



KANSALLINEN  
KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS

# OPPIMISEN TUKI LUKIOKOULUTUKSESSA

Jan Hellgren | Jaana Saarinen | Jukka Marjanen  
Laura Lepola | Hanna Pullinen | Ahola Sakari  
Kristiina Engblom-Pelkkala | Mikael Eriksson  
Pekka Fredriksson | Iiris Hynönen  
Tiina Karjalainen | Kyösti Värri

JULKAISUT 11:2024

# OPPIMISEN TUKI LUKIOKOULUTUKSESSA

Jan Hellgren, Jaana Saarinen, Jukka Marjanen, Laura Lepola,  
Hanna Pullinen, Ahola Sakari, Kristiina Engblom-Pelkkala,  
Mikael Eriksson, Pekka Fredriksson, Iiris Hynönen,  
Tiina Karjalainen & Kyösti Värri



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisut 11:2024

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)

TAITTO PunaMusta Oy

ISBN 978-952-206-845-3 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

## **Julkaisija**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

## **Julkaisun nimi**

Oppimisen tuki lukiokoulutuksessa

## **Tekijät**

Jan Hellgren, Jaana Saarinen, Jukka Marjanen, Laura Lepola, Hanna Pullinen, Ahola Sakari, Kristiina Engblom-Pelkkala, Mikael Eriksson, Pekka Fredriksson, Iiris Hynönen, Tiina Karjalainen & Kyösti Värri

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa vuosina 2021–2024 lukiouudistuksen tavoitteiden toteutumisen arvioinnin lukiokoulutuksessa. Arviointihankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa lukiokoulutuksen tilasta ja toimivuudesta sekä sen rakenteiden ja reunaehtojen asettamista mahdollisuuksista ja rajoituksista. Tavoitteena on samalla kerryttää tietoa lukiokoulutuksen kehittämisen tueksi paikallisille ja valtakunnallisille toimijoille.

Tässä arvioinnin toisessa vaiheessa on arvioitu lukioiden oppimisen tuen, erityisesti erityisopetuksen, toteuttamista lukioissa. Uusi lukiolaki vuodelta 2018 toi erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen uutena velvoittavana sisältökokonaisuutena lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019). Lukioiden uudet opetussuunnitelmat tulivat voimaan elokuussa 2021.

Tässä raportissa tarkastellaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteutumista lukuvuoden 2022–2023 päätteeksi. Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tilaa ja toimintatapoja sekä tuen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä lukiokoulutuksessa arvioidaan erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista. Arviointitietoa hankittiin erityisopettaja- ja rehtorikyselyin sekä erityisopettajien kuulemistilaisuuksista. Kyselyihin vastasi 155 erityisopettajaa ja 151 rehtoria.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että lukiokoulutuksessa oppimisen tuki ja erityisopetus ovat vahvistuneet ja niiden asema alkaa vakiintua osaksi arjen toimintaa. Arviointi antaa kuitenkin kuvan varsin moninaisesta lukioiden kentästä, jossa erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttaminen on eri vaiheissa. Osassa lukioita erityisopetus on ollut pidempään osa oppilaitoksen arkea, kun taas toisissa lukioissa erityisopetus hakee vielä paikkaansa ja toimivia käytäntöjä.

Erityisopetus ja muun oppimisen tuen toteuttaminen on laaja prosessi, jossa resurssien moninaisuus ja toimiva kohdentaminen nousee tärkeään rooliin. Arviointitulosten valossa noin puolet erityisopettajista ja rehtoreista arvioivat lukionsa erityisopetukseen kohdennettujen resurssien olevan riittäviä ja työn tekemiseen olevan riittävästi aikaa. Toisaalta lähes yhtä suuri osa erityisopettajista arvioi, ettei heillä ole riittävästi aikaa yksilölliseen ja opetusryhmien erityisopetukseen. Monet erityisopettajista kertoivat joutuvansa rajaamaan ja priorisoimaan tehtäviä, sillä aikaa ei ole riittävästi kaikkien tarvittavien tehtävien hoitamiseen.

Oppimisen tuen toteuttamista edistää se, että lukioissa on määritelty tiedottaminen, tuen tarpeiden arviointi ja toteuttaminen sekä yhteistyö ja vastuut. Lisäksi käytettävissä olevat taloudelliset ja henkilöstöresurssit vaikuttavat siihen, että lukioissa on aikaa tuen tarpeiden kartoittamiseen ja toteuttamiseen sekä viestintään ja yhteistyöhön.

Toteuttamisen vastuun ja yhteistyön muotojen määrittelyn todettiin vaikuttavan erityisopettajien kokemukseen aikaresurssin riittävydestä. Erityisopettajien toimenkuvassa, työtehtävissä ja yhteistyömalleissa on vaihtelua Suomen sisällä. Arviointitulosten mukaan erityisopettajat kaipaavat lisää selkeyttä ja yhteisesti sovittuja raameja sekä rooleja työnsä tueksi. On huomioitava, että lukioiden erityisopettajan rooli on suhteellisen uusi ja hakee myös luonnostaan käytänteitä. Työnkuvan ja roolien selkeyttämistä kaivataan.

Tukitarpeiden lisääntyminen ja moninaistuminen haastaa laajemmin henkilöstön rooleja. Arviointi osoittaa tarpeen jaetulle asiantuntijuudelle ja monialaisen yhteistyön vahvistamiselle oppilaitosten sisällä, jonka lisäksi oppilaitosten henkilöstölle olisi hyvä tarjota täydentävää koulutusta oppimisen tuen tarpeista.

Moninaiset ja mahdollisesti jo aiempien opintojen aikana havaitut oppimisen haasteet lisäävät tarvetta toimivalle oppilaitosten ja oppilashuollon väliselle tiedonkululle. Arviointi osoittaa, että eri tahojen yhteistyötä ja tiedon kulkua sekä tuen toteutumisen seurantaa että arviointia tulisi kehittää. Monin paikoin tuen kartoittaminen opintojen alkuvaiheessa on toimivaa, mutta tieto aiemmista oppilaitoksista voi jäädä puutteelliseksi. Lisäksi arvioinnissa kävi ilmi, että lukioiden välillä on suurta vaihtelua siinä, onko kaikkia tukea tarvitsevia mahdollista havaita. Opetusryhmien vaihtuvuus ja niiden koko voivat haastaa opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitsemista. Moninaisten tuen tarpeiden lisääntyminen vaatii opetushenkilöstön osaamisen vahvistamista. Lisäksi opiskelijoiden valmiudet ja lähtökohdat voivat olla hyvin erilaisia, joka haastaa luonnostaan tuen tarpeiden havaitsemista.

Erityisopetus ja muu oppimisen tuki etsii vielä selkeitä toteuttamisen käytänteitä oppilaitoksissa, mutta sen toteuttaminen on lähtenyt monelta osin käyntiin hyvin. Jotta erityisopetus ja muun oppimisen tuki pääsisi toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla, on erityisopettajien mukaan kiinnitettävä huomiota opetushenkilöstön välisen yhteistyön toimivuuteen, johdon tukeen ja kehittämismyönteiseen ilmapiiriin. Rehtorien mukaan vakiintuneet käytänteet edistävät tuen tarjoamista. Molempien vastaajaryhmien mukaan tulisi myös huomioida lukion ja/tai opetusryhmien koon mahdolliset vaikutukset.

Vastaajien näkemykset tukevat arvioinnista muodostunutta kokonaiskuvaa. Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toimiva toteuttaminen vaatii tarkempia käytänteitä, jotka osallistavat koko oppilaitosta tuen toteuttamiseen. Opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet ovat lisääntyneet ja erityisopettajien mukaan oppimisen haasteet ovat lisääntymässä. Toimiva erityisopetus ja muu oppimisen tuki on laaja kokonaisuus, jonka toteuttaminen vaatii kansallisia ja paikallisia toimia. Oppimisen tuen tarpeiden moninaistuminen haastaa lukioita, ja arviointitulosten mukaan moninaisten oppimisen haasteiden systemaattinen tukeminen tarkoituksenmukaisin keinoin nousee avainkysymykseksi.

Arvioinnin tulosten pohjalta on laadittu seuraavat kehittämissuosituksukset:

### **1. Tiedonsiirtoa on kehitettävä niin, että opiskelijoiden aikaisemmat tuen tarpeet tulevat lukion tietoon.**

Tiedonsiirtoa ja yhteistyötä perusopetuksen ja lukioiden välillä on kehitettävä, jotta oppimisen tuen tarpeiden selvittämistä ei tarvitse aloittaa täysin alusta, kun opiskelijat tulevat lukioon. Selkeä tehtävän- ja vastuunjako on tärkeää oppilaitosten välillä.

Tietoa tarvitaan erityisesti siinä vaiheessa, kun opiskelijan kanssa laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma ja suunnitellaan mahdollinen oppimisen tuen järjestäminen sekä ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyt.

Kaikessa tiedon siirrossa on kuitenkin muistettava opiskelijoiden oikeusturva ja tiedon luottamuksellisuus.

### **2. Oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisen käytäntöjä ja menetelmiä on kehitettävä systemaattisesti.**

Tuen tarpeeseen ja oppimisen ongelmiin liittyviä testejä ja muita havainnointimenetelmiä tulee kehittää, jotta ne vastaavat nykyistä paremmin lukioiden, eri opetuskielten ja oppiaineiden tarpeisiin.

Lukioiden sisäistä tiedonsiirtoa ja tuen tarpeiden jatkuvaa havainnointia, seuranta ja tukitoimien toimivuuden arviointia on kehitettävä. On tärkeää, että jokaisen opiskelijan yksilölliset tuen tarpeet tulevat esille ja niihin löydetään toimivat tuen muodot.

### **3. ”Koko lukio tukee” -ajattelu vaatii selkeää työnjakoa ja vastuiden määrittelyä.**

Lukioissa on tarpeen kehittää aineenopettajien, ryhmänohjaajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien yhteistyömalleja, jotka tukevat oppimisen tuen tarpeiden havaitsemista, seuranta ja toteuttamista. Vastuiden määrittely on tärkeää myös siksi, että rajalliset resurssit saadaan hyödynnettyä mahdollisimman tehokkaasti.

”Koko lukio tukee” -ajattelun muuttaminen toiminnaksi vaatii lukion johdon tukea ja toiminnan pedagogista johtamista. Lisäksi tarvitaan oppimisen tuen ja opiskeluhuollon rajapintojen ja roolien selkeyttämistä.

Oppimisen tuen kehittämiseksi tarvitaan malleja ja hyvien käytäntöjen jakamista siihen, kuinka tukea kannattaa suunnitella ja toteuttaa. Muuta oppimisen tukea tulisi kuvata nykyistä selkeämmin lukion opetussuunnitelman perusteissa.

Kaikessa oppimisen tuen kehittämisessä tulee välttää liiallisen byrokratian muodostumista.

#### **4. Lukioiden johdon tulee taata henkilöstölle mahdollisuuksia oppimisen tukeen liittyvän osaamisen kehittämiseksi.**

”Koko lukio tukee” -periaatteen toteutuminen vaatii henkilöstön osaamisen vahvistamista. Jotta kaikki pystyvät antamaan tukea omassa roolissaan, tulee opetushenkilöstön erityispedagogiseen osaamiseen panostaa. Etenkin aineenopettajat tarvitsevat oppimisen tukeen liittyvää täydennyskoulutusta.

Suurin osa erityisopettajista on ammattinsa ainoita edustajia lukioissaan. Tämän vuoksi erityisopettajien kollegiaalisen tuen muotoja on vahvistettava esimerkiksi alueellisesti tai seudullisesti.

#### **5. Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttaminen edellyttää riittäviä ja oikein kohdennettuja resursseja**

Lukiokoulutuksessa koulutuksen järjestäjän on turvattava riittävät resurssit oppimisen tuen toteuttamiseen. Monessa kunnassa taloudellinen tilanne on haastava, mikä vaikeuttaa resurssien lisäämistä. Laajat oppimisen tukeen liittyvät kehittämisvaatimukset ja -tarpeet edellyttävät siten myös valtion rahoituksen lisäämistä lukiokoulutukseen.

Rajallisten resurssien takia lukioissa on mietittävä, mitkä erityisopettajien tehtävistä ovat niitä, joiden toteutuminen on kaikkein tärkein turvata. Kehittämisessä on myös otettava huomioon, ettei yksittäisen erityis- tai aineenopettajan työkuorma kasva liialliseksi vaatimusten edessä.

Opiskelijoita tulee tukea systemaattisesti ja pitkäjänteisesti, minkä vuoksi tuen jatkuvuuteen tulee panostaa. Aineenopettajien rooli tuen tarpeiden havaitsemisessa ja tuen antamisessa voi osoittautua haastavaksi, mikäli opiskelijatuntemus jää heikoksi. Lukioissa voi esimerkiksi olla hyödyllistä tarkastella, voiko sama opettaja useammin opettaa useampia opintojaksoja samalle ryhmälle. Tällöin opiskelijoiden tarpeet voisivat tulla paremmin tutuiksi, jolloin mahdollisuudet yksilöllisen tuen antamiseen lisääntyvät.

#### **6. Johdon on varmistettava, että oppimisen tuesta tulee luontainen osa koko lukion toimintakulttuuria.**

Tulevina vuosina lukioissa on yhä enemmän oppimisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. Opiskelijat, jotka saavat oppimisen tukea, voivat kokea leimautumisen pelkoa, eivätkä kaikki tukea tarvitsevat ota sitä vastaan. Oppimisen tuki tulee pyrkiä normalisoimaan luontaisena osana lukio-opintoja ja itsestään selvänä opiskelijan oikeutena. Tämä edellyttää lukioiden toimintakulttuurin kehittämistä.

## Utgiven av

Nationella centret för utbildningsvärdering (NCU)

## Publikationens namn

Stödet för lärande i gymnasieutbildningen

## Författare

Jan Hellgren, Jaana Saarinen, Jukka Marjanen, Laura Lepola, Hanna Pullinen, Ahola Sakari, Kristiina Engblom-Pelkkala, Mikael Eriksson, Pekka Fredriksson, Iiris Hynönen, Tiina Karjalainen & Kyösti Värri

Under 2021–2024 genomför Nationella centret för utbildningsvärdering (NCU) en utvärdering av hur målen för gymnasieformen uppnåtts i gymnasieutbildningen. Målet med utvärderingsprojektet är att ta fram information om gymnasieutbildningen, dess nuläge, hur väl den fungerar och om de möjligheter och begränsningar som präglar den. Målet är samtidigt att ta fram information för aktörer både lokalt och nationellt som stöd för utvecklingen av gymnasieutbildningen.

I detta andra skede av utvärderingen har fokus legat på stödet för lärandet, i synnerhet på specialundervisningen, i gymnasierna. Specialundervisningen och det övriga stödet för lärande infördes genom gymnasielagen år 2018 som en ny förpliktande innehållshelhet i grunderna för gymnasiet läroplan (GLP 2019). De nya läroplanerna för gymnasierna trädde i kraft i augusti 2021.

Denna rapport handlar om hur väl specialundervisningen och det övriga stödet för lärande genomförs i gymnasierna vid utvärderingstidpunkten i slutet av läsåret 2022–2023. Fokus ligger på speciallärares och rektorernas uppfattningar om nuläget, verksamheten och faktorer som främjar och försvårar genomförandet av stödet för lärande. Informationen samlades in genom enkäter till speciallärare och rektorer samt genom flera diskussionstillfällen med speciallärares. Enkäterna besvarades av 155 speciallärare och 151 rektorer.

Resultaten av utvärderingen visar att stödet för lärande och specialundervisningen inom gymnasieutbildningen stärkts och att stödverksamheten börjat etableras som en del av den dagliga verksamheten i gymnasierna. Utvärderingen ger dock en bild av ett mycket brokigt gymnasiefält, där genomförandet av stödet för lärande varierar en hel del mellan gymnasierna. Vid en del av gymnasierna har specialundervisningen redan en längre tid varit en del av läroanstaltens vardag, medan den vid andra gymnasier fortfarande söker plats och fungerande praxis.

Genomförandet av specialundervisningen och det övriga stödet för lärande innebär en omfattande process som kräver mångsidiga och ändamålsenligt riktade resurser i gymnasierna. I ljuset av utvärderingsresultaten uppskattar cirka hälften av speciallärares och rektorerna att gymnasiet resurser för specialundervisning är tillräckliga och att det finns tillräckligt med tid för att utföra arbetet. Samtidigt uppskattar en nästan lika stor del av speciallärares att de inte har tillräckligt med tid för individuell specialundervisning och specialundervisning för undervisningsgrupper. Många av speciallärares uppger att de är tvungna att begränsa och prioritera arbetsuppgifter eftersom det inte finns tillräckligt med tid för att sköta alla nödvändiga uppgifter.



Stödet för lärande ser ut att fungera bättre om gymnasierna definierar delmoment som kommunikation, utvärdering, stödåtgärder samt samarbete och ansvarsfördelning. Om gymnasierna har tillgängliga ekonomiska resurser och personalresurser gynnar det också tidsresurserna för kartläggning, genomförande av stödåtgärder, kommunikation och samarbete.

Utvärderingsresultaten påvisar ett samband mellan en tydlig ansvarsfördelning för genomförande och samarbete och speciallärares upplevelse av tidsresursernas tillräcklighet. Speciallärares arbetsbeskrivningar, uppgifter och samarbetsformer varierar en hel del inom Finland. Enligt utvärderingsresultaten behöver speciallärares mer tydlighet och gemensamt överenskomna ramar och ansvarsfördelningar som stöd för sitt arbete. Det bör beaktas att rollen som speciallärare är relativt ny i många gymnasier, och delvis också av den anledningen söker fungerande praxis. Speciallärares arbetsbeskrivningar, ansvarsfördelningar och de olika rollerna beträffande stödet för lärandet bör förtydligas i gymnasierna.

De studerandes stödbehov har blivit vanligare och det utmanar personalens roller och ansvar inom gymnasierna. Utvärderingen visar på ett behov av delad expertis och stärkt samarbete inom läroanstalterna. Det vore också viktigt att erbjuda personalen tilläggsutbildning om stödet för lärande.

De studerande kan ha mångfasetterade och eventuellt redan under tidigare studier observerade inlärningsutmaningar som skapar ett ökat behov av fungerande informationsgång mellan olika läroanstalter och elevvärden. Utvärderingen visar att samarbetet och informationsgången mellan olika aktörer samt uppföljningen och utvärderingen av stödåtgärderna borde utvecklas. På flera håll fungerar kartläggningen av stödet i början av studierna, samtidigt som informationen från tidigare läroanstalter kan vara bristfällig. Utvärderingen visar också att det förekommer stor variation mellan gymnasierna i deras möjligheter att upptäcka alla som är i behov av stöd. De studerande rör sig mellan olika undervisningsgrupper som kan vara rätt stora, och det kan försvåra upptäckandet av stödbehov. Personalens kompetens borde utvecklas i takt med att olika sorters behov av stöd blir vanligare. Dessutom kan de studerandes färdigheter och utgångspunkter variera en hel del, vilket kan försvåra upptäckandet av stödbehov.

Specialundervisningen och det övriga stödet för lärande söker fortfarande tydligare konkreta verksamhetsmodeller vid läroanstalterna, men allmänt taget har stödverksamheten utvecklats rätt väl. För att specialundervisningen och det övriga stödet för lärande ska fungera på bästa möjliga sätt, bör man enligt speciallärares fästa uppmärksamhet på det interna samarbetet inom undervisningspersonalen, på ledarskapets stöd och på en utvecklingspositiv atmosfär. Enligt rektorerna främjar etablerade verksamhetsmodeller möjligheterna att erbjuda stöd. Enligt både speciallärares och rektorerna bör man också ta hänsyn till den inverkan som gymnasiernas och undervisningsgruppernas storlek kan ha på möjligheterna att svara mot stödbehoven.

Respondenternas uppfattning om specialundervisningen och det övriga stödet för lärande är att det behövs en helhetssyn. För att specialundervisningen och det övriga stödet för lärande ska fungera som helhet krävs preciserade verksamhetssätt som gör hela läroanstalten delaktig i genomförandet. De studerandes välbefinnande har försvagats och enligt speciallärares är det allt vanligare med utmaningar i lärandet. Fungerande specialundervisning och annat stöd för lärandet bildar en omfattande helhet som kräver både nationella och lokala åtgärder för att fungera. De alltmer mångfasetterade stödbehoven utmanar gymnasierna. Enligt utvärderingsresultaten är det en nyckelfråga hur väl gymnasierna lyckas skapa ett systematiskt stödsystem med ändamålsenliga metoder för att möta de studerandes mångfasetterade utmaningar i lärandet.

Följande utvecklingsrekommendationer har utarbetats utifrån utvärderingsresultaten:

### **1. Informationsöverföringen bör utvecklas så att gymnasiet får kännedom om de studerandes tidigare behov av stöd.**

Informationsöverföringen och samarbetet mellan den grundläggande utbildningen och gymnasierna bör utvecklas så att gymnasierna inte behöver börja utreda behovet av stöd för lärandet från noll när de studerande kommer till gymnasiet. En tydlig uppgifts- och ansvarsfördelning mellan läroanstalterna är viktig.

Behovet av information är särskilt viktigt i det skede i början av studierna då gymnasiepersonalen tillsammans med den studerande utarbetar en individuell studieplan och planerar eventuellt stöd för lärandet samt specialarrangemang för studentexamen.

Vid all hantering av information är det dock viktigt att komma ihåg de studerandes rättsskydd och att informationen är konfidentiell.

### **2. Praxis och metoder för att upptäcka behov av stöd för lärandet bör utvecklas systematiskt.**

Tester och andra observationsmetoder i anslutning till behovet av stöd och olika inlärningssvårigheter bör utvecklas så att de bättre än i nuläget motsvarar gymnasiernas, de olika undervisningsspråkens och läroämnenas behov.

Det är skäl att utveckla den interna informationshanteringen i gymnasierna, den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av stödbehoven samt att utveckla stödåtgärderna så att de fungerar så bra som möjligt. Det är viktigt att varje studerandes individuella stödbehov uppdagas och att det finns fungerande stödformer för att möta behoven.

### **3. ”Hela gymnasiet stöder”-principen kräver tydligt definierade arbets- och ansvarsfördelningar.**

I gymnasierna är det nödvändigt att utveckla samarbetet mellan ämneslärare, grupphandledare, studiehandledare och speciallärare så att hela processen med observationer, uppföljning och genomförande av stödet för lärande fungerar så bra som möjligt. Det är också viktigt att förtydliga ansvarsfördelningen inte minst för att de begränsade resurserna ska kunna utnyttjas så effektivt som möjligt.

För att ”hela gymnasiet stöder”-principen ska bli konkret verksamhet krävs ledarskapets stöd och att verksamheten leds pedagogiskt. Dessutom behövs tydliga linjedragningar och rollfördelningar beträffande stödet för lärandet och studerandevården.

För att utveckla stödet för lärandet behövs tillgång till konkreta mallar och god praxis för hur det lönar sig att planera och genomföra stödet. Det övriga stödet för lärande borde beskrivas tydligare i grunderna för gymnasiets läroplan.

I all utveckling av stödet för lärandet är det viktigt att se till att processerna inte blir alltför byråkratiska.

#### **4. Gymnasiets ledarskap bör se till att personalen har möjligheter att utveckla sin kompetens i anslutning till stödet för lärande.**

För att principen om att ”hela gymnasiet stöder” ska förverkligas krävs det att personalens kompetens stärks. För att alla ska kunna ge stöd i sina roller bör ledarskapet satsa på undervisningspersonalens specialpedagogiska kompetens. Ämneslärarna behöver i synnerhet fortbildning i anslutning till stödet för lärande.

Största delen av speciallärarna arbetar som den enda representanten för sin yrkesgrupp i sina gymnasier. Därför är det viktigt att till exempel regionalt utveckla speciallärarnas kollegiala samarbete.

#### **5. Specialundervisningen och det övriga stödet för lärande förutsätter tillräckliga och ändamålsenligt allokerade resurser.**

Inom gymnasieutbildningen är det viktigt att utbildningsanordnaren tryggar tillräckliga resurser för genomförandet av stödet för lärandet. I många kommuner är den ekonomiska situationen utmanande, vilket försvårar en ökning av resurserna. De omfattande kraven och behoven att utveckla stödet för lärande förutsätter därför också att den statliga finansieringen av gymnasieutbildningen stärks.

På grund av att resurserna är begränsade bör man i gymnasierna fundera på vilka av speciallärarnas uppgifter som är de allra viktigaste att trygga. I utvecklingen bör man också ta hänsyn till att en enskild special- eller ämneslärares arbetsbörda inte blir för stor inför de olika kraven.

De studerande borde stödjas systematiskt och långsiktigt. Därför är det viktigt att satsa på stödets kontinuitet. Ämneslärarnas möjligheter att upptäcka stödbehov och att ge stöd kan vara begränsade om kännedomen om de studerande är svag. I gymnasierna kan det till exempel vara ändamålsenligt att ordna undervisningen så att samma lärare undervisar samma grupp under flera studieavsnitt. Det kan synliggöra de studerandes behov och öka möjligheterna för att kunna ge individuellt stöd.

#### **6. Gymnasiets ledarskap bör utveckla stödet för lärandet så att det blir en naturlig del av hela gymnasiets verksamhetskultur.**

Under de närmaste åren kommer det att finnas allt fler studerande i gymnasierna som behöver stöd för lärandet. Stödet når inte alla: Studerande som får stöd kan uppleva rädsla för att bli stämplade och alla som behöver stöd tar inte nödvändigtvis emot det. Det är därför viktigt att normalisera stödet för lärandet som en naturlig del av gymnasiestudierna och som en självklar rättighet för den studerande. Det här förutsätter att verksamhetskulturen i gymnasierna utvecklas i en sådan riktning.

**Publisher**

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

**Title of publication**

Support for learning in general upper secondary education

**Authors**

Jan Hellgren, Jaana Saarinen, Jukka Marjanen, Laura Lepola, Hanna Pullinen, Ahola Sakari, Kristiina Engblom-Pelkkala, Mikael Eriksson, Pekka Fredriksson, Iiris Hynönen, Tiina Karjalainen & Kyösti Värri

In 2021–2024, the National Education Evaluation Centre (FINEEC) will conduct an evaluation on the implementation of the objectives for the general upper secondary school reform in general upper secondary education. The aim of the evaluation project is to produce information on the state and effectiveness of general upper secondary education as well as the possibilities and limitations created by its structures and boundary conditions. At the same time, the aim is to accumulate information for local and national actors to support the development of general upper secondary education.

This second phase of the evaluation has evaluated the implementation of support for learning, especially special needs education, in general upper secondary education schools. The new Act on General Upper Secondary Education adopted in 2018 introduced special needs education and other support for learning as a new binding content entity to the National core curriculum for general upper secondary education (LOPS 2019). The new curricula for general upper secondary schools entered into force in August 2021.

This report examines the implementation of special needs education and other support for learning at the end of the academic year 2022–2023. The status and operating methods of special needs education and other support for learning as well as factors promoting and preventing the implementation of support in general upper secondary education are evaluated from the perspective of special needs teachers and principals. Evaluation data was collected through surveys for special needs teachers and principals as well as consultation of special needs teachers. A total of 155 special needs teachers and 151 principals responded to the surveys.

The results of the evaluation demonstrate that support for learning and special needs education in general upper secondary schools have improved and their status is becoming established as part of everyday activities. However, the evaluation provides an idea of a rather diverse field of upper secondary schools, in which the implementation of special needs education and other support for learning is at different stages. In some general upper secondary schools, special needs education has been part of the everyday activities for a longer time, while in others, special needs education is still seeking its place and effective practices.

Implementation of special needs education and other support for learning are a broad-scoped process in which the diversity of resources and the effective allocation of resources play an important role. In the light of the evaluation results, approximately half of the special needs teachers and principals estimated that the resources allocated to special needs education in their general upper secondary school are sufficient and that there is sufficient time for carrying out the necessary work. On the other hand, almost the same share of special needs teachers estimated that they do not have enough time for individual and group special needs education. Many special needs teachers reported having to limit and prioritise their work, as there is not enough time to complete all the necessary tasks.

The implementation of support for learning is promoted by information provision, assessment of support needs, implementation of support as well as cooperation and responsibilities. In addition, the available financial and human resources have an impact on the time available in general upper secondary schools for mapping out support needs and implementing the needed support, as well as on for communication and cooperation.

The definition of the responsibility for implementation and forms of cooperation were found to affect the experience of special needs teachers regarding the adequacy of time resources. The job description, tasks and cooperation models of special needs teachers vary within schools. According to the evaluation results, special needs teachers ask for more clarity, jointly agreed frameworks, and roles to support their work. It should be noted that the role of special needs teachers in general upper secondary schools is relatively new and still naturally seeking practices. There is a need to clarify the job description and roles.

The increased and more diversified needs for support are challenging the personnels' roles more extensively. The evaluation shows a need for shared expertise and strengthening multidisciplinary cooperation within educational institutions, in addition to which the personnel of educational institutions should be provided with further training on the needs related to support for learning.

Diverse learning challenges that may have been identified during previous studies increase the need for effective information flow between educational institutions and pupil welfare. The evaluation demonstrates that cooperation between different parties, flow of information as well as the monitoring and assessment of the implementation of support should be developed. In many places, mapping out need for support in the early stages of studies is effective, but information from previous educational institutions may remain incomplete. The evaluation also revealed that there is great variation between general upper secondary schools in whether it is possible to identify all those in need of support. Continuous changes to teaching groups and the size of the groups may make it challenging to make observations on students, in addition to which the personnel's competence must be increased as the need for diverse support increases. The students' capabilities and starting points may be very different, which inherently makes its challenging to identify support needs.

Special needs education and other support for learning are still working to find clear implementation practices in educational institutions, but implementation has started well in many respects. According to the special needs teachers, for special needs education and other support for learning to function optimally, attention must be paid to the efficient cooperation between teaching

personnel, support from management and a development-friendly atmosphere. According to the principals, established practices promote the provision of support. According to both groups, the potential impacts of the size of general upper secondary school and/or teaching groups should also be considered.

The respondents' views support the overall image formed by the evaluation. Effective implementation of special needs education and other support for learning will require more detailed practices that will involve the entire educational institution in the implementation of support. Challenges related to student well-being have increased and, according to special needs teachers, the challenges related to learning are increasing. Effective special needs education and other support for learning are an extensive whole, the implementation of which will require national and local measures. The diversification of the need for support for learning is proving to be a challenge for general upper secondary schools, and according to the evaluation results, systematic support for diverse learning challenges by appropriate means becomes a key issue.

Based on the evaluation results, the following development recommendations have been drawn up:

**1. Data transfer must be developed so that the upper secondary schools are aware of each students' earlier needs for support.**

Data transfer and cooperation between primary and lower secondary education and general upper secondary schools must be developed so that there is no need to start examining the need for support for learning from the beginning when students enter general upper secondary school. The clear division of tasks and responsibilities is important between educational institutions.

Information is needed especially when a personal study plan is drawn up with the student and possible arrangements for providing support for learning and special arrangements for the matriculation examination are planned.

However, the legal protection of students and the confidentiality of the information must be taken into consideration in all information transfers.

**2. The practices and methods for identifying the need for learning support must be developed systematically.**

Tests and other observation methods related to the need for support and learning difficulties should be developed to better meet the needs of general upper secondary schools, different languages of instruction and subjects.

Internal data transfer within general upper secondary schools and continuous observation of support needs, and evaluation of the effectiveness of support measures must be developed. It is important that the individual support needs of each student are highlighted and that effective forms of support are found.

**3. "General upper secondary education as a whole supports" thinking requires a clear division of tasks and the definition of responsibilities.**

General upper secondary schools must develop cooperation models for subject teachers, group instructors, guidance counsellors and special needs teachers that support the identification of the need for support for learning, its monitoring and implementation of support. The definition of responsibilities is also important because this will allow limited resources to be utilised as efficiently as possible.

Translating the "general upper secondary education as a whole supports" principle into practice will require support from upper secondary school management and the pedagogical leadership of the activities. In addition, the interfaces and roles of support for learning and student welfare need to be clarified.

The development of support for learning will require models and sharing of good practices on how support should be planned and implemented. Other support for learning should be defined more clearly in the National core curriculum for general upper secondary education.

Excessive bureaucracy should be avoided in all development of support for learning.

**4. General upper secondary school management must provide the personnel with opportunities for developing their competence in support for learning.**

The implementation of the "general upper secondary education as a whole supports" requires that the personnel's competence is developed. For everyone to be able to provide support in their own role, investments must be made in the special pedagogical competence of teaching personnel. Subject teachers in particular need continuing education related to support for learning.

The majority of special needs teachers are the only representatives of their profession in their upper secondary schools. For this reason, the forms of collegial support for special needs teachers must be strengthened, for example regionally or locally.

**5. The implementation of special needs education and other support for learning will require adequate and well-targeted resources.**

The education provider for general upper secondary education must secure sufficient resources for the implementation of support for learning. The finances of many municipalities are limited, which makes it difficult to increase resources. Extensive development requirements and needs related to support for learning will thus also require increasing central government funding for general upper secondary education.

Due to limited resources, general upper secondary schools must consider which of the tasks of special education teachers are the ones that are the most important to implement. Development must also ensure that the workload of an individual special needs teacher or subject teacher does not become excessive in the face of the requirements.

Students should be supported systematically, for which reasons investments should be made in the continuity of support. The role of subject teachers in identifying support needs and providing support may prove challenging if they do not know their students very well. For example, it

may be useful in general upper secondary schools to examine whether the same teacher can teach several courses to the same group. In this case, the teacher could become more familiar with the students' needs, which would increase the possibilities of providing individual support.

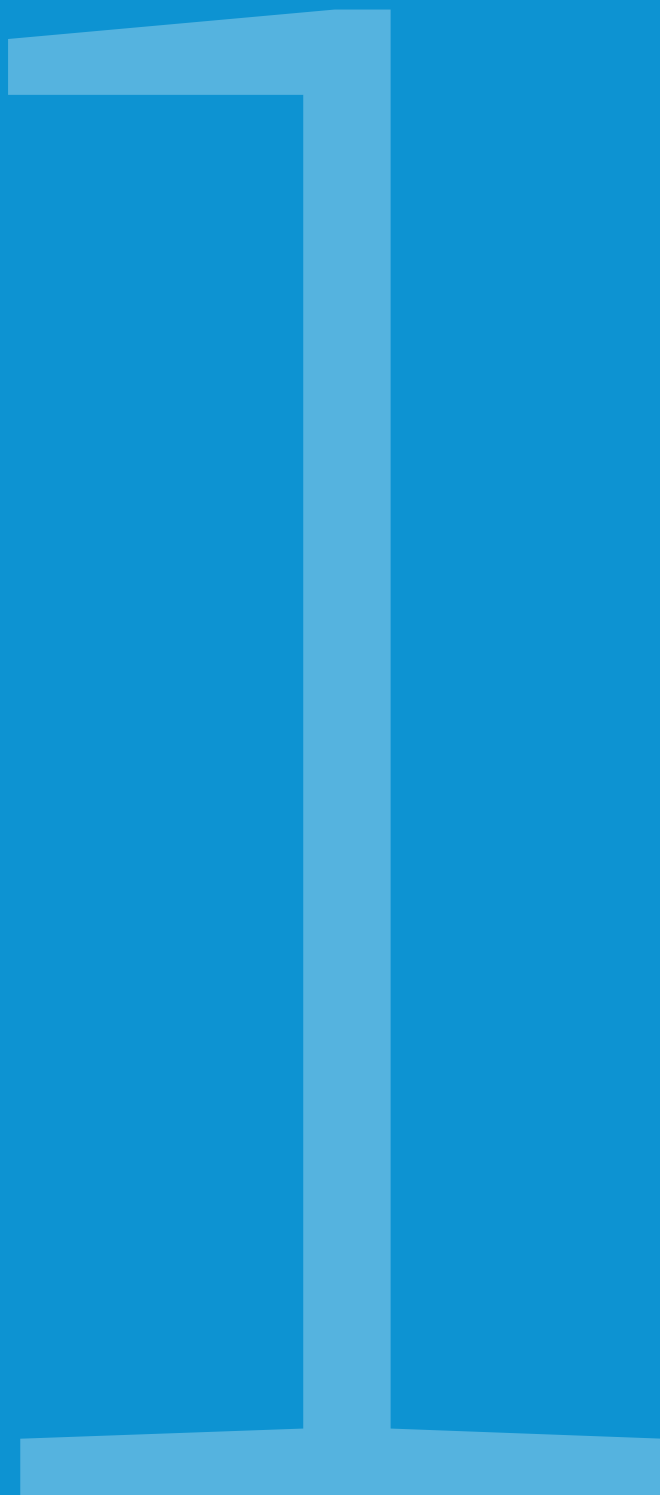
**6. The school management must ensure that support for learning becomes an inherent part of the entire school's culture.**

In the coming years, general upper secondary schools will increasingly have students in need of support for learning. Students who receive support for learning may experience the fear of stigmatisation and not all who need support will accept it. Support for learning should be normalised as a part of general upper secondary education and as a self-evident student right. This will require developing the operating culture of upper secondary schools.



<b>Tiivistelmä</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammandrag</b> .....	<b>8</b>
<b>Summary</b> .....	<b>12</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>20</b>
<b>2 Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen</b> .....	<b>25</b>
2.1 Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät .....	26
2.2 Arviointiaineistot .....	26
2.2.1 Erityisopettajakysely .....	27
2.2.2 Rehtorikysely .....	30
2.3 Aineistojen analyysit.....	31
<b>3 Oppimisen tuen tarpeet</b> .....	<b>34</b>
3.1 Tukea saavien kasvavat määrät ja tilanne perusopetuksessa.....	35
3.2 Lukio-opiskelijoiden tuen tarpeet.....	37
<b>4 Erityisopetuksen resurssit, ohjaus ja tuki</b> .....	<b>41</b>
4.1 Erityisopettajan toimenkuva ja työaika .....	42
4.2 Lukion resurssit ja erityisopettajan ajankäyttö .....	44
4.3 Rehtoreiden käsitykset erityisopetuksen resursseista.....	49
4.4 Muiden toimijoiden tuki ja ohjaus.....	51
<b>5 Oppimisen tuki: ensihavainnoista ylioppilastutkintoon</b> .....	<b>55</b>
5.1 Oppimisen tuen suunnitelmallisuus .....	57
5.2 Tuen tarpeiden havaitseminen .....	58
5.3 Tukitoimien toteuttaminen .....	61
5.4 Tukitoimien seuranta ja arviointi.....	64
<b>6 Edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä tuen toteuttamisessa</b> .....	<b>67</b>
<b>7 Miten oppimisen tukea pitäisi kehittää?</b> .....	<b>73</b>
7.2 Oppimisen tuen tarpeisiin vastaaminen haasteita .....	76
<b>8 Resultatet för de svenskspråkiga gymnasierna</b> .....	<b>80</b>
8.1 Resurserna för specialundervisningen.....	81
8.2 Stödet för lärande: Hur väl fungerar helheten? .....	84

9 Arviointitulosten yhteenveto ja pohdinta .....	92
10 Kehittämissuositukset .....	99
11 Lähteet.....	104



Johdanto

# 1

Oppimisen tuella tarkoitetaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen järjestämistä. Vuonna 2018 säädetyssä lukiolaissa (714/2018 28 §) oppimisen tuki määriteltiin lukiokoulutuksen järjestäjien tehtäväksi. Osa lukioista järjesti jo ennen lakimuutosta oppimisen tukea. Lakimuutoksella haluttiin turvata kaikille lukio-opiskelijoille yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimisen tukeen, sillä tilanne lukiokoulutuksen kentällä oli hyvin epäyhtenäinen.

Tässä raportissa arvioidaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tavoitteiden toteutumista lukuvuoden 2022–2023 päätteeksi. Tuolloin lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) mukaan laaditut opetussuunnitelmat olivat olleet käytössä lähes kaksi lukuvuotta. Arvioinnissa tarkastellaan lukion erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista oppimisen tuen tilaa, toteuttamista ja toimintatapoja sekä tuen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea tullaan tarkastelemaan myös opiskelijoiden ja aineenopettajien näkökulmista myöhemmin vuonna 2024.

Keskeistä oppimisen tuen uudistuksessa oli, että lukiolaki toi erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen uutena velvoittavana sisältökokonaisuutena opetussuunnitelmaan. Oppimisen tuen järjestämisen perusteena toimii lukiolaissa säädetty oikeus tukeen (Lukiolaki 714/2018, 28 §), joka tuli voimaan elokuussa 2021. Lukiolaissa opiskelijan oikeus oppimisen tukeen on määritelty seuraavasti:

Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä.

Tuen tarvetta tulee arvioida opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä. Tukitoimet kirjataan opiskelijan pyynnöstä opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan.

Opiskelijan oikeudesta opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, erityisiin apuvälineisiin ja muihin palveluihin säädetään erikseen.

Oppimisen tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallisen pedagogisen tuen lisäksi erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä (Hallituksen esitys 41/2018, 29). Lukiokoulutuksessa tuen tarpeet liittyvät<sup>1</sup> erilaisista oppimisvaikeuksista johtuviin vaikeuksiin suoritua opinnoista. Opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea, jos hänellä on kielellisten tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoritua opinnoistaan. Tuen tarvetta arvioidaan opintojen alussa ja säännöllisesti opintojen edetessä. Tukitoimet kirjataan opiskelijan toiveesta henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. (HE 41/2018, 29, 31.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa konkretisoidaan lakisääteisen oppimisen tuen järjestämistä. Oppimisen tuen kannalta keskeistä on oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus sekä oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen. Tuen tarkoituksena on edistää opiskelijan lukio-opintoja, hyvinvointia ja jaksamista sekä antaa valmiuksia jatko-opintoja varten. (OPH 2019, 30.) Opiskelijoiden näkemyksiä käsitellään syksyllä 2024 julkaistavassa raportissa.

Tässä raportissa käytetään opetussuunnitelman käsitettä oppimisen tuki, jolla tarkoitetaan erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea. Petteri Orpon hallitusohjelman tavoitteena on lukiokoulutuksen oppimisen tuen uudistaminen osana oppimisen tuen kokonaisuudistamista. Lainsäädäntöön on tulossa lukiolaisille oikeus tukiopeutukseen.

Oppimisen tuki on opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Opiskelijalla on oikeus saada tukea riippumatta siitä, mistä syistä oppimisvaikeudet johtuvat. Oppimisvaikeudet voivat johtua esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksista, matemaattisista tai tarkkaavuuden vaikeuksista, sairaudesta, vammasta tai elämäntilanteesta. (OPH, 2019a, 30) Oppimisen tuki voi olla erilaisia yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, opetuksen eriyttämistä, tukiopeutusta tai muita pedagogisia ratkaisuja. Opiskelijaa voidaan tukea myös opinto-ohjauksella ja ryhmänohjaajan tuella sekä hyödyntämällä erilaisia valintamahdollisuuksia opinnoissa. Opiskelijan oppimista voidaan edistää myös tarjoamalla oppimista ja hyvinvointia tukevia opintoja. (OPH 2019, 31.)

Erytisopetus on erityisopettajan antamaa opetusta. Sen tarkoituksena on tukea eri oppiaineiden oppimista ja opetusta, jota voidaan toteuttaa yhteisopettajuutena, ryhmämuotoisena opetuksena tai yksilötukena. Lukiossa erityisopetus on esimerkiksi opiskelutaitojen opettamista ja opiskelijoiden ohjaamista omien vahvuuksien käyttämiseen oppimisessa. Oppimisen tukea lukioissa toteutetaan koko opetushenkilöstön yhteistyönä. Opiskelijoiden tuen järjestämisen käytäntöihin liittyvät myös muun muassa ohjaus avustajapalvelujen, erityisten apuvälineiden ja muiden palvelujen hakeamiseen. Opiskeluhuollon palvelujen on myös oltava käytettävissä. (OPH 2019, 31.)

Arvioinnin suhteen tukea tarvitsevalle opiskelijalle on turvattava monipuoliset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan. Myös ylioppilastutkintoon liittyvistä erityisjärjestelyistä on tiedotettava opiskelijaa jo opiskelujen alkuvaiheessa ja aina tarpeen mukaan. Opiskelijalle tulee myös antaa mahdollisuus kokeilla erityisjärjestelyjä jo opintojen aikana. (OPH 2019, 31–32.)

Tämä raportti, jossa tarkastellaan oppimisen tuen toteutumista, on osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen lukiouudistuksen arviointia, jossa seurataan vuosien 2021–2024 aikana lukiouudistuksen tavoitteiden toteutumista ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa. Arvioinnin tavoitteena on samalla tuottaa tietoa lukiokoulutuksen tilasta ja toimivuudesta sekä sen rakenteiden ja reunaehtojen asettamista mahdollisuuksista ja rajoituksista. Arviointi tuottaa tietoa lukiokoulutuksen kehittämisen tueksi eri toimijoille paikallisesti ja valtakunnallisesti.

---

1 ”Vammaisella tai muusta syystä erityistä tukea tarvitsevalle on jo nykyisen voimassa olevan lain mukaan oikeus opiskelun edellyttämään avustajapalveluihin, muihin opetuspalveluihin ja opiskelijahuollon palveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin siten kuin niistä erikseen säädetään.” (HE 41/2018, 29.)

Karvin vuosille 2024–2027 laaditun koulutuksen arviointisuunnitelman strategisena tavoitteena on edistää sosiaalista, ekologisista ja taloudellisesti kestäväää kehitystä. Sen tavoitteena on edistää kestävien periaatteiden mukaista sivistystä, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoisuutta ja hyvinvointia. (Karvi, 2024.)

Karvissa arviointihankkeen toteuttamisesta vastaavat johtavat arviointiasiantuntijat Jaana Saarinen, Jan Hellgren ja Jukka Marjanen sekä arviointiasiantuntija Laura Lepola. Hanna Pullinen toimi hankkeen korkeakouluharjoittelijana 6.9.–5.12.2023 ja arviointiassistenttina keväällä 2024.

Lukiouudistuksen arviointi käynnistyi Karvissa vuonna 2021 arviointihankkeen suunnittelulla. Arvioinnin toteuttamisen tueksi nimitettiin lukiokoulutuksen asiantuntijoista koostuva arviointiryhmä. Arviointiryhmässä on yhteensä seitsemän jäsentä, joilla on tuntemusta lukiokoulutuksesta, lukion opetussuunnitelman uudistamisprosesseista sekä koulutuksen ohjausjärjestelmästä valtakunnallisella ja paikallisella tasolla. Arviointiryhmään kuuluvat erikoistutkija, dosentti Sakari Ahola (Turun yliopisto), lehtori Kristiina Engblom-Pelkkala (Turun ammattikorkeakoulu), rehtori Mikael Eriksson (Kyrksläts gymnasium), lukiojohtaja Pekka Fredriksson (Oulun kaupunki), sosiaalipoliittinen asiantuntija Iiris Hynönen (Suomen Lukiolaisten Liitto), apulaisrehtori Tiina Karjalainen (Kallaveden lukio, Kuopio) ja erityisasiantuntija Kyösti Värri (Suomen Kuntaliitto).

Raportissa viitataan paikoitellen erillisen liitteen tilastollisiin analyysihin, jotka ovat Sakari Aholan ja Jukka Marjasen laatimia.





# Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen

# 2

## 2.1 Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät

Tässä raportissa tarkastellaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteutumista lukioissa erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista. Tarkastelun kohteena ovat opintojen aikaisen oppimisen tuen organisointi ja käytännöt.

Arviointikysymykset ovat seuraavat:

1. Miten erityisopetus ja muu oppimisen tuki on lukioissa järjestetty?
2. Miten erityisopetus ja muu oppimisen tuki toteutuvat lukioissa?
3. Mitkä tekijät ovat edistäneet ja/tai estäneet erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista?

Arviointikysymyksiin haetaan arvioinnissa vastauksia tutkimus- ja arviointiperustaisesti, muun muassa kyselytutkimuksen ja itsearvioinnin menetelmin. Arvioinnissa hyödynnetään kehittävän arvioinnin lähestymistapoja (ks. esim. Patton, 2011; Atjonen, 2014; Niemi, 2013; Venäläinen & Saarinen, 2018; Venäläinen ym., 2020; Saarinen ym., 2021a & 2021b; Karvi, 2020). Kehittävän arvioinnin lähestymistapoja on tässä hankkeessa hyödynnetty esimerkiksi osallistamalla eri toimijatahoja ja sidosryhmiä hankkeen suunnitteluvaiheesta sen toteuttamiseen. Arvioinnissa tuotettua tietoa voidaan hyödyntää lukiokoulutuksen kehittämisessä sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Arviointi seuraa uudistuksen toteutumista ja tuottaa tietoa sen toteuttamisen tueksi.

## 2.2 Arviointiaineistot

Lukiouudistuksen arviointiin osallistuu noin puolet Suomen lukioista. Lukiot valittiin arviointihankkeeseen sen ensimmäisessä vaiheessa toteutetulla satunnaisotannalla (Saarinen ym. 2023). Tämän raportin perustana olevat aineistot kerättiin samoista lukioista, jotka tuolloin valikoituivat otantaan.

Otanta toteutettiin keväällä 2022, ja se tehtiin ositettuna systemaattisena satunnaisotantana. Otannan osittaminen tarkoittaa, että lukiot jaettiin ensin toisensa poissulkeviin ryhmiin (so. ositteisiin), joista kustakin tehtiin erillinen otanta.

Suomenkieliset lukiot jaettiin seuraaviin ositteisiin:

1. koulutuksen järjestäjä oli kunta ja suurin osa opiskelijoista noudatti nuorten opetussuunnitelmaa
2. koulutuksen järjestäjä oli kunta ja suurin osa opiskelijoista noudatti aikuisten opetussuunnitelmaa
3. koulutuksen järjestäjä oli yliopisto (normaalikoulu).
4. koulutuksen järjestäjä jokin muu kuin kunta tai yliopisto
5. Ruotsinkieliset lukiot puolestaan muodostivat seuraavat ositteet:
6. koulutuksen järjestäjä oli kunta, ja suurin osa opiskelijoista noudatti nuorten opetussuunnitelmaa
7. koulutuksen järjestäjä oli kunta, ja suurin osa opiskelijoista noudatti aikuisten opetussuunnitelmaa
8. koulutuksen järjestäjä oli jokin muu kuin kunta.

Ositekohtaiset poiminnat tehtiin listasta, jossa lukiot oli järjestetty sijaintikunnan aluehallintoviraston (AVI) ja opiskelijamäärän mukaisesti. Lukioista valittiin otokseen tasavälisesti joka toinen (so. systemaattinen otanta).

Tekemällä otanta edellä kuvatulla tavalla pyrittiin varmistamaan se, että aineisto sisältää tasaisesti erilaisia ja erikokoisia lukioita eri puolilta Suomea. Arvioinnin edellisen raportin (Saarinen ym. 2023, 45–48) perusteella näyttää siltä, että otokseen valikoituneet 186 lukiota edustavat kattavasti Suomen lukioita muun muassa maantieteellisen sijainnin ja opiskelijamäärän puolesta. Otos on edustava myös lukion opetuskielen näkökulmasta.

Arviointiin osallistuvien lukioiden erityisopettajille ja rehtoreille lähetettiin kyselyt keväällä 2023. Kyselyjen laadinnassa hyödynnettiin aiemmin käytyjä keskusteluja erityisopettajien kanssa. Syksyllä 2022 järjestettiin useita keskustelutilaisuuksia lukioiden erityisopettajille sekä erityisopettajien järjestöille (Suomen erityiskasvatuksen liitto, SEL ry ja Suomen lukioiden erityisopettajien yhdistys, SLEO ry). Etäyhteyksin järjestettyihin keskustelutilaisuuksiin osallistui yhteensä 28 erityisopettajaa eri kokoisista lukioista eri puolilta Suomea. Lisäksi on keskusteltu muutamien erityisopettajien kanssa. Hankkeen aikana oppimisen tuen teemoista on keskusteltu myös OKM:n, OPH:n ja OAJ:n asiantuntijoiden kanssa.

### 2.2.1 Erityisopettajakysely

Erityisopettajien kyselyssä kartoitettiin erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista, toimivuutta sekä käytettävissä olevia resursseja ja kehittämistarpeita. Kysely lähetettiin otoslukioiden (n = 186) rehtoreille, joita pyydettiin välittämään kysely lukion erityisopettajalle/erityisopettajille. Vastauksia saatiin kaikkiaan 146 eri lukiosta, joten kyselyn vastausprosentti oli lukiotasolla 79.

Kaikkiaan kyselyyn vastasi 155 erityisopettajaa, kun yhdeksästä lukiosta saatiin vastauksia kahdelta opettajalta. Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan, montako erityisopettajakollegaa

heillä oli lukiossaan. Tämän tiedon perusteella voitiin päätellä<sup>2</sup>, että vastaajalukioissa työskenteli 178 erityisopettajaa. Erityisopettajakyselyn ja muiden lukioita koskevien tietojen perustella voitiin arvioida<sup>3</sup> karkeasti, että niissä otoslukioissa, joista kyselyyn ei tullut lainkaan vastauksia, työskenteli 45 erityisopettajaa. Kun tämä otetaan huomioon, kyselyn vastausprosentti oli koko otoksessa noin 70.

Taulukossa 1 vertaillaan lukioiden määrää koko Suomessa<sup>4</sup> ja erityisopettajakyselyn aineistossa. Vertailu tehdään lukion sijaintikunnan AVI-alueen ja opiskelijamäärän mukaan. Taulukosta nähdään, että alle sadan opiskelijan lukiot olivat aineistossa hieman aliedustettuina suhteessa keskiuuriin (100–299 opiskelijaa) lukioihin. Suhteessa kaikkiin Suomen lukioihin, myös yli 300 opiskelijan lukioita oli aineistossa jonkin verran vähemmän kuin keskiuuria lukioita. Lapista vastauksia oli suhteessa jonkin verran vähemmän kuin muilta alueilta.

**Taulukko 1. Erityisopettaja-aineiston kattavuus ja vastausprosentti lukiotasolla**

	Kaikki lukiot				Erityisopettajakyselyn aineisto				Erityisopettajakyselyaineiston kattavuus (%)			
	Lukion opiskelijamäärä				Lukion opiskelijamäärä				Lukion opiskelijamäärä			
	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä
<b>AVI</b>												
<b>Etelä-Suomi</b>	18	27	72	117	6	13	26	45	33,0	48,0	36,0	38,5
<b>Lounais-Suomi</b>	11	20	13	44	4	9	5	18	36,0	45,0	38,0	40,9
<b>Itä-Suomi</b>	25	11	13	49	8	6	5	19	32,0	55,0	38,0	38,8
<b>Länsi- ja Sisä-Suomi</b>	36	37	24	97	12	17	10	39	33,0	46,0	42,0	40,2
<b>Pohjois-Suomi</b>	16	16	11	43	5	8	5	18	31,0	50,0	45,0	41,9
<b>Lappi</b>	16	3	3	22	5	0	2	7	31,0	0,0	67,0	31,8
<b>Yhteensä</b>	122	114	136	372	40	53	53	146	32,8	46,5	39,0	39,2

2 Esimerkiksi, jos lukiosta vastasi yksi erityisopettaja, joka kertoi hänellä olevan yksi kollega, lukiossa voitiin päätellä työskentelevän kaksi erityisopettajaa.

3 Arvio perustuu niin sanottuun järjestysasteikolliseen logistiseen regressioon (engl. ordered logistic regression), jossa lukion erityisopettajien määrää (1,2 tai 3) ennustettiin lukion opetuskielen, opiskelijamäärän, sijaintikunnan avi-alueen ja tilastollisen kuntatyyppin avulla. Malli muodostettiin erityisopettajakyselyyn vastanneiden lukioiden tiedoista, sillä niiden osalta erityisopettajien lukumäärä oli tiedossa. Koska mallin selittäjinä käytetyt tiedot olivat saatavilla kaikista lukioista, mallia voitiin käyttää sen arvioimiseksi, kuinka monta erityisopettajaa niissä lukioissa oli, jotka eivät vastanneet kyselyyn.

4 Lukioiden määrä saatiin Vipunen -tilastopalvelusta <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Opiskelijat-ja-ylioppilastutkinnon-suorittaneet.aspx>

Taulukossa 2 esitetään lukioiden määrät sijaintikunnan kuntatyyppin<sup>5</sup>, lukion opetuskielen sekä omistajatyypin mukaan. Tavoitteena on tarkastella, vastaavatko erilaisten lukioiden suhteelliset osuudet toisiaan erityisopettajakyselyn aineistossa ja koko Suomessa. Taulukosta nähdään, että kaupunkimaiset lukiot ovat aineistossa aavistuksen aliedustettuina suhteessa taajaan asuttujen ja maaseutumaisien kuntien lukioihin.

Lähes puolet (47 %) kyselyyn vastanneista erityisopettajista työskenteli kaupunkimaisissa kunnissa, noin viidesosa (23 %) taajaan asutuissa ja hieman alle kolmasosa (30 %) maaseutumaisissa kunnissa. Vaikka taajamaluokitukset näyttävät olleen hieman yliedustettuina aineistossa, kuntatyyppin mukaiset osuudet olivat opettajatasolla varsin lähellä mallintamiseen perustuvia arvioita erityisopettajien osuuksista koko Suomessa (kaupunkimainen 52 %, taajaan asuttu 20 % ja maaseutumainen 28 %).

**Taulukko 2. Erityisopettaja-aineiston kattavuus ja vastausprosentti lukiotasolla kuntatyyppin, opetuskielen ja omistajatyypin mukaan**

Osite		Kaikki lukiot	Erityisopettajakyselyn aineisto	Erityisopettajakyselyaineiston kattavuus (%)
Kunta-tyyppi	Kaupunkimainen	186	66	35,5 %
	Taajaan asuttu	75	35	46,7 %
	Maaseutumainen	111	45	40,5 %
Opetuskieli	Suomi	337	134	39,8 %
	Ruotsi	35	12	34,3 %
Omistaja-tyyppi	Kunta/kuntayhtymä	330	130	39,4 %
	Valtio/yliopisto	10	6	60,0 %
	Yksityinen	32	10	31,3 %

Ruotsinkielisiä lukioita olisi pitänyt olla aineistossa kaksi enemmän, jotta niiden suhteellinen osuus (nyt 34,3 %) kaikista maamme ruotsinkielisistä lukioista olisi ollut sama kuin aineiston suomenkielisten lukioiden osuus kaikista suomenkielisistä lukioista (39,8 %). Tästä huolimatta, vastaajista 92 prosenttia työskenteli suomenkielisissä ja loput 8 prosenttia ruotsinkielisissä lukioissa. Tämä vastaa varsin hyvin mallinnukseen perustuvaa arviota siitä, kuinka paljon erityisopettajia on kaikissa maamme suomen- (91 %) ja ruotsinkielisissä (9 %) lukioissa.

Erityisopettajakyselyyn vastanneista suurin osa työskenteli kuntien tai kuntayhtymien palveluksessa (90 %) ja vain pieni osa yksityisissä (6 %) tai valtio-omisteisissa (4 %) lukioissa. Taulukon 2 perusteella valtio-omisteisiä lukioita on aineistossa hieman enemmän kuin pitäisi, mikä johtuu siitä, että esimerkiksi normaalikoulut olivat alkuperäisessä otoskehyksessä omana ositteenaan (Saarinen ym. 2023). Tästä huolimatta vastaajien jakautuminen omistajatyypeittäin oli aineistossa varsin lähellä arviota erityisopettajien jakautumisesta koko Suomessa (kunta/kuntayhtymä 89 %, yksityinen 9 % ja valtio 3 %).

Mainittakoon myös, että jatkoanalyysien perusteella opettajien vastaukset eivät eronneet toisistaan suhteessa tässä käsiteltyihin tekijöihin (AVI-alue, kuntatyyppi, opetuskieli, opiskelijamäärä ja omistajatyypin). Siksi aineiston pienet vinoumat eivät todennäköisesti kokonaisuudessaan juuri vääristä arvioinnin tuloksia.

5 Lisätietoa kuntaluokituksista löytyy tilastokeskuksen sivulta <https://www.stat.fi/fi/luokitukset/kuntaryhmitys/>.

## 2.2.2 Rehtorikysely

Rehtoreilta kysyttiin lukion resurssien lisäksi erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteutumista edistävistä ja estävistä tekijöistä. Lisäksi kyselyssä kartoitettiin, miten lukiolain muutokset näkyvät lukioiden erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen vahvistamisessa. Kysely lähetettiin 186 otoslukion rehtoreille, joista siihen vastasi 152 (82 %).

Taulukkoon 3 on merkitty lukioiden lukumäärä sijaintikunnan AVI-alueen ja opiskelijamäärän mukaan koko Suomessa<sup>6</sup> ja rehtorikyselyn aineistossa. Taulukosta nähdään, että suhteessa kaikkiin Suomen lukioihin, etenkin yli 300 opiskelijan lukioita oli aineistossa jonkin verran vähemmän kuin keskiuuria lukioita. Etelä-Suomesta vastauksia oli suhteessa jonkin verran vähemmän kuin muilta alueilta.

**Taulukko 3. Rehtoriaineiston kattavuus ja vastausprosentti**

	Kaikki lukiot				Aineisto				Aineiston kattavuus (%)			
	Lukion opiskelijamäärä				Lukion opiskelijamäärä				Lukion opiskelijamäärä			
AVI	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä	0–99	100–299	>= 300	Yhteensä
Etelä-Suomi	18	27	72	117	7	12	24	43	38,9	44,4	33,3	36,8
Lounais-Suomi	11	20	13	44	2	10	7	19	18,2	50,0	53,8	43,2
Itä-Suomi	25	11	13	49	9	5	6	20	36,0	45,5	46,2	40,8
Länsi- ja Sisä-Suomi	36	37	24	97	18	14	11	43	50,0	37,8	45,8	44,3
Pohjois-Suomi	16	16	11	43	6	9	2	17	37,5	56,3	18,2	39,5
Lappi	16	3	3	22	8	0	2	10	50,0	0,0	66,7	45,5
<b>Yhteensä</b>	<b>122</b>	<b>114</b>	<b>136</b>	<b>372</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>52</b>	<b>152</b>	<b>41,0</b>	<b>43,9</b>	<b>38,2</b>	<b>40,9</b>

Taulukossa 4 esitetään lukioiden määrät sijaintikunnan kuntatyyppin, lukion opetuskielen ja omistajatyypin mukaan koko Suomessa ja rehtorikyselyn aineistossa. Taulukosta havaitaan, että kaupunkimaisten kuntien lukiot ovat aineistossa aavistuksen aliedustettuina suhteessa taajaan asuttujen ja maaseutumaisien kuntien lukioihin. Ruotsinkielisiä lukioita olisi pitänyt olla aineistossa kaksi enemmän, jotta niiden suhteellinen osuus (nyt 34,3 %) kaikista maamme ruotsinkielisistä lukioista olisi ollut sama kuin aineiston suomenkielisten lukioiden osuus kaikista suomenkielisistä lukioista (41,5 %).

**Taulukko 4. Rehtoriaineiston kattavuus ja vastausprosentti kuntatyyppin, opetuskielen ja omistajatyypin mukaan**

Osite		Kaikki lukiot	Aineisto	Aineiston kattavuus (%)
Kunta-tyyppi	Kaupunkimainen	186	66	35,5 %
	Taajaan asuttu	75	35	46,7 %
	Maaseutumainen	111	51	45,9 %
Opetuskieli	Suomi	337	140	41,5 %
	Ruotsi	35	12	34,3 %
Omistaja-tyyppi	Kunta/kuntayhtymä	330	131	39,7 %
	Valtio/yliopisto	10	6	60,0 %
	Yksityinen	32	14	43,8 %

6 Lukioiden määrä saatiin Vipunen -tilastopalvelusta (linkki: <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Opiskelijat-ja-ylioppilastutkin-non-suorittaneet.aspx>).

Rehtorikyselyyn vastanneista suurin osa työskenteli kuntien tai kuntayhtymien palveluksessa (87 %) ja vain pieni osa yksityisissä (9 %) tai valtio-omisteisissa (4 %) lukioissa. Taulukon 4 perusteella valtio-omisteisiä lukioita on aineistossa hieman enemmän kuin pitäisi, mikä johtuu siitä, että esimerkiksi normaalikoulut olivat alkuperäisessä otoskehyksessä omana ositteenaan. (Saarinen ym. 2023).

Rehtoreista 92 prosenttia vastasi kyselyyn nuorten ja 5 prosenttia aikuisten lukiokoulutuksen näkökulmasta. Molemmista näkökulmista kyselyyn vastasi 3 prosenttia rehtoreista. Suurin osa (91 %) vastaajista työskenteli rehtorin nimikkeellä ja pieni vähemmistö oli vara- tai apulaisrehtoreita (6 %). Loput 3 prosenttia vastaajista työskenteli jollakin muulla nimikkeellä (esimerkiksi hallinnollinen tai virkaa tekevä rehtori).

## 2.3 Aineistojen analyysit

Suuri osa kyselyistä koostui strukturoiduista osioista, joihin vastattiin pääasiallisesti viisiportaisella, välimatka-asteikolliseksi tulkittavissa olevalla asteikolla. Paikoitellen käytettiin kuitenkin myös muita asteikoita, kuten perinteistä kouluarvosana-asteikkoa (4–10). Määrällisen aineiston analyysi on tässä raportissa pääosin kuvailevaa ja aineistoa käsitellään yleensä yhtenä kokonaisuutena (eri vastaajaryhmiä ei pääsääntöisesti vertailla toisiinsa). Tuloslukuissa strukturoiduista osioista esitetään yleensä vastausvaihtoehtojen suhteellinen jakauma koko aineistossa.

Yleistarkastelun täydentämiseksi aineistolle tehtiin myös muutamia ryhmäkohtaisia vertailuja<sup>7</sup>, kuten vastaajan työkokemuksen, työsuhteen määräaikaisuuden, lukion sijaintikunnan ja opetuskielen mukaan. Vertailut tehtiin aina kahden ryhmän välisinä eikä analyyseissa käytetty esimerkiksi Kruskal-Wallis testiä tai yhdensuuntaista varianssianalyysia. Jos jokin ryhmittely koostui useammasta kuin kahdesta ryhmästä (esimerkiksi lukion sijaintikunnan tilastollinen kuntaryyppi), tehtiin kaikkien ryhmien väliset parittaiset vertailut erikseen.

Parikohtaisten erojen merkitsevyyden testaamisessa käytettiin Fligner-Policello (Fligner & Policello 1981) -testiä. Hieman yksinkertaistaen, tätä ei-parametrista testiä voidaan käyttää sen selvittämiseen, ovatko kahden ryhmän mediaanit samat.

Tilastollinen merkitsevyys ei kuitenkaan vielä tarkoita, että erolla olisi käytännön merkitystä. Siksi erojen merkittävyyttä pyritään tilastollisissa analyyseissa arvioimaan erikseen niin sanotulla efektikoolla. Efektikokojen kuvaamiseksi on kehitetty useita eri tunnuslukuja, joista tässä arvioinnissa käytettiin Varghan ja Delaney'n A-lukua (Vargha & Delaney 2000). Vargha-Delaney'n A on ei-parametrinen efektikoon mitta, joka karkeasti ottaen kertoo todennäköisyyden sille, että ryhmästä A satunnaisesti valitun henkilön vastaus on 'suurempi' kuin ryhmästä B satunnaisesti valitun henkilön vastaus. Jos jokin ero lukiodien tai vastaajaryhmien välillä raportoidaan tämän raportin tekstissä, ero oli tilastollisesti merkitsevä ja Vargha-Delaney'n A oli vähintään 0,56 (taulukko 5). Tämä vastaa pientä efektiä perinteisemmin käytetyllä Cohenin d-tunnusluvulla (Cohen 1988).

---

<sup>7</sup> Nämä arvot kerrotaan raportissa ko. asian kohdalla alaviitteissä.

**Taulukko 5 Efektikoon mittoja ja niiden kielellisiä vastineita**

Vargha-Delaneyn A	Kielennys	Cohenin d	R <sup>2</sup>
0,50–0,56	ei eroa	0,00–0,20	0,00–0,01
0,56–0,64	pieni ero	0,20–0,50	0,01–0,09
0,64–0,71	keskisuuri ero	0,5–0,8	0,09–0,25
0,71–1,00	suuri ero	yli 0,80	yli 0,25

Yllä kuvattujen perusanalyysien lisäksi aineistolle tehtiin myös joitakin kattavampia analyyssejä. Niissä kyselyaineiston eri väittämien välisiä yhteyksiä pyrittiin selvittämään muun muassa erilaisten polkumallien avulla. Nämä analyysit ja niiden tulokset on kuvattu erillisessä liitteessä (Marjanen ja Ahola 2024), johon tässä raportissa viitataan silloin, kun päätelmät tai tulokset perustuvat liitteen analyysihin.

Erityisopettajien ja rehtoreiden kyselyissä oli useita avovastauksia. Osassa niistä vastaajat saivat perustella esimerkiksi monivalintakysymyksissä arvioimiaan asioita tai lisätä niistä puuttuvia asioita. Nämä olivat luonteeltaan monivalintakysymyksiä täydentäviä vastauksia. Osassa avokysymyksissä kartoitettiin vastaajien käsityksiä ja näkemyksiä arvioinnin kohteena olevista eri asioista. Avovastaukset luokiteltiin sisällöllisesti teemoihin ensimmäisellä lukukierroksella. Toisella lukukierroksella niistä etsittiin ja nimettiin mahdollisimman kattavia käsitteellisiä kategorioita. Laadullisen analyysin tavoitteena oli syventää arvioinnin kohteena olevia teemoja ja tuoda esille myös niihin liittyvää variaatiota.





# Oppimisen tuen tarpeet

# 3

## 3.1 Tukea saavien kasvavat määrät ja tilanne perusopetuksessa

Lukio-opiskelijoiden oppimisen tuen tarpeet eivät ilmesty tyhjästä heidän aloittaessaan lukio-opintonsa, vaan monilla on ollut erilaisia tuen tarpeita jo opintopolun aikaisemmissa vaiheissa. Suurimmalla osalla opiskelijoista on takanaan pitkä opintopolku aina varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetuksen päättymiseen. Opiskelijan siirtyessä perusopetuksesta lukiokoulutukseen siirtyvät hänen mukanaan myös henkilökohtaisen tuen tarpeet. Siksi on paikallaan tehdä lyhyt katsaus perusopetuksen erityisopetuksen tilanteesta. Vastaavaa tilastotietoa ei ole saatavissa lukiokoulutuksesta, sillä lukioissa ei ole kolmiportaista oppimisen tukea. Näin ollen perusopetuksen tilastotiedot valottavat myös oppimisen tuen tarpeiden vallitsevaa kehitysuuntaa lukiokoulutuksessa.

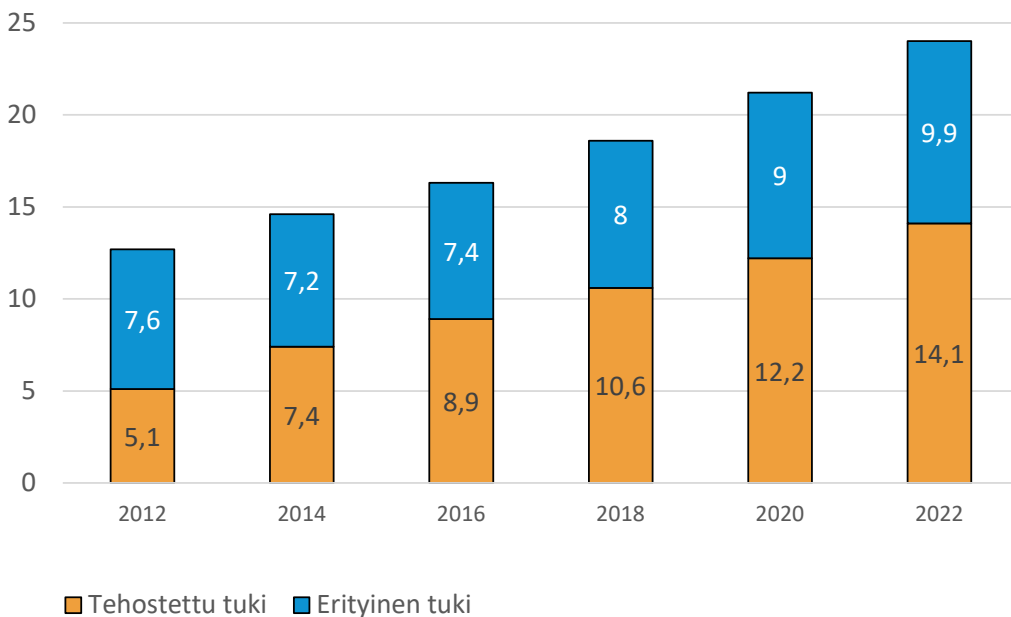
Perusopetuksen erityisoppilaiden määrä kasvoi Suomessa koko 2000-luvun alun ajan (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014). Yhtenä kasvun syynä pidettiin sitä, ettei oppimisen ongelmiin ollut tarjolla riittävän varhaista tukea (HE 109/2009). Erityisopetusjärjestelmä uudistettiin 2010-luvun alussa ja yhtenä tavoitteena uudistuksessa oli, että koko 2000-luvun alun jatkunut erityisoppilaiden määrän kasvu saataisiin taittumaan (Pulkkinen, 2019). Vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslain uudistus tarkoitti siirtymistä kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki), jolla haluttiin vahvistaa tuen tarjontaa, lisätä tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaa käytössä olevia tukitoimia (HE 109/2009). Tehostettu tuki otettiin käyttöön vuonna 2011 uutena tuen muotona, jonka tarkoituksena oli vahvistaa varhaista tukea ja vähentää erityisen tuen tarvetta.

Pulkkinen, Kirjavainen ja Jahnukainen (2020) selvittivät tuen tarjontaa luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan lakiuudistuksen jälkeisenä aikana 2011–2018. Pulkkinen ym. (2020) tarkastelu osoittaa, että tukea saavien oppilaiden määrä on kaiken kaikkiaan kasvanut vuoden 2011 jälkeen. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä kasvoi vuosina 2011–2018 suhteellisen tasaisesti kaikilla luokka-asteilla. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus pieneni hieman tarkastelujakson alussa, mutta kääntyi kasvuun tarkastelujakson lopussa varsinkin ensimmäisillä vuosiluokilla. Jokaisessa ikäryhmässä tukea saaneiden oppilaiden osuus kasvoi vuosiluokalta toiselle siirryttäessä ja oli suurimmillaan perusopetuksen päättövaiheessa (Pulkkinen ym., 2020). Pulkkinen kumppaneineen tulkitsevat tuloksia seuraavasti:

”--- tehostetun tuen piiriin on siirretty oppilaita, jotka eivät aiemmin ole olleet tuen piirissä, ja oppilaiden siirtäminen erityisen tuen piiristä tehostetun tuen piiriin on vähäistä. Tehostetun tuen käyttöönotto ei siis ole ainakaan valtakunnan tasolla vähentänyt erityisen tuen määrää, kuten lakiuudistuksen tavoitteena oli.” (Pulkkinen ym. 2020, 307).

Pulkkisen ym. (2020) tarkastelu osoitti myös tyttöjen ja poikien välillä olevan suuria eroja siinä, millainen osuus heistä saa tukea perusopetuksessa. Pojista tuen saajien osuus on kaikilla luokka-asteilla suurempi kuin tytöillä.

Tehostetun ja erityisen tuen saajien määrä näyttää kasvaneen myös vuoden 2018 jälkeen. Kuviossa 1 on esitetty tehostetun ja erityisen tuen saajien osuus perusopetuksen oppilaista vuosina 2012–2022. Kasvua nähdään erityisesti tehostetun tuen kohdalla.



**Kuvio 1. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet perusopetuksessa (Vipunen 2023).**

## 3.2 Lukio-opiskelijoiden tuen tarpeet

Myös lukioiden erityisopettajien (n = 140) jaettu näkemys tuen tarpeiden kehityssuunnasta on, että opiskelijoiden haasteet ovat selvästi lisääntyneet viime vuosina ja ovat edelleen lisääntymään päin. Alle 10 prosenttia vastaajista arvioi, että tilanne ei ole muuttunut. Hyvin pieni osa opettajista ei suoraan ilmaissut näkemystään kehityssuunnasta. Erityisopettajien yleisnäkemys vastaa eri selvityksissä ja arvioinneissa esille nousseita trendejä viime vuosien kehityskulusta. Useissa selvityksissä ja tutkimuksissa on ilmaistu muun muassa huoli oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnista, oppimisen tuen tarpeen lisääntymisestä sekä oppimistulosten laskusta 2000-luvulla (Lukiolaisbarometri 2022; Kouluterveyskysely 2023, PISA 2022 ensituloksia, Lukiokoulutuksen laatustrategia 2022, Metsämuuronen & Nousiainen 2021). Useista erityisopettajien kommentteista välittyy huoli nykyisestä kehityskulusta:

*Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tuen tarve on lisääntymässä jatkuvasti. Samoin motivaatiovaikeudet näyttävät lisääntyvän. (Erityisopettaja 9)*

*Tuen tarvitsijoiden määrä kasvaa, nepsyypiirteisyys kasvaa. Eniten hirvittää jaksaminen, ahdistuneisuus ja muu sosiaalinen eristäytyminen. (Erityisopettaja 18)*

*Läsningen och språket blir sämre, studerande kommer att börja använda sig av Chatbottar, skolmotivationen hålls på låg nivå så länge ”dopaminapparater” som datorer och telefoner är roligare att använda i skolan än lärobok och papper och penna. (Speciallärare 23)*

*Mielestäni opiskelija-aineiden akateemiset taidot ovat heikentyneet vuosi vuodelta yhä enemmän; toki hyviä opiskelijoita löytyy aina, mutta erityistä tukea tarvitsevien määrä on viime vuosina lisääntynyt. (Erityisopettaja 34)*

*Työssäni yläkoulun puolella on tällä hetkellä huomattavissa psyykkisen pahoinvoinnin vahva nousu, uskon tämän näkyvän seuraavien vuosien aikana lukio-opiskelijoissa parissa. (Erityisopettaja 55)*

*Tuen tarve tulee lisääntymään, koska lukioon tulee oppilaita, joiden kyvyt eivät riitä lukio-opiskeluun. Lukutaidon heikentyminen näkyy opinnoissa pärjäämisessä. Lisäksi opiskelijat kokevat lukion kuormittavana, mutta eivät osaa ottaa huomioon taustatekijöitä (liika somen käyttö, univaje, työskentely lukion aikana ym.) (Erityisopettaja 90)*

Erityisopettajat saivat avokysymyksessä (n = 116) kuvailla opiskelijoidensa oppimisen tuen tarpeita. Vastaajien mukaan yleisimpiä vaikeuksia, joiden vuoksi tukea tarvitaan, ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, keskittymisen, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet sekä mielenterveyteen liittyvät haasteet kuten ahdistus ja masennus.

Erityisopettajat mainitsivat opiskelijoiden tarvitsevan paljon tukea myös oppimistekniikoiden kanssa. Matematiikassa tukea tarvitaan sekä yleisesti että varsinaisissa oppimisvaikeuksissa. Tuki vieraiden kielten opiskelussa tuli myös esiin erityisopettajien vastauksissa. He kertoivat opiskelijoiden tarvitsevan myös yleisesti tukea motivaation löytämisessä ja ylläpitämisessä, jaksamisessa sekä erinäisissä sosiaalisissa haasteissa. Alla olevassa taulukossa on esitetty erityisopettajien yleisimmin mainitsemat tuen tarpeet.

**Taulukko 6. Erityisopettajien (n=116) yleisimmän esiin tuomat opiskelijoiden tukitarpeet**

Tuen tarve	Mainintojen lukumäärä	Osuus vastaajista % (n = 116)
Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet	58	50 %
Tarkkaavaisuuden, keskittymisen ja toiminnanohjauksen vaikeudet, ADHD	57	49 %
Mielenterveyden haasteet kuten ahdistus ja masennus	54	47 %
Oppimistekniikat	49	42 %
Matematiikkaan liittyvät vaikeudet ja oppimisvaikeus	32	28 %
Heikkoudet luku- ja kirjoitustaidossa tai muut heikot pohjatiedot/-taidot lukioon tullessa	24	21 %
Vaikeudet vieraiden kielten opiskelussa	22	19 %
Motivaatiopulmat	21	17 %
Jaksamispulmat	20	17 %

Lisäksi tukea tarvittiin puutteellisen (opetus)kielen hallinnan vuoksi sekä hahmottamisen vaikeuksissa ja muunlaisissa oppimisvaikeuksissa, jotka voivat rajoittua joko yhteen tai useampaan oppiaineeseen. Erityisopettajat mainitsivat opiskelijoiden tarvitsevan myös jonkin verran tukea elämän- ja arjenhallintaan. Tukea tarvitaan myös fyysisen vamman tai sairauden vuoksi sekä joskus sairastumisen tai muun haastavan elämäntilanteen vuoksi.

Erityisopettajien vastaukset osoittavat tuen tarpeiden moninaiset syyt. Samalla opiskelijalla voi olla useita erilaisia tuen tarpeita. Osa haasteista on tilapäisiä, osa pitkäaikaisia, kuten tuen tarvekin. Jokaisen opiskelijan tilanne on huomioitava yksilöllisesti. Välillisesti kuvaukset kertovat myös erityisopettajilta ja koko opetushenkilöstöltä vaadittavasta osaamisesta erilaisten tarpeiden kohtamisessa.

*Luki-vaikeus on yleisin tuen tarvetta ja erityisjärjestelyjä aiheuttava tekijä. --- Kasvavaa tuen tarvetta on ollut matematiikassa, tukea on tarvittu pääasiassa lyhyen matematiikan pakollisten kurssien suorittamiseen. (Erityisopettaja 10)*

*Lukivaikeuksia, neurokirjoa, keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteita, S2 [suomi toisena kielenä] (puutteellinen opetuskielen hallinta), itseohjautuvuuden puutteita, opiskelutapojen ja rutiinien heikkoutta, hahmottamisvaikeuksia, vaativuutta itseään kohtaan, motivaatio-ongelmia, kasautuneita ja puutteellisia suorituksia yms. (Erityisopettaja 140)*

*Luetun ymmärtäminen ja kokonaisuuksien hahmottaminen heikkoa. Matemaattisissa taidoissa on suuria pulmia osalla opiskelijoista. Lukustrategiat ja oppimisstrategiat ovat puutteellisia. Psykkiset pulmat kuormittavat opiskelijoita, joten oppimiselle ei jää tilaa. Elämänhallinnan puutteet näkyvät siinä, ettei osata suunnitella ja jaksottaa omaa opiskelua, työt jäävät keskeneräisiksi. --- Keskittyminen on heikkoa. (Erityisopettaja 32)*

*Erlaisia oppimisvaikeuksia ja haasteita jaksamisessa. Oppilaiden lähtötaso kouluun tullessaan saattaa olla hyvinkin heikko. Tuen tarvetta on runsaasti. (Erityisopettaja 62)*

*Paljon on masennusta, ahdistusta, jaksamattomuutta. Lisäksi lukivaikeuksia sekä muita oppimisvaikeuksia. (Erityisopettaja 141)*

Erilaisten haasteiden ohella erityisopettajat mainitsivat, että yleisempiä käytössä olevia tukimuotoja ovat lisäajan ja erillisen tilan käyttäminen. Myös tukiopetus ja opiskelutaitojen tukeminen ovat tärkeitä tukimuotoja. Äänikirjoista ja painetuista oppikirjoista on hyötyä – joskin painettuja oppikirjoja ei välttämättä ole tarpeeksi saatavilla. Joillekin opiskelijoille henkilökohtaisen opintosuunnitelman muokkaaminen ja/tai opintojen pidentäminen voi olla tarpeellinen tukikeino. Seuraavassa eräs erityisopettaja kuvaa monipuolisesti erilaisten tukikeinojen käyttöä:

*--- Ruotsin oppiaineessa lukioimme tarjoaa ruotsin tukikurssia. Pidennetty opiskelu-aika on sopiva tukimuoto usealle, jotka tarvitsevat enemmän aikaa opintojen suorittamiseen. Myös erilaisia välineitä, kuten paperisia kirjoja, äänikirjoja ja digimateriaaleja on tarjolla. Erilaiset kurssien suoritustavat on joustavasti opiskelijoiden käytössä, erityisesti silloin, jos opiskelija ei kirjoita kyseistä ainetta. Yksilöohjaus esimerkiksi aikatauluttamiseen ja toiminnanohjaukseen auttaa monia ja sitä saa hyvin. Lukusuunnitelmapajaa ja rästäpajaa tarjotaan myös kaikille tukitoimena. Myös matikkapaja on viikoittainen tukitoimi, jossa voi opiskella pienessä ryhmässä matemaattisia aineita. Lukioomme on tulossa myös lukiotsemppari tukemaan toiminnanohjausta tunneilla. (Erityisopettaja 78)*

Erityisopettajien vastaukset opiskelijoiden haasteista ja tuen tarpeista antavat kaiken kaikkiaan kuvan lukioista hyvin monimuotoisina toimintaympäristöinä. Monien erilaisten tuen tarpeiden ja tarkoituksenmukaisten tukitoimien kohtaaminen näyttäytyy oppimisen tuen toteuttamisen avainkysymyksenä.





Eri­tyisope­tuksen  
resurssit,  
ohjaus ja tuki

# 4

Tässä luvussa tarkastellaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen resursseja lukioiden erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista. Luku alkaa erityisopettajien toimenkuvan ja työajan kuvauksella, jonka jälkeen lukioiden resursseja ja erityisopettajan ajankäyttöä tarkastellaan tarkemmin. Tämän jälkeen resursseja valotetaan rehtoreiden käsityksillä. Luku päättyy erityisopettajien näkemyksiin Opetushallituksen, koulutuksen järjestäjien ja rehtoreiden ohjauksesta ja tuesta erityisopetuksen toteuttamisessa osana lukiouudistusta.

## 4.1 Erityisopettajan toimenkuva ja työaika

Oppimisen tuen toteuttaminen ei ole yksinomaan erityisopettajan vastuulla, vaan edellyttää aina laajempaa yhteistyötä. Siinä erityisopettajalla on keskeinen rooli. Tässä arvioinnissa esitetyt käsitykset oppimisen tuen toteutumisesta perustuvat pääosin erityisopettajien kyselyvastauksiin. Heidän toimenkuvansa ja työaikansa riittävyys luovat reunaehdoja oppimisen tuen toteuttamiselle.

Lähes kaikilla (92 %) kyselyyn vastanneilla oli erityisopettajan kelpoisuus. Suurin osa heistä (66 %) oli suorittanut erilliset erityisopettajan opinnot ja reilu viidennes (22 %) kasvatustieteen maisterikoulutuksen pääaineenaan erityispedagogiikka. Noin kolme prosenttia vastanneista oli suorittanut ammatillisen erityisopettajan opinnot. Useimmiten vastaajat olivat vakituisessa työsuhteessa (67 %). Yli puolet heistä (52 %) oli työskennellyt eri oppilaitoksissa erityisopettajana vähintään 10 vuotta, ja hieman alle kolmanneksella (30 %) oli työkokemusta enintään viisi vuotta.

Erityisopettajilta kysyttiin, miten heidän työaikansa ja -tehtävänsä oli määritelty. Erityisopettajien joukko jakaantui kolmeen suunnilleen yhtä suureen ryhmään: 1) Opettajat, joiden työaika oli määritelty vuosityöaikana, 2) opettajat, jotka tekivät opetusvelvollisuuteen perustuvaa työaikaa ja 3) opettajat, joiden työaika on määritelty erilaisten tehtävien yhdistelmänä.

Vastaajista noin kolmasosalla (31 %) työaika oli määritelty vuosityöaikana (1600 h). Heillä erityisopettajan tehtäviin käytössä olevien tuntien mediaani<sup>8</sup> oli 39 tuntia viikossa, ja noin viidennesellä (21 %) oli käytettävissä 20 tuntia tai vähemmän.

---

<sup>8</sup> Mediaani ilmoittaa suuruusjärjestykseen lajitellun joukon keskimmäisen arvon. Esimerkiksi lukujen 1,3,3,6,7,8,9 mediaani on 6.

Vastaajista kaksi viidesosaa (39 %) teki opetusvelvollisuuteen perustuvaa työaika, ja heillä erityisopettajan tehtäviin käytössä olevien tuntien mediaani oli 6 tuntia viikossa. Näistä opettajista neljänneksellä (25 %) oli käytettävissä korkeintaan kaksi tuntia erityisopettajan tehtäviin ja kolmanneksella (33 %) käytössä oli 10 tuntia tai enemmän. Osa näistä opettajista työskentelee esimerkiksi perusopetuksen puolella.

Noin kolmanneksella (30 %) vastaajista työaika oli määritelty erilaisten tehtävien yhdistelmänä. Tyypillistä oli erityisopettajan tehtävien yhdistyminen aineenopettajan tai opinto-ohjaajan tehtäviin tai työajan jakaminen esimerkiksi lukion ja perusopetuksen välillä. Tällä ryhmällä erityisopettajan tehtäviin käytössä olevien tuntien mediaani oli kolme tuntia viikossa, ja 14 prosenttia vastasi, että erityisopettajan tehtäviin oli käytettävissä 10 tuntia tai enemmän viikossa.

Erityisopettajan työaika voi jakaantua usean eri oppilaitoksen, peruskoulun ja lukion tai ammatillisen oppilaitoksen ja lukion tai kahden lukion kesken. Kyselyyn vastanneista 81 prosenttia työskenteli vain yhdessä lukiossa, 17 prosenttia kahdessa ja noin kaksi prosenttia kolmessa lukiossa. Noin kolmella neljäsosalla (77 %) kyselyyn vastanneista ei ollut erityisopettajakollegoita omassa lukiossaan. Vajaa neljäsosa (23 %) ilmoitti, että heillä on yksi tai kaksi erityisopettajakollegaa lukiossa.

Vastaajien mukaan järjestelyt, joissa erityisopettajan työaika on jaettu useamman eri oppilaitoksen välillä tai on hyvin rajallinen, aiheuttavat osaltaan lisää haasteita erityisopettajan töiden suunnitteluun, erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamiseen ja aikatauluttamiseen. Opiskelijat voivat joutua esimerkiksi odottamaan pitkään erityisopettajan puheille pääsyä tai erityisopettaja ei ole lukiolla sellaisena päivänä, jolloin häntä tarvittaisiin mukaan oppitunneille. Seuraavat avovastaukset kuvaavat hyvin, miten erityisopettaja voi kokea pirstaleisen toimenkuvansa ja mitä seurauksia sillä voi olla:

*Koulussamme erityisopettajan resurssi on jaettu yläkouluun ja lukioon yhteisesti: lukion 1,5 tuntia opetusvelvollisuudesta ei riitä opiskelijoiden kohtaamiseen. Jos koululla olisi mahdollisuus maksaa erityisopettajalle ylitunteja, auttamismahdollisuudet kasvaisivat ja useampi opiskelija hyötyisi erityisopettajan läsnäolosta. (Erityisopettaja 26)*

*Työskentelen kahdessa suurehkossa lukiossa, joissa toisessa on lisäksi etälukio. Kokonaisvastuullani on n. 1200 opiskelijaa. Toisella koululla vietän 2 pv ja toisella 3 pv. [---] Resurssini ei kuitenkaan tällä hetkellä riitä useamman opiskelijan säännölliseen tukemiseen, vaan aikoja on usein antaa vain vähän. [---] Aikaa ei tällä hetkellä jää myöskään juurikaan yhteisopettamiseen, sillä kalenteri täyttyy opiskelijoiden yksilötapaamisista, opiskelijapalaverista ja koulun muuhun toimintaan kuuluvista kokouksista. (Erityisopettaja 121)*

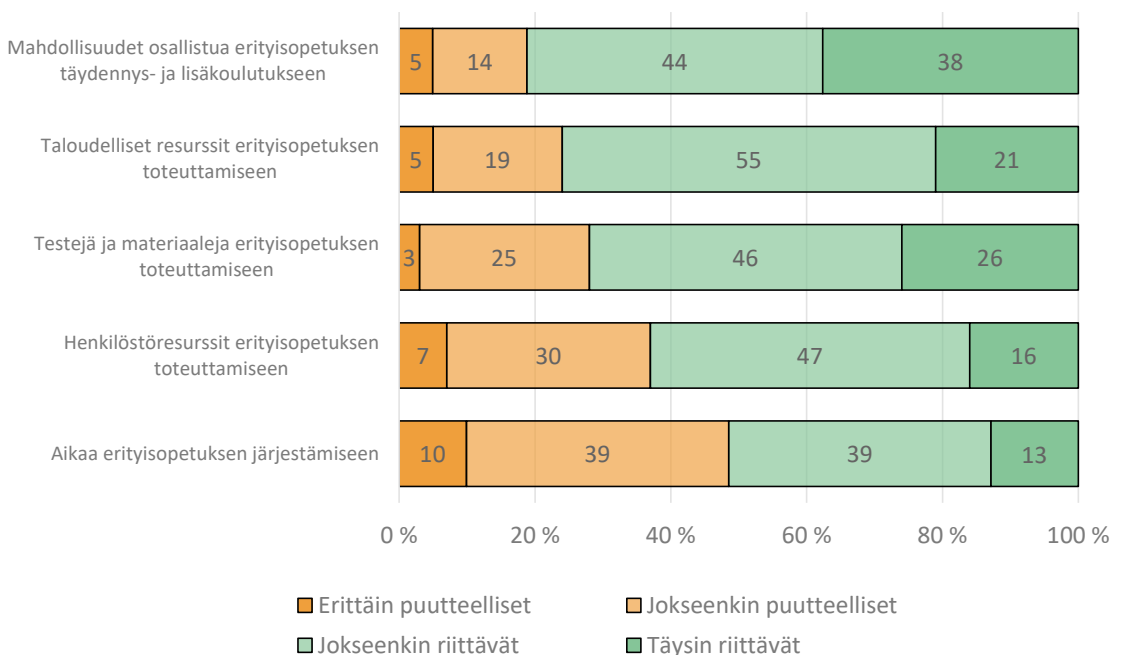
*Erityisopetuksen järjestämistä varsinkin ryhmäkohtaisesti, pidempijaksoisesti, esimerkiksi johonkin opintojaksoon osallistuminen, on käytännössä mahdotonta, kun olen yhtenä päivänä viikossa lukiolla. [---] Samoin yhteistyötä opiskelijahuollon henkilöstön ja muun opetushenkilöstön kanssa haastaa vastaavat työnkuvat: olemme eri päivinä eri paikoissa, jopa eri kunnissa. Sinänsä koen, että ajallinen resurssini on lukiolla opiskelijamäärään nähden hyvä. (Erityisopettaja 117)*

Kaiken kaikkiaan erityisopettajien kuvaukset omista toimenkuvistaan ja työtehtävistään antavat kuvan hyvin vaihtelevista käytännöistä lukioissa eri puolella Suomea. Selvää on myös se, että toimenkuvien toimivuudessa on suurta vaihtelua. Opiskelijoiden tuen tarpeiden ja erityisopetuksen resurssien tarkoituksenmukainen kohtaaminen ei aina toteudu koska resurssien mitoitus ei ole kohdillaan.

## 4.2 Lukion resurssit ja erityisopettajan ajankäyttö

Resursseja oppimisen tuen toteuttamiseen voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Tässä arvioinnissa lähtökohtana ovat erityisopettajien käsitykset muun muassa työajan riittävydestä, henkilöstöresursseista, tukimateriaaleista ja taloudellisista resursseista erityisopetuksen järjestämiseen. Seuraavassa luvussa (4.3) tuodaan esille myös rehtoreiden käsityksiä oppimisen tuen resursseista.

Erityisopettajien arviot lukioidensa erityisopetuksen resurssien riittävydestä ilmenevät alla olevasta kuviosta 2. Kuvion vihreät alueet ovat kauttaaltaan suurempia kuin oranssit alueet, mikä osoittaa suhteellisen myönteistä kuvaa erityisopetuksen resursseista. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että lukioissa on kohdennettu resursseja erityisopetuksen järjestämiseen, mutta joukossa on myös heikommin resursoituja lukioita.

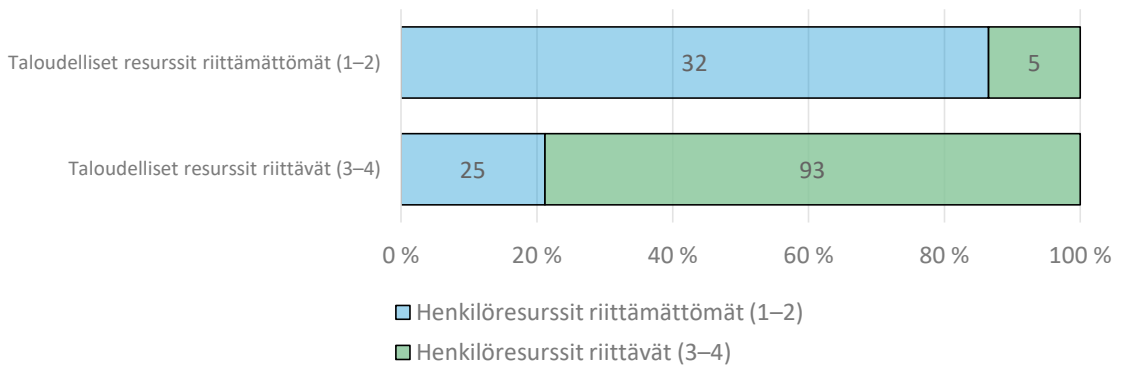


**Kuvio 2. Erityisopettajien arviot eri resurssien riittävydestä lukioissaan**

Ajan riittävyys erityisopetuksen järjestämiseen jakaa lukiot kahteen lähes yhtä suureen leiriin: Niihin lukioihin, joilla on jossain määrin ajanpuutetta, ja niihin lukioihin, joilla on jossain määrin riittävästi aikaa erityisopetuksen järjestämiseen. Nämä arviot osoittavat lukioiden tilanteiden ja paikallisten olosuhteiden vaihtelua. Erityisopettajien arvioiden perusteella näyttää siltä, että erilaisia resurssipuutteita esiintyy noin 20–50 prosentista lukioista.

Viidesosa vastaajista (21 %) arvioi taloudelliset resurssit täysin riittäväksi ja vastaavasti neljäsosa (24 %) puutteelliseksi. Henkilöstöresurssit vastaajista lähes puolet (47 %) arvioi jokseenkin riittäviksi ja alle viidesosa (16 %) täysin riittäviksi. Lähes kaksi viidesosaa vastaajista (37 %) piti henkilöstöresursseja puutteellisina. Noin kaksi viidesosaa erityisopettajista (38 %) arvioi mahdollisuudet osallistua täydennys- ja lisäkoulutukseen täysin riittäviksi. Viidesosa vastaajista (19 %) piti mahdollisuuksia puutteellisina.

Erityisopettajilta kysyttiin, oliko lukion käytössä riittävästi taloudellisia ja henkilöresursseja erityisopetuksen toteuttamiseen (asteikko välillä 1 = Erittäin puutteelliset ja 4 = Täysin riittävät).<sup>9</sup> Jos mitta-asteikkoa hieman karkeistetaan (yhdistetään vaihtoehdot 1 ja 2 sekä 3 ja 4), taloudellisten ja henkilöstöresurssien välinen vahva yhteys voidaan havainnollistaa kuviossa 3 esitetyllä tavalla:



**Kuvio 3 Henkilöstöresurssien riittävyys taloudellisten resurssien mukaan (n = 155)**

Yhteyden vahvuudesta huolimatta kuvio osoittaa, että taloudellisten resurssien riittävyys ei aina takaa sitä, että myös henkilöstöresurssit koettaisiin riittäviksi (n = 25). Toisaalta viidessä lukiossa henkilöstöresurssit koettiin riittäviksi, vaikka taloudelliset resurssit eivät olleetkaan kunnossa. Lukiodien määrä tässä ryhmässä on tosin niin pieni, että kyse voi olla vain sattumasta. Voidaankin kuitenkin kysyä, mitä muuta kuin rahaa tarvitaan, jotta henkilöstö voisi hoitaa työnsä kunnolla?

Resurssien riittävyys on oppimisen tuen toteuttamisen kannalta vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. Analyysien mukaan esimerkiksi taloudelliset resurssit vaikuttivat erityisopettajien mukaan siihen, olivatko lukion henkilöstöresurssit kunnossa. Sen sijaan erityisopetuksen vastuiden ja tuen toteuttamisen määrittelyyn liittyvät muuttujat eivät vaikuttaneet vastaajien kokemukseen henkilöstöresurssin riittävydestä. Erityisopetuksen henkilöstöresurssit vaikuttivat vastaajien kokemukseen siitä, oliko heillä käytössään riittävästi aikaa tuen toteuttamiseen, viestintään ja yhteistyöhön. Taloudelliset resurssit vaikuttivat ajan riittävyyteen sekä suoraan että epäsuorasti henkilöstöresurssien kautta. Taloudelliset resurssit mahdollistavat kelpoisen henkilöstön palkkaamisen. Taloudelliset ja henkilöstöresurssit sekä vastuiden määrittely puolestaan vaikuttavat siihen, onko aikaa tuen toteuttamiseen tarpeeksi.

Resurssien lisäksi erityisopettajien kokemukseen ajan riittävydestä vaikutti se, miten tarkasti erityisopetuksen toteuttamisen vastuut ja yhteistyön muodot oli määritelty vastaajan lukiossa. Tulosten perusteella voidaan esittää, että vaikka kahden lukion resurssit olisivat olleet samat, aikaa

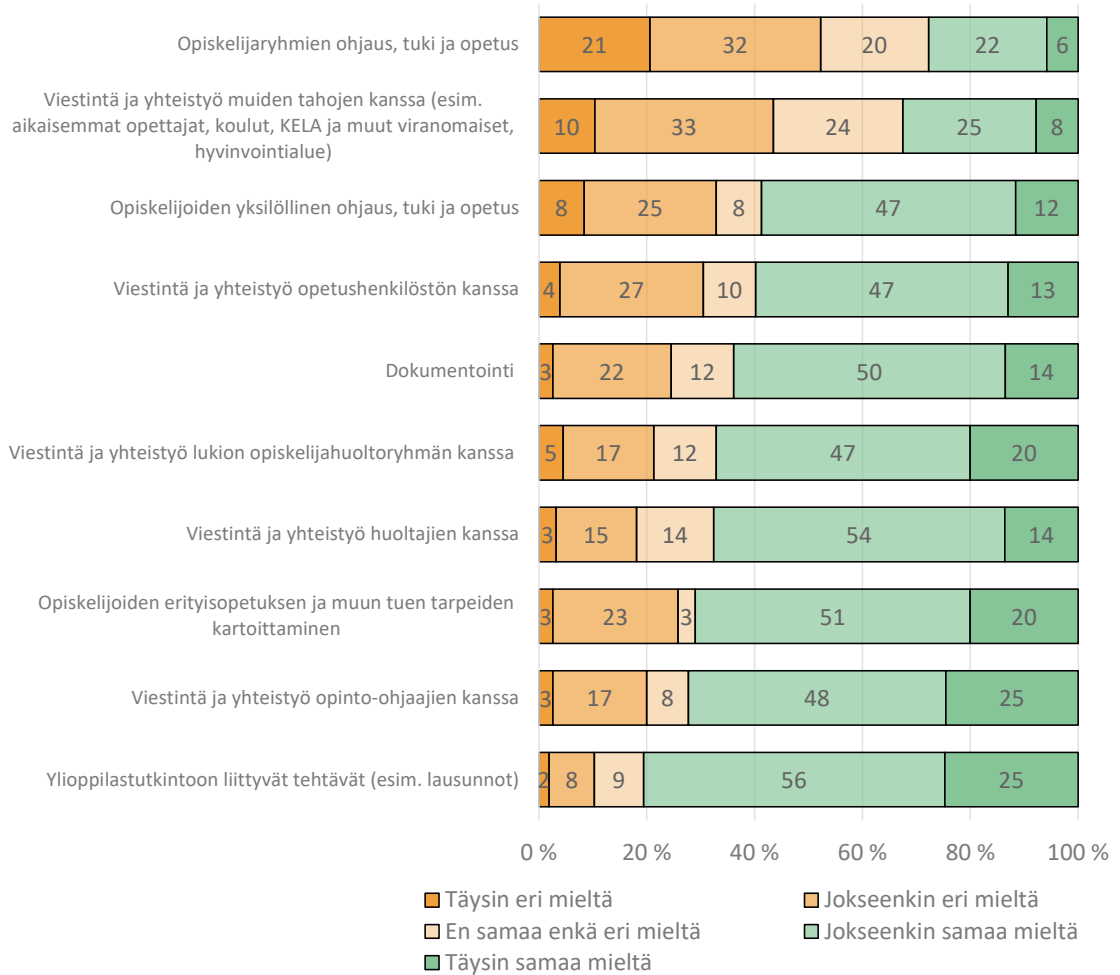
<sup>9</sup> Analyysit kuvattu erillisessä analyysiliitteessä.

tuen toteuttamiseen, viestintään ja yhteistyöhön koettiin olevan enemmän sellaisissa lukioissa, joissa tuen toteuttamisen tavat ja vastuut oli määritelty huolellisesti. (Marjanen & Ahola 2024.)

Tuloksissa huomio kiinnittyy esimerkiksi siihen, että aikaa näyttäisi olevan hieman enemmän tuen tarpeiden kartoittamiseen kuin itse tuen antamiseen. Selvää on, että jos aikaa kartoittamiseen oli riittävästi, oli sitä keskimäärin paremmin myös kaikkeen muuhun. Hieman karkeistaen tämän voidaan ajatella viittaavan siihen, että aikaa joko on käytettävissä tai ei ole. (Marjanen & Ahola 2024.)

Avokysymyksessä erityisopettajilla oli mahdollisuus täydentää ja pohtia arvioitaan resurssien riittävydestä. Hieman alle puolet kyselyn vastaajista ( $n = 67/154$ ) käytti tätä mahdollisuutta. Vastauksissa korostui erityisesti aikaresurssi. Erityisopettajat pohtivat paljon työtehtäviinsä käytettävissä olevan ajan allokoimisen haasteita. He joutuvat tekemään rajauksia ja priorisoimaan tehtäviä käytettävissä olevien aikaresurssien mukaan. Erityisopettajat kertovat tekevänsä ensin pakolliset LUKI-testit ja ylioppilaskokeisiin liittyvät testit. Vasta niiden jälkeen he arvioivat, minkä verran aikaa jää muille tehtäville. Vastaajilla ei jää juurikaan resursseja opiskelijaryhmien erityisopetukseen. Vastaukset tukevat Lukioiden erityisopettajat (SLEO) ry:n tekemää Lukion erityisopettajien resurssikyselyn (2023) alustavia tuloksia, joissa 24 % vastaajista kokee, ettei heidän työaikansa riitä kaikkiin lukion erityisopetuksen keskeisiin perustehtäviin. Lähes puolella SLEO ry:n kyselyyn vastanneista työaika riittää osittain tehtävien hoitamiseen, mutta he kokevat myös tarvetta lisäresurssille. Vastaajista noin 30 % työaika riittää hyvin keskeisten perustehtävien hoitamiseen (SLEO ry, 2023). SLEO ry:n 2024 alussa julkaisemista lisätuloksista ilmenee, että suurin osa vastaajista koki opiskelijoiden yhdenvertaisuuden vaarantuvan resurssien puutteen vuoksi ja katsoi lukionsa resursoinnin olevan riittämätöntä. Tulosten mukaan erityisopettajat kaipaavat lisää resursseja ensisijaisesti perustehtävien tekemiseen, jonka jälkeen opiskelutekniikoiden ohjaamiseen, nepsy-tukeen, aineenopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja pari/tiimiopettajuuteen (SLEO, 2024).

Kuviossa 4 tarkastellaan erityisopettajien arvioita käytettävissä olevan ajan riittävyyttä yksityiskohtaisemmin:



**Kuvio 4. Erityisopettajien arviot ajan riittävyydestä eri tehtäviin (n = 155)**

Erityisopettajia pyydettiin arvioimaan, miten heidän käytettävissä oleva aika riittää eri tehtävien hoitamiseen. Tulokset kuviossa 4 osoittavat, että parhaiten erityisopettajilla oli aikaa ylioppilastutkintoon liittyviin tehtäviin (81 %) ja viestintään sekä yhteistyöhön opinto-ohjaajien (72 %), huoltajien (68 %) ja opiskelijahuoltoryhmien kanssa (67 %). Yli puolet erityisopettajista (53 %) arvioi, että aikaa ei ollut riittävästi opiskelijaryhmien ohjaukseen, tukeen ja opetukseen. Myös opiskelijoiden yksilölliseen tukeen, ohjaukseen ja opetukseen käytettävissä olevat aikaresurssit kolmasosa (33 %) vastaajista arvioi riittämättömiksi. Nämä tulokset osoittavat, että lukioissa on syytä yrittää kehittää tehtävien painotuksia ja huolehtia erityisesti resurssien riittävyydestä yksilölliseen ja opiskelijaryhmien erityisopetukseen. Erityisopetuksen toteuttaminen lukioissa ryhmämuotoisena, yksilötukena tai yhteisopettajuutena hakee vielä muotojaan tai sitten tähän ei vain ole riittävästi resursseja.

Kuviossa 4 esitettyjä erityisopettajien käsityksiä ajan riittävydestä on syytä lukea siitakin näkökulmasta, että erityisopettajat joutuvat tekemään valintoja ajan käytöstään. On kuitenkin vaikea sanoa, missä määrin eri työtehtävien painotuksiin on mahdollista vaikuttaa ilman lisäresursseja. Vastaukset kuvaavat tehtyjä valintoja, todennäköisesti hyvin eri syistä, ja myös syistä, joihin yksittäisellä opettajalla ei ehkä ole suurta vaikutusvaltaa. Joihinkin tehtäviin on enemmän aikaa koska niitä on priorisoitu, kun taas toisiin tehtäviin aikaa voi olla vähemmän. Esimerkiksi ylioppilastutkintoon liittyvät tehtävät ovat lukioiden toiminnassa selvästi vakiintuneet ja jo rakenteellisesti priorisoitu osa-alue. Joidenkin erityisopettajien ajan riittämättömyys herättää kysymyksen siitä, vaativatko opiskelijoiden yhä lisääntyvät tuen tarpeet ainakin joissain lukioissa uusia järjestelyitä tukitarpeiden parempaan kohtaamiseen. Yksi aineiston erityisopettaja kuvaa haastetta seuraavasti:

*Pystyn tällä resurssilla hoitamaan kartoitukset, testit ja lausunnot ja jonkin verran yksilöohjausta. Jos tavoitteena on oppitunteihin ja opetukseen osallistuminen, resurssi ei riitä alkuunkaan. Toisaalta ajattelenkin niin, että oppiaineisiin kohdistuvasta opetuksesta tuleekin vastata aineenopettajien. Yksilöohjaukseni kohdistuu lähinnä opiskelutaitoihin, ajankäyttöön, keskittymisen tukemiseen jne. (Erityisopettaja 69)*

Tehtävien priorisoinnin lisäksi omat haasteensa erityisopettajien työhön tuo oppimisen tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrän kasvaminen ja lukuvuosittainen vaihtelu. Seuraavissa avovastauksissa erityisopettajat konkretisoivat, miten he joutuvat priorisoimaan käytettävissä olevia resurssejaan.

*[---] Priorisoin lakisääteiset eli seulat, yksilötutkimukset ja lausunnot YTL:ään. Loppuja asioita hoidan, jos jää aikaa. Testit ja materiaalit ovat rajalliset. Tarjontaa ei juuri lukiotasolle ole kuin NMI-seulat. Eriyttävää ja kuntouttavaa oppimateriaalia kaivattaisiin, sillä monen lukivaikeus tulee esiin vasta lukiossa. (Erityisopettaja 40)*

*I teorin finns det tid för vad som helst. Jag arbetar som speciallärare på heltid, och tid finns, trots att jag har andra uppgifter, så som medlem i ledningsgruppen, medlem i studerandevårdsgruppen, grupphandledare och tutorhandledare. En annan fråga är, i vilken utsträckning de olika sakerna förverkligas och hurdant intresse det finns för samarbete, bland mina kollegor. Jag har tid men har de? (Speciallärare 13)*

*Egentligen anser jag att resurserna vi har är helt ok. Men jag är anställd på 16 Åvh och det är nog tokigt. Det är över huvud taget inte ändamålsenligt att som speciallärare räkna åvh i ett gymnasium. Arbetet är så flytande och det är så gott som omöjligt att veta när man har uppfyllt sin kvot. Det är också problematiskt att uppgiften är ny i skolan och "ingen" vet riktigt hur det "borde" vara. Utan det är försök och misstag som gäller för att hitta de vettigaste arbetssätten. Vi strävar efter att ämneslärarna är de som förser ungdomarna med stoffet, och att man kommer till specialläraren på sina håltimmar, vilket inte är helt lätt om man har studerande i behov av hjälp men som har full period. De ekonomiska resurserna är jag egentligen inte medveten om alls. (Speciallärare 151)*

Erityisopettajien vastaukset tukevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan erityisopettajien työnkuvassa korostuu erityisesti oppimisvaikeuksien, erityisesti lukivaikeuksien selvittämiseen liittyvät tehtävät, lausuntojen kirjoittaminen Ylioppilastutkintolautakunnalle sekä oppimisen tuen suunnitelmien kirjaaminen (Niemi & Laaksonen 2020; Greus ym., 2019; Sinkkonen ym., 2016; Mehtäläinen, 2005).

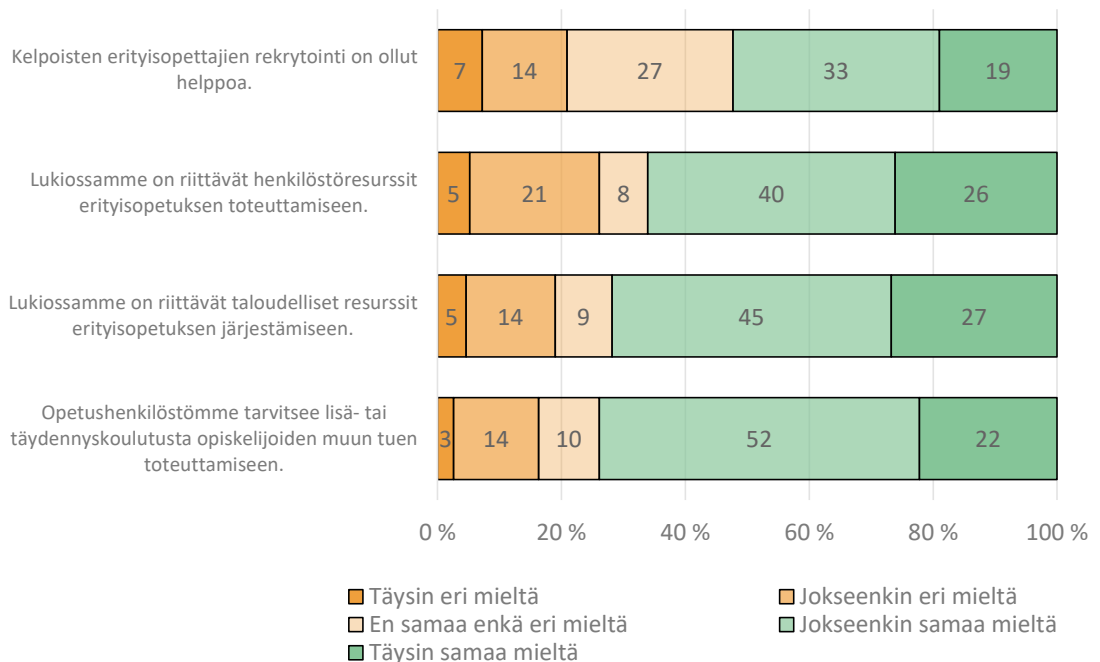


Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamisen käytännöt ovat vasta muotoutumassa osassa lukioita. Oppimisen tuen kokonaisuus voi olla monessa lukiossa uutta, eivätkä roolit ja tehtävät sen toteuttamisessa ole välttämättä vielä selkeitä. Muutamat erityisopettajat pohtivat vastauksissaan aineenopettajien kiinnostusta, valmiuksia tai mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä heidän kanssaan.

Erityisopetukseen varatut resurssit ja toteuttamisen mahdollisuudet vaihtelevat eri lukioissa. Jo lukioiden erilaiset koot (yli tuhannen opiskelijan lukioista alle viidenkymmenen opiskelijan lukioihin) asettavat hyvin erilaisia reunaehtoja erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamiselle. Erityisopettajien käytettävissä olevat tuntiresurssit vaihtelevat muutamasta vuosiviikkotunnista aina kokoaikaiseen erityisopetuksen tehtävään. On itsestään selvää, että pienellä tuntiresurssilla on hyvin vaikea toteuttaa oppimisen tukeen liittyviä erilaisia tehtäviä. Lukiokoulutuksen paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee määritellä tuen järjestämisen ja kartoittamisen toimintatavat sekä yhteistyö ja vastuut niiden toteuttamisessa (LOPS 2019a, 32). Erityisopettajat kokivat, ettei heillä ole aikaa riittävästi käytettävissä viestintään, opiskelijoiden yksilölliseen tukeen eikä yhteydenpitoon aikaisempiin oppilaitoksiin.

### 4.3 Rehtoreiden käsitykset erityisopetuksen resursseista

Lukioiden rehtoreilta pyydettiin kannanottoa neljään erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea koskevaan väittämään. Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden käsitykset resursseista jakautuvat seuraavasti (kuvio 5):



**Kuvio 5. Lukioiden rehtoreiden näkemyksiä resursseihin, rekrytointiin ja koulutukseen. (n = 152)**

Kelpoisten erityisopettajien rekrytointi vaikuttaa yleisesti ottaen olleen suhteellisen helppoa noin puolessa lukioista (52 %). Huomionarvoista on kuitenkin se, että viidennessä lukioissa (21 %) oli rehtoreiden mukaan koettu rekrytointivaikeuksia, ja näistä pienessä osassa lukioista (7 %) erityisopettajan rekrytointi on ollut hyvin vaikeaa.

Erityisopetuksen henkilöstöresurssit limittyvät vastauksissa tiiviisti käsityksiin erityisopettajan saatavuudesta. Rehtoreiden yleiskäsitys resursseista on myönteinen, mutta on huomionarvoista, että neljäsosa rehtoreista on kokenut resurssipuutteita. Esimerkiksi kaksi kolmasosaa (66 %) rehtoreista arvioi erityisopetuksen henkilöstöresurssit suhteellisen riittäviksi, kun taas neljäsosa (26 %) arvioi, että ne eivät ole olleet riittäviä.

Myös taloudellisten resurssien ja koulutustarpeiden kohdalla korostui samantyyppinen jakauma kuin muiden resurssiväittämien kohdalla: kaksi kolmasosaa (66 %) rehtoreista piti taloudellisia resursseja erityisopetuksen järjestämiseen riittävinä, ja viidesosa (19 %) riittämättöminä. Suurin osa rehtoreista (74 %) arvioi, että opetushenkilöstö tarvitsee lisä- tai täydennyskoulutusta opiskelijoiden oppimisen tuen toteuttamiseen.

Kaikki neljä resurssiväittämää (kuvio 5) antavat samansuuntaisen yleiskuvan erityisopetuksen toteutumisesta: noin neljäsosalla (17–26 %) lukioista ilmenee erityyppisiä resurssipuutteita, kun taas 52–72 prosenttia lukioista resurssitilanne on suhteellisen tai täysin hyvä. Mikäli erityisopettajaresurssia ei ole saatavilla, on itsestään selvää, että oppimisen tuki ei toteudu lukiossa lukiolain mukaisesti. Jos resurssitilanne henkilöstön ja taloudellisten resurssien suhteen on muutenkin riittämätön, on oletettavaa, että oppimisen tukea ei pystytä näissä lukioissa toteuttamaan toivotulla tavalla. Tulosten perusteella 20–25 prosenttia Suomen lukioista kärsii resurssien riittämättömyydestä erityisopetuksen suhteen.

Onko lukiolain uudistaminen vahvistanut oppimisen tukea lukioissa? Lukiuudistuksen ja erityisesti erityisopetuksen vahvistamisen suhteen rehtoreiden avovastaukset (n = 84/153) uudistuksen mukanaan tuomista muutoksista antavat osviittaa siitä, että oppimisen tuen resursseja on useissa lukioissa vahvistettu uusien velvoitteiden mukaisesti. He kertovat, että lukiossa on allokoitu oppimisen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen taloudellisia resursseja myös hankerahoituksen avulla. Rehtorit avaavat vastauksissaan, että lukiuudistus on johtanut muun muassa seuraavanlaisiin konkreettisiin oppimisen tuen vahvistamistoimenpiteisiin heidän lukioissaan:

*Erityisopettajaresurssin lisäyksenä, lähtötasotestien lisäyksenä, opettajien parempana tietoisuutena erityisopetuksesta, aineenopettajien ja erityisopettajan yhteistyön lisääntymisenä. (Rehtori 135)*

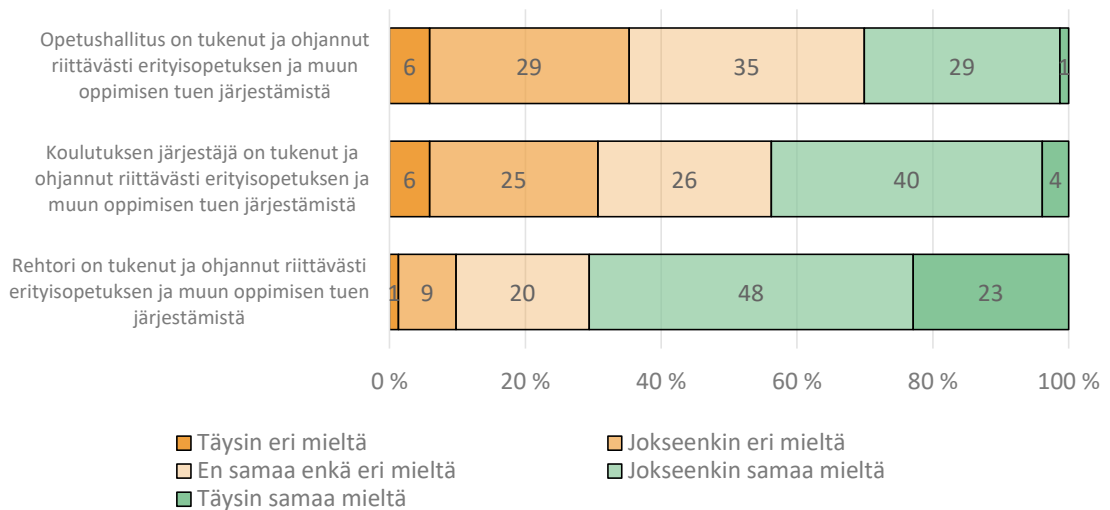
*Teemme erityisjärjestelyjä esim. arvioinnin suhteen. OPH:n koronahankerahoituksella meillä on ollut resurssiopettaja ja isoja ryhmiä on voitu jakaa. Opiskelijat saavat aika yksilöllistä tukea ja apua. En tiedä, miten asiat sujuvat vuoden kuluttua, kun hankerahoitus loppuu ja talous kiristyy muutenkin. (Rehtori 129)*

*Vi har anställt en behörig speciallärare. Vi diskuterar mycket stöd för studerande. Lärarna erbjuder både individuellt stöd och stöd i grupper. Fortbildning kring stöd för hela kollegiet. Utarbetat en handbok [---] för studieteknik och stöd för läsning och skrivning för alla studerande. (Rektor 7)*

Rehtoreiden kuvaukset kertovat selkeistä resurssivahvistuksista ja myönteisistä toimintatapojen muutoksista, mutta myös uhkakuvista: Mikäli resurssihanat esimerkiksi hankkeiden päätyttyä sulkeutuvat ja yleinen taloustilanne heikkenee, niin kehitetyn toiminnan jatkumo voi katketa. Toiminnan resursointi ei ole silloin vankalla pohjalla.

## 4.4 Muiden toimijoiden tuki ja ohjaus

Erityisopettajat arvioivat Opetushallituksen, koulutuksen järjestäjien ja rehtoreiden ohjauksen ja tuen riittävyttä oppimisen tuen toteuttamiseen lukioissa (kuvio 6):



**Kuvio 6. Erityisopettajien arvioita muiden toimijoiden ohjauksen ja tuen riittävydestä oppimisen tuen järjestämiseen (n=153)**

Opetushallituksen ohjauksen ja tuen osalta arvioinnit jakaantuvat selkeästi kahteen leiriin: kolmasosa vastaajista arvioi ohjauksen ja tuen riittäväksi ja vajaa kolmasosa riittämättömäksi. Epävarmojen osuus on noin kolmasosa (35 %). Kokonaisarvio voidaan tulkita niin, että tukea ja ohjausta olisi kaivattu lisää Opetushallitukselta. Koulutuksen järjestäjän suhteen arvio on myönteisempi, mutta myös heistä noin kolmasosa (31 %) olisi tarvinnut lisää tukea ja ohjausta. Alle puolet erityisopettajista (44 %) arvioi, että koulutuksen järjestäjä on tukenut riittävästi oppimisen tuen järjestämistä.

Mitä lähemmäs oppilaitoksen arkitodellisuutta tullaan, sitä myönteisempi erityisopettajien käsitys tuesta ja ohjauksesta on. Lähes kolme neljäsosaa (71 %) vastaajista arvioi, että rehtori on tukenut riittävästi oppimisen tuen järjestämistä lukioissa. Myös Karvin perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen (POPS 2014) arvioinnissa tulokset olivat saman suuntaisia. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat tyytyväisempiä koulun johdon toimintaan kuin opetuksen järjestäjän tai Opetushallituksen ohjaukseen ja tukeen (Venäläinen ym. 2020; Saarinen ym. 2021). On kuitenkin huomattava, että vastaukset eivät ilmennä toimivia järjestelyjä: Vaikka erityisopettajat ovat ilmaisseet suhteelliseen vahvaan tyytyväisyyttä rehtorin ohjaukseen ja tukeen, osa heistä kokee, että työt voisi organisoida paremmin (katso luku 5.3).

Koulutuksen järjestäjät ja rehtorit ovat avainasemassa lukioissa arjen toiminnan edellytysten luomisessa myös oppimisen tuen osalta. Ohjauksen ja tuen olosuhteet ja käytänteet vaihtelevat suuresti eri kuntien ja lukioiden välillä. Suurimmassa osassa Suomen kunnista koulutuksen järjestäjällä on vain yksi lukio vastuullaan, jolloin esimerkiksi erityisopettajien käsitykset järjestäjän tuesta poikkeavat jo olosuhteiden puolesta suurista kaupungeista, joissa vastuu koskee useista lukioita.

Kysymystä täydentävässä avovastauksessa erityisopettajat (n= 38/153) pohtivat eri tahojen ohjauksen ja tuen merkitystä oppimisen tuen järjestämiseen. Osa vastaajista koki, että he tarvitsevat enemmän tietoa siitä, mitä opetussuunnitelman perusteiden kirjauksilla tarkoitetaan käytännössä. Lukioissa tarvitaan kansallista ohjausta ja koulutusta esimerkiksi keskeisten erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen käsitteiden avaamiseen sekä erityisopettajan työnkuvan määrittelyyn. Lehtonen (2023) on esittänyt väitöskirjassaan samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan erityisopetukselle kaivataan täsmennystä, raameja ja pitkäjänteistä kehittämistä sekä paikallisesti että valtakunnallisesti. Voidaan pohtia, onko perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa määritelty erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen asiat riittävän selkeästi ja konkreettisesti. Erityisopettajat tuovat esimerkiksi esille tarpeita, jotka liittyvät sekä kansalliseen ohjaukseen että käytännön toimintaan:

*Olisi hyvä, jos Opetushallitus järjestäisi webinaareja ja antaisi enemmän tietoa siitä, mitä LOPSin sisällöt tarkoittavat käytännössä. Jokainen virke pitäisi melkein avata auki. Esimerkiksi tukitoimien kirjaamisen käytännöt ovat hyvin vaihtelevia eri kunnissa. [...] LOPSissa on paljon tuttua perusopetuksessa toimineelle tai erityisopettajaopintojen loppuvaiheessa olevalle, mutta ei pitkään lukiossa toimineelle. [...] Omaa ammattitaitoa sekä ammattiryhmän olemassaoloa lukiossa saa perustella jatkuvasti. (Erityisopettaja 70)*

*Jag har redan tidigare lyft fram brister, både nationellt och lokalt. Vi saknar tydliga krav och förväntningar, t.ex. gällande ansvarsfördelning. Vi saknar också fungerande verktyg för antecknandet av stöd, uppföljning osv. Wilma är otillräckligt. Jag skulle gärna se ett system med automatiska funktioner vid frånvaro, system där vi har datum, deadlines och läxor automatiskt i en kalender och en miljö som är så heltäckande som möjligt med tanke på studier. I nuläget har ju inte ens studerandevården tillgång till Wilma. Förutom att Wilma är otillräckligt på många plan, har vi nu ett system där byrokrati gör systemet, om möjligt, ännu sämre. (Speciallärare 13)*

Erityisopettajien vastauksista ilmenee eräänlaista jatkuvaa ristiriitaisuutta: Toisaalta lukiolaki ja LOPS määrittelevät toiminnan lähtökohdat, ja toisaalta erityisopettajat kokevat oppimisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen paikallisella tasolla jää joskus erityisopettajan vastuulle. Tämä luo myös kehittämisen mahdollisuuksia, sillä erityisopettajat ovat keskeisessä roolissa lukioissa oppimisen tuen kehittäjinä. Erityisopettajilla näyttää yleisesti ottaen olevan rehtorien tuki, luottamus ja arvostus sekä mahdollisuus kehittää erityisopetusta lukiossa suhteellisen vapaasti. Osa vastaajista oli hyödyntänyt kokemuksiaan peruskoulusta suunnitellessaan lukion erityisopetusta. Seuraavat erityisopettajien vastaukset kuvaavat hyvin näitä heidän toimenkuvaansa liittyviä mahdollisuuksia:

*Meillä on rehtori, joka on kartalla hankerahoituksista ja saanut näin järjestymään lisää erityisopetuksen resursseja. Tänä vuonna tehty työ erityisopetuksessa on myös lisännyt ymmärrystä erityisopetuksen tarpeen kasvusta ja sen tärkeydestä lukiossa. (Erityisopettaja 33)*

*Rehtori antaa vapaat kädet kehittää erityisopetuksen tuen muotoja. Rehtorimme näkee, että oppimisen tuki on merkittävä asia ja lukiossamme on hyvä kehittää uutta, kun esimies tukee toimintaa. (Erityisopettaja 5)*

*Kuntani ainoana lukion erityisopettajana olen saanut hyvin vapaat kädet toimeni tekemiseen. Tämä on ollut sekä siunaus että kirous. Olen saanut hyvin tukea sekä koulutuksen järjestäjältä että rehtorilta, mutta olen kaivannut tiimiä, jonka kanssa voisi järjestelmällisemmin suunnitella kokonaisuutta. (Erityisopettaja 112)*

Vapauden käänköpuoli on, että osa erityisopettajista kokee olevansa ilman ohjausta ja tukea. Vastaajista 10 prosenttia (kuvio 6) arvioi, etteivät he saa riittävästi tukea ja ohjausta rehtorilta työhönsä. Osa erityisopettajista kokee olevansa yksin lukioidensa oppimisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppimisen tuen asioiden kirjaamiseen paikalliseen opetussuunnitelmaan vastaajat kokivat tarvitsevana johdon tukea ja yhteistyötä lukion koko henkilöstön kanssa. Osa erityisopettajista (aikaisemman luvun kuvio 4) toisaalta koki, että heidän aikansa ei riittänyt yhteistyöhön.

Erityisopettajien vastausten perusteella voidaan todeta, että erityisopetuksen ja ylipäättään oppimisen tuen kokonaisuuden haltuunotossa, kuten tehtävien ja vastuiden selkiinnittämisessä, on osassa lukioissa vielä kehitettävää. Joihinkin lukioihin uudistukseen lähdettiin lähes tyhjältä pöydältä, jolloin erityisopettaja saattoi jäädä hyvinkin yksin kaiken uuden keskelle:

*Kovin yksin koin olevani yksityiskoulun ainoana lukion erityisopettajana, kun lukion erityisopetuksen ja oppimisen tuen asioita piti alkaa miettimään ja kirjaamaan LOPSiin paikallisina käytäntöinä. Apuna ei ollut minkäänlaista kunnan opetustoimea, joka olisi osallistunut mietintään ja tuottanut joitain rajaehdoja tai ideoita. Kun lakiin luotiin aivan uusia velvoitteita, olisin kaivannut paikkoja pallorella ideoita ja saada niihin palautetta. Sain työnantajalta luottamusta ja oikeuden luoda ja kirjata käytäntöjä oman näkemyksen mukaisesti. Kysyin toki aika ajoin, miltä suunnitelmani kuulostivat - tulisihan osa käytännöistä ohjaamaan työkavereideni toimintaa, ja siihen en kokenut voivani antaa ohjeita. (Erityisopettaja 28)*

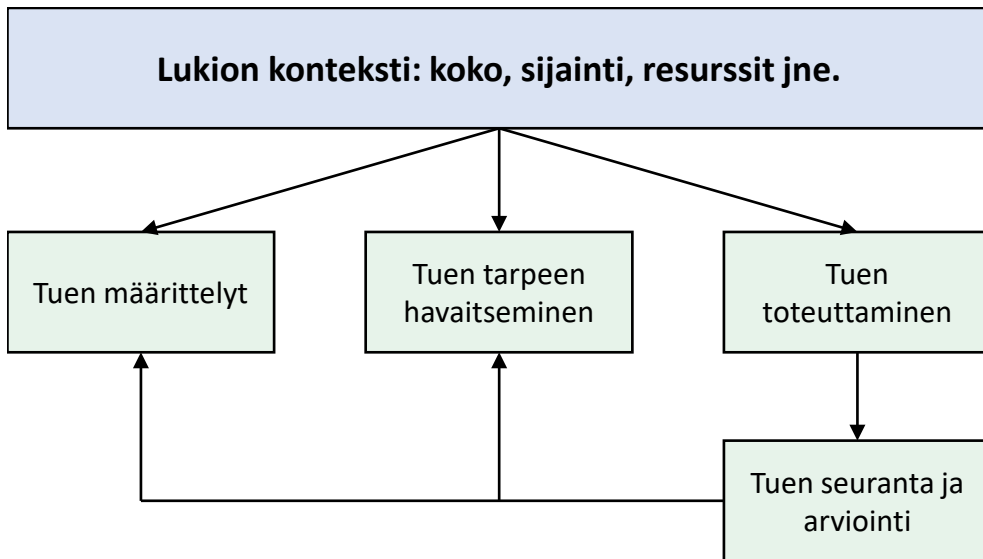
Erityisopettajan kommentissa kiteytyy vapauden ja mahdollisuuksien luoma epä määräinen tilanne, jossa ohjausta ja tukea tarvittaisiin lisää. He toivovat, että lukioiden oppimisen tuen järjestämisessä olisi tarjolla enemmän ohjausta ja koulutusta kansalliselta tasolta sekä kollegiaalista tukea alueellisella/seudullisella tasolla. Sitä tarvitaan käsitteiden avaamiseen, erityisopettajan työnkuvan selkiinnittämiseen sekä oppimisen tuen konkretisointiin ja johtamiseen lukiossa.



Oppimisen tuki:  
ensihavainnoista  
ylioppilas-  
tutkintoon

# 5

Tässä luvussa kuvataan oppimisen tuen kokonaisuuden organisointia ja toteutumista lukioissa. Erityisopettajat arvioivat erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen järjestämien on määritelty paikallisessa opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on tarkastella oppimisen tuen prosessia tuen tarpeiden havaitsemisesta sen käytännön toteuttamiseen. Oppimisen tuen toteuttamisen seuranta ja arviointia unohtamatta.



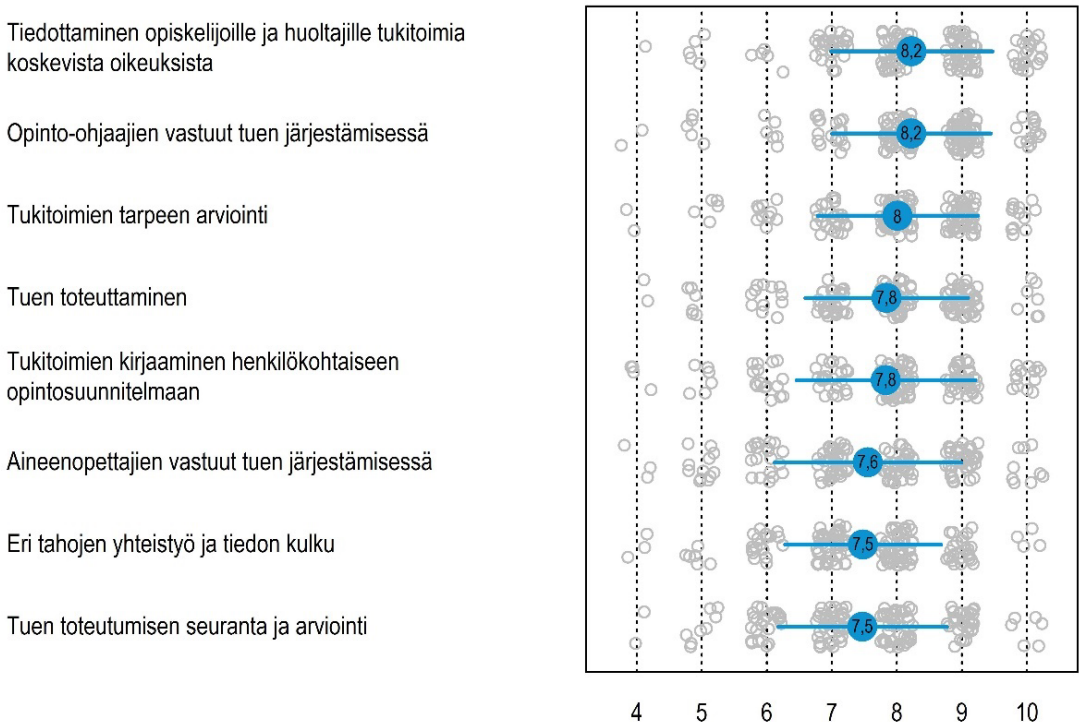
**Kuvio 7. Oppimisen tuen keskeiset vaiheet ja konteksti**

Kuviossa 7 esitetään oppimisen tuen prosessi ja sen eri osa-alueiden yhteyksiä toisiinsa. Lisäksi tarkastellaan lukion kontekstiin liittyvien tekijöiden merkitystä oppimisen tuen toteutumiseen. Vaikka jokainen lukio on oma maailmansa, niin oppimisen tuen prosessi noudattaa samoja vaiheita. Oppimisen tuki toteutuu aina tietyssä kontekstissa, johon vaikuttavat muun muassa lukion koko ja resurssit.



## 5.1 Oppimisen tuen suunnitelmallisuus

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2019, 32) mukaan paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään ja kuvataan tuen järjestäminen. Erityisopettajat arvioivat vastauksissa, miten heidän lukioissaan onnistutaan oppimisen tuen järjestämisen määrittelyssä, siitä tiedottamisesta, tuen toteuttamisesta ja arvioinnista. Kuviossa 8 on tarkasteltu määrittelyä.



**Kuvio 8. Erityisopettajien arvioita oppimisen tuen asioiden määrittelystä lukioissa kouluarvosoin (4–10) (n = 155)**

Tarkasteltaessa (kuvio 8)<sup>10</sup> oppimisen tuen asioiden määrittelyä havaitaan, että lukiot ovat erityisopettajien arvioiden mukaan onnistuneet määrittelemään hyvin tukitoimista tiedottamisen opiskelijoille ja huoltajille (8,2) sekä opinto-ohjaajien vastuista tuen järjestämisessä (8,2) ja tukitoimien tarpeen arvioinnissa (8,0). Heikommät arvosanat (7,5) saavat määrittelyt aineenopettajien vastuista tuen järjestämisessä sekä eri tahojen yhteistyöstä ja tiedon kulusta sekä tuen toteutumisen seurannasta ja arvioinnista. Havaitaan yleisesti, että lukioiden välillä on suuriakin eroja

<sup>10</sup> Kuvioon on merkitty jokaisen erityisopettajan vastaus pienellä harmaalla ympyrällä sekä vastausten keskiarvo sinisellä pallolla ja hajonnat sinisellä viivalla.

esimerkiksi aineenopettajien vastuussa tuen järjestämisessä sekä tuen toteuttamisen seurannassa ja arvioinnissa.

Paikallisissa suunnitelmissa aineenopettajien vastuita tulee selkeyttää suhteessa oppimisen tukeen ja siihen liittyvään työnjakoon ryhmäohjaajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien kesken. Myös tuen toteuttamisen, seurannan ja arvioinnin osalta lukioiden välillä on isoja eroja määrittelyissä. Lukioissa on tarpeen kiinnittää enemmän huomiota oppimisen tuen seurannan ja arvioinnin toimintatapojen määrittelyyn. Esimerkkejä resursseja ei saada hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla, jos määritellyt eivät ole kunnossa.

## 5.2 Tuen tarpeiden havaitseminen

Opiskelijoiden tuen tarpeiden kartoittamisessa lukio-opintojen alussa onnistutaan erityisopettajien arvioiden mukaan keskimäärin lähes kiitettävästi (8,7). Yhtä hyvin onnistutaan myös tukitoimien kirjaamisessa opiskelijan halutessa hänen henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaansa (8,7) sekä keskustelemisessa tuen tarpeista opinto-ohjaajan kanssa (8,6). (Kuvio 9.)

Opiskelijoiden erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tarpeita kartoitetaan lukio-opintojen alussa

Opiskelijan halutessa tukitoimet kirjataan hänen henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaansa

Tuen tarpeesta keskustellaan opinto-ohjaajien kanssa

Erityisopetus ja muun oppimisen tuki suunnitellaan yhdessä opiskelijan kanssa

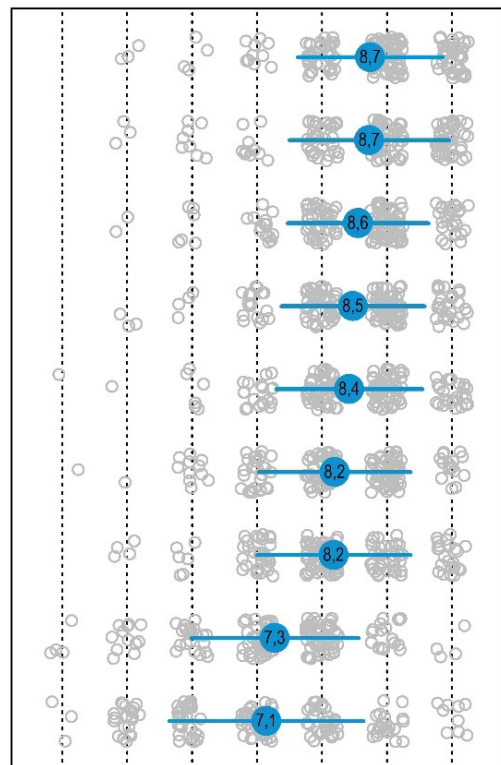
Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tarve arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa

Tuen tarpeesta keskustellaan aineenopettajien ja/tai ryhmäohjaajien kanssa

Tarvittaessa huoltajia osallistetaan tuen tarpeen arviointiin

Kaikki tuen tarpeessa olevat opiskelijat havaitaan

Saamme tarvittavan tiedon edeltävästä oppilaitoksesta



**Kuvio 9. Erityisopettajien arvioita oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisesta lukioissa (n = 155)**

Sen sijaan erityisopettajat arvioivat, että heikommin onnistutaan kaikkien tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden havaitsemisessa (7,3) ja tiedon saamisessa edeltävistä oppilaitoksista (7,1). Lukioden välillä on suurta vaihtelua (suuret hajonnat) ja opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitsemattomuus voi vaikeuttaa heidän etenemistään opinnoissa.

Erityisopettajien oli mahdollisuus kommentoida avovastauksissa tuen tarpeiden havaitsemista. Tätä mahdollisuutta käytti noin neljäosa vastaajista (n = 39/153). Vastauksista käy ilmi laaja vaihtelu tuen tarpeiden havaitsemisessa. Jo seuraavissa kolmessa aineistolainauksessa ilmenee suurta lukioden välistä vaihtelua:

*Tuen tarve havaitaan yleensä ensimmäisten kuukausien aikana (Erityisopettaja 32)*

*Kaikkia tuen tarpeessa olevia ei välttämättä havaita. (Erityisopettaja 51)*

*Tuen tarpeiden havaitseminen on täysin sattumanvaraista. (Erityisopettaja 70)*

Useissa lukioissa tehdään opiskelijoille alkuseulontoja. Erityisopettajien avovastausten mukaan opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitseminen perustuu alkuseulontoihin, aineen- ja erityisopettajien havaintoihin sekä opiskelijoiden tai huoltajien aloitteellisuuteen. Esimerkiksi lukiseulan perusteella opiskelija ohjataan tarvittaessa tarkempaan lukitestiin. Välttämättä lukiseulaakaan ei tehdä kaikille opiskelijoille, minkä seurauksena oppimisen tuen tarpeet voivat jäädä tunnistamatta.

*Jokaiselle lukionsa aloittavalle tehtävä DigiLukiseula on toimiva käytäntö lukiossamme. Seulan kautta osa opiskelijoista ohjautuu tarkempaan yksilölliseen testiin. Testin yhteenvetopalaverissa mietitään yhdessä tuen muotoja ja kirjataan ne tukilomakkeelle. Äidinkielen opettajilta ohjautuu kurssien loputtua opiskelijoita erityisopettajan esseen kirjoituskoriin. Toimivaa on se, että osa aineenopettajista järjestää tukiovetusta tarpeen mukaan. (Erityisopettaja 39)*

*Kaikille opiskelijoille ei tehdä lukiseulaa, minkä seurauksena iso osa lukivaikeuksista jää tunnistamatta. Toisaalta jos lukiseula teetetäisiin kaikille opiskelijoille, kaikki ns. ”kiinni jääneet” eivät ehtisi tekemään yksilötestiä lukuvuoden aikana. Lukivaikeus tunnistetaan usein vasta sitten, kun opiskelija ei pääse englannin tai ruotsin kursseista tai kirjoituksista läpi. (Erityisopettaja 70)*

Muu seulominen (esim. matemaattiset vaikeudet) vaikuttaa olevan jokseenkin harvinaisempaa kuin lukivaikeuksien seulonta. Vastauksien perusteella jää epäselväksi se, kuinka hyvin havaitaan esimerkiksi tarkkaavaisuuden pulmat tai autismin kirjoon tai mielenterveyden haasteisiin liittyvät tarpeet.

*Edeltävistä oppilaitoksista tietoja opiskelijoiden tuen tarpeista saadaan vaihtelevasti. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän sisällä tieto voi liikkua helposti, mutta tiedon kulku yli kuntarajojen voi olla haasteellista. Erityisopettajien arvioiden välillä on suurta vaihtelua ja se osoittaa, että lukioden välillä on huomattavia eroja tiedon siirtämisessä edeltävistä kouluista tai oppilaitoksista. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulu siirtymät ja nivelvaiheet voivat olla haastavia etenkin erityistä tukea tarvitseville ja maahanmuuttotilaisille nuorille (Jahnukainen ym., 2019). Systemaattinen tuki olisi tärkeää aloittaa heti lukio-opintojen alussa (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017).*

*Tiedonsiirto yläasteelta opiskelijan tarpeista. Meille tullaan lähes 30 yläasteelta. Lukion alussa on lähinnä opiskelijan vastuulla ottaa yhteyttä erityisopettajaan. Osittain tuen tarve tulee esiin vasta ajan myötä. (Rehtori 45)*

*Kaikkien tukea tarvitsevien saaminen tietoon ajoissa, jotta päästään tekemään ennalta ehkäisevää työtä tulipalojen sammuttelun sijaan. (Rehtori 112)*

Tukea etsivät ovat lähtökohtaisesti muutenkin aktiivisia ja suhteellisen hyvin pärjääviä, jonka vuoksi on viitteitä, että eniten tukea tarvitsevat voivat jäädä ilman heille kuuluvaa tukea (Niemi & Laaksonen, 2020). Arviointiaineistosta ilmenee, että tuen saamisessa on usein keskeistä opiskelijan oma aktiivisuus. Mahdolliset tuen tarpeet voivat jäädä piiloon, jos opiskelija ei ole aktiivinen hakemaan tukea tai hän jopa peittelee tuen tarvetta tai kieltäytyy siitä. Näissä tilanteissa lukioiden opetushenkilöstöllä ei ole tarpeeksi keinoja tai tapoja havaita opiskelijoiden tuen tarpeita, jos opiskelijat eivät ole itse aktiivisia tuen pyytämisessä. Suuret ja periodeittain vaihtuvat opetusryhmät voivat vaikeuttaa opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitsemista sekä aineenopettajien opiskelijatuntemuksen kehittymistä. Näin ollen oppimisen tuen tarpeet voivat jäädä helposti piiloon ja niiden havaitseminen voi olla vaikeaa. Pienissä lukioissa se voi olla helpompaa ja ketterämpää kuin suurissa lukioissa:

*Lukiomme on pieni alle 50 opiskelijan lukio. Oppilaat saavat hyvin yksilöllistä tukea koko lukio-opintojen ajan. (Erityisopettaja 153)*

*Pienessä oppilaitoksessa tuen tarpeen havaitseminen helpottuu, koska opiskelija oppii tuntemaan nopeasti ja he uskaltavat tuoda itsekin haasteitaan esiin. (Erityisopettaja 66)*

Aineenopettajilla ja erityisopettajilla on rajalliset mahdollisuudet havaita tuen tarpeita ja reagoida niihin. Mikäli opiskelijoiden perustaidot ovat muutenkin heikohkoja, poikkeamien havaitsemisen voi olla erityisen vaikeaa. Aineenopettajien rooli on merkittävä tuen tarpeiden tunnistamisessa, mutta tarpeiden havaitseminen voi olla haasteellista (Tilsala, 2022). Erityisopettajat ovat toivoneet aineenopettajille koulutusta varhaisen tuen tunnistamiseen ja antamiseen (Laatikainen, 2021). On myös toivottu, että niin opettajat kuin opiskelijatkin suhtautuisivat erityisopetukseen myönteisemmin (Tilsala, 2022). Vastausten perusteella epäselväksi vielä jää, mikä ryhmänohjaajan rooli on tarpeiden havainnoinnissa.

Erityisopettajien arvioiden perusteella tuen toteuttamiseen käytettävissä oleva aika on yhteydessä siihen, kuinka hyvin he pystyvät kartoittamaan tuen tarpeet opintojen alussa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kiinnostavaa on, että aikaresurssia vahvemmin tarpeiden kartoittamiseen näytti vaikuttavan se, kuinka hyvin havainnointiin liittyvät vastuut oli määritelty lukiossa. Lukioiden paikallisissa opetussuunnitelmassa on tärkeää kuvata ja määritellä työnjako tuen tehtävistä ja vastuista. Viestintään ja yhteistyöhön käytettävissä oleva aika ja henkilöstöresurssi puolestaan vaikuttivat siihen, saatiinko edeltävästä oppilaitoksesta tarvittavat erityisopetuksen järjestämiseen tarvittavat tiedot. (Marjanen & Ahola, 2024.)

Opintojen alussa tehty tuen tarpeen kartoittaminen, tietojen saanti edeltävästä oppilaitoksesta, tarpeiden kartoittamiseen käytettävissä oleva aika sekä henkilöstöresurssit vaikuttivat suoraan siihen, havaittiinko kaikki tuen tarpeessa olevat. Lisäksi taloudelliset resurssit vaikuttivat siihen, koettiinkö tuen tarpeiden kartoittamiseen ja toteuttamiseen olevan tarpeeksi aikaa. Tämä puolestaan vaikutti siihen, pystyivätkö erityisopettajat tekemään opintojen alkuvaiheen kartoitukset kunnolla, mikä edelleen mahdollisti kaikkien tuen tarpeessa olevien havaitsemisen. (Marjanen & Ahola, 2024.)

## 5.3 Tukitoimien toteuttaminen

Erityisopettajia pyydettiin arvioimaan oppimisen tuen järjestämistä ja toteuttamista lukioissaan. Oppimisen tuen järjestämisen ja toteuttamisen erityisopettajat arvioivat toteutuvan keskimäärin heikommin kuin tuen tarpeiden havaitsemisen.

Tuen järjestämisessä otetaan huomioon opiskelijoiden lähtökohdat, vahvuudet ja kehitystarpeet

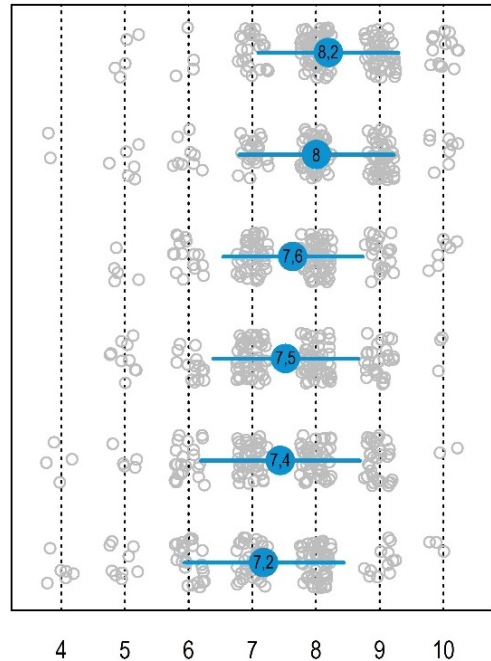
Opiskelijoita ohjataan tarvittaessa hakemaan avustajapalveluita, erityisiä apuvälineitä ja muita palveluja

Opetushenkilöstö toteuttaa erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yhteistyössä

Aineenopettajat eriyttävät tarvittaessa opetustaan pedagogisilla ratkaisuilla oppitunneilla

Opiskelijahuoltohenkilöstö osallistuu tuen toteuttamisen järjestelyihin

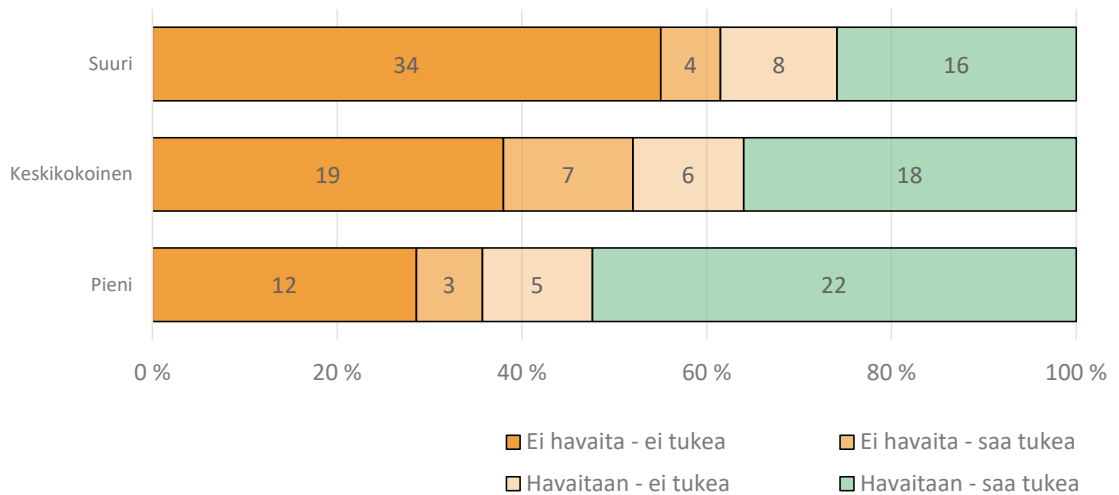
Kaikki opiskelijat saavat tarvitsemansa tuen



**Kuvio 10. Erityisopettajien arvioita lukioden oppimisen tuen järjestämisestä ja toteuttamisesta. (n = 155)**

Opiskelijoiden lähtökohdat, vahvuudet ja kehitystarpeet onnistutaan ottamaan hyvin (8,2) huomioon tuen järjestämisessä (Kuvio 10). Sen sijaan kaikki tukea tarvitsevat opiskelijat eivät saa tarvitsemaansa tukea (7,2). Lukioden välillä on isoja eroja siinä, saavatko kaikki opiskelijat tarvitsemaansa tukea. Noin puolet vastaajista antaa opiskelijoiden tuen toteutumiseksi korkeintaan arvosanan 7. Tämä tulos osoittaa, että oppimisen tuen uudistus ei ole vielä toteutunut riittävän hyvin ja opiskelijat voivat jäädä ilman tarvitsemaansa tukea eri lukioissa. Lisäksi havaitaan, että eri osioiden vastausten välillä on suurta vaihtelua.

Seuraavassa kuviossa 11 tarkastellaan lukioden koon mukaan, miten opiskelijoiden oppimisen tuen tarpeet havaitaan ja saavatko he oppimisen tukea. Tulokset osoittavat, että yli puolessa pienissä lukioissa erityisopettajien mukaan havaitaan yli puolet oppimisen tukea tarvitsevista opiskelijoista ja he saavat myös tukea. Vastaavasti suurissa lukioissa noin joka neljännessä (n = 16 noin 25 %) havaitaan tukea tarvitsevat opiskelijat ja he myös saavat tukea. Huomionarvoista on se, että reilu kymmenesosa kaiken kokoisten lukioden opiskelijoista, joilla on havaittu tuen tarvetta, jäävät ilman sitä. Näyttää siltä, että lukiot eivät kykene tarjoamaan oppimisen tukea kaikille sitä tarvitseville.



**Kuvio 11. Lukion koon vaikutus oppimisen tuen havaitsemiseen ja sen toteutumiseen**

Erityisopettajilla oli mahdollisuus kommentoida avovastauksessa tuen järjestämistä ja toteuttamista, ja kolmasosa heistä tarttui tähän mahdollisuuteen (n = 53/153). Muutamat vastaajat korostivat, että tuen järjestämistä ja toteuttamista koko oppilaitoksen tasoisesti on vaikeaa arvioida pelkästään erityisopettajan näkökulmasta.

Kuten aikaisemmin todettiin, oppimisen tuen tarpeiden havaitseminen voi olla helpompaa pienemmissä oppilaitoksissa ja sama toistuu myös tuen toteuttamisessa. Seuraavissa kommentteissa tulevat esille eräänlaiset ääripäät tuen toteutumisessa sekä pienten ja suurten oppilaitosten erot.

*Pienessä lukiossa yhteistyö opetushenkilöstön kanssa toimii ja monet opiskelijat ja heidän tuen tarpeensa tunnetaan jo yläkoulusta, jolloin tukea päästään luontevasti antamaan heti lukio-opintojen alussa. (Erityisopettaja 117)*

*Erityisopettaja ei ehdi vuoden aikana edes tapaamaan kaikkia opiskelijoita, joilla on isoja tuen tarpeita. --- Yhteistyö edellyttäisi aikaa, mutta erityisopettajan tulisi ehtiä tekemään yhteistyötä jo pelkästään [lukumäärä] eri ryhmänohjaajan kanssa. (Erityisopettaja 70)*

Aineenopettajilla on tärkeä rooli muun oppimisen tuen toteuttamisessa. Osa tuesta voidaan tarjota varsinaisten oppituntien ulkopuolella, ”pajoissa”, joihin osallistuminen muiden opintojen lisäksi ei välttämättä ole opiskelijoille kovin houkuttelevaa. Erityisopettajat pohtivat, että aineenopettajien kesken voi olla suuria eroja siinä, kuinka paljon he eriyttävät opetusta ja tarjoavat tukea opiskelijoille. Kyse voi olla aineenopettajien ajan riittävydestä, osaamisesta tai mahdollisuuksista toteuttaa oppimisen tukea suurissa opetusryhmissä, mutta myös asenne-eroista.

*Suuret opetusryhmät hankaloittavat eriyttämisen mahdollisuuksia aineenopettajilla. (Erityisopettaja 53)*

*Oppimisen tukea antavat kaikki opiskelijaa opettavat opettajat. Tähän normiin pääsemiseksi meillä on vielä tekemistä, eli kaikissa oppiaineissa tukitarpeet eivät tule huomioituiksi (esim. opetuksen riittävä strukturointi, ennakointi, toiminnanohjauksen tukeminen, hahmottamisen haasteissa tukeminen, tehtävänantojen ymmärtämisen tukeminen...). Jotkin aineenopettajat erityyttävät ja tukevat erinomaisesti, osa riittävästi, osa ei juurikaan. Ehkä vieläkin suurempi ongelma on se, että joilla aineenopettajilla on puutteelliset valmiudet kohdata tuentarpeinen opiskelija. Eli ongelma piilee vuorovaikutuksessa. Tai asenteessa? (Erityisopettaja 154)*

Haasteita lukioden erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamiseen asettaa opiskelijoiden heterogeenisyyden lisääntyminen. Opiskelijat voivat tulla lukio-opintoihin hyvin erilaisilla valmiuksilla ja erilaisista lähtökohdista. Perusopetuksessa oppilaiden oppimisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet ja niitä on tunnistettu yhä enemmän viimeisten vuosien aikana. Tällä voi olla vaikutuksia myös lukioden opiskelijoiden tuen tarpeisiin, sillä he voivat aloittaa opiskelut vaihtelevin perustiedoin ja -taidoin.

Lukioden tulisi tukea sinne saapuvia tukea tarvitsevia opiskelijoita. Yhtenä haasteena erityisopettajien ja rehtoreiden mukaan on myös se, että osa opiskelijoista ei halua ottaa tukea vastaan. Tuen hakemiseen ja saamiseen lukiossa liitetään mahdollista leimaantumisen pelkoa (Saarelainen ja Pohjalainen, 2020; Saarelainen, Saarinen & Jahnukainen, 2022). Niemi ja Laaksonen (2020) ovat painottaneet, että lukioissa on tarve tukimuodoille, jotka vähentävät leimaantumista tai pelkoa leimaantumisesta. Opettajien ennakoiva toiminta tuen järjestämisessä ja huomion kiinnittäminen moninaisten oppijoiden opetusmenetelmiin luokkatilanteissa on nähty leimaantumisen pelkoa vähentävinä tekijöinä. Lisäksi aiemmat kokemukset erityisen tuen saamisesta perusopetuksessa ovat voineet vaikuttaa aiempien negatiivisten kokemusten syntymiseen (Niemi ym., 2020.)

Muutammat vastaajat kertovat, että opiskelijoiden oppimisen tuen tarpeet saattavat olla hyvin suuria, ja joihinkin tarpeisiin vastaamista pidettiin lähestulkoon mahdottomana. Vaikka opiskelijat pääsisivät opinnoista läpi rimaa hipoen erityisopetuksen ja muun tuen avulla, viimeistään ylioppilaskirjoitukset osoittautuvat usein liian haasteellisiksi. Heikoilla keskiarvoilla ja/tai heikolla opiskelumotivaatiolla lukioon tulleeille opiskelijoille opiskelu voi olla todella vaikeaa.

*[---] [Kaupungin] lukioihin ei ole keskiarvorajaa ja osa lukionsa aloittaneista ei omaa sellaisia akateemisia taitoja, joita tarvitaan lukio-opinnoissa. Vaikka tukea annetaan, se ei riitä. Osittain isot ryhmäkoot ja jossain asenne tuen antamiseen. Kuormittavat työtilanteet isossa ryhmässä hankaloittavat tuen antamista. (Rehtori 57)*

*Osa opiskelijoista ei halua tukea (kokevat erottuvansa joukosta). Näin ollen kaikki eivät saa tukea, vaikka siitä hyötyisivät. (Erityisopettaja 66)*

*Haasteena on se, että lukiossamme on paljon opiskelijoita, joiden valmiudet opiskella lukiossa eivät vastaa lukio-opintojen vaatimuksia (perustaidot ja -tiedot ovat hyvin heikkoja, myös opiskelutaidoissa on selkeitä puutteita ja jaksamisessa haasteita). He eivät välttämättä massiivisenkaan tuen avulla etene opinnoissaan. (Erityisopettaja 119)*

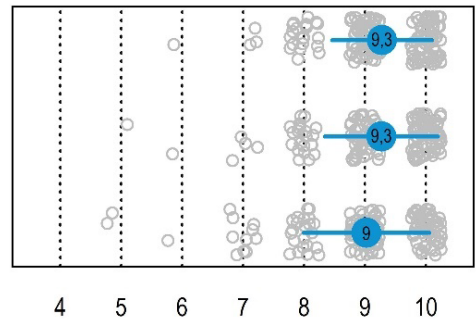
*Lakimuutoksen osalta positiivinen asia, oppivelvollisuuden [uudistamisen] jälkiseurauksina lukioomme vyöryi erittäin heikoilla pohjatiedoilla ja -taidoilla varustettuja opiskelijoita, joista osa on tullut vain viettämään aikaa kavereidensa kanssa. (Rehtori 38)*

Kyselyssä tarkasteltiin lisäksi erikseen sitä, miten lukioissa toteutuvat ylioppilastutkintoon liittyvät erityisjärjestelyt. Ylioppilastutkintoon liittyvien erityisjärjestelyjen hakeminen, kokeilu ja niistä tiedottaminen (kuvio 12) ovat lukioissa keskimäärin erittäin hyvällä tolalla. Kyseiset tehtävät ovat kuuluneet jo pitkään lukioille ja toiminta on siksi oletettavasti varsin rutinoitunutta.

Opiskelijoita tiedotetaan lukio-opintojen alkaessa ja aina tarpeen mukaan ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyistä

Lukiossa on toimivat käytännöt ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyjen hakemiseen

Opiskelijoilla on mahdollisuus kokeilla erityisjärjestelyjä lukio-opintojen aikana, ennen ylioppilaskokeita



**Kuvio 12. Erityisopettajien arvioita lukioiden ylioppilastutkintoon liittyvistä erityisjärjestelyistä (n = 154)**

Ylioppilastutkintoon liittyvät erityisjärjestelyt ovat olleet jo pitkään jokaiselle lukiolle kuuluvia lakisääteisiä tehtäviä. Ne on selkeästi määritelty toisin kuin vielä toteuttamisen muotoa ja käytäntöjä hakeva oppimisen tuki. Erityisopettajien arvioiden mukaan lukiot onnistuvat kiitettävästi erityisjärjestelyjen käytännöissä eikä lukioiden välillä ole suuria eroja.

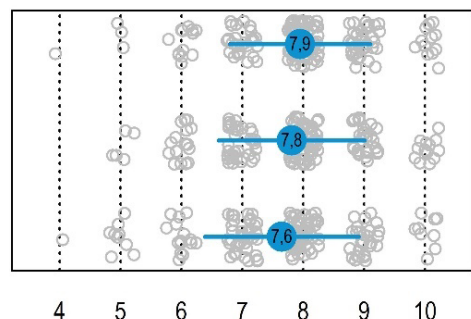
## 5.4 Tukitoimien seuranta ja arviointi

Lukiot onnistuvat erityisopettajien arvioiden mukaan keskimäärin hyvin (7,9) opiskelijoiden erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tarpeiden säännöllisessä seuraamisessa (kuvio 13). Tukitoimien seurannassa ja säännöllisessä arvioinnissa onnistuttiin jonkin verran huonommin (7,6). Ja kuten kuvioista nähdään, on hajonta näissäkin varsin suurta. Osassa lukioissa on toimivat käytännöt tukitoimien seurantaan ja arviointiin, huomattavassa osassa niitä ei ole tai toimivuuden seuranta toimii korkeintaan tyydyttävästi (7 tai alle). Oppimisen tuen toteuttamisen seuranta ja arviointi vaatii vielä kehittämistä lukioissa.

Opiskelijoiden erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tarpeita seurataan säännöllisesti koko lukiokoulutuksen ajan

Opiskelija osallistuu tukitoimien toimivuuden arviointiin

Tukitoimien toimivuutta seurataan ja arvioidaan säännöllisesti



**Kuvio 13. Erityisopettajien arvioit erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen seurannasta ja arvioinnista (n = 154)**



Erityisopettajista neljäsosa (n = 38/153) tarttui mahdollisuuteen kommentoida tuen seuranta ja arviointia avovastauksissa. Osassa lukioissa tuen systemaattinen seuranta ja arviointi on vasta kehitteillä. Joissain lukioissa toimintatavat ovat jäsentyneitä, ja seuranta tehdään suhteellisen säännöllisesti, jopa jatkuvasti. Selkeä työnjako ja toimiva yhteistyö henkilökunnan välillä edistävät tukitoimien arviointia ja seuranta. Lisäksi oppimisen tuen toteuttamiseen sekä opiskelijoiden opintojen etenemisen ja poissaolojen seurantaan tarvitaan välineitä.

*Vi är ett litet gymnasium med goda möjligheter till samarbete. Stödbehovet följs regelbundet upp av studiehandledare som kommunicerar till specialläraren. Ämneslärarna håller även utvecklingssamtal och kommunicerar vad de ser i sin undervisning till specialläraren (Speciallärare 133)*

*Opiskelijan tuen seuranta ja arviointi toteutuu erityisesti silloin, jos opiskelijan tueksi on perustettu säännöllisesti tapaava monialainen ryhmä. Jos opiskelija tapaa erityisopettajaa muuten säännöllisesti, myös tällöin tuen seuranta toteutuu luonnollisesti. Opinto-ohjaaja ja ryhmänohjaaja seuraavat opiskelijan opintojen etenemistä ja tarkastelevat tarvittaessa myös tuen tarpeita ja jo olemassa olevien tuen muotojen riittävyttä. (Erityisopettaja 112)*

*I och med att vi inte har ett tydligt system (en blankett) för antecknandet av stödet, gör det uppföljningen svårare. En del saker skulle verkligen behöva systematisering och verktyg. (Speciallärare 13)*

*Seuranta ja arviointia tehdään, mutta valitettavasti tässäkin aikaraja tulee vastaan ja kaikkia ei ehditä arvioida säännöllisesti. (Erityisopettaja 145)*



Edistäviä ja  
vaikeuttavia  
tekijöitä tuen  
toteuttamisessa

# 6

Analyysien perusteella tuen toteuttamiseen käytettävissä oleva aika vaikutti siihen, kuinka hyvin erityisopettajat kokivat pystyvänsä kartoittamaan tuen tarpeet opintojen alussa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kiinnostavaa on, että aikaresurssia vahvemmin tarpeiden kartoittamiseen näytti vaikuttavan se, kuinka hyvin havainnointiin liittyvät vastuut ja toimintatavat oli määritelty lukiossa. Viestintään ja yhteistyöhön käytettävissä oleva aika ja henkilöstöresurssit puolestaan vaikuttivat vastaajien kokemukseen siitä, saatiinko edeltävästä oppilaitoksesta tarvittavat tiedot erityisopetuksen järjestämiseen. (Marjanen & Ahola 2024)

Opintojen alussa tehty tuen tarpeen kartoittaminen, tietojen saanti edeltävästä oppilaitoksesta, tarpeiden kartoittamiseen käytettävissä oleva aika sekä henkilöstöresurssit vaikuttivat suoraan siihen, havaittiinko kaikki tuen tarpeessa olevat. (Marjanen & Ahola 2024)

Tukitoimien seuranta ja arviointi sekä tuen toteuttamiseen käytettävissä oleva aika olivat nekin yhteydessä erityisopettajien arvioon siitä, saivatko kaikki opiskelijat tarvitsemansa tuen. Nämä tekijät puolestaan tarvitsivat toteutuakseen riittävät taloudelliset ja henkilöstöresurssit sekä sen, että tuen toteuttamisen muodot ja käytännöt oli määritelty lukiossa riittävän hyvin.

Erityisopettajia ja rehtoreita pyydettiin avovastauksissa kuvaamaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista edistäviä tekijöitä. Kysymykseen vastanneet erityisopettajat (n=146/153) ja rehtorit (n=150/153) tarkastelivat monipuolisesti oppimisen tuen toteuttamisen onnistumista edistäviä tekijöitä. Lisäksi rehtoreilta kysyttiin tuen toteuttamista vaikeuttavia tekijöitä (n=138/153). Rehtoreiden vastausten perusteella näyttää siltä, että edistävät ja vaikeuttavat tekijät ovat usein kolikon kääntöpuolia.

Erityisopettajien mukaan oppimisen tuen toteuttamisen onnistumista edistävät parhaiten opetushenkilöstön yhteistyö, johdon tuki ja kehittämismyönteinen ilmapiiri. Esimerkiksi miten oppilaitosyhteisöissä huolehditaan tukea tarvitsevista opiskelijoista. Tärkeä rooli on myös oppimisen tuen selkeillä suunnitelmilla ja toimivalla tiedonkululla. Onnistumista tukee myös opiskelijoiden aktiivisuus, valmius ja halukkuus ottaa tukea vastaan.

Aineenopettajien, ryhmänohjaajina toimivien aineenopettajien ja opinto-ohjaajien sekä opiskelija-huollon yhteistyötä edistää se, että on aikaa kehittää, suunnitella ja kokeilla oppimisen tuen toteuttamista. Toimet vaativat opetushenkilöstön kiinnostusta ja sitoutumista asiaan. Aineenopettajat ovat keskeisessä roolissa muun oppimisen tuen toteuttamisessa oppiaineissaan. He voivat tarvittaessa eriyttää opetusta, antaa tukiovetusta <sup>11</sup> sekä hyödyntää erityisopettajien resurssia oppitunneilla.

*Yhteistyö RO ja opojen kanssa. Lukiossa on selkeät rakenteet vuosikellossa eri ryhmien tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Vuosittaiset seulat ja yhteistyö aineenopettajien kanssa. (Erityisopettaja 23)*

*Gott och nära samarbete med ämneslärare, studiehändlare och speciallärare. Låg tröskel till speciallärare och studiehändlare. (Speciallärare 133)*

*Aineenopettajien hyvä asenne ja ottautuminen tuen antamiseen opetuksessaan. Aineenopettaja, joka ymmärtää, että meillä on yhteinen tavoite ja se on auttaa kutakin opiskelijaa yltämään omaan parhaimpaansa, on äärimmäisen tärkeä. Aineenopettaja on se, kuka pystyy jalkauttamaan tuen parhaiten opiskelijan arjessa tunneilla ja opintojaksoilla. Hyvä ja aktiivinen yhteistyö rehtorin, opion, opiskeluhuollon, psyykkarin, huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Erityisopettaja 154)*

*Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen, säännölliset verkostotapaamiset, toimivat kirjauskäytännöt ja selkeät prosessit ohjaukseen ja tukeen. (Erityisopettaja 110)*

Rehtoreiden avovastauksista havaitaan, että vakiintuneet käytänteet edistävät tuen tarjoamista. Osassa lukioista erityisopetusta on ollut tarjolla useiden vuosien ajan. Näissä lukioissa jatketaan olemassa olevien oppimisen tuen suunnitelmien ja toimintatapojen kehittämistä. Osassa lukioista erityisopetus ja muu oppimisen tuki ovat uusia asioita ja sen suhteen ollaan osittain lähtöruudussa.

*Erityisopetusta tarjottiin jo, joten välitöntä muutosta erityisopetuksen määrässä ei tapahtunut. Samassa yhteydessä, kun opetussuunnitelmaa uudistettiin, määriteltiin erityisopetuksen tehtävät tarkemmin ja lisättiin erityisopetuksen määrää. Tämä muutos astui voimaan 2021. [--] (Rehtori 8)*

*Vi har utarbetat gemensamma principer för tidigt ingripande, utvecklade grupphandledningen och fått en behörig speciallärare, vilket vi inte hade tidigare. (Rektor 43)*

*Utmaningarna är ofta mycket komplexa och kräver att det angrips samtidigt från flera olika håll. Speciallärarens uppgift bör begränsas till kärnuppgiften. (Rektor 138)*

Sekä erityisopettajien että rehtoreiden mukaan oppimisen tuen onnistumiseen voivat vaikuttaa lukion ja/tai opetusryhmien koko. Esimerkiksi pienissä ja keskisuurissa lukioissa aineenopettajat voivat oppia tuntemaan kaikki opiskelijat. Opiskelijatuntemusta edesauttaa myös se, että sama opettaja opettaa lähes kaikki oman oppiaineensa opintojaksot lukio-opintojen aikana. Suurissa lukioissa opetusta voidaan suunnitella siten, että samat opettajat opettavat samoja opetusryhmiä ensimmäisen lukiovuoden aikana ja näin edistetään opiskelijatuntemusta. Opettajalle, joka opettaa sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen puolella, osa opiskelijoista tarpeineen on usein jo entuudestaan tuttuja. Opetusryhmien koolla on myös merkitystä, ja suuressa ryhmässä on ymmärrettävästi vähemmän aikaa yksilöllisille kohtaamisille ja opetuksen eriyttämiselle. Suurissa

11 Jotkut lukiot toteuttavat tukiovetusta, vaikka sitä ei ole vielä säädetty opiskelijoiden oikeudeksi. Se on yksi Orpon hallituksen lukiokoulutuksen oppimisen tuen kehittämisen tavoite.

ja jatkuvasti vaihtuvissa opetusryhmissä on vaarana se, että opiskelijatuntemus jää aineenopettajalla hyvin heikoksi. Tämä vaikeuttaa opiskelijoiden oppimisen tuen tarpeiden havaitsemista.

*Taitava erityisopettaja, yhtenäiskoulu (kaikki lukion opettajat opettavat myös perusopetuksessa, joten pedagogiset tukimuodot ovat tuttuja), yhtenäinen koulupolku esiopetuksesta lukioon useimmilla opiskelijoilla, taloudelliset resurssit. (Rehtori 59)*

*Engagerade lärare som tar sig tid att lyssna på och tala med enskilda studerande, ett flerårigt arbete för att skapa en gemensam uppfattning om vår vision, vårt uppdrag, och att vi endast kan stödja våra studerande tillsammans, kreativa pedagogiska diskussioner som handleds av interna coacher med skild ersättning, lärare som är villiga att ge av sin tid för att planera stöd tillsammans med specialläraren, tålmod med dagens studerande och deras utmaningar. (Rektor 19)*

*Att de studerande själva är aktiva och vill ta emot hjälp. Hjälp finns alltid att ge om man ber om det. Vår schemaläggning innebär att man i princip saknar håltimmar och därmed möjliga tider för stödundervisning. En lyckad metod är att finnas mera som kompanjonslärare i klass och gå omkring och hjälpa, då sänker man tröskeln för att söka stöd. (Speciallärare 21)*

Lukioiden rehtorit (n= 138/153) kuvailevat vastauksissaan monipuolisesti erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista vaikeuttavia tekijöitä. Resurssien puutetta on niin pienissä kuin suurissakin lukioissa. Suurissa lukioissa yhdellä erityisopettajalla voi olla useita satoja opiskelijoita, jolloin suurin osa hänen työajastaan voi mennä lukiseulojen tekemiseen ja lausuntojen kirjoittamiseen.

*Yhdellä erityisopettajalla on melkein seitsemän sataa opiskelijaa. (Rehtori 75)*

*Erityisopetus on kallista. Oppimisen tukeen ei saa rahoitusta. Opiskelijoilla on monenlaisia oppimisen ja muun elämän haasteita. (Rehtori 41)*

*Rekrytoidessa täytyy yhdistää erityisopettajan tehtävä perusopetuksen laaja-alaisen erityisopettajan tehtävään, jolloin opettaja on vain murto-osan työajasta mukana lukiolla. (Rehtori 90)*

*Opiskelijoiden ja erityisopettajien määrät eivät ole suhteessa ideaalit ottaen huomioon kasvavan tarpeen ja keskimääräistä suuremman heikkojen opiskelijoiden lukumäärän. Opettajilla tuen antamista hankaloittaa muutoinkin suuri työkuorma (uusi LOPS, oppivelvollisuuden laajentamisen mukanaan tuomat lisävelvoitteet, lukioiden yhdistyminen). Opettajien ammattitaito ja henkilökohtainen osaaminen vaihtelee suuresti. (Rehtori 153)*

Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista osassa lukioissa vaikeuttavat puutteelliset ja epäselvät toimintatavat sekä suunnitelmien puute. Monessa paikassa erityisopettajan tehtävän kuva ja rooli lukiossa on vasta rakentumassa (ks. esim. Sinkkonen ym. 2016).

Rehtorit toivat avovastauksissaan esille sitä pulmaa, että kaikilla aineenopettajilla ei vielä ole tietämystä tai kokemusta oppimisen tuen järjestämisestä ja sen mahdollisuuksista. Aineenopettajat eivät välttämättä miellä muuta oppimisen tukea työhönsä kuuluvaksi. Rehtoreiden mukaan voidaan ajatella, että lukiossa on, tai tulisi olla vain opiskelijoita, jotka eivät tarvitse erityisopetusta. Oman haasteensa asettaa myös se, että erityisopettaja ei voi lukiossa opettaa eri oppiaineiden sisältöjä, kuten perusopetuksen puolella. Tämän vuoksi aineenopettajien ja erityisopettajien saumaton yhteistyö on tärkeää.

*Erityisopettajan rooli ei ole ihan selvillä, ei myöskään valtakunnallista ohjausta asian suhteen ole annettu Opetushallituksen taholta. Ainesisältöjähän hän ei voi ohjata samalla tavalla kuin perusopetuksessa. (Rehtori 107)*

*Aineenopettajien asenne erityisopetusta kohtaan. Uudet rakenteet ja erityisopetuksen lisäresurssi, joita ei vielä kokonaan aineenopettajat hahmota. (Rehtori 128)*

*Opettajien asenne muuttuu hitaasti - esim. erityisopettajan ammattitaitoa ei vielä hyödynnetä riittävästi. Tuen kirjaaminen unohtuu helposti esim. tukiopetuksen antamisesta. Opinto-ohjaus on hieman aliresursoitu. (Rehtori 32)*

*[---] Osa opettajista ei hahmota, että erilaiset oppijat todella tarvitsevat erityistä tapaa opettaa tai esim. monistetut luentomuistiinpanot. (Rehtori 102)*

Lukion rehtorit toivovat täydennyskoulutusta aineenopettajille, joilla ei välttämättä ole riittävää osaamista erilaisten oppijoiden opettamiseen. Aineenopettajien työ on muutoksessa ja he tarvitsevat lisää osaamista erilaisten oppijoiden opettamiseen ja oppimisen tukemiseen. Tarvitaan matalan kynnyksen täydennyskoulutusta, jossa käsiteltäisiin esimerkiksi opetuksen eriyttämisen keinoja. Toiveet tukevat Mäkihonkon ja Seppälän (2022) tuloksia, joiden mukaan opettajat tarvitsevat koulutusta erityisesti inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseksi, jotta opiskelijoiden moninaiisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin voitaisiin vastata.

*Aineenopettajat tarvitsevat omassa perustyössään yhä enemmän taitoja ja valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja heidän opettamiseensa. Tämä edellyttää jatkuvaa kouluttautumista, joka taasen on haastavaa jo muutenkin kiireellisessä arjessa. (Rehtori 67)*

*Aineenopettajille tarvittaisiin täydennyskoulutusta oppiaineittain tuen eri muodoista. Ei riitä, että sanotaan että kokeita voi pilkkoa, pitäisi olla malleja, miten. Osalla opettajista on paremmat edellytykset eriyttämiseen. Positiivisen pedagogiikan vahvistaminen. (Rehtori 135)*





Miten oppimisen  
tukea pitäisi  
kehittää?

# 7

## 7.1 Näkökulmia ja kehittämiskohteita

Lukion erityisopettajia pyydettiin pohtimaan, kuinka erityisopetusta ja muuta tukea tulisi kehittää heidän lukiossaan. Erityisopettajien avovastauksista (n = 155) muodostettiin analyysissa neljä pääluokkaa: Henkilöstön yhteisten toimintatapojen kehittäminen ja vakiinnuttaminen, resurssien lisääminen, uusien tukimuotojen kehittämistarve ja opetushenkilöstön osaamisen lisääminen.

Lukion erityisopettajat kaipaavat henkilöstölle yhteisiä toimintatapoja lukiossa tuotettavan erityisopetuksen ja muun tuen toteutumiseksi. Noin puolet vastaajista (n=86) esittivät tarpeen selkeiden toimintatapojen ja roolien vakiinnuttamisesta. Vastauksissa nousee esiin tarve henkilöstön yhteistyön lisäämiselle (n=39), jonka kuvataan mahdollistavan tuen paremman tuottamisen eri osapuolten ollessa tietoisia tehdyistä havainnoista ja työstä. Se tukee myös parempaa tiedonkulkua. Yhteistyön lisäämisen ohella henkilöstön rooleja tuen tuottajina on tarkasteltava uudelleen: Erityisopettajat kaipaavat aineenopettajille enemmän vastuuta tuen mahdollistajina, jonka lisäksi vastauksissa nostettiin esiin ryhmänohjaajien aktiivisuuden lisääminen ja opinto-ohjaajan roolin vahvistaminen. Yhtenäisten toimintatapojen ja roolien kautta erityisopettajat haluavat lisätä henkilöstön välistä tiedonkulkua ja parantaa erityisopetuksen sekä muun tuen toteutumista, sillä toimintatapojen selkeä määrittely parantaa erityisopettajan toiminnan tilaa ja asemaa lukiossa.

*Vi borde föra en öppen diskussion kring ansvarsfördelning och förväntningar, samt möjliga stödmedel och resurser som finns. Vi borde diskutera praxis för differentiering och vad som ryms inom ramarna för det, men likväl, vad som inte ryms. Det är inte bra att enskilda ämneslärare tar för stora friheter, t.ex. genom att förlänga deadlines. Det gör att utmaningarna blir osynliga för oss andra. Mera konkret arbete i samband med undervisningen, skulle vara viktigt. Det är svårt att nå resultat ifall studerande tas bort från de sammanhang där de förväntas verka och klara sig. (Speciallärare 13)*

*Erityisopettajan työnkuva, vastuunjakoja ja tuen prosesseja tulisi selkeyttää. Yhteistyötä ja avointa keskustelukuluttuuria tulisi kehittää. (Erityisopettaja 42)*

*Yhteisopettajuutta olisi hyvä lisätä nykyisestä ja ryhmänohjaajien roolia tuoda vahvemmin esiin opiskelijoiden tuen tarpeen havaitsemisessa ja tiedon välittämisessä eteenpäin. (Erityisopettaja 128)*

Toinen luokka muodostui resurssitarpeesta (n=44). Erityisopettajat kaipaavat lukiokoulutuksen erityisopetuksen ja muun tuen toteuttamiseen lisää resursseja. Resurssitarvetta on eritelty vastauksissa erityisopettajien määrän lisäämisen tai yhden opettajan vakinaistamisen tarpeena, konsultoivan työn lisäämisenä, fyysisten työtilojen parempana saatavuutena oppilaitoksessa ja S2-opetuksen resurssin lisäämisenä. Muulta osin resurssitarvetta ei ole perusteltu vastauksissa konkreettisesti, vaan tarve on todettu yleisellä tasolla.

*Enemmän resurssia erityisopetukselle. Nyt erityisopettaja ei ole paikan päällä samoissa tiloissa muuta kuin erikseen sovittaessa, joten kynnys ottaa yhteyttä on suurempi. (Erityisopettaja 3)*

*Erityisopettajan vakanssi pitäisi vakinaistaa. Tuen tarvetta on ja erityisesti mielenterveyteen ja toiminnanohjaukseen liittyvää tukea tarvitaan ehdottomasti lisää. Myös erityisopettajan konsultoivaa työtä tarvitaan aineenopettajien ja ro työn lisäksi. S2 opiskelijoiden tukea tarvitaan myös enemmän kuin sitä on mahdollista antaa. (Erityisopettaja 36)*

Kolmas luokka muodostui tukimuotojen kehittämistarpeesta (n=26). Puolessa vastauksista uusia tukimuotoja toivotaan yleisellä tasolla eikä selkeitä uusia muotoja esitetty. Vastauksissa tuodaan kuitenkin esiin myös konkreettisia tukemisen keinoja opintojen eri vaiheisiin: Erityisopettajat halua-  
vat osallistaa opiskelijoita entistä enemmän tuen tarpeen arviointiin ja tuen toteuttamiseen. Lisäksi vastaajat toivovat parannusta tukeen yläkoulun ja lukion nivelvaiheessa sekä opintojen alussa. Myös opiskelijoiden henkilökohtaista tukea tulisi lisätä ja moniammatillista yhteistyötä tuen järjestämisessä tulisi toteuttaa aktiivisemmin. Erityisopettajat toivat esiin myös oppimateriaalien valitsemisen lukion erityisopetuksen tarpeet huomioiden. Lisäksi on tärkeää arvioida tuen vaikuttavuutta.

*Yläkoulun nivellysvaihetta tulisi kehittää toimivammaksi yhteistyössä lähikuntien yläkou-  
lujen kanssa. (Erityisopettaja 49)*

*Koko henkilökunnan mukaan ottaminen tuen järjestämiseen vielä enemmän olisi tärkeää. Tuen kirjaaminen yhdessä opiskelijan kanssa tulisi olla tarkempaa. (Erityisopettaja 59)*

*Erityisesti tuen vaikuttavuuden arviointiin tulee kiinnittää huomiota. (Erityisopettaja 84)*

*Oppimateriaaleilla on väliä ja niitä voisi valita myös erityisopetuksen tarpeet huomioiden. (Erityisopettaja 51)*

Neljäs vastauksista esiin noussut luokka oli opetushenkilöstön osaamisen lisääminen (n=24). Opettajille toivotaan täydennys- ja lisäkoulutusta, jotta heillä olisi enemmän käytännön keinoja tuen toteuttamiseen. Myös opettajien tietoisuutta erilaisista oppimisen tukitarpeista olisi syytä kehittää esimerkiksi täydennyskoulutuksella.

*Aineenopettajat kaipaisivat vielä enemmän käytännön vinkkejä oppitunneille. Joidenkin aineenopettajien on myös edelleen vaikea hyväksyä, että omaa toimintatapaa tulisi muu-  
taa paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi (esimerkiksi oppituntien tauottaminen, yksilöllisen tuen tarjoaminen). (Erityisopettaja 6)*

*Nepsykoulutusta tarjottava myös lukion aineenopettajille. (Erityisopettaja 17)*

*Lisätä opettajien tietoisuutta erilaisista oppimisen tuen tarpeista ja auttaa heitä löytämään keinoja tuen antamiseen oppitunneilla ja tukiopetuksessa. (Erityisopettaja 66)*

## 7.2 Oppimisen tuen tarpeisiin vastaaminen haasteita

Lukioiden erityisopettajilta kysyttiin myös, millä tavalla lisääntyviin tuen tarpeisiin voidaan vastata. Useat vastaajat kuvaavat sekä paikallisia että yleisiä haasteita, ja nostavat samalla esille laajan valikoiman erilaisia kehittämiskohteita. Erityisopettajat nostavat esiin monipuolisen tuen tarpeen ja tuen saatavuuden tulevaisuudessa, resurssien riittävyyden sekä pitkäjänteisen opiskelutaitojen harjoittelun eri kouluasteilla. Lisäksi esille nousevat neuropsykiatrisen (nepsy) osaamisen ja yleisen psykososiaalisen tuen lisääminen sekä opettajien lisäkoulutustarve. Vaikka erityisopettajilla ei ole tarjota "poppakonsteja" tuen tarpeiden ratkaisemiseksi, he kuvaavat konkreettisesti, mistä tuen tarpeista on kyse ja mitä tuen osa-alueita pitäisi kehittää, jotta tukijärjestelmä toimisi:

*Tukea pitää olla saatavilla ja tuki pitää olla monipuolista. Opetuksen laatua tulee kehittää niin, että myös tukea tarvitsevat opiskelijat saavat apua oppitunneilla aineenopettajalta. (mm. opiskelutekniikkaa oppitunneille ja toiminnanohjausta tukevia menetelmiä oppitunneille) Tuki tulee jalkauttaa oppitunneille, mutta myös yksilötapaamisaikoja tulee olla riittävästi. (Erityisopettaja 8)*

*Psykososiaalinen tuki ja laajan nuorisopsykiatrisen verkoston tuki tulee olemaan tarpeen enemmän kuin aiemmin. (Erityisopettaja 55)*

*Osäker på om det kommer att fungera med det maffiga innehållet i läroplanen och de ökade kraven och förväntningarna från (det framtida) samhället - OM vi får allt fler ungdomar med allt sämre baskunskaper och större stödbehov. I dagsläget har vi inte resurser för det. Då behövs nog en skolpsykolog + en skolläkare + fler övriga stödtjänster, per gymnasium. (Speciallärare 133)*

*S2-opiskelijoiden tuen tarpeisiin pitää pysyä vastaamaan paremmin tulevaisuudessa nykyistä enemmän. Esim. meidän lukiossamme ei ole juurikaan valmiuksia ottaa vastaan/ opettaa S2-opiskelijoita. Tarvitsemme lukiona tähän apua, jotta voisimme vastata muutokseen. Koska opiskelijoiden valmiudet omatoimiseen opiskeluun ovat heikentyneet nopeammin kuin aineenopettajien keinovalikoima on laajentunut, tarvitaan pikaisesti laadukasta koulutusta aineenopettajille. Tehokkaita erityispedagogisia menetelmiä ja tuen toteuttamisen tapoja tulee tarjota aineenopettajille. Parasta oppimisen tukea on hyvä ja ymmärrettävä, opiskelijoiden tarpeet huomioiva aineenopetus! (Erityisopettaja 143)*

Seuraavassa koonnissa esitellään erityisopettajien (n=144) esiin nostamia kehityskohteita, joilla pystyttäisiin vastaamaan tuen tarpeiden muuttumiseen. Koonnissa on otettu huomioon kaikkien kysymykseen vastanneiden vastaukset, mutta niitä ei ole tarkasteltu määrän tai esiintyvyyden perusteella vaan moninaisten kehitysehdotusten näkökulmasta. Erityisopettajien mainitsemat erityisopetuksen ja muun tuen kehittämiskohteet muodostavat hyvin laajan kokonaisuuden, jonka sijoittuvat pääsääntöisesti seuraaviin ryhmiin:

## Kehittämistoimenpiteet perusopetuksessa

- Varhainen puuttuminen ja varhaiset tukitoimet
- Perusopetuksen kehittäminen
- Perustaitojen ja opiskelutaitojen vahvistaminen
- Kriteeriperustaisen arvioinnin ja tavoitteellisen opiskelun vahvistaminen
- Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen välisen yhteistyön vahvistaminen
- Mobiililaitteiden käytön rajoittaminen
- Keskittymiskyvyn kehittäminen/parantaminen

## Kehittämistoimenpiteet lukiokoulutuksessa

- Henkilöstön osaamisen kehittäminen:
  1. Tukitoimien ja osaamisen laajentaminen koko henkilöstölle
  2. Lukion aineenopettajien osaamisen kehittäminen
  3. Erityisopettajien osaamisen kehittäminen (mm. neuropsykologinen osaaminen)
  4. Henkilöstön lisäkoulutus
- Monialainen/-ammattillinen yhteistyö:
  1. Erityisopettajan ja opinto-ohjaajan yhteistyön vahvistaminen
  2. Yhteistyön vahvistaminen opiskelijahuollon kanssa
  3. Vastuiden selkeyttäminen
- Resurssit:
  1. Resurssien vahvistaminen (esim. henkilöstö ja lisäkoulutus)
  2. Opintopsykologiresurssin vahvistaminen
  3. Resurssin kohdentaminen myös 4. vuoden opiskelijoille
  4. Erityisopettajaresurssin vahvistaminen
  5. Opiskelijamitoitus erityisopettajalle
- Toimintatapojen kehittäminen:

Opiskelijataso	Oppilaitostaso
1. Laajempi alkukartoitus	1. Tuen antaminen yksilöllisesti ja ryhmässä
2. Yksilöllisen tuen vahvistaminen	2. Pienemmät opetusryhmät
3. Opiskelijoiden parempi kohtaaminen	3. Pienryhmätoiminta ja -opetus
4. Opiskelijoiden joustavat järjestelyt	4. S2-opetuksen kehittäminen
5. Opiskelijoiden seuranta opintojen aikana	5. Tsempparitoiminnan kehittäminen
6. Opiskelutaitojen kehittäminen	6. Mahdollisuus painettuihin oppimateriaaleihin
7. Keskittymistaitojen kehittäminen	7. Mobiililaitteiden käytön rajoittaminen

## Kehittämistoimenpiteet perusopetuksessa

- Varhainen puuttuminen ja varhaiset tukitoimet
- Perusopetuksen kehittäminen
- Perustaitojen ja opiskelutaitojen vahvistaminen
- Kriteeriperustaisen arvioinnin ja tavoitteellisen opiskelun vahvistaminen
- Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen välisen yhteistyön vahvistaminen
- Mobiililaitteiden käytön rajoittaminen
- Keskittymiskyvyn kehittäminen/parantaminen

Erityisopettajien lukiokohtaisissa vastauksissa ja kehittämiskohteissa nousee esiin suomi toisena kielenä (S2) opetuksen kehittämisen. On tärkeä kuitenkin huomioida, ettei S2-opetus ole erityisopetusta, ja sille on määritelty omat arviointikriteerit, sisällöt ja tavoitteet eikä opetus ole tukiovetusta (OPH, 2023). Erityisopettajien ja S2-opettajien välinen moniammatillinen yhteistyö on kuitenkin yleistä, ja Owal Groupin opetus- ja kulttuuriministeriölle tuotetussa S2-opetuksen selvityksessä (2022) lukiokoulutuksen järjestäjistä lähes viidennes mainitsi erityisopettajan tuen merkityksen hyvien käytänteiden toteuttamisessa S2-opetuksessa. Keskustelu S2-opetuksesta on helposti epätarkkaa ja opetusta on rinnastettu erityisopetukseen myös tutkimuskirjallisuudessa (Harju-Autti, Sinkkonen & Kyttälä, 2022). Avovastauksissa erityisopettajat nostavat esiin S2-opetuksen resurssin lisäämiseen ja tuen paremman vastaavuuden opetuksessa oleville oppilaille, joka tukee Owal Groupin tuottamaa selvitystä (2022), jossa haasteet S2-opetuksen järjestämisessä liittyivät suurelta osin resurssien puutteeseen.

Erityisopettajien vastaukset erityisopetuksen ja muun tuen kehittämisestä tukevat aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia. Jahnukainen, Heinonen, Lintuvuori ja Lempinen (2023) ovat havainneet, että erityisopetuksen ja muun tuen toteutuminen vaatii kansallisten ja paikallisten toimien määrittelyä, jotta tuen toteutuminen olisi selkeämpää. Lukion perinteinen rooli akateemisesti suuntautuneille opiskelijoille sopivana on voinut vaikuttaa lukion erityisopetuksen ja muun tuen vakiintuneiden tukikäytänteiden hitaampaan muodostumiseen verrattaessa ammatilliseen koulutukseen (Niemi & Laaksonen, 2020). Paremman tuen toteutumisen ohella huomiota on toivottu kiinnitettävän myös toimivan moniammatillisen yhteistyön tuottamiseen (Niemi ym., 2020).

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n tuottamassa lukioraportissa (2022) nousi esiin samankaltaisia tuloksia, mitä yllä vastanneet erityisopettajat erittelivät: Vastaajat korostivat erityisopetuksen puutteellista resursointia ja ajan puutetta tosiasiallisen erityisopetuksen tuottamiseen. Lisäksi OAJ:n lukioraporttiin vastanneiden mukaan aineenopettajien tuottamaa tukiovetusta tulisi lisätä, sillä erityisopettajilla ei ole mahdollisuutta hallita eri oppiaineiden sisältöjä.

Erityisopettajien vastausten perusteella lukion erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea tulisi kehittää systemaattisesti, opetushenkilöstön eri osapuolet ja opiskelijoiden moninaiset tarpeet huomioiden. Kehitysehdotusten listaus tukee avovastauksissa esiin nostettuja kehityssuuntia. Erityisopetusta ja muuta tukea koskeva osaamisen ja yhteisen ymmärryksen lisääminen olisi tärkeää. Toimia erityisopetuksen ja muun tuen kehittämiseen tarvitaan erityisesti henkilöstötasolla, jonka lisäksi tulevaisuuden resurssitarvetta tulisi tarkastella systemaattisesti.



# Resultatet för de svenskspråkiga gymnasierna



# 8

Information om hur väl specialundervisningen och annat stöd för lärande fungerar i gymnasierna samlades in genom två enkäter i slutet av läsåret 2022–2023. Speciallärarna fick en mer omfattande enkät och rektorerna en mer begränsad. Sammanlagt 12 speciallärare i de svenskspråkiga gymnasierna besvarade enkäten. Det representerar 67 % av de 18 gymnasierna som är med i utvärderingen av gymnasiereformen. Sammanlagt 12 rektorer i de svenskspråkiga gymnasierna besvarade rektorsenkäten. Det är 67 % av gymnasierna som är med i utvärderingen. Man kan säga att respondenterna – både speciallärarna och rektorerna – representerar ungefär en tredjedel av de svenskspråkiga gymnasierna.

Allmänt taget kan man säga att de svenskspråkiga gymnasiernas resultat är positivare beträffande uppskattningen av resurserna, men för övrigt aningen svagare än de finskspråkiga gymnasiernas resultat på flera punkter. Det här motsvarar det aningen svagare allmänna resultatet som också framgått tidigare i denna utvärdering av gymnasiereformen (Saarinen m.fl. 2023).

## 8.1 Resurserna för specialundervisningen

Av de 12 svenskspråkiga speciallärarna som besvarade enkäten hade 10 speciallärarbehörighet (PM med specialpedagogik som huvudämne eller speciallärarstudier inom yrkesutbildning). Hälften hade en fast tjänst. De behöriga lärarnas erfarenhet av speciallärarjobbet låg rätt jämnt utspritt inom intervallet 1–20 år. Antalet timmar som lärarna hade för specialläraruppgifter i gymnasierna varierade mellan 2 och 42 timmar i veckan. Mest arbetstimmar hade de lärare vars arbetstid var fast bestämd enligt årsarbetstid (1600 h/år). De som jobbade enligt undervisningsskyldighet och som var obehöriga hade färre timmar i genomsnitt.

Följande figur visar hur speciallärarna uppskattat resurserna för specialundervisningen. Skalan är 1–4 och anger: 1 = Mycket bristfälliga, 2 = Delvis bristfälliga, 3 = Delvis tillräckliga och 4 = Helt tillräckliga. Mellan de enskilda gymnasierna finns en hel del variation. De svenskspråkiga speciallärarna bedömer gymnasiernas resurser aningen mer positivt än de finskspråkiga speciallärarna:

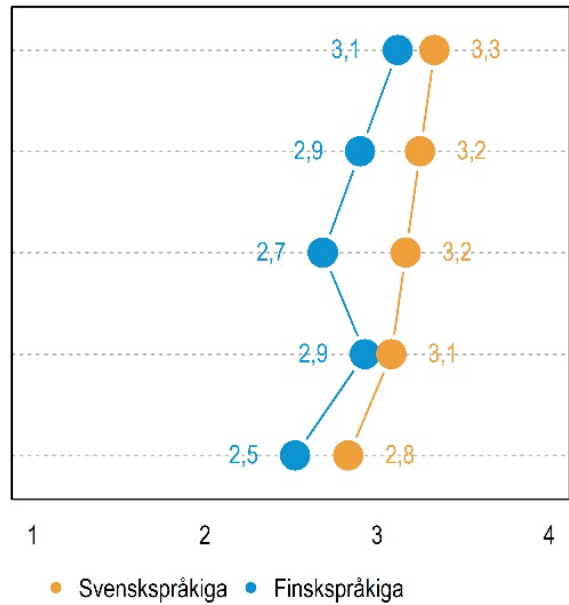
Möjligheter att delta i fortbildning och tilläggsutbildning inom specialundervisningen

Ekonomiska resurser för att ordna specialundervisning

Personalresurser för att ordna specialundervisning

Tester och material för genomföra specialundervisning

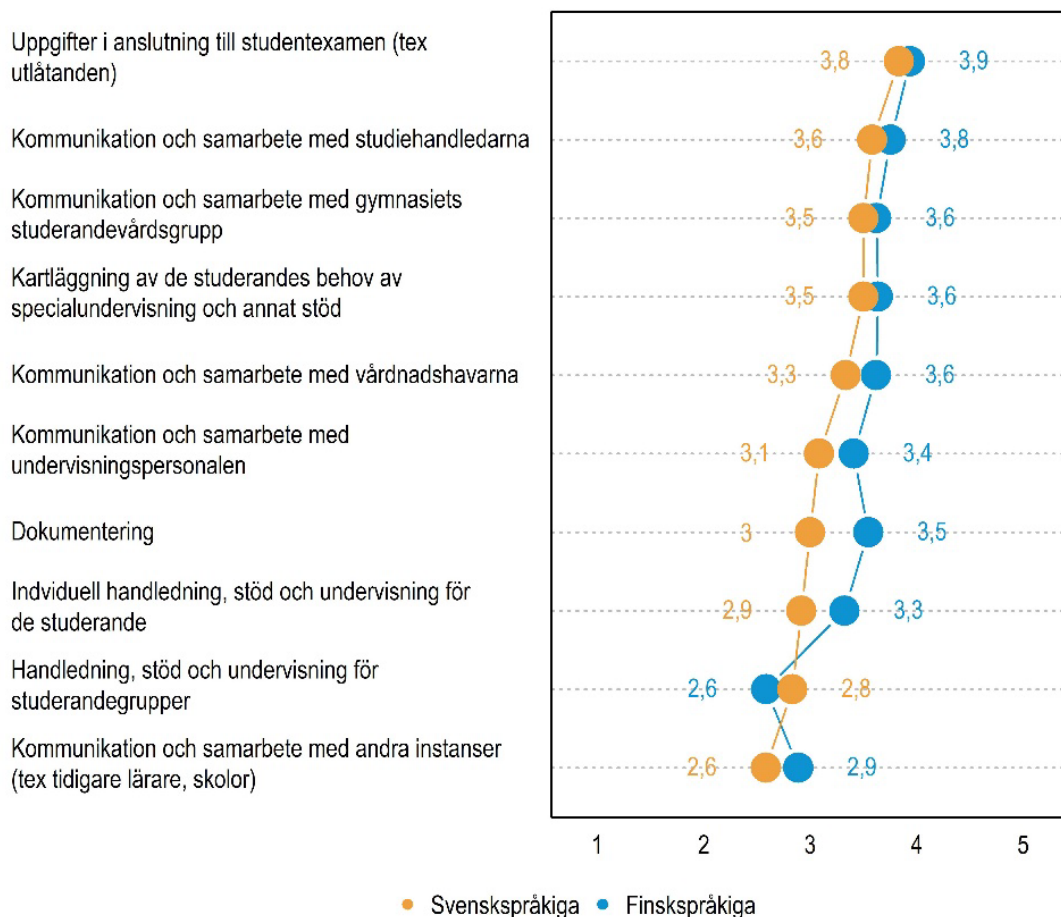
Tid för att ordna specialundervisning



**Figur 14. Speciallärares uppfattning om resurser för specialundervisning. (sv n = 12 / fi n = 142)**

Genomsnittet ligger vid tre och de ger en svagt positiv allmän bild. De svenskspråkiga gymnasiernas aningen positiva avvikelser är nämnvärda eftersom resultaten för de svenskspråkiga gymnasiernas del varit lite svagare än de finskspråkiga gymnasierna i denna utvärdering av gymnasiereformen (Saarinen mf.l. 2023). Bedömningen bygger på personliga uppfattningar och det är svårt att säga vad exakt som ligger bakom den. Den aningen mer positiva bedömningen av resurserna kan vittna om att resurserna verkligen är aningen bättre eller att resursbehoven är mer begränsade i de svenskspråkiga gymnasierna.

Följande figur visar hur speciallärares i de svensk- och finskspråkiga gymnasierna tagit ställning till hur mycket tid de har för att sköta en rad centrala uppgifter. Ställningstagandet gäller påståendet: "Jag har tillräckligt med tid att sköta följande uppgifter:" Skalan 1-5 anger: 1 = Helt av annan åsikt, 2 = Delvis av annan åsikt, 3 = Varken av samma eller annan åsikt, 4 = Delvis av samma åsikt, 5 = Helt av samma åsikt. De orangea prickarna anger svenskspråkiga gymnasier och de blåa prickarna finskspråkiga gymnasier:



**Figur 15. Speciallärares ställningstagande till påståendet Jag har tillräckligt med tid att sköta följande uppgifter. (sv n = 12 / fi n = 142)**

De svenskspråkiga speciallärares har nästan utan undantag uppskattat tidsresursen aningen svagare än de finskspråkiga speciallärares. Skillnaden varierar mellan de olika uppgifterna och är aningen svagare beträffande: individuell handledning, stöd och undervisning, dokumentation, kommunikation och samarbete med undervisningspersonalen, med andra parter och med vårdnadshavarna. Resultatet kan tolkas så att lärarna gärna skulle önska sig mer tid för dessa uppgifter.

Resultatet berättar också om prioriteringar som görs i gymnasierna. Uppgifter som det finns mer tid för är möjligtvis mer prioriterade medan uppgifter som det inte finns tid för, är mindre prioriterade. Ett delområde som sticker ut aningen negativt för de svenskspråkiga speciallärares del är behovet av tid för mer individuell handledning, stöd och undervisning.

Tre aningen mer resursstarka områden i speciallärares arbetsbild är: kartläggningen av de studerandes behov, samarbetet med studiehandledarna och uppgifter i anknötning till studentexamen. Det uppenbart starkare omdömet om uppgifter i anknötning till studentexamen framgår också beträffande de finskspråkiga gymnasierna. Praxis för studentexamen är starkt reglerad och examen har en lång tradition. Till speciallärares övriga arbetsuppgifter hör betydligt mer flexibilitet, möjligheter – och utmaningar.

## 8.2 Stödet för lärande: Hur väl fungerar helheten?

Speciallärarna ombads bedöma hur väl olika delområden av specialundervisningen och stödet för lärande fungerar i gymnasier. Svaren uppgavs på skolvitsordsskalan 4–10. Här följer fem figurer som visar genomsnittet för de svensk- och finskspråkiga gymnasierna beträffande de delområden som stod i fokus.

### *Ansvar, planering och systematik*

Följande figur visar hur väl speciallärarna uppfattar att en rad centrala aspekter av stödhelheten definierats i gymnasierna:

De studerandes behov av specialundervisning och annat stöd för lärande kartläggs i början av gymnasiestudierna

Behovet av stöd diskuteras med studiehandledarna

Behovet av stöd för specialundervisning och annat lärande bedöms tillsammans med den studerande

Specialundervisning och annat stöd för lärandet planeras tillsammans med den studerande

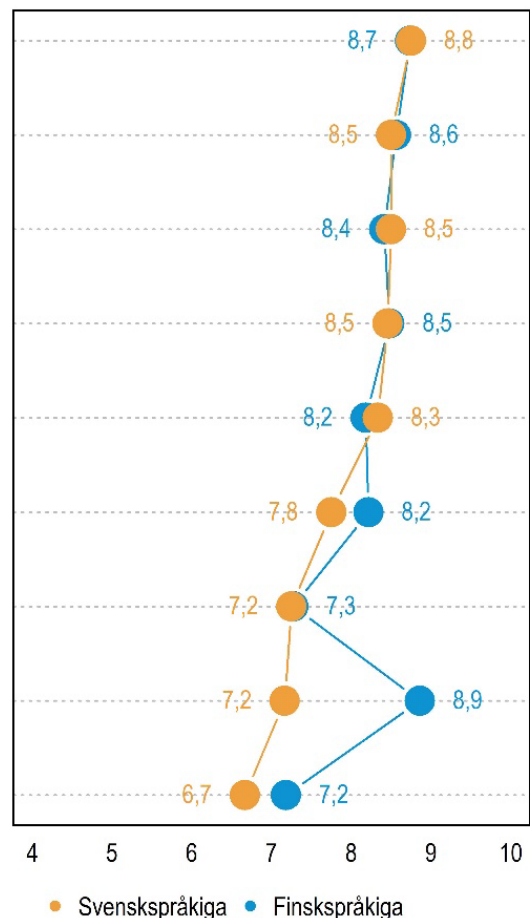
Behovet av stöd diskuteras med ämneslärarna och/eller grupphandledarna

Vårdnadshavarna är vid behov delaktiga i bedömningen av stödbehovet

Alla studerande som behöver stöd upptäcks

Stödåtgärderna antecknas i den studerandes personliga studieplan om den studerande vill det

Vi får nödvändig information från den studerandes tidigare läroanstalt



**Figur 16. Bedöm enligt skolvitsordsskalan (4–10) hur tydligt följande saker har definierats i ert gymnasium (t.ex. i den lokala undervisnings-, läsårs- eller årsplanen) (sv n = 12 / fi n = 142)**

De svenskspråkiga speciallärares uppfattning om hur väl de olika aspekterna definierats är på flera punkter svagare än de finskspråkiga speciallärares uppfattning. Genomsnittet är 7,4 för de svenskspråkiga och 7,9 för de finskspråkiga gymnasier. Resultatet väcker frågan om det kanske är lite mindre vanligt att man systematiserar, definierar och beskriver verksamheten i de svenskspråkiga gymnasier än i de finskspråkiga gymnasier? Figuren låter också för övrigt antyda att rutiner och -praxis inte definierats särskilt väl i de svenskspråkiga gymnasier – eller att verksamheten åtminstone i vissa gymnasier är lite väl odefinierad, vilket också en del speciallärare vittnar om:

*Vi borde föra en öppen diskussion kring ansvarsfördelning och förväntningar, samt möjliga stödmedel och resurser som finns. Vi borde diskutera praxis för differentiering och vad som ryms inom ramarna för det, men likväl, vad som inte ryms. (Speciallärare 13)*

*Arbetet är så flytande och det är så gott som omöjligt att veta när man har uppfyllt sin kvot. Det är också problematiskt att uppgiften är ny i skolan och "ingen" vet riktigt hur det "borde" vara. Utan det är försök och misstag som gäller för att hitta de vettigaste arbetssätten. (Speciallärare 151)*

Den största skillnaden (1,4) mellan de svensk- och finskspråkiga gymnasier gäller antecknandet av stödåtgärder i den individuella studieplanen (IP).<sup>12</sup> Den individuella studieplanen kom som en nyhet genom GLP 2019, och tycks kanske inte riktigt ha funnit sin plats. Ansvarsfördelningen mellan specialläraren och studiehandledarna och ämneslärarna och samarbetet mellan olika aktörer verkar också vara svagare definierade i de svensk- än finskspråkiga gymnasiers interna styrdokument. Samma gäller bedömningen av stödbehoven. Figuren visar också på andra skillnader, t.ex. framstår speciallärarens samarbete med studiehandledaren som bättre definierat än samarbetet med ämneslärarna. Allmänt taget verkar det kollegiala samarbetet mellan specialläraren och studiehandledaren vara särskilt viktigt i gymnasier.

---

<sup>12</sup> Det ingick ett litet fel i enkäten: "Personlig studieplan" borde vara "individuell studieplan". Högst antagligen har speciallärarna ändå förstått att "personlig studieplan" i enkäten syftar på den individuella studieplanen (IP i GLP 2019).

## Kartläggning och informationsutbyte

Följande figur visar hur väl de svensk- och finskspråkiga speciallärarna uppfattar att de studerandes stödbehov upptäcks och hur väl informationsutbytet kring stödbehoven fungerar:

De studerandes behov av specialundervisning och annat stöd för lärande kartläggs i början av gymnasiestudierna

Behovet av stöd diskuteras med studiehandledarna

Behovet av stöd för specialundervisning och annat lärande bedöms tillsammans med den studerande

Specialundervisning och annat stöd för lärandet planeras tillsammans med den studerande

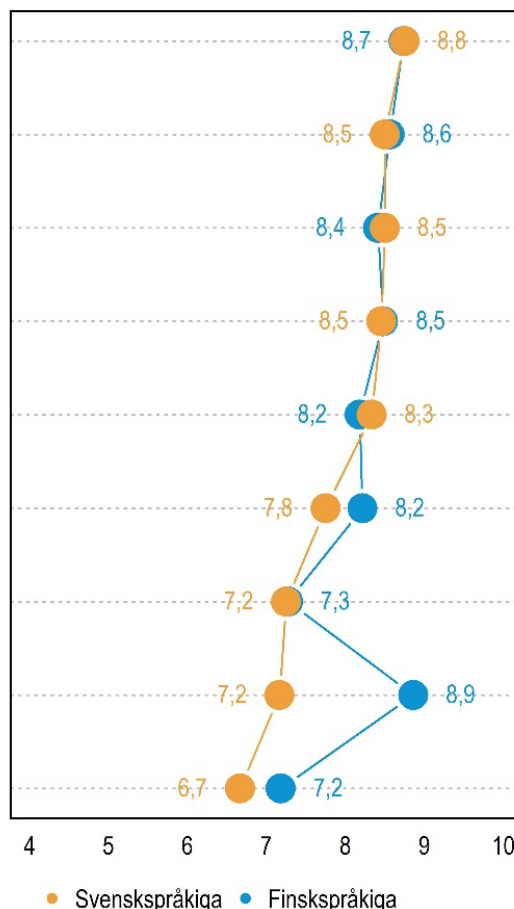
Behovet av stöd diskuteras med ämneslärarna och/eller grupphandledarna

Vårdnadshavarna är vid behov delaktiga i bedömningen av stödbehovet

Alla studerande som behöver stöd upptäcks

Stödåtgärderna antecknas i den studerandes personliga studieplan om den studerande vill det

Vi får nödvändig information från den studerandes tidigare läroanstalt



**Figur 17. Bedöm hur väl behoven av specialundervisning och annat stöd för lärande upptäcks i ert gymnasium. (sv n = 12 / fi n = 142)**

För aspekterna ovan (Figur 17) är genomsnittet aningen svagare för de svenskspråkiga speciallärarnas del: Svenskspråkiga gymnasier 7,9 och finskspråkiga 8,2. De fem översta aspekterna har ett genomsnitt på över 8,2, vilket kan betraktas som ett rätt gott resultat. Kartläggningen av de studerandes behov av stöd i början av gymnasiestudierna verkar fungera väl i båda språkgrupperna. Men

figuren visar också på svagare områden, framför allt de tre aspekterna längst nere i figuren med genomsnittet 6,7–7,2.

*Bara den studerande ber om stöd av t.ex. ämneslärare eller speciallärare, brukar vi ofta fixa det. Men det är långt ifrån alltid som de med behov av special-/stödundervisning ber om det eller frågar efter det. Vi som jobbar här upptäcker nog inte alla, åtminstone inte i tid, men alla har tillgång till information om vart de ska vända sig om de behöver stöd. Likaså får alla information om insatser som skolan ordnar - själv eller i samarbete med tredje sektorn - om t.ex. ämnesstöd, avslappning, sömn, mindfulness, styrkor och befrämjande av hälsa. (Speciallärare 143)*

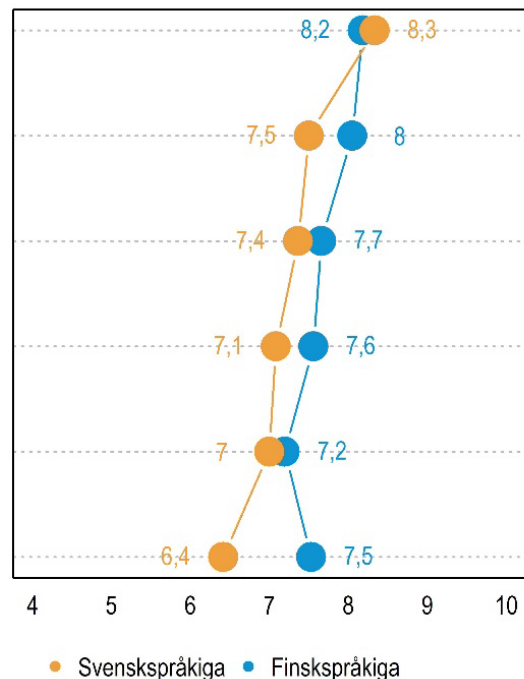
Beträffande informationsgången mellan de studerandes tidigare läroanstalter och gymnasiet tycks det finnas en del variation beroende på hur många tidigare läroanstalter de studerande kommer från. Ifall de studerande kommer från olika kommuner är det troligt att informationsgången kan vara bristfällig.

De svaga omdömena väcker frågor och tyder på att här finns saker som inte fungerar som de ska: Vad kunde man göra för att upptäcka fler studerande som har behov av stöd för lärande? Hur kunde man förbättra informationsgången mellan den studerandes tidigare läroanstalt och gymnasiet? Används den individuella studieplanen inte lika mycket i de svenskspråkiga gymnasierna som i de finskspråkiga gymnasierna?

#### Praxis och kollegialt samarbete

Jämförelsen i följande figur påvisar också lite svagare siffror för de svenskspråkiga gymnasiernas del. Genomsnittet är 7,3 för de svenskspråkiga gymnasierna och 7,7 för de finskspråkiga gymnasierna. Fokus ligger på olika aspekter av stödpraxis och kollegialt samarbete.

- När stödet ordnas beaktas de studerandes utgångspunkter, styrkor och utvecklingsbehov
- Studerande hänvisas vid behov till att söka assistenttjänster, särskilda hjälpmedel och andra tjänster
- Undervisningspersonalen genomför specialundervisning och annat stöd för lärandet tillsammans
- Ämneslärarna differentierar vid behov sin undervisning med pedagogiska lösningar på lektionerna
- Alla studerande får det stöd de behöver
- Personalen inom studerandevården deltar i ordnandet av stödet



**Figur 18. Bedöm hur väl specialundervisningen och annat stöd för lärande ordnas och genomförs i ert gymnasium. (sv n = 12 / fi n = 142)**

De två linjerna följer i stora drag varandra. I båda grupperna konstaterar speciallärarna exempelvis att alla studerande inte får det stöd de behöver (7,0/7,2).

*De som kommer utifrån har sällan någon information med sig från sin skola, utan de berättar själva vilka utmaningar de har. Genomförandet av stöd beror inte enbart på skolan - vi erbjuder, men den studerande måste också vara beredd att använda sin tid. Frånvaron har ökat, vilket påverkar även de individuella lösningar och handledningen vi är beredda på att satsa. (Speciallärare 125)*

Det kollegiala samarbetet kring stödpraxis borde av allt att döma utvecklas: Speciallärarna anser att ämneslärarna inte riktigt differentierar sin undervisning, att undervisningspersonalen inte samarbetar kring stödet och att studerandevården rätt sällan deltar i ordnandet av stödet. Resultaten ger en antydning om att speciallärarna arbetar rätt självständigt och är kanske inte riktigt tillfreds med det kollegiala samarbetet i gymnasierna. Uppfattningarna varierar förstås gymnasierna emellan.

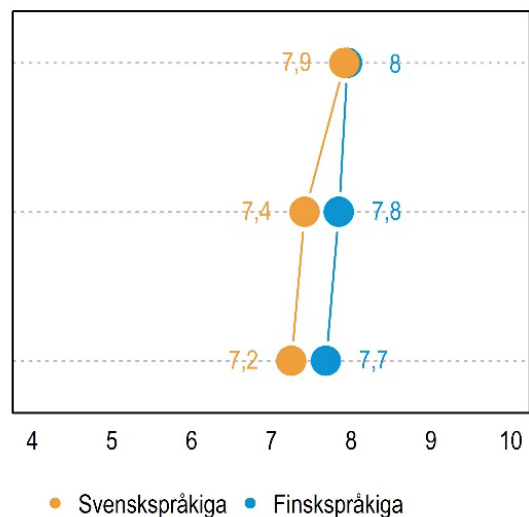
### Uppföljning och utvärdering

Den aningen svagare resultatkurvan för de svenskspråkiga speciallärarnas del syns också beträffande utvärderingen och uppföljningen av stödbehoven och -åtgärderna. De svenskspråkiga speciallärarna har varit aningen mer kritiska än de finskspråkiga speciallärarna:

De studerandes behov av specialundervisning och annat stöd för lärandet följs upp regelbundet under hela gymnasieutbildningen

Den studerande deltar i utvärderingen av hur stödåtgärderna fungerar

Hur väl stödåtgärdernas fungerar följs upp och utvärderas regelbundet



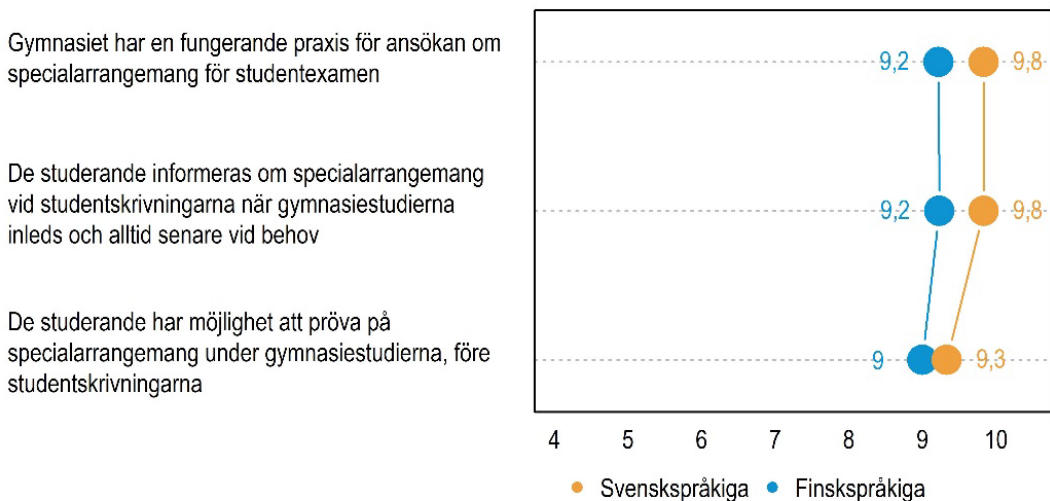
**Figur 19. Bedöm hur väl uppföljningen och utvärderingen av specialundervisning och annat stöd för lärande genomförs i ert gymnasium. (sv n = 12 / fi n = 142)**



Genomsnitten för de tre aspekterna är 7,5 (sv) och 7,8 (fi). Alla omdömen för de båda språkgrupperna ligger mellan 7 och 8 och kan särskilt för de svenskspråkigas del betraktas som nöjaktiga. Omdömena visar att det finns något i genomförandet och uppföljningen av de studerandes stödåtgärder som inte riktigt fungerar i (åtminstone en del av) de svenskspråkiga gymnasierna. Här finns möjligtvis ett samband till den möjligtvis bristfälliga användningen av de individuella studieplanerna (IP) som utgångspunkt för stödåtgärderna i de svenskspråkiga gymnasierna.

### Specialarrangemang kring studentexamen

Specialarrangemangen kring studentexamen sticker ut som en mycket positiv kategori både i de svensk- och finskspråkiga gymnasierna. Beträffande specialarrangemangen är speciallärares omdömen utöver det dessutom högre i de svenskspråkiga gymnasierna (9,7) än i de finskspråkiga gymnasierna (9,2).



**Figur 20. Bedöm hur väl specialarrangemangen för studentexamen genomförs i ert gymnasium. (sv n = 12 / fi n = 142)**

Det har sina orsaker att kutymer kring studentexamen bedöms så högt av speciallärares. Till skillnad från mycket av det övriga en speciallärare jobbar med är arrangemangen kring studentexamen strikt reglerade och förfaringssätten har långa anor. Informationsgången verkar fungera mycket väl så att de studerande får den information som de har rätt till. Resultatet berättar dock inte om hur väl själva arrangemangen fungerar i praktiken.

### Slutsatser om de svenskspråkiga gymnasierna:

Eftersom den svenskspråkiga respondentgruppen är rätt liten gäller det att vara aningen försiktig med generaliseringar. Speciallärares lokala förhållanden och omständigheter varierar en del mellan de olika gymnasierna i Svenskfinland. Resultatet väcker hur som helst frågan om hur det kommer sig att resurserna uppskattas aningen positivare men att verksamheten i övrigt uppskattas aningen negativare i de svenskspråkiga gymnasierna jämfört med de finskspråkiga gymnasierna? Gymnasiernas storlek och resurser präglar i viss mån både utmaningar och möjligheter med att förverkliga stödet för lärande. Om gymnasiestuderandena kommer från olika håll och även olika kommuner finns det risk att informationen om de studerandes behov för stöd redan från första

början är knapphändiga. En del speciallärare konstaterar att de nog skulle kunna erbjuda stöd, men att de studerande inte alltid vill ta emot det. I en del gymnasier skulle det uppenbarligen behövas bättre rutiner, systematik och ansvarsfördelning. Samarbetet mellan speciallärarna och ämneslärarna kunde fungera bättre. Samarbetet med studerandevården bedöms anmärkningsvärt lågt. Några speciallärare uppger brister med IT-tjänsterna och att studieadministrationsprogrammen inte fungerar ändamålsenligt med tanke på stödet för lärande. Det framgick också att de svenskspråkiga kartläggnings- och testmaterialet som speciallärarna använder för att upptäcka stödbehov är bristfälligt med tanke på de finlandssvenska behoven och förhållandena.

Positivt är att resursläget för specialundervisningen bedöms aningen mer positivt i de svenskspråkiga gymnasierna än i de finskspråkiga gymnasierna. Också kommunikationen kring specialarrangemangen vid studentexamen får ett högre omdöme. För övrigt är de svenskspråkiga speciallärarnas uppfattningar om hur väl saker och ting fungerar kring stödet för lärande genomgående aningen svagare än de finskspråkiga speciallärarnas uppfattningar. En liknande tendens framgick också beträffande beredningen och implementeringen av GLP 2019 i sin helhet (Saarinen m.fl. 2023).

En del svar vittnar om att speciallärarna – på gott och ont – arbetar rätt självständigt och skulle behöva mer stöd, handledning och samarbete. Det verkar finnas ett behov för mer information och stöd, genomgående ända från lärarstudierna till arbetet som speciallärare i ett gymnasium:

*Jag har nog fått ytterst lite handledning i hur arbetet ska genomföras. Utan jag har nog varit tvungen att skapa jobbet själv. På gott och ont. Jag är inte så säker på att någon har helt insikt i hur jag jobbar. Jag skulle nog önska mera stöd i riktlinjer, men då ingen vet (för att UBS inte heller har gett direktiv) och PF fortfarande knappt nämner ett ord om gymnasiet i sin utbildning, så är det svårt. (Speciallärare 146)*

Det att lärarutbildningen möjligtvis inte förbereder lärarna för ett jobb inom gymnasieutbildningen framgår också i de finskspråkiga speciallärarnas svar.



# Arviointitulosten yhteenveto ja pohdinta

# 9

Tässä raportissa on arvioitu erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tavoitteiden toteutumista lukioissa lukuvuoden 2022–2023 päätteeksi. Tuolloin lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) mukaan laaditut opetussuunnitelmat olivat olleet käytössä lähes kaksi lukuvuotta. Tulokset perustuvat keväällä 2023 toteutettujen erityisopettaja- ja rehtorikyselyjen aineistoihin.

Arvioinnissa tarkastellaan lukion erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tilaa ja toimintatapoja sekä tuen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea tarkastellaan myös opiskelijoiden ja aineenopettajien näkökulmista myöhemmin vuonna 2024 julkaistavissa arviointiraporteissa.

## Suunta on oikea: Erityisopetuksen ja oppimisen tuen asema on vahvistunut lukioissa

Vuonna 2018 säädetyssä lukiolaissa (714/2018 28 §) koulutuksen järjestäjien tehtäväksi määriteltiin oppimisen tuki, jolla tarkoitetaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen järjestämistä. Velvoite oppimisen tuen järjestämiseen astui voimaan 1.8.2021 samanaikaisesti lukion uusien opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) pohjalta laadittujen opetussuunnitelmien kanssa. Lakimuutoksella haluttiin turvata kaikille lukio-opiskelijoille yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimisen tukeen. Keskeistä oppimisen tuen uudistuksessa oli, että lukiolaki toi erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen uutena velvoittavana sisältökokonaisuutena opetussuunnitelmaan.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että lukiokoulutuksessa oppimisen tuki ja erityisesti erityisopetus ovat vahvistaneet asemaansa ja tuki alkaa vähitellen vakiintua osaksi arjen toimintaa. Erityisopettajia on rekrytoitu lukioihin ja sekä uutta että aikaisempaa toimintaa on kehitetty ja suunniteltu aktiivisesti. Erityisopettajat ovat kokeneet, että erityisesti erityisopetuksen asema on vahvistunut lukioissa. Oppimisen tuki kokonaisuudessaan hakee vielä muotoaan.

## Oppimisen tukea toteutettiin hyvin vaihtelevasti ennen lukiouudistusta – ja lukioiden välillä on edelleen suuria eroja

Arvioinnin tulokset osoittavat, että osassa lukioita erityisopetusta on järjestetty vapaaehtoisesti jo vuosia ennen lakimuutosta, jopa 2000-luvun alkupuolelta saakka. Osassa lukioita erityisopetuksen toteuttaminen kuitenkin aloitettiin vasta lukiolain ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 2019 tullessa voimaan elokuussa 2021.

Lukiolain tuoma velvoite on vahvistanut oppimisen tuen yhdenvertaisuutta lukiokoulutuksessa. Oppimisen tuen kokonaiskuva on yhä hyvin epäyhtenäinen: Lukio-opintojen alussa järjestettävien alkukartoitusten toteuttamistavat vaihtelevat hyvin paljon eri lukioiden välillä. Erityisopettajien näkemyksiä verrattaessa havaittiin, että joissakin lukioissa oppimisen tuen tarpeet ja resurssit kohtaavat paremmin kuin toisissa. Joissakin lukioissa on selkeästi määritellyt vastuut ja toimiva organisaatio tuen toteuttamiseen, kun taas osalla toimintamallit ovat epämääräisempiä. Osa toimijoista on kehittänyt oppimisen tuen käytäntöjä jo vuosia, mutta toiset vasta etsivät toimivia käytäntöjä.

Petteri Orpon hallitusohjelmassa (2023) yhtenä tavoitteena on oppimisen tuen polun selkeyttäminen ja ketjun yhtenäistäminen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Hallitusohjelman lukio-koulutusta koskevat asiat ovat parhaillaan valmistelussa. Näistä oppimisen tukeen liittyy tukiope- tuksen säätäminen lukio-opiskelijoiden oikeudeksi. Arvioinnin tulosten valossa tämä normioh- jauksen lisääminen selkeyttäne oppimisen tuen järjestämistä lukiokoulutuksessa. On kuitenkin huomattava, että ilman kokonaisvaltaista näkemystä ja konkreettista toiminnan kehittämistä se ei itsessään poista nykyisiä oppimisen tuen haasteita.

## Ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyt ovat vakiintuneet, muuten oppimisen tuessa on paljon kehitettävää

Arviointitulokset osoittavat, että ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyt muodostavat muita oppimi- sen tuen osa-alueita toimivamman kokonaisuuden lukiokoulutuksessa. On oletettavaa, että asiaan vaikuttavat ylioppilastutkinnon pitkät perinteet ja tarkat ylioppilastutkintoa koskevat määräykset. Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa oppimisen tuen käsitteet ja konkreettinen toteutta- minen on määritelty selvästi epämääräisemmin kuin ylioppilastutkinnon määräyksissä kuvatut erityisjärjestelyt yksityiskohtineen.

Lisäksi ylioppilastutkintoon liittyviä erityisjärjestelyjä toteutetaan vain kaksi kertaa vuodessa, kun muun tuen tarve on päivittäistä ja jatkuvaa. Lukioiden toimintakulttuurissa on myös vahva paino- tus ylioppilastutkinnon toteuttamisessa. Ylioppilastutkinnon pitää toimia hyvin. Miten muut oppimisen tuen osa-alueet saataisiin yhtä toimiviksi?

Oppimisen tuen tarpeiden kartoittaminen lukio-opintojen alussa onnistuu paremmin kuin tuen varsinainen toteuttaminen opintojen aikana. Tosin erityisopettajien mukaan kaikkien opiskelijoi- den tuen tarpeita ei onnistuta havaitsemaan. Arvioinnin tulokset osoittavat, että tiedonsiirrossa aiemmista oppilaitoksista, erityisesti perusopetuksesta, lukioihin on puutteita. Joissain lukioissa tuen tarpeiden kartoitukset aloitetaan käytännössä ilman tietoa opiskelijan aiemmasta tuesta ja tuen tarpeista. Uudistus on kuitenkin todennäköisesti lisännyt osaamisen ja oppimisen tuen alku- kartoituksia lukioissa, joten kehityssuunta on oikea.

Erityisopettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyö vaikuttaa toimivan luontevammin ja sujuvammin kuin yhteistyö aineenopettajien kanssa. Tulokset osoittavat myös, että erityisopettajilla ei mielestään ole riittävästi aikaa yksilö- ja ryhmämuotoiselle opetukselle ja oppimisen tuelle.

Vaikka tietyt osa-alueet korostuvat joko vahvempina tai heikompina oppimisen tuen toteuttamisessa, katse on syytä kohdistaa kokonaisuuteen: Oppimisen tuessa on ennen kaikkea kyse tukitoimien toimivuudesta siitä hetkestä lähtien, kun opiskelija saapuu lukioon aina siihen asti, kun hän valmistuu ylioppilaaksi. Arvioinnissa nousi esille erityisesti tarve tukitarpeiden ja -toimien seurannan kehittämiseksi ja arvioimiselle lukiokoulutuksen aikana. Koulutuksen järjestäjien tulisi huolehtia oppimisen tuen kehittamisestä ja sen toimivuuden arvioinnista.

## Resurssien lisäksi tuen toteuttamisessa tarvitaan vastuuden määrittelyä ja suunnitelmallisuutta

Oppimisen tuen toteuttamisessa on kyse kokonaisuuden hallinnasta. Jos koulutuksen järjestäjä on hyvin organisoinut oppimisen tuen kokonaisuuden, määritellyt selkeästi vastuut ja tehtävät sekä varannut resurssia riittävästi, tuen toteuttamisessa onnistutaan paremmin. Lukioissa koko henkilöstön välinen yhteistyö on avainasemassa, sillä sen kautta rakentuu esimerkiksi erityisopettajan ja muun opetushenkilöstön yhteisymmärrys tuen toteuttamisen vastuista ja toimintatavoista.

Yhteistyö ei kuitenkaan voi rajoittua pelkästään lukion sisäiseen toimintaan. Sujuva tiedonkulku on edellytys toimivalle oppimisen tuen kokonaisuudelle. Opiskelijoiden tarpeet ja haasteet ovat usein hyvin monisyisiä, ja vaativat monialaista yhteistyötä ja tiedonvaihtoa muun muassa opiskelijahuollon kanssa. Oppimisen tuen toteuttaminen vaatii sekä lukion sisäisen että ulkoisen yhteistyön ja tiedonvaihdon kehittämistä. Tämä voi edellyttää uusien toimintatapojen ja rakenteiden kehittämistä.

Näyttää siltä, että pienemmissä lukioissa yhteistyö oppimisen tuen tiimoilla toimii paremmin kuin suurissa lukioissa. Pienemmissä lukioissa tiedonkulku on sujuvampaa ja ihmiset kohtaavat arjessa eri tavalla kuin suurissa lukioissa. Arviointi osoittaa, että haasteista huolimatta myös suurissa lukioissa voidaan toteuttaa toimivia oppimisen tuen ratkaisuja. Esimerkiksi sama aineenopettaja voi opettaa oppiaineen kaikki opintojaksot ensimmäisenä lukuvuonna, jolloin opiskelijat ja heidän tarpeensa tulevat tutuiksi.

## Hyvin toimiva oppimisen tuen kokonaisuus edellyttää pedagogista johtamista, selkeää organisointia ja vastuunjako

Ennen uudistusta useissa suurissa kunnissa lukion erityisopettajan virkoja perustettiin tarvelähtöisesti, mutta valtakunnallisesti tämä oli suhteellisen sattumanvaraista (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo, 2019). Tarvelähtöisyys ja suunnitelmallisuus ovat edellytyksiä toimivan oppimisen tuen toteuttamiseen. Se vaatii jo rekrytoinneista lähtien kokonaisnäkemystä, suunnittelua ja organisointia. Rehtoreilta toivotaan aktiivista otetta, ja oppimisen tuen pedagogisessa johtamisessa ja organisoinnissa on vastaajien mukaan paljon kehittämisen varaa.

Rehtoreiden mukaan erityisopettajien rekrytointi ei ole tuottanut haasteita. Vaikuttaa siltä, että lukion erityisopettajan virka houkuttelee hakijoita, mikä toisaalta saattaa heikentää

erityisopettajien riittävyttä perusopetuksessa Erityisopetuksen vahvistuneen aseman myötä tulee tarkastella myös erityisopettajien koulutusta ja sitä, antaako koulutus riittävästi eväitä lukiossa työskentelemiseen.

## Opiskelijoiden tarpeet ja oppimisen tuen tarjonta eivät aina kohtaa

Erityisopettajien mukaan osa opiskelijoista ei hae tai ota vastaan tukea, vaikka he tarvitsisivat sitä. Oppimisen tukeen liittyy yhä stereotyyppioita ja leimautumisen pelkoa. Tämä vaatii lukioilta toimintakulttuurin kehittämistä siten, että oppimisen tukeen suhtauduttaisiin myönteisesti osana opintoja. Opiskelijat eivät välttämättä osallistu erilliseen tukiopetukseen, esimerkiksi tukipajoihin, jolloin tukea on tärkeä saada oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Tämä vaatii aineenopettajilta erilaisia pedagogisia ratkaisuja, eriyttämistä ja tukiopetusta sekä tarvittaessa yhteistyössä erityisopettajan kanssa.

Oppimisen tuki voi eri syistä olla riittämätöntä tai heikosti kohdennettua suhteessa opiskelijoiden tuen tarpeisiin. Esimerkiksi erityisopettajaresurssit eivät aina ole oikeassa suhteessa lukioiden opiskelijoiden tuen tarpeisiin.

Näyttää myös siltä, että sama oppimateriaali ei toimi kaikille. Erityisopettajien mukaan on opiskelijoita, joille paperiset oppimateriaalit soveltuvat paremmin kuin digitaaliset. Osa opiskelijoista ei ole tottunut käyttämään digitaalisia oppimateriaaleja ja -välineitä, ja heille ”digiloikka” perusopetuksesta lukioon voi olla suuri harppaus.

## Opiskelijoiden oppimisen pulmien lisääntyminen haastaa lukioiden perinteiset toimintatavat ja henkilöstön toimenkuvat

Erityisopettajien mukaan lukio-opiskelijoiden oppimisen haasteet ovat lisääntyneet viime vuosina. Sekä kansallisissa oppimistulosarvioinneissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. OKM, 2022, Hiltunen ym., 2022, Metsämuuronen & Nousiainen, 2021) on todettu, että perusopetuksen päätävien nuorten osaaminen esimerkiksi lukemisessa ja matematiikassa on heikentynyt. Koska erityisopetuksen piiriin kuuluvien oppilaiden osuus on lisääntynyt perusopetuksessa jatkuvasti 2000-luvulla, samansuuntaista kehitystä on odotettavissa myös tulevaisuudessa. Tämä kehityssuunta tuo lisähaasteita lukiokoulutukseen ja haastaa samalla lukioiden perinteiset toimintakulttuurit.

Nykytilanteessa ei voida olettaa, että erityisopettaja yksinään vastaisi lukion oppimisen tuen toteuttamisesta. Oppimisen tuen toteuttaminen vaatii lukioiden henkilöstöltä kokonaisvaltaista vastuunottoa ja ”koko oppilaitos tukee” -asennetta. Haasteisiin vastaaminen ei onnistu ainoastaan erityisopettajia lisäämällä tai heidän osaamistaan kehittämällä. Avainasemassa on rehtorin ja muun



opetushenkilöstön, erityisesti aineenopettajien erityispedagogisen ymmärryksen ja osaamisen vahvistaminen.

Kun opiskelijoilla on oppimisen haasteita, aineenopettajan on tärkeä osata eriyttää opetustaan erilaisin pedagogisin menetelmin. Tilanne on erityisen vaativa, jos opiskelijoilla on moninaisia haasteita. Oppiainekohtaisten haasteiden ja oppimisvaikeuksien lisäksi tuen tarpeet voivat liittyä esimerkiksi opiskelijoiden hyvinvointiin, mielenterveyteen, keskittymiseen, opiskelun suunnitteluun, opiskelutaitoihin, sosiaalisiin tilanteisiin tai yleisemmin oman elämän ja arjen hallintaan. Lukioon tulee myös yhä enemmän opiskelijoita, joilla on kehittyvä oppilaitoksen opetuskielen taito. He tarvitsevat kielitietoisempaa opetusta, mikä toisaalta voi edesauttaa kaikkien opiskelijoiden oppimista.

## Yksittäiset lukiot eivät pysty ratkaisemaan yhteiskunnallisia haasteita

Yleinen osaamisen tason heikentyminen on havaittu perusopetuksen lisäksi myös lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Erityisopettajien kuvaamat haasteet lukioissa kertovat välillisesti myös opiskelijoiden aikaisemman oppimisen polun ja erityisesti oppimisen tuen toimivuudesta. Lukioita koskevan tilannekuvan perusteella ei pidä esittää arvioita siitä, kuinka hyvin nykyinen perusopetuksen oppimisen tukijärjestelmä toimii, mutta on selvää, että perusopetuksesta saapuu lukioihin opiskelijoita, joiden tuen tarpeet ovat hyvin suuria. Tätä haastetta ei ratkaista kehittämällä tukitoimia pelkästään lukiokoulutuksessa.

Lukioiden erityisopettajien kuvaukset opiskelijoiden oppimishaasteiden moninaisuudesta eivät kerro pelkästään haasteista lukiokoulutuksessa vaan piirtävät laajempaa kuvaa yhteiskunnastamme. Tulevaisuuden näkymät epävarmassa maailmantilanteessa luovat paineita lukiolaisille. Jo useamman vuoden ajan opiskelijoiden hyvinvointiin, jaksamiseen ja mielenterveyteen liittyvät pulmat ja niiden diagnosointi ovat lisääntyneet. Korkeakoulujen todistusvalinta on osaltaan lisännyt lukio-opintojen merkitystä, mikä on saattanut lisätä opiskelijoiden kokemusta opintojen kuormittavuudesta.

Lukiot ja niiden henkilöstö voivat tukea opiskelijoita parhaimpansa mukaan, mutta eivät voi ratkaista ongelmia, joiden juurisyyt ovat muualla. Erityisopettajien kuvaama kehityssuunta, jossa opiskelijoiden haasteet ovat lisääntymään päin, on syytä ottaa vakavasti. Tämä herättää useita kysymyksiä: Mistä kehityssuunta johtuu? Miten kehityksen suuntaa voisi muuttaa? Mitä toimenpiteitä suunnan muuttaminen vaatisi? Mikä on lukion rooli näissä kysymyksissä, ja mitkä ovat lukioiden mahdollisuudet vaikuttaa laajoihin yhteiskunnallisiin kehityskuluihin?



# Kehittämis- suositukset

# 10

Arviointiryhmä on laatinut arvioinnin tulosten perusteella seuraavat kehittämissuosituksset:

**1. Tiedonsiirtoa on kehitettävä niin, että opiskelijoiden aikaisemmat tuen tarpeet tulevat lukion tietoon.**

Tiedonsiirtoa ja yhteistyötä perusopetuksen ja lukioiden välillä on kehitettävä, jotta oppimisen tuen tarpeiden selvittämistä ei tarvitse aloittaa täysin alusta, kun opiskelijat tulevat lukioon. Selkeä tehtävän- ja vastuunjako on tärkeää oppilaitosten välillä.

Tietoa tarvitaan erityisesti siinä vaiheessa, kun opiskelijan kanssa laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma ja suunnitellaan mahdollinen oppimisen tuen järjestäminen sekä ylioppilastutkinnon erityisjärjestelyt.

Kaikessa tiedon siirrossa on kuitenkin muistettava opiskelijoiden oikeusturva ja tiedon luottamuksellisuus.

**2. Oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisen käytäntöjä ja menetelmiä on kehitettävä systemaattisesti.**

Tuen tarpeeseen ja oppimisen ongelmiin liittyviä testejä ja muita havainnointimenetelmiä tulee kehittää, jotta ne vastaavat nykyistä paremmin lukioiden, eri opetuskielten ja oppiaineiden tarpeisiin.

Lukioiden sisäistä tiedonsiirtoa ja tuen tarpeiden jatkuvaa havainnointia, seurantaa ja tukitoimien toimivuuden arviointia on kehitettävä. On tärkeää, että jokaisen opiskelijan yksilölliset tuen tarpeet tulevat esille ja niihin löydetään toimivat tuen muodot.

### **3. ”Koko lukio tukee” -ajattelu vaatii selkeää työnjakoa ja vastuiden määrittelyä.**

Lukioissa on tarpeen kehittää aineenopettajien, ryhmänohjaajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien yhteistyömalleja, jotka tukevat oppimisen tuen tarpeiden havaitsemista, seuranta ja toteuttamista. Vastuiden määrittely on tärkeää myös siksi, että rajalliset resurssit saadaan hyödynnettyä mahdollisimman tehokkaasti.

”Koko lukio tukee” -ajattelun muuttaminen toiminnaksi vaatii lukion johdon tukea ja toiminnan pedagogista johtamista. Lisäksi tarvitaan oppimisen tuen ja opiskeluhuollon rajapintojen ja roolien selkeyttämistä.

Oppimisen tuen kehittämiseksi tarvitaan malleja ja hyvien käytäntöjen jakamista siihen, kuinka tukea kannattaa suunnitella ja toteuttaa. Muuta oppimisen tukea tulisi kuvata nykyistä selkeämmin lukion opetussuunnitelman perusteissa.

Kaikessa oppimisen tuen kehittämisessä tulee välttää liiallisen byrokratian muodostumista.

### **4. Lukioden johdon tulee taata henkilöstölle mahdollisuuksia oppimisen tukeen liittyvän osaamisen kehittämiseksi.**

”Koko lukio tukee” -periaatteen toteutuminen vaatii henkilöstön osaamisen vahvistamista. Jotta kaikki pystyvät antamaan tukea omassa roolissaan, tulee opetushenkilöstön erityispedagogiseen osaamiseen panostaa. Etenkin aineenopettajat tarvitsevat oppimisen tukeen liittyvää täydennyskoulutusta.

Suurin osa erityisopettajista on ammattinsa ainoita edustajia lukioissaan. Tämän vuoksi erityisopettajien kollegiaalisen tuen muotoja on vahvistettava esimerkiksi alueellisesti tai seudullisesti.

### **5. Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttaminen edellyttää riittäviä ja oikein kohdennettuja resursseja**

Lukiokoulutuksessa koulutuksen järjestäjän on turvattava riittävät resurssit oppimisen tuen toteuttamiseen. Monessa kunnassa taloudellinen tilanne on haastava, mikä vaikeuttaa resurssien lisäämistä. Laajat oppimisen tukeen liittyvät kehittämisvaatimukset ja -tarpeet edellyttävät siten myös valtion rahoituksen lisäämistä lukiokoulutukseen.

Rajallisten resurssien takia lukioissa on mietittävä, mitkä erityisopettajien tehtävistä ovat niitä, joiden toteutuminen on kaikkein tärkein turvata. Kehittämisessä on myös otettava huomioon, ettei yksittäisen erityis- tai aineenopettajan työkuorma kasva liialliseksi vaatimusten edessä.

Opiskelijoita tulee tukea systemaattisesti ja pitkäjänteisesti, minkä vuoksi tuen jatkuvuuteen tulee panostaa. Aineenopettajien rooli tuen tarpeiden havaitsemisessa ja tuen antamisessa voi osoittautua haastavaksi, mikäli opiskelijatuntemus jää heikoksi. Lukioissa voi esimerkiksi olla hyödyllistä tarkastella, voiko sama opettaja useammin opettaa useampia opintojaksoja samalle ryhmälle. Tällöin opiskelijoiden tarpeet voisivat tulla paremmin tutuiksi, jolloin mahdollisuudet yksilöllisen tuen antamiseen lisääntyvät.

**6. Johdon on varmistettava, että oppimisen tuesta tulee luontainen osa koko lukion toimintakulttuuria.**

Tulevina vuosina lukioissa on yhä enemmän oppimisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. Opiskelijat, jotka saavat oppimisen tukea, voivat kokea leimautumisen pelkoa, eivätkä kaikki tukea tarvitsevat ota sitä vastaan. Oppimisen tuki tulee pyrkiä normalisoimaan luontaisena osana lukio-opintoja ja itsestään selvänä opiskelijan oikeutena. Tämä edellyttää lukioiden toimintakulttuurin kehittämistä.



# Lähteet



# 11

Atjonen, P. (2014). Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatusalan arviointiraporteissa vuosina 2005–2012. *Kasvatus* 45(3), 212–227.

Björn, P., Savolainen, H., & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 47–63.

Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.

Fligner, M. A. & Policello, G. E. 1981. Robust Rank Procedures for the Behrens-Fisher Problem. *Journal of the American Statistical Association*, 76, 162–168. <https://doi.org/10.2307/2287062>.

Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. 2021. Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 17:2021.

HE 109/2009. Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta.

HE 41/2018. Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta.

Hellgren, J., Lepola, L., Saarinen, J. & Marjanen, J. 2023. Välitodistus - LOPS 2019-uudistuksen eteneminen ensimmäisen kahden lukuvuoden aikana. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Yhteenvedoja* 21:2023.

Hellgren, J., Lepola, L., Saarinen, J. & Marjanen, J. 2023. Mellanbetyg - Hur har GLP-reformen framskridit under de två första läsåren? Nationella centret för utbildningsutvärdering. *Sammanfattningar* 22:2023.

Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, Mari-Paoliina, & Vettenranta, J. 2023. Pisa 2022 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2023: 49.

Ikonen, K. 2020. Lukion erityisopettajien työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. 2023. Inclusion in Finland: Myths and Realities. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (Eds.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Paikka: Springer. 401– 415.

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

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2020). Kehittävä arviointi kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8:2020.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45 (2), 152–166.

Laakso, T., Ilves, V. & Grönroos, R. 2022. Lukiokoulutuksen ilmapuntari. OAJ:n jäsenkysely 2022 .

Laatikainen, N. 2021. Erityisopetus uudistuvassa lukiossa – Lukion erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen toteutuksesta ja sen tulevaisuudesta lukiouudistuksen myötä. [pro gradu-tutkielma, Turun yliopisto].

Lehtonen, T. 2023. Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. JYX - Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta (jyu.fi)

Lukiolaisbarometri 2022. Suomen Lukiolaisten Liitto ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2022. (<https://lukio.fi/lukiolaisbarometri/>)

Tanska, M. 2023. Lukion erityisopettajien resurssikysely 2023 (kooste ja lisäjulkaisu). Suomen lukioiden erityisopettajien yhdistys.

Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023. Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Terveiden ja hyvinvointilaitoksen tilastoraportti 48/2023. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023 (julkari.fi)

Marjanen, J. & Ahola, S. 2024. Oppimisen tuki lukiokoulutuksessa. Analyysliite. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 12:2024.

Metsämuuronen, J & Nousiainen, S. 2021. Matematiikkaa Covid-19-pandemian varjossa. Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Mäkihonko, M. & Seppälä, M. 2022. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen rakentaminen yhteistyössä. Teoksessa P. Kaitala & S. Uusinoka (toim.) *Erityisen hyvä tuki ja ohjaus – oppijan oikeus, opettajan taito*. Hämeen ammattikorkeakoulu. 147 – 152.

Niemi, A., & Laaksonen, L. M. 2020. Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & society*, 35(3), 460-478.

Niemi, H. (2013). Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.), Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63, 105–116.

Opetushallitus (OPH). 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.

Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.

PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165295>.

Pulkkinen, J. 2019. Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 34.

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T., & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301–309.

Saarelainen, N. & Pohjalainen, M. 2020. Lukiolaisten näkemyksiä tuen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan. *e-Erika – Erytispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 20(2), 19-25.

Saarelainen, N-J. Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2022. Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja oppimisen tuki: nuorten näkökulma. Teoksessa P. Kaitala. & S. Uusinoka (toim.) *Erytyisen hyvä tuki ja ohjaus – oppijan oikeus, opettajan taito*. Hämeen ammattikorkeakoulu. 27–47.

Saarinen, J., Hellgren, J., Lepola, L., Marjanen, J., Ahola, S, Engblom-Pelkkala, K., Eriksson, M., Fredriksson, P. Hynönen, I., Karjalainen, T. & Värrä, K. 2023. Lukiokoulutusta uudistetaan – uudistuvatko lukiot? *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 8:2023*.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto P., Routti M., Väänänen J., Huhtanen M. & Viitala M. (2021a). OPS kehittämistyön kompassina. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2021*.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Viitala, M., Huhtanen, M., Jäntti A., Silverström C., Åkerlund, C. & Hellgren J. (2021b). *Läroplansutvärderingen 2016–2020. En utvärdering av implementering av läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Sammanfattningar 1:2021*

Tilsala, N. 2022. Opiskelun ja hyvinvoinnin monialainen tuki lukiossa: lukiossa toimivien ammattilaisten näkökulma. [pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Vargha, A., & Delaney, H. D. 2000. A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 25, 101–132. <https://doi.org/10.2307/1165329>.

Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020.

Venäläinen, S. & Saarinen, J. 2018. OPS-arvioijat kylässä – kehittävää arviointia käytännössä. Teoksessa T. Pirinen (toim.). Riippumaton arvioija. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1:2018, 27–31.



**L**ukiouudistuksen arvioinnin toisessa raportissa tarkastellaan erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttamista lukioissa. Erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen tilaa ja toimintatapoja sekä tuen toteutumista edistäviä ja estäviä tekijöitä lukiokoulutuksessa arvioidaan erityisopettajien ja rehtoreiden näkökulmista.

Arvioinnin tulokset osoittavat, että lukiokoulutuksessa oppimisen tuki ja erityisopetus ovat vahvistuneet ja niiden asema alkaa vakiintua osaksi arjen toimintaa. Arviointi antaa kuitenkin kuvan varsin moninaisesta lukioiden kentästä, jossa erityisopetuksen ja muun oppimisen tuen toteuttaminen on eri vaiheissa. Osassa lukioita erityisopetus on ollut pidempään osa oppilaitoksen arkea, kun taas toisissa lukioissa erityisopetus hakee vielä paikkaansa ja toimivia käytäntöjä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskuksen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-845-3 pdf  
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
PL 380 (Hakaniemenranta 6)  
00531 HELSINKI

Puhelinvaihde: 029 533 5500

karvi.fi