöä.

Esiymmärryksen rajaaminen auttaa objektiivisuudessa, mutta tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä fokuksen kadotessa tutkimuskysymyksistä liian kauas. Toisaalta tapaustutkimuksessa pyritään holistiseen ymmärrykseen kohteesta, jolloin laajempi rajaus on perusteltua kokonaiskuvan saamiseksi. Siksi tutkimuksen rajaaminen esimerkiksi yhteen esteettömyyden ulottuvuuteen olisi voinut syventää tietoa siitä, mutta silloin holistinen näkökulma olisi jäänyt pois.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut laajempi haastatteluaineisto. Mukaan olisi voinut ottaa vielä toisen aineenopettajan tai koulunjohton, jolloin näkökulmien laajentaminen olisi voinut tuoda syvällisempää informaatiota. Toisaalta tutkijan suorittaman opetusharjoittelun takia haastateltavaksi valikoitui tutkimuksen kannalta sopivia haastateltavia.

Samoin opetusharjoittelun takia haastattelutilanteet olivat lähtökohdaisesti ilmapiiriltään miellyttäviä, mikä lisää avoimuutta kertoa asioista. Vaikeita termejä pyrittiin tuomaan haastateltaville esiin tutummilla termeillä. Esimerkiksi haastattelu pyrittiin avaamaan puhumalla opintojen haasteista tai esteistä esteettömyyden sijaan, koska haluttiin tukea vastaajan tunnetta siitä, että hän osaa vastata (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107). Eri termeissä on kuitenkin sävyeroja ja niiden yhdistäminen saattaa jättää varjoon jotain alkuperäisen termin ideasta, jolloin tutkimuskysymykseen vastaaminen saattaa vaarantua tai vääristyä.

Tutkimuksessa yksi haastattelu jouduttiin ottamaan uudestaan nauhoitus ongelmien takia. Haastattelu tehtiin heti ensimmäisen perään, jolloin siitä jäi puuttumaan autenttisuutta ja haastattelun pituus lyheni. Jonkin verran jälkimmäinen haastattelu oli ensimmäisen haastattelun muistelemista, mutta myös uusia asioita ilmeni. Tuloksissa olen pyrkinyt pitämään melko pitkiäkin esimerkkejä tulkintojen ja päättely ketjun osoittamiseksi lukijalle.

Jatkotutkimushaasteet. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esille Opetushallituksen toisen asteen opiskelun esteettömyyden ulottuvuuksien kolme ensimmäistä ulottuvuutta eli (1) fyysinen esteettömyys, (2) Sosiaalis- psyykkis- asen-

teellinen- esteettömyys ja (3) pedagoginen esteettömyys. Neljännestä ulottuvuudesta eli oppimateriaalien ja tieto- ja viestintätekniiikan esteettömyydestä ei tässä tutkimuksessa saatu tietoa. Tulevaisuudessa myös oppimateriaalien ja tieto- ja viestintätekniiikan esteettömyys olisi tärkeää tutkia, jotta saavutettavuusdirektiivin mukaiset asetukset täyttyisivät lukiossa ja opintojen toisella asteella.

Lukio- opiskelun tuen tutkimusta on tehty vähän, koska vasta uusin lukiolaki (2018) velvoittaa sen antamisen lukiossa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista kartoittaa, kuinka vaihtelevaa tukea annetaan lukioissa eripuolella Suomea, jotta kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet suorittaa lukion oppimäärä ja ylioppilastutkinto.

LÄHTEET

- Autismi -ja aspergerliitto. (2019). Esteettömyys asenteeksi.
https://www.autismiliitto.fi/toimintaa_ja_tukea/esteettomyys. viitattu 18.07.2019.
- Barteaux, S. (2014). Universal Design for Learning. *BU Journal of Graduate Studies in Education* 6 (2): 50–54.
- Capp, M. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016, *International Journal of Inclusive Education*, 21:8, 791-807, DOI: 10.1080/13603116.2017.1325074
- Council of Ontario Universities www-sivut. (2018). Understanding Barriers to Accessibility. <http://www.accessiblecampus.ca/understanding-accessibility/what-are-the-barriers/>. Viitattu 18.07.2019
- Courey, S., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(7), 7–27. doi:10.1177/0888406412446178
- Eskola, H. & Kanerva, J. (2018). Katso, millä keskiarvolla eri lukioihin pääsi. – Älä huoli, jos et päässyt eliittilukioon: se ei takaa parempaa ylioppilastodistusta. YLE - nettisivut. <https://yle.fi/uutiset/3-10251801>. Viitattu 10.7.2019
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, S. (2008). Saavutettavuus ja fyysinen ympäristö. Johdanto. Teoksessa Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L. & Ruuskanen, R. (toim.) *Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja 70–83*. <https://docplayer.fi/593905-Kaikille-yhteiseen-ammattilliseen-oppilaitokseen.html>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta (EU)

- 2016/2102. 26.10.2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102> viitattu 28.3.2019
- Grey, E., Ikonen, I., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019a) Erityisopetus lukiossa – Kartoituksen tiivistelmä. Opetushallitus. Helsingin Yliopisto. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukion-erityisopetuksen-toteutusta-kartoitettiin>
- Grey, E., Ikonen, I., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019b) Erityisopetus lukiossa – Kartoituksen tiivistelmä. Opetushallitus. Helsingin Yliopisto. https://www.oph.fi/download/196232_Erityisopetus_lukiossa_-tiivistelma_.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jyväskylän Yliopisto.(2014). Esteetön opiskelu Jyväskylän yliopistossa. Rehtorin päätös 24.6.2014. <https://www.jyu.fi/hallinto/esteet/esteetonopiskelu#6> Viitattu 4.4.2019
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L. & Granfelt, R. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Iljina, A. (2016). Sosiaalinen esteettömyys koulussa: Kuvaileva kirjallisuuskatsaus.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013). How We Might Make Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders Less Stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16–27. <https://doi.org/10.1177/019874291303900103>
- Kempainen, E. (2011). Esteetön yhteiskunta YK:n keinoin. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 50/2011.
- Korhonen, A. (2018). Yhteenveto lukion opetussuunnitelman perusteiden kehittämistarpeista. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/download/193565_Lops_kysely_raportti.pdf

Viitattu 10.4.2019.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2015). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2005). Kaikille yhteisen koulun rakentaminen. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10.

Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laaksonen, E. (2005). Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80264/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 25.3.2019.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2017/20170531>

Laki maankäyttö- ja rakennuslain muuttamisesta. 958/2012.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120958>

Laki näkövammaisten kirjastosta. 23.8.1996/638

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1996/19960638>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.

https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Maankäyttö ja rakennuslaki.132/1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990132>

- Mehtäläinen, J. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_11.pdf Viitattu 2.4.2019.
- Mikelsteins, Z., & Ryan, T. G. (2018). Increasing Inclusion and Reducing the Stigma of Special Needs in Latvia: What Can We Learn from Other Countries? *International Journal of Educational Reform*, 27(4), 379–395.
<https://doi.org/10.1177/105678791802700404>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47 (2), 112-124.
- Muhonen, H. & Rajalahti, A. 2014. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteys kouluun sitoutumisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Mustonen, A. & Annala, J. 2012. "Viides luokka". Opinnnoissaan viivästyneiden vertaistukiryhmä. Tampereen ammattikorkeakoulu ja Tampereen yliopisto.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan?: rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 63. Oulun yliopisto.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. (2017). Koulutus ja oppiminen. (Toim.) Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017 https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf Viitattu 29.3.2019
- Näkövammaisten liitto ry. Saavutettavuus ja esteettömyys. WWW-sivut. viitattu 20.03.2019. <https://www.nkl.fi/fi/etusivu/saavutettavuus-esteettomyys>
- Opetushallitus. (2018) Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>

- Opetushallitus. (2014). Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun.
http://www.oph.fi/download/163833_esteettomasti_toisen_asteen_opintoihin.pdf
- Opetushallitus. (2010). Esteetön korkeakouluopiskelu, ammattikorkeakoulut ja yliopistot.
https://thl.fi/documents/470564/817072/Esteeton_korkeakouluopiskelu_opas.pdf/a0476365-1d80-458a-99d4-57f92053e6e4
- Padilla-Díaz, M. 2015. Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence* 1 (2), 101–110.
- Patton M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Penttilä, J. (2012) Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000- luvulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:10
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79139/okm10.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus, Helsinki.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pesola, K. (2009). Esteettömyysopas - mitä miksi, miten. (No. O.39). Invalidiliiton julkaisuja.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107.
<https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Pääkkönen, R. (2005). Erityisopetusta lukiolaisillekin? Teoksessa E. Korkeakoski

(toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10.

- Raike, A. (2019). Esteetöntä opiskelua - ESOK.fi. Käsitteet ja sanasto..
<http://www.esok.fi/stivisuositus/termit/kasitteet-ja-sanasto#saav>.
 Viitattu 8.7.2019.
- Rauhala-Hayes, M., Topo, P. & Salminen, A-L. (1998). Kohti esteetöntä tietoyhteiskuntaa. Sitra 172. Helsinki: Sitra, 13.
- Sahlman-Kiiski, A. (2008). Saavutettava, esteetön fyysinen ympäristö liikuntavammaisten näkökulmasta. Teoksessa Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L. & Ruuskanen, R. (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 72 -76.
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja - opettaja, ohjaaja ja konsultti? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 26(3), pp. 51-64.
- Sisäasiainministeriö. (2011). Kop, kop - Pääseekö sisään. Yhdenvertaisen järjestötoiminnan opas urheilu- ja nuorisojärjestöille. Sisäasiainministeriön julkaisut 28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-693-6> Viitattu 30.07.2019
- Stake, R. E. (2010). Qualitative research: Studying how things work. New York: Guilford Press.
- Särkelä, A. (2017) Pelastakaa lapset ry. Selvitys toisen asteen opintojen kustannuksista. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pelastakaalapset/main/2017/11/09145729/Pelastakaa_Lapset_Selvitys_toisen_asteen_opintojen_kustannuksista_2017.pdf
- Teräs, M. (2013). Kulttuurinen esteettömyys. Teoksessa M. Laitinen (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Tilastokeskus. (2019). Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä väheni hieman. Tilastokeskuksen verkkojulkaisu 18.6.2019.
https://www.stat.fi/til/lop/2018/lop_2018_2019-06-18_tie_001_fi.html
 Viitattu 115.07.2019.

- Tilastokeskus. (2018). Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Tilastokeskuksen verkkojulkaisu 11.6.2018.
https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html Viitattu 16.07.2019.
- Tuijula, T. (2007). Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.), Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:206.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unicef. (2019). Sosiaalinen esteettömyys. Unicef www-sivut.
<https://www.unicef.fi/unicef/tyomme-suomessa/mukana-2/esteettomyys--sosiaalinen-esteettomyys/>. Viitattu 19.07.2019
- University of Ottawa. (2005) Minimizing the impact of learning obstacles. Student Academic Success Service, University of Ottawa, Ottawa.
- UTSC. (2004) Universal Instructional Design: Creating an Accessible Curriculum. AccessAbility Teaching and Learning Services: University of Toronto Scarborough, Scarborough.
- Valtioneuvos. (2019). Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161662/Osallistava_ja_osaava_Suomi_2019_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valtioneuvoston asetus rakennuksen esteettömyydestä. 241/2017. Suomen säädöskokoelma. Helsinki.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170241>
- Valtiovarainministeriö. (2018). Saavutettavuus.
<https://vm.fi/saavutettavuusdirektiivi> viitattu 18.3.2019

- Vates säätiö www-sivut. (2019). Sosiaalinen ja psyykkinen esteettömyys.
<https://www.vates.fi/tietopakettit/tyoelaman-esteettomyys/sosiaalinen-ja-psykykkinen-esteettomyys.html> Viitattu 18.7.2019.
- Vehmas, S. & Puupponen, H. (2008). Saavutettavuus, esteettömyys ja inklusiivinen koulu – teoreettista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto.
Teoksessa S. Eskola, L. Metsola, K. Miettinen, L. Piha, M-L. Rahikkala & U. Ruuskanen (toim.) Kaikille yhteiseen ammattioppilaitokseen. Invalidiliiton julkaisuja, 12-14.
- Väljjarvi, J. Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä.
- YK: yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. (2015) Suomen YK-liitto
https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

LIITTEET

Liite 1. Kuvaus aineiston tiivistymisestä kategorioiksi.

TAULUKKO 5. Oppimisen esteet.

Ulottuvuus	Ongelma	Havainto	Aineisto esimerkki
Fyysinen	Tilojen puute	- ei voi kohdata opiskelijaa henkilökohtaisesti - ei voi järjestää pienryhmiä -aikaisemmat tilamuutokset parantaneet työskentelyä	H3: "--Tilaa on tietysti liian vähän että työhuoneita ei ole kaikille mikä on aikamoinen miinus. -- me puhuttiin vielä tosta no sii se oli vielä niistä pienryhmistä se että vähän tilapuutteet on semmoset mitkä rajoittaa myös nii et fyysisesti meidän työtä rajotti että tässä ei oo huoneita - "
	Sisäilma	- aiheuttaa fyysisiä oireita ja hankaloittaa opiskelua	H5: "no siis sisäilmaongelmat on ainakin mulla iso haaste että pitäis varmaan ottaa etäkurseja --kyl must tuntuu et en mä huomaa mun olossa kaiheesti eroo eri luokissa tai tiloissa mut - joo väsyttää ja tulee pää hirveen kiipeeks ja menee nenä tukkoon ja poskiontelut menee tukkoon ja jotenki naama punastuu hirveesti ja sit on vähän semmonen tukala olo vähän semmonen tukkonen olo kokoajan "
Sosiaalipsykykinen-asenteellinen	Opiskelijan kokemus häpeästä	- häpeä tuen hakemisesta - tuen piiriin hakeutumattomuus	H2: "Ei mä luulen et siinä voi ihan olla semmonen häpeä ja jotenki se avun vastaanottaminen ja kokee sen jotenki häpeälliseksi että saa jotakin lisäapua tai lisää että se on ollu kyllä aika järkyttävää -"
	Luottamussuhteen luomisen vaikeudet	- kiireellisyys ja kurssimuotoisuus vaikuttavat suhteen muodostamiseen - jatkumon puuttuminen yhteistyöstä vaikeuttaa oppilastuntemusta - opettajan kiinnostus tuen antamista kohtaan vaihtelee	H1: "Mutta siinä tulee sitten se että tarttis opettajalla ja oppilaalla olla niin paljon jatkumo et ne pystyy keskustele. Sit ku tonne pelmahtaa kolmekymmentäneljä joista tunnet ennen tunsit vaan kolme neljäkin kuvittelee-- eli eli auttaa jo jonkin verran jos niihin tutustuu vasta kurssin aikana ja silloin jää just nää opettajalta huomioimatta se ei ehdi yhden jakson aikana kaikkii nähdä näitä, jutella, saavuttaa luottamusta ja avoimesti voi puhuu hankalista asioista. Tää on kurssimuotosen lukion killeri tää sille opiskelijalle. -- eli täs on vaan sitä et saatas sitä et mitä me voidaan tehdä näille

			<i>just näille se on se oppilastuntemus ja nyt näitä rakenteita muuttamalla yritetään ainakin jotain jotenki saada sitten sitä että oltas sitte pikkasen tutumpia”</i>
Pedagoginen	Yksilöopetuksen puute	<ul style="list-style-type: none"> - ei saa antaa juurikaan - koetaan tehokkaaksi ja tarpeelliseksi - annetaan salaa 	<i>H1: “nii tavallaan se otettiin pois meiltä just se esimerkiksi et se tukiope- tuksen määrä pieneni plus et ei saa yhdelle antaa kerralla et pitää koota ryhmä. 14-17 tuntii per lukuvuosi oli sitä tukkaria kuitenkin vaan eli jos ajatellaan et se on muuta kuin kurssi ope- tusta sehän on vaan yks kolmasosa kurssi - ”</i>
	Pienryhmän järjes- tämisen byro- kraattisuus	<ul style="list-style-type: none"> -kokoaminen työlästä -peruuntumisherkkyy- suuri -tilojen puutteet vaikeuttaa 	<i>H3: “Kyllä, joo että se on tehty niin byrokraattiseksi että tällä ja vaadi- taan että on useita siinä ryhmässä että siitä voi saada palkan niin käytännössä semmonen tuki on opettajan hirveen vai- kea järjestää. Et siihen on kyllä resur- soitu rahaa jonkin verran, sitä en tiedä käytetäänkö sitä kaikkee mut se mitä on resursoitu nii se on aika vähän. Tarvetta olisi enempään. Ja sen järjestäminen on tehty niin vaikeaksi, että kaikki ei viitsi nähdä sitä paperisotaa ja sitä et ne sais haalittua sinne sen viisi oppilasta, jotka on kiinnostuneita jostain tai tarvii opas- tusta johonkin tota yhtälön ratkaisuun. Että aikataulut ei käy yhteen eikä opiske- lija jaksaa neljän jälkeen ja periaatteessa tääl ei oo kyllä velvollisuus kenenkään neljän jälkee hirveesti järjestääkään niitä tukiope- tuksii. Mutta että tota ihan har- rastepohjalta jotkut antaa sitä tukiope- tusta.”</i>

TAULUKKO 6. Oppimisen tuen kehittämisen ehdotukset.

Ratkaisujen näkökulma	Kehitysehdotukset	Havainnot	Aineisto esimerkki
Kouluyhteisön tason ratkaisut	Rakenteelliset muutokset oppilaantuntemuksen parantamiseksi	-ryhmäkokojen rakenteen muutokset ovat parantaneet oppilastuntemusta, mutta eivät riittävästi	H4: <i>“pienennettiin niitä ryhmiä ja idea oli että se ryhmänohjaaja paremmin tustuu niihin opiskelijoihin ja että se pysyy vähän niinku tavallaan seuraamaan ja semmosta opiskelijatuntemusta. Ehkä havaitsis myös aiemmin jos on jotain huolenaihetta --”</i>
	Rakenteelliset muutokset yksilöllisen tuen mahdollistamiseksi	- yksilöopetuksen salliminen koulun toimintamalliksi - tarvitaan koulun johdon sitoutuminen	H4: <i>“Mutta että olis semmonen jotenkin yleisempi vuoropuhelu kouluväen kanssa nii se on tosi vähästä. Se on harmittaa. Mä aattelen et siin on suoraan sanottuna siinä on oppilaitoksen johdosta aika pitkälti kiinni että miten se oppilaitoksen johto näkee asiat ja kokeeko ne tän jotenkin hyödyllisenä ja tarpeellisenä asiana – ”</i>
Opettajan työtä tukevat ratkaisut	Selkeämpi ohjeistus työnkuvaan	- kokemus tuen antamisesta lisätyönä - epäselvyys työtehtävistä	H1: <i>“ja tähän tulikin se uus se oppilashuolto ja uus tämä OPS jossa aineenopettajalle tulee enemmän tätä et sen pitää auttaa enemmän näitä nii -- eiku musta se tuli 2015 koska sillä siinä et meille ei kuulu se ku siinä ei ainakaa siinä laajuudessa ymmärretty ja on yritetty vängätä kokoajan et kyllä se kuuluu nii nii --”</i>
	Tietotaidon lisääminen	- tietotaidon puute	H2: <i>“tarvii sitä -- tiedotusta että osaa sitten tavallaan tukea sitten koska monet aineenopettajat sanoo että ei he tiedä miten mullekin tulee viestejä että nyt on niinku tämmöne ja tämmöne oppilas että mitä tän kanssa niinku tekee että koska esimerkiksi aineenopettajien koulutuksessa on todella vähän tietoa oppimisvaikeuksista ja oppilaista joilla voi olla oppimisen vaikeutta tai jotain muuta oppimisen pulmaa. ”</i>

	Tuen suuntaaminen varhaiseen puuttumiseen	<p>- tukea ei pystytä suuntaamaan ennakoivampaan suuntaan toimintamallien puuttumisen ja isojen ryhmäkokojen takia</p> <p>- tarvitaan varhaisen puuttumisen toimintamalleja ja seulovaa työtettä laajemmalti</p>	<p>H1: "nii me ollaan rakennettu sitä varhaisen puuttumisen mallia joka meillä oli jo ennestään englannissa et ku tuut luki-oon niin mitä tapahtuu ja miten opettaja seuraa ja erityisopettaja ja kaikki nämä nii nyt me ollaan sitä sitten tehty. Tehtiin se aika vikkelästi nii meille jäi sitte vielä aikaa nii nyt me aletaan tehdä sitten jotain muuta tai me aletaan tekee testipatteria ja sitten tehostaa viestintää siihen ku kurssit alkaa ja opettajalta toiselle--" .</p>
Opiskelijan opintoja edistävät ratkaisut	S2-opiskelijoiden oikeudet erityisjärjestelyihin	- tällä hetkellä yo-kirjoituksissa ei myönnetä lisäaikaa	<p>H2: "Ja se mikä tavallaan on mun mielestä väärin esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa miten huomioidaan maahanmuuttajien tai kielenvaikeus et nehän ei voi saada mitään erityisjärjestelyitä esimerkiksi meillä on nyt maahanmuuttaja opiskelijoita jotka saavat meillä kokeessa lisäaikaa mutta sit ku he menee kirjoitukseen niin he ei saa sitä --"</p>
	Oppimisvaikeuksista laajempi tiedottaminen asenteiden uusintamiseksi	- avoimuuden lisäämisen tiedottamisella ja keskustelulla	<p>H2: "Sit tavallaan siihen esteettömyyteen mun mielestä liittyy myös tää asenne eli mitä avoimemmin me näistä puhutaan ja mitä enemmän näistä puhutaan ja tiedotetaan nii se myös tavallaan lisää sitä kynnystä siihen että pystytään kertomaan avoimesti"</p>

Liite 2. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuksen nimi: Lukio esteettömänä oppimisympäristönä

Tekijä: Emilia Lång, erityispedagogiikan yo

Ohjaaja:

Jyväskylän yliopisto

Tämän pro gradu tutkielman tarkoituksena on selvittää miten lukiosta saataisiin kaikille avoin oppimisympäristö tai miten lukion esteettömyyttä voitaisiin parantaa. Suomi on sitoutunut edistämään esteettömyyttä (Salamancan julistus 1994, Vammaisten ihmisoikeussopimus 2016) ja peruskoulussa on tartuttu inklusion edistämiseen valtakunnallisesti.

Toisen asteen opintoihin on luotu opaskirja esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun (OPH, 2014), mutta tutkimusta lukiosta tai sen esteettömyydestä on tehty kotimaassa vähän. Lukio on tällä hetkellä opiskelun tuen murroksessa voimaan tulevan uuden lukiolain (714/2018) ja siinä määritellyn lisääntyvän opiskelun tuen takia, joten erityisopetuksen tutkiminen lukiossa tulee ajankohtaiseksi.

Tutkimus toteutetaan marraskuu 2018 - toukokuu 2019 aikana. Tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla, jotka järjestetään tammi-helmikuussa 2019 [REDACTED]. Haastattelut litteroidaan, jolloin ne anonymisoidaan eikä haastateltavaa voi enää tunnistaa. Myöskään valmiista tutkimusraportista ei voi ulkopuolinen tunnistaa haastatteluun osallistujaa, hänen henkilötietojaan tai kuntaa, jonka alueella tutkimus tehdään. Aineisto säilytetään ulkopuolisten näkymättömillä ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua viemällä se tietosuojajätteelle tarkoitettuun jäteastiaan. Lisäksi kaikki materiaali poistetaan tietokoneelta, jolla sitä on käsitelty. Aineiston suojaamiseksi sitä ei tallenneta erillisille muistitikuille tai -kortteille eikä verkon pilvipalvelimille. Tutkimusaineistoa tai muita salassa pidettäviä tietoja ei välitetä kenellekään sähköpostin välityksellä. Aineistoa käytetään gradun valmsitumiseen asti.

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti. Valmistuttuaan tutkielma löytyy Jyväskylän yliopiston internet-sivuilta (www.jyu.fi/library/). Linkki tullaan lähettämään tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajille.

Päiväys

Allekirjoitus