

Merkittävimmät haasteet opiskelussa sekä ajatukset opiskelun  
tuesta nykypäivän lukiolaisten kokemana

Elli Hurri

Pro Gradu -tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun yliopisto

Maaliskuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

ELLI HURRI:

Merkittävimmät haasteet opiskelussa sekä ajatukset opiskelun tuesta nykypäivän lukiolaisten kokemana

Pro Gradu -tutkielma, 81 s., 2 liites.

Erityispedagogiikka

Maaliskuu 2021

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ovat tukea tarvitsevien lukiolaisten suurimmat haasteet opiskelussa, millaista tuki on ja mitä asioita lukiolaiset siltä toivovat. Lisäksi näkökulmaa tuotiin opiskelijavalinnan uudistuksesta ja todistusvalinnan merkityksestä tukeen sekä tuen tarvetta koskeviin kysymyksiin. Tutkimuksella haluttiin käsitellä ajankohtaista ja tärkeää aihetta itse lukiolaisten näkökulmasta ja samalla tuoda esille asioita, joihin kiinnittää huomiota lukion erityisopetuksessa ylioppilaskirjoitusten merkityksen kasvaessa sekä tuen tarvitsijoiden määrän yhä lisääntyessä.

Laadullisen tutkimuksen aineistona toimivat 11 oppilaan teemahaastattelut, jotka analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia sekä teemoittelua. Tärkeimpinä tutkimustuloksina nousivat esille lukiolaisten haasteiden kohdistuminen kieliin sekä matematiikkaan. He kokivat uupumusta sekä riittämättömyyttä koskien suoriutumistaan, mutta olivat kuitenkin motivoituneita opiskeluun. Osa koki todistusvalinnan pisteytyksellä olevan merkitystä kirjoitettaviin aineisiin, erityisesti matematiikkaan, jolloin tuen tarve lisääntyi kyseisissä aineissa. Tukea saatiin erityisopettajalta erityisesti jaksamiseen ja myös perhe oli tärkeä tuki. Lisää tukea lukiolaiset toivoivat opiskelutaitoihin mutta ennen kaikkea he kaipasivat ymmärrystä sekä avoimuutta niin oppimisvaikeuksia kuin opiskelun tukea kohtaan lukiossa.

Tutkimus osoitti, että erityisopetuksessa tulisi keskittyä testauksen sijaan enemmän oppilaiden tukemiseen. Lisäksi lukion arjessa vaikeuksia ja tukea tulisi normalisoida. Ilmapiiri, jossa erilaiset oppijat hyväksytään myös lukiossa voisi auttaa vähentämään oppilaiden kokemia paineita, stressiä sekä auttaa vahvistamaan heidän positiivista käsitystään itsestään oppijoina.

Asiasanat: Lukio, erityisopetus, oppimisen tuki, opiskelijavalintauudistus, oppimisvaikeudet, lukivaikeus

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	5
2	LUKIO NYKYPÄIVÄNÄ.....	7
2.1	Lukiokoulutus ja ylioppilastutkinto .....	7
2.2	Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja todistusvalinta .....	8
3	OPISKELUN TUKI LUKIOSSA .....	10
3.1	Erytisopetus .....	10
3.3	Opettajien antama tuki .....	14
3.3	Opinto-ohjaus lukiossa.....	14
3.4	Kodin ja perheen merkitys .....	15
3.5	Opiskeluhoito.....	16
4	OPPIMISVAIKEUDET .....	18
4.1	Oppimisvaikeudet lukiossa .....	19
4.2	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet .....	20
4.3	Matematiikan oppimisvaikeudet .....	21
4.4	Kielellinen kehityshäiriö.....	22
4.5	Vieraan kielen oppimisvaikeudet.....	23
4.6	Tarkkaavaisuuden häiriöt.....	24
5	OPISKELUUN LIITTYVÄT PSYKKISET TEKIJÄT .....	25
5.1	Motivaatio.....	25
5.2	Stressi.....	28
5.3	Koulu-uupumus.....	29
5.4	Itsetunto, minäkäsitys ja koulumenestys.....	30
6	AIKAISEMPI TUTKIMUS .....	32
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	36
7.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	36
7.2	Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu.....	38
7.3	Kohdejoukon valinta ja haastatteluiden toteutus.....	40
7.4	Analyysimenetelmä ja analyysin eteneminen .....	41

8	TULOKSET .....	46
8.1	Suurimmat haasteet sekä vaikeudet .....	46
8.1.1	Haasteet.....	46
8.1.2	Koettu uupumus ja tekijät sen taustalla.....	48
8.1.3	Muihin vertaaminen ja koettu riittämättömyys .....	50
8.1.4	Tulevaisuus motivoi.....	52
8.2	Todistusvalinnan merkitys kirjoitettaviin aineisiin.....	55
8.3	Koettu tuki ja toiveet tuelle jatkossa .....	57
8.3.1	Erityisopettajasta tukea henkiseen jaksamiseen.....	57
8.3.2	Erityisjärjestelyt ylioppilaskokeessa sekä opiskeluhuollon tuki .....	58
8.3.3	Perheen tuki .....	60
8.3.4	Muiden opettajien suhtautumisesta vaihtelevia kokemuksia .....	61
8.3.5	Toiveena apu yksilöllisiin opiskelutekniikoihin ja -taitoihin.....	62
8.3.6	Tuki lukiossa näkyvämmäksi ja saavutettavammaksi.....	63
9	LOPUKSI.....	66
9.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	66
9.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	70
9.3	Tutkimuksen etiikka.....	72
9.4	Tutkimuksen anti lukion erityisopetukselle ja jatkotutkimus .....	74
	Lähteet .....	76
	Liitteet.....	82
	Haastattelurunko.....	82

# 1 JOHDANTO

Opiskelijoiden stressi on lisääntynyt 2000-luvulla ja nuorison huonompi vointi heijastaa koko yhteiskunnan koventumista. Kilpailu, huippusuoritusten ihannoiti sekä tietämättömyys tulevaisuudesta ovat asioita, jotka aiheuttavat kaikille opiskelijoille paineita. Isot päätökset liittyen ylioppilaskirjoituksiin, ammatinvalintaan sekä tulevaisuuteen stressaavat lukiolaisia aiempaa enemmän. (Salmela-Aro 2011, 3). Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2012, 302) osoittavat tutkimuksessaan, että koulujen tulisi nähdä enemmän vaivaa löytääkseen potentiaaliset riskiryhmiin kuuluvat, erityisesti masentuneisuudesta tai motivaatio-ongelmista kärsivät. Heidän kiinnostuksensa opiskeluun sekä kyvykkyyden tunteiden kokemista tulisi tukea, jotta nuoret eivät syrjäytyisi.

Kinbergin (2011) tutkimuksen mukaan lukio-opiskelijoista 60 prosenttia koki tarvetta lisätuelle opiskelussa usein ja vastanneista 10 prosenttia oli saanut tukea peruskoulun aikana. Oppilaat, joilla on motivaation puutteita sekä uupumusta tarvitsevat erityisesti tukea koulutuksen siirtymävaiheissa, eli esimerkiksi pyrkiessä toiselta asteelta korkeakouluun (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 20). Uupuneiden oppilaiden on erityisen vaikeaa uskoa omiin kykyihinsä ja yhteiskunnassa, jossa kilpailu koulutuspaikoista on suuri, tämä korostuu. Vasalampen ja Salmela-Aron (2014) tutkimuksen mukaan henkilökohtainen ohjaus ja saatavilla oleva ammattilaisten tuki ovat erityisen tärkeitä tässä haastavassa elämänvaiheessa.

Korkeakoulut ovat uudistaneet opiskelijavalintojaan vuoteen 2020 mennessä siten, että aiempaa huomattavasti suurempi osa kandidaatin tutkintoon hakevista valitaan toisen asteen todistuksella jatkokoulutukseen. Uudistus koskee kaikkia aloja lukuun ottamatta kulttuuri- ja taidealoja. Todistusvalinnalla valittavia opiskelijoita tulee olla suurin osa ensimmäistä korkeakoulupaikkaa tavoittelevista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Todistusvalinnassa joistakin aineista saa enemmän pisteitä kuin toisista ja erityisesti pitkän matematiikan merkitys ylioppilastutkinnon pisteytyksessä on korostunut. Pursiainen, Rusanen ja Partanen (2016, 43) toteavat artikkelissaan, että lukion tärkein valinta opiskelulinjojen välillä tapahtuu pitkän ja lyhyen matematiikan välillä. Pitkä matematiikka mahdollistaa todistuksella hakemisen kaikille aloille, mutta lyhyen

matematiikan kirjoittajilla mahdollisuudet ovat selkeästi suppeammat. Tämän voidaan luonnollisesti olettaa aiheuttavan paineita yleisesti kirjoituksissa pärjäämisessä sekä erityisesti matematiikan opintojen valinnassa sekä niissä suoriutumisessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisilla tuen tarpeita nykypäivän lukiolaiset kokevat opiskelussaan ja mikä merkitys todistusvalinnan korostumisella on lukiolaisten kokemiin haasteisiin. Lisäksi on tarkoitus perehtyä siihen, millaisissa asioissa oppilaat kaipaavat lisää tukea lukio-opinnoissa ja mihin asioihin tulisi jatkossa keskittyä erityisesti lukion erityisopetuksessa. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen sekä lukion ja korkeakouluhakujen uudistuessa että erityisopetuksen tullessa pakolliseksi lukioissa vuonna 2021. Korkeakoulujen valintauudistuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ylioppilastodistuksella tai ammatillisen tutkinnon päättötodistuksella valittavien sekä ensikertaa korkeakouluun hakevien määrän kasvua suurimmassa osassa kandidaattitasoisten alojen opiskelijavalintaa.

Tutkimus toteutetaan erityispedagogiikan näkökulmasta ja kohdejoukkona ovat oppilaat, jotka saavat jonkinlaista tukea opiskeluunsa. Tutkimuksen tarkoitus on nykypäivän lukiolaisten kokemien vaikeuksien ja haasteiden kautta selvittää lisäksi, millaisiin asioihin lukioiden erityisopetuksessa olisi tarpeellista keskittyä ja millaisille tukimuodoille tämän päivän lukioissa on tarvetta. Tutkimus sivuaa myös lukion erityisopetuksen tuloa pakolliseksi lukiouudistuksen myötä vuonna 2021. (2018/714 §28.) Lukiolaisten kokemat oppimisvaikeudet ja haasteet opiskelussa ovat jääneet tutkimuskentällä vähemmälle kuin peruskoululaisten. Erityisesti itse oppilaiden näkökulmasta sekä teemahaastattelulla toteutetulle tutkimukselle tulisi antaa tilaa.

Nykypäivän yhteiskunnalle tyypillisten suorituspainoiden lisääntyessä ja näiden kohdistuessa erityisesti nuoriin, on ajankohtaista ja tärkeää selvittää edellä mainittuja kysymyksiä. Lisäksi on tärkeää pohtia, millä tavoin olisi mahdollista turvata lukiolaisten jaksaminen sekä opinnoissa suoriutuminen kunkin oppilaan henkilökohtaisen parhaan mukaan. Ennen kaikkea mielekäs opiskeluaika sekä usko saavutettaviin jatko-opiskelumahdollisuuksiin tulisi taata jokaiselle tasapuolisesti.

## 2 LUKIO NYKYPÄIVÄNÄ

### 2.1 Lukiokoulutus ja ylioppilastutkinto

Tutkintotavoitteisessa lukiokoulutuksessa oli vuonna 2018 103 400 opiskelijaa ja ylioppilastutkinnon suoritti 30 400. Lukiokoulutusta tarjottiin 384 oppilaitoksessa ja varsinaisia lukioita Suomessa oli 336. (Tilastokeskus 2019.) Lukio-opinnot perustuvat suunnilleen 10 vuoden välein päivittyviin Lukion opetussuunnitelmien perusteisiin. Lukiokoulutuksen valtakunnallisista tavoitteista sekä kursseista on päätösvastuu valtioneuvostolla. Opetushallituksen rooli puolestaan on määrätä oppiaineiden tavoitteet ja pääsisällöt vahvistamalla opetussuunnitelman perusteet. Näiden pohjalta kunnilla ja muilla opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus laatia paikalliset opetussuunnitelman perusteet. (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio 2018, 13.)

Suurin osa Suomen lukiolaisista suorittaa lukion kolmessa vuodessa ja enimmillään koulutukseen voi käyttää neljä vuotta. Lukion oppimäärä koostuu 75 kurssista, jotka jakaantuvat pakollisiin, syventäviin sekä lukiokohtaisiin soveltaviin kursseihin. Opinnot katsotaan suoritetuiksi, kun kurseja on suoritettu tarvittava määrä ja ylioppilastutkinto on läpäisty. Lukiovuosi jaetaan yleensä viiteen tai kuuteen jaksoon ja näihin opiskelija voi itse sisällyttää valitsemansa aineet. Yhden kurssin tuntimäärä on noin 38 tuntia, jonka lisäksi suoritetaan koe tai vastaava suoritus. (Kupiainen ym. 2018, 13.)

Keväällä 2020 Suomessa ylioppilastutkintoon ilmoittautuneita molemmilla opetuskielillä oli yhteensä 43 263. Määrä on ollut pienessä kasvussa, sillä keväällä 2018 ja 2019 ilmoittautuneita oli noin 40 000 eli 3000 vähemmän. Tutkintoon ilmoittautuneista tyttöjen osuus on suurempi – vuonna 2020 heitä oli noin 9000 enemmän kuin poikia. (Ylioppilastutkintolautakunta 2020.)

Ylioppilastutkinto koostuu vähintään neljästä kokeesta. Äidinkielen ja kirjallisuuden koe on pakollinen jokaiselle tutkinnon suorittavalle. Tämän lisäksi kokelas valitsee kolme koetta toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, matematiikan tai reaaliaineen kokeista. Suoritettu ylioppilastutkinto antaa hakukelpoisuuden korkeakouluihin ja se on osana niiden opiskelijavalintaa. Luotettavasti toimeenpantuna ylioppilastutkinnon on tarkoitus mitata lukion opetussuunnitelman kattavaa osaamista. Tämän tulisi olla

tasavertaista kaikille toteuttaen kansallista yhdenmukaisuutta. Vuodesta 2016 ylioppilastutkinto on siirtynyt digitaaliseen muotoon asteittain ja keväällä 2019 kaikki kokeet suoritettiin digitaalisesti. (Ylioppilastutkintolautakunta 2019, 2.) Sen lisäksi, että ylioppilastutkinto kertoo yksittäisen kokelaan taidoista, se antaa opettajalle mahdollisuuden verrata opetustaan sekä arviointiaan. Kunnille ja muille koulutuksen järjestäjille se puolestaan tarjoaa tietoa opetuksen laadusta sekä resursseista ja koulutuspoliittisen kentän toimijoille tietoa koulutusjärjestelmästä. (Ylioppilastutkintolautakunta 2019, 3.)

## 2.2 Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja todistusvalinta

Lukiolain, lukion opetussuunnitelman sekä ylioppilastutkintoihin liittyvien lakien muutokset vuosina 2019–2022 muuttavat ylioppilastutkintoa. On korkeakoulujen vastuulla päättää, miten ylioppilastutkintojen arvosanoja käytetään valinnoissa. Koska tavoitteena on siirtymät toiselta asteelta korkeakouluihin nopeammiksi, todistusvalinnasta tulee yhä suurempi osa korkeakoulujen opiskelijavalintaa. (Ylioppilastutkintolautakunta 2019, 3.)

Päätös jatko-opiskelupaikasta on merkittävä askel nuoren koulutuksellisella ja ammatillisella polulla. Opiskelupaikan hakemiseen liittyvät ajatukset ovat monelle nuorelle raskaita, sillä nykypäivän Suomessa ei ole itsestänselvyys päästä haluamaansa korkeakouluun ja tämä voi olla suuren työn takana. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 14.) Opiskelijavalintauudistuksen myötä ylioppilastutkinnon merkitys korostuu ja paineet sekä vaatimukset sen suorittamiseen liittyen kasvavat riippumatta siitä, mille alalle oppilaat hakeutuvat. Tämä voi luonnollisesti lisätä riskiä lukiolaisten opiskeluun kohdistuviin paineisiin ja kirjoitettavia aineita ei välttämättä valita pelkän kiinnostuksen tai omien vahvuuksien mukaan.

Vuodesta 2020 lähtien suurin osa korkeakouluihin hakeneista valitaan joko ylioppilastutkinnon tai ammatillisen koulutuksen päättötodistuksen perusteella. Uudistuksen myötä katoaa yhteispistevalinta, jossa hakijoita valitaan ylioppilastodistuksen tai ammatillisen tutkinnon päättötodistuksen sekä valintakokeen yhteispisteillä. Korkeakoulujen ja opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämän hankkeen taustalla on ajatus vähentää niin sanottuja välivuosia, eli vuosia toisen asteen



opintojen päättämisen sekä korkeakouluopintojen aloittamisen välissä. Sen tavoitteena on myös aikaistaa korkeakouluopintojen aloitusta yleisellä tasolla. (Väistö, Mattila & Koljonen 2017.) Todistusvalinnalla sekä yliopistojen järjestämällä lisääntyneillä soveltuvuus- ja aineistokokeilla halutaan vähentää pitkäkestoista valmistautumista korkeakoulujen pääsykokeisiin. Valintakokeista ei kuitenkaan täysin luovuta, sillä halutaan taata mahdollisuus myös heille, jotka eivät ole pärjänneet tarpeeksi hyvin kirjoituksissa, kirjoittaneet vaadittavia aineita tai suorittaneet lainkaan ylioppilastutkintoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 45.)

Todistusvalinnan puolesta on esitetty muun muassa näkemys siitä, että tehokasta resurssien käyttöä on, jos yhdellä todennuksella osaamisesta voi hakea useaan koulutukseen tai korkeakouluun. Ylioppilastodistus nähdään hyvänä ja tasa-arvoisena vaihtoehtona tälle todennukselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9.) Todistusvalinnan puolesta on puhuttu myös siitä näkökulmasta, että muihinkin kuin ensimmäiseen hakuvaihtoehtoon tulisi olla mahdollisuus hakea täysillä. Eri alojen tai koulutusten valintakokeet, jotka voivat sijoittua eri paikkakunnille, eivät välttämättä kuitenkaan tee hakemista helpoksi. Todistusvalinnat, joissa on mahdollista hakea useisiin eri hakukohteisiin kerralla yhdellä todistuksella, nähdään siis valintakokeita järkevämpänä vaihtoehtona myös tästä syystä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9.)

Todistusvalinnan pisteytyksellä voidaan nähdä olevan merkittävä rooli, kun oppilaat valitsevat ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavia aineita, sillä pisteytys suosii selkeästi osaa oppiaineista. Suuri merkitys on myös sillä, kirjoittaako aineen pitkänä vai lyhyenä oppimääränä. Erityisesti matematiikan osalta kyseisellä päätöksellä voi olla merkitystä sisäänpääsymahdollisuuksiin, jos valintatapatoiveena on todistusvalinta. Kyseinen oppiaineiden suosiminen voi johtaa oppiaineiden jakoon hyviin ja huonoihin riippuen pisteytyksestä. Tämä puolestaan ei kannusta oppilaita seuraamaan mielenkiinnonkohteitaan opinnoissa ja opintojen suorituskeskeisyys korostuu.

### 3 OPISKELUN TUKI LUKIOSSA

Opiskelijan tuki lukio-opinnoissa voidaan nähdä moninaisena kokonaisuutena, joka rakentuu useista eri tekijöistä niin kouluympäristössä kuin myös kotona. Jokainen oppilas on erilainen ja tämän vuoksi opiskelua tukevat asiat ovat yksilöllisiä. Jollekin vanhempien tuki on ensisijainen, kun taas toiselle opiskelijalle sitä ei ole saatavilla, mutta kuraattori on läsnä ja kuuntelee sekä kannustaa opintoihin liittyen. Tärkeää olisi, että oppilas kokee saavansa jonkinlaista tukea opiskeluunsa ja että erilaisia jaksamista edistäviä asioita olisi jokaisen saatavilla.

#### 3.1 Erityisopetus

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (2010/642 § 30). Lukioista poiketen peruskoulussa tuki pohjautuu kolmiportaiseen tukeen. Yleinen tuki on ensimmäinen askel oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisessa ja siihen voidaan sisällyttää kaikkia tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksellä toteutettavia ratkaisuja tai oppimäärien yksilöllistämistä (Opetushallitus 2014). Oppilaalle, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. (2010 / 642 16 a §.) Tehostettu tuki on intensiivisempää kuin yleinen tuki ja voidaan aloittaa, kun pedagoginen arvio on toteutettu. Erityinen tuki on tuen portaista korkein ja sillä on tarkoitus antaa oppilaalle kokonaisvaltaista tukea siten, että oppilas kykenee suorittamaan oppivelvollisuutensa ja jatko-opiskelu on mahdollista. Tuki toteutuu oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai esimerkiksi erityisluokalla ja se edellyttää pedagogisen selvityksen tekemisen. (2010 / 642 17 §.)

Lukemisen ja kirjoittamisen pulmiin kohdistuva tuki painottuu suomalaisissa kouluissa usein alakouluun, erityisesti ensimmäisille luokille. Kuitenkin yläkoulussa saatu tuen määrä vaikuttaa lukiovalmiuksiin ja sama toistuu toisella asteella. Lukiossa saatu tai saamatta jäänyt tuki vaikuttaa korkeakouluvalmiuksiin. (Korkeamäki 2010, 101.)

Vaikka tuen portaat eivät näy lukio-opintojen tukimuotojen rakenteessa, ei voida kuitenkaan sivuttaa peruskoulun merkitystä opiskelun tuessa käsiteltäessä erityisopetusta myöhemmässä koulutuksessa. Vaikeudet eivät jää peruskouluun vaan usein nuori tarvitsee tukea myös toisella asteella. Tästä poiketen tuen tarve saattaa myös tulla esiin vasta lukiossa tai ammattikoulussa, jolloin vaikeuksia ei ole joko tutkittu tai tuen tarvetta ei ole koettu aiemmin. Kinbergin (2011, 15) tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista vain 10 prosenttia oli saanut tukea jo peruskoulussa. Peruskoulun tuki on suunnitelmallista ja eri tuen portaat sisältävät niiden edellyttämät tukimuodot. Lukioon mentäessä suurin osa tuesta kuitenkin jää pois ja vallalla on ajatus, ettei lukioon tule tukea tarvitsevia opiskelijoita. Opiskelun kuormitus ja työmäärä kuitenkin lisääntyvät lukiossa, joten haasteet opiskelussa sekä tarjottu tuki eivät kohtaa samalla tavalla siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle.

Lukiossa oppilaalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Nämä tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Lukiolaissa on määritelty, että tuen tarvetta tulee arvioida sekä opintojen alussa, että niiden edetessä. Opiskelijan pyynnöstä tukitarpeet voidaan kirjata henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. (2018 / 714 28 §). Vuoden 2018 Lukion opintosuunnitelman perusteiden erityisopetusta koskevat kriteerit otetaan käyttöön syksyllä 2021. Lukion opetussuunnitelmassa painotetaan opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista sekä opiskeluympäristöön liittyviä asioita. Tukimuotoja lukiossa ovat esimerkiksi tukiopetus, opetuksen eriyttäminen sekä muut pedagogiset järjestelyt. Lisäksi oppilailla on mahdollisuus osallistua kursseille, jotka tukevat hyvinvointia sekä antavat työkaluja opiskelutaitoihin tai yksittäisiin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi matematiikkaan. (Opetushallitus 2018, 31.) Erityisopetuksen merkitys lukiossa määritellään paremmin opetussuunnitelmassa, mikä on tärkeää erityisopetuksen tullessa pakolliseksi kaikissa Suomen lukioissa vuonna 2021. Se määritellään aineenopetusta tukevaksi opetukseksi, joka voi olla yksilöllistä, ryhmäopetusta tai yhteisopettajuutta. Opettajan tulee toteuttaa yhteistyötä muiden opettajien kanssa oppilaiden tukemista koskevilla kysymyksillä. (Opetushallitus 2018, 31.)

Oppilaalla tulee olla oikeus tuen saamiseen riippumatta tarpeen syystä. Oppimisvaikeuksien taustalla voi olla esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksia,

tarkkaavaisuuden ongelmia, sairaus, vamma tai elämäntilanteesta johtuvat vaikeudet. Tuella on tavoitteena edistää opiskelijan hyvinvointia sekä jaksamista, tukea oppilasta opintojen suorittamisessa sekä jatko-opintoihin suuntautumisessa. (Opetushallitus 2018, 30.) Suunnittelu tuen toteuttamiseen liittyen tulee aloittaa mahdollisimman aikaisin ja tuen toimivuutta tulee seurata sopivin tavoin. Tukitoimet tulee suunnitella yhdessä opiskelijan sekä tätä opettavien opettajien kesken ja tuen tarpeita arvioidessa käyttöön voidaan ottaa myös erilaisia seulontoja. (Opetushallitus 2018, 30.) Opiskeluun sisältyvät jaksamisen pulmat tulee lisäksi huomioida tarjoten keskustelumahdollisuuksia ja henkisen hyvinvoinnin tukemista. Opiskelua auttavien keinojen löytämisestä on monelle apua. (Korkeamäki 2010, 100.) Itse opiskelutaitojen ohella tulisikin tukea oppilaiden jaksamista opinoissa sekä niiden kokemista mielekkäänä sen sijaan, että keskitytään ainoastaan haasteiden etsimiseen ja vaikeuksien testaamiseen.

Tällä hetkellä erityisopettajan työ lukiossa koostuu pääosin lukivaikeuksien seulojen toteuttamisesta, lausuntojen laatimisesta ylioppilaskirjoituksia varten, oppilaiden tukemisesta opiskelussa jaksamisessa sekä ohjauksesta (Opetushallitus 2019). Tuki voi kohdistua lukemiseen, kirjoittamiseen tai matematiikan vaikeuksiin. Oppimista voidaan tukea myös tarjoamalla opintoja, joihin sisältyy elämänhallinnan tai oppilaan hyvinvoinnin tukemista tai apua eri oppiaineiden opiskeluun. Erityisopetuksella voidaan auttaa myös oppilaan henkilökohtaisten vahvuuksien tunnistamisessa sekä niin sanotussa oppimaan oppimisessa eli kullekin oppilaalle parhaiden opiskelutaitojen löytämisessä sekä näiden opettelussa. (Koivula 2019.) Opiskelua voidaan tukea esimerkiksi eriyttämällä, tarjoamalla tukiopetusta, tai muilla kullekin oppilaalle toimivaksi koetuilla pedagogisilla menetelmillä. Oppilaiden tukeminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä lukiossa ja eri opettajien konsultointia kunkin oppilaan tukemiseksi parhaan mukaan. (Koivula 2019.) Sinkkonen ym. (2016, 63) painottavat artikkelissaan vaikeuksien tunnistamisen peruskoulussa olevan juuri siksi ensisijaisen tärkeää, jotta lukiossa erityisopetus voitaisiin keskittää jo löydettyjen vaikeuksien tukemiseen sekä toimivien oppimisstrategioiden löytämiseen ja kehittämiseen.

Sekä Hakkarainen ja Holopainen (2016) että Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen (2013, 10) mainitsevat artikkeleissaan, että tuki toisella asteella on tehotonta ja sitä ei ole tarjolla riittävästi. Jotta ylioppilaskirjoituksiin saatavat erityisjärjestelyt ovat mahdollisia, kuluu suuri osa lukion erityisopetuksen resurssista testaamiseen. Kuitenkin

lukiolaisista moni tarvitsisi apua itse opiskeluunsa, eikä lukiokoulutusta voida nähdä pelkkinä ylioppilaskirjoituksina. Yhtä lailla kuin peruskoulussa, lukiossa opiskelijoiden tulisi löytää yksilölliset tapansa oppia sekä opiskella, ja tähän moni tarvitsisi tukea koulun arjessa. Lukio nähdään tänäkin päivänä usein ympäristönä, jossa oppilaat oppivat yhtenäisin keinoin ja jos näin ei tapahdu on helppoa mieltää syyksi esimerkiksi motivaation puutteet.

### 3.2 Erityisjärjestelyt ylioppilaskokeessa

Ylioppilaskokeen erityisjärjestelyiden tavoitteena on taata jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset mahdollisuudet ylioppilaskirjoituksissa. Järjestelyt määräytyvät sen mukaan, millaisia vaikeuksia kokelaalla on sekä mitä syitä vaikeuksien taustalta on löydettävissä. Tilanteen vaatiessa lukiolaista tulee ohjata vaadittavien lausuntojen saamisessa sekä mahdollisten erityisjärjestelyiden hakemisessa. Erityisjärjestelyiden käyttö vaatii aina tutkintolautakunnan myöntymyksen ja niiden tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle kokelaalle yhdenvertainen suoritus. Suoritusten arvioinnissa on mahdollista käyttää yksilöllisiä järjestelyjä, kuten lisäajan myöntämistä, mahdollisuutta opiskeluun pienryhmätilassa tai suurennettun näytön tai kirjainkoon käyttöä apuna. Oppilaalle voidaan myöntää kahden tunnin mittainen lisäaika, jos on todettu, että kokeen tekeminen vaatii tavallista enemmän aikaa tai kokelas tarvitsee taukoja. Tarvittaessa oppilaan koesuoritus voidaan järjestää valvotussa pienryhmätilassa tai yksityisessä tilassa. Myös avustaja koetilanteessa voi olla yksi erityisjärjestelyistä. (Ylioppilastutkintolautakunta 2020.)

Erityisjärjestelyihin kuuluu useita erilaisia tukimuotoja, sillä haasteiden ollessa yksilöllisiä vaatii myös tuki yksilöllisiä ratkaisuja. Lisäaika on kuitenkin erityisjärjestelyistä yleisin ja merkittävä apu monen kirjoituksissa suoriutumiseksi. Usea lukiolainen hakeutuukin testaukseen juuri ylioppilaskirjoitusten lisäajan toivossa.

### 3.3 Opettajien antama tuki

Yksi merkittävä tekijä motivaation kehittymiselle on sosiaalinen vuorovaikutus, ja tämän myötä opettajien merkitys korostuu (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 245). Edellä mainitun erityisopettajan tuen ohella aineenopettajat ovat suuressa roolissa sekä tiiviisti osana oppilaan kouluarkea. Opettajan vuorovaikutuksella, suosimilla käytännöillä opetuksessa sekä toiminnalla on merkittävä rooli oppilaiden motivaation ylläpitämiselle ja kasvulle. (Salmela-Aro 2018, 17). Opettajat, joilla on voimaannuttava sekä kannustava vaikutus oppilaisiin voivat olla suojaava tekijä koulu-uupumukselta (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 5). Mannisen (2018, 91) tutkimuksen mukaan oppilaiden suhde opettajiin sekä viihtyvyys koulussa parani peruskoulusta toiselle asteelle. Erityisesti ne oppilaat, joiden taidot ovat heikommat kuin keskimääräisesti hyötyvät opettajasta, joka antaa ohjausta sekä palautetta oikeissa vaiheissa ja osaa lukea oppilaiden tunnetiloja (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 263).

### 3.3 Opinto-ohjaus lukiossa

Opinto-ohjauksen on tarkoitus tukea opiskelijan oppimista, kasvua sekä kehitystä. Oppilaitoksissa tapahtuva ohjaus on jatkuvaa, vuorovaikutuksellista sekä tavoitteellista ja on osa kaikkien kouluympäristössä työskentelevien työtä. Ohjauksella on tarkoitus tukea opiskelunvalmiuksien kehittymistä sekä opintojen etenemistä. Tärkeä ohjauksen osa-alue on tukea lasta ja nuorta koulutukseen liittyvissä asioissa sekä uravalintoja koskevissa päätöksissä. Ohjauksella pyritään lisäämään lapsen tai nuoren itsetuntemusta, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet löytää omat vahvuutensa. Tavoitteena on kehittää opiskelijoiden ammatti-identiteettiä, jotta jatko-opintoihin ja työelämään siirtyminen olisi helpompaa. (Opetushallitus 2014, 5.)

Lukiokoulutuksen oppimäärää suorittavalla opiskelijalla on oikeus saada tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta opintojen ohjausta sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää ohjausta. (714/2018 § 25.) Ohjauksen tärkeys korostuu

koulutuksellisissa siirtymävaiheissa. Lukion ohjausprosessin aikana opiskelija itse suunnittelee opinto-ohjelmansa silmällä pitäen jatko-opintoja sekä työelämää. Ohjaus voi olla esimerkiksi opetusta opintojaksona tai henkilökohtaista ohjausta ja sen koordinoinnista sekä toteutuksesta niin peruskoulussa kuin lukiossakin vastaa opinto-ohjaaja. (Opetushallitus 2018, 27–29).

### 3.4 Kodin ja perheen merkitys

Edellä mainittujen lisäksi ei tule unohtaa kodin ja perheen merkitystä opiskelun tukena. Vanhempien positiivinen asenne lastaan kohtaan sekä tuki voivat auttaa selviytymään haasteista, parantavat motivaatiota ja edesauttavat koulu siirtymien onnistumista (Salmela-Aro 2018, 19). Vanhempien kiinnostus nuoren koulunkäyntiin on tärkeä tekijä sen edistymisen kannalta ja riskitekijänä puolestaan voivat olla itse uupuneet vanhemmat (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 5). Oppimismotivaation yksi tärkeä tekijä on opiskelijan uskominen omiin kykyihinsä sekä minäpystyvyyteen. Jos vanhemmat omaavat myönteisen suhtautumisen sekä odotukset lapsensa suhteen, tämä tukee myös lapsen positiivista minäkuvaa ja tunnetta siitä, että hän osaa ja pärjää. Vanhemman mielipiteet lapsensa kyvyistä siirtyvät lapselle palautteen kautta, mutta suhtautuminen saattaa välittyä myös arjessa tapana suhtautua virheisiin sekä epäonnistumisiin. (Aunola 2018, 291.)

Lapsi tai nuori voi myös mallioppia vanhemmaltaan arvostuksia. Vanhempien myönteiset ajatukset opiskeluun liittyen sekä kotona vallitseva positiivinen ilmapiiri voivat toimia nuorelle hyvänä roolimallina. Koulumyönteinen asenne voi välittyä lapselle tai nuorelle yksinkertaisesti kiinnostuksena lapsen opiskelua kohtaan. (Aunola 2018, 295.) Mikäli nuoren jaksamisessa havaitaan heikkenemistä, tulisi vanhempien tukea lastaan ja tämän opiskeluun liittyvää autonomiaa vielä vahvemmin. Tutkimusten mukaan se lisää motivaatiota opiskeluun sekä vähentää masennuksen oireita (Salmela-Aro 2018, 19). Tulee myös ottaa huomioon, ettei jokaisella lapsella tai nuorella ole saatavilla vanhemman tai muun aikuisen tukea ja kannustusta kotona. Tällöin esimerkiksi ystävien tai koulun aikuisten tuella voi olla tärkeä merkitys opiskelulle sekä jaksamiselle.

### 3.5 Opiskeluhoolto

Lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto ovat molemmat opiskeluhoitoa (2013 / 1287 § 3). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on 1) edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä; 2) edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä; 3) turvata varhainen tuki sitä tarvitseville; 4) turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhoitopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu; 5) vahvistaa opiskeluhoitoa toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. (2013 / 1287 § 2).

Opiskeluhoitolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhoitoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja yhteisöllisenä koko oppilaitosyhteisöä tukevana opiskeluhoitona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon siten kuin tässä laissa säädetään. (2013 / 1287 § 3). Opiskeluhoitoa on tarjolla erilaisia niin henkilökohtaisesta keskusteluavusta yhteisöllisiin tukimuotoihin. Kokeilemalla lapsi tai nuori huomaa usein, mikä on juuri hänelle itselleen kouluarkea ja jaksamista tukeva muoto. Jotta oppilasta kuitenkin voitaisiin tukea, tulisi heidän olla tietoisia siitä, mitä opiskeluhoitoon sisältyy ja miten palveluita voi lähestyä.

#### 3.5.1 Yhteisöllinen ja yksilöllinen opiskeluhoolto

Yhteisöllinen oppilashuolto on ensisijainen oppilashuolto toteuttamismuoto kouluyhteisössä. Se tukee koko yhteisöä, edistää oppilaiden hyvinvointia ja oppimista sekä kouluyhteisön osallisuuden toteutumista ja toimivaa vuorovaikutusta. Yhteisölliseen opiskeluhoitoon sisältyvät kaikki yhteisön toimijat, myös opiskelijat sekä huoltajat. Yhteisöllisen opiskelijahuoltoon tarkoitus on kehittää kouluympäristön hyvinvointia, toimivuutta sekä turvallisuutta. (THL 2019, 11–12.)



Oppimisen tukemisen sekä erityisopetuksen ohella opiskelijan oikeus on saada yksilöllistä opiskeluhuoltoa (Opetushallitus 2018, 31). Yksilölliseen opiskeluhuoltoon kuuluvat yksilökohtaiset palvelut kuten kouluterveydenhuolto ja kuraattorin sekä psykologin palvelut. Siihen sisältyvät lisäksi moniammatilliset asiantuntijaryhmät sekä sosiaali- ja terveystyöerityisoppilaitoksissa. Yksilötyö on sekä ennaltaehkäisevää, että korjaavaa ja sen tavoite on edesauttaa opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvua, opintojen etenemistä sekä valmistautumista tuleviin jatko-opintoihin. Opiskelijan mahdollisten tuen tarpeiden kartoitus ja tuen järjestäminen vaativat usein eri toimijoiden välistä yhteistyötä. (THL 2019, 11–12.)

Psykologi toimii koulussa psyykkisen hyvinvoinnin sekä oppimisen psykologisena asiantuntijana. Psykologin osaamisalueisiin koulussa kuuluvat erityisesti nuorten psykologinen kehitys, tunne-elämä, lasten ja nuorten vuorovaikutussuhteet sekä erilaiset suojaavat tekijät mielenterveyteen liittyen. (THL 2019, 25.) Hyvinvointityön suunnittelussa ja koulun arjessa psykologin työ on erittäin tärkeää (THL 2018, 17). Koulupsykologin työ on pääosin yksilökeskeistä asiakastyötä. Selvityksen mukaan puolet koulupsykologeista kulutti yhteisöllisen työn tehtävien parissa vain 10–25 prosenttia työajastaan. Koulupsykologit tekevät yhteistyötä useiden koulun ammattilaisten kanssa. Eniten yhteistyötä tutkimuksen mukaan tehtiin luokanopettajan tai ryhmänohjaajan sekä erityisopettajan kanssa. (THL 2019, 6.)

Kuraattorin pääasiallinen tehtävä on tukea yhteisön hyvinvointia vahvistamalla opiskelijoiden sosiaalisia sekä elämänhallintaan liittyviä taitoja. Kuraattorin toimialuetta ovat sosiaaliala sekä sosiaalinen vuorovaikutus. Lisäksi kuraattori tukee kodin ja opiskelijoiden huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja vahvistaa lasten ja nuorten yhteisöön kiinnittymistä. (THL 2019, 25.)

## 4 OPPIMISVAIKEUDET

Oppiminen voidaan nähdä tapahtumana, jonka aiheuttaa niin erilaiset prosessit hermoverkkojen muutoksissa kuin käsitykset oppimisesta sekä oppimiseen liittyvät tunteet. Hermostossa oppiminen tarkoittaa eri yhteyksien eli assosiaatioiden rakentumista, katoamista sekä muuttumista. Hermoston ohella oppiminen on tietoista, kuten eri käsitteiden ja taitojen oppimista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muuhun ympäristöön sekä ihmisiin ja kuhunkin kulttuuriseen kontekstiin. (Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 12–13.)

Oppimisen vaikeuksissa on kyse lapsen henkilökohtaisista kehityksen ja oppimisen piirteiden suhteesta sen hetkiseen ympäristöön ja yhteiskuntaan sekä sen asettamiin vaatimuksiin ja tavoitteisiin oppimisesta. Opiskelijan erilaisuudesta ja yksilöllisyydestä tulee vaikeus sen kohdatessa yhteiskunnan asettamat vaatimukset. (Ahonen ym. 2019, 14–15.) Toisin kuin oppimisvaikeudet-käsitteen yhteydessä oppimisen vaikeuksista voidaan puhua käsiteltäessä yleisesti haasteita oppimisessa ilman diagnostisia kriteereitä ja niiden täyttymistä (Ahonen ym. 2019, 37).

Oppimisvaikeuksien käsitteen alle voidaan sijoittaa useita erilaisia oppimiseen ja käyttäytymiseen kohdistuvia pulmia. Käsite sisältää myös useita erilaisia alaryhmiä. (Ahonen ym. 2019, 28.) DSM-5 luokituksen mukaan erityiset oppimisvaikeudet kattavat vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa ja asetetuista kriteereistä yhden tulee täytyä viimeisimmän puolen vuoden aikana oppimisen tuesta huolimatta, jotta vaikeus voidaan todeta. Kriteereitä ovat esimerkiksi vaikeus ymmärtää luettua, kirjallisen ilmaisun vaikeudet, virheellinen oikeinkirjoitus, virheellinen sekä hidas tai työläs sanatason lukeminen ja matemaattisen päättelyn vaikeudet. Oppimisessa suoriutumisen pitää olla ikätasoa selkeästi heikompaa ja haitata selviytymistä arjessa. Ongelmien syistä tulee luokittelun mukaan pystyä sulkemaan pois esimerkiksi kehitysvammaisuus, muut psyykkiset tai neurologiset häiriöt, psykososiaalinen huono-osaisuus, opetuskielen taitamiseen liittyvät haasteet tai heikkolaatuisesta opetuksesta aiheutuvat seuraukset (Ahonen ym. 2019, 31.) Sen sijaan geneettiset tekijät, aivomekanismit, kognitiiviset prosessit sekä ongelmien ilmiänsä voidaan nähdä taustalla selittämässä oppimisvaikeuksien ilmenemistä (Ahonen ym. 2019, 34).

Komorbiditeetti tarkoittaa vaikeuksien päällekkäisyyttä, jolloin henkilöllä on vähintään kaksi vaikeutta samanaikaisesti. Esimerkiksi lukemisen ja matematiikan vaikeuksilla on samankaltaisia riskitekijöitä, ja niiden välillä esiintyy päällekkäisyyttä. Lisäksi komorbiditeettia on tutkittu esiintyvän esimerkiksi kielellisten vaikeuksien sekä lukemisen vaikeuksien osalta. (Snowling ym. 2020, 505–508.)

#### 4.1 Oppimisvaikeudet lukiossa

Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen uusimman kouluterveyskyselyn (2019) mukaan lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden vaikeudet kirjoittamista, lukemista ja laskemista vaativissa tehtävissä ovat lisääntyneet. Edellä mainittujen lisäksi vaikeuksia esiintyy erityisesti vieraisissa kielissä. Kinbergin (2011, 16) tutkimuksen mukaan lukiolaisista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia oli tutkimukseen osallistuneista viidellä prosentilla. Vieraisissa kielissä vaikeuksia esiintyi 20 prosentilla tutkimukseen osallistuneista ja viisi prosenttia mainitsi kyseisten vaikeuksien olevan erittäin suuria. Matematiikan osalta 26 prosenttia kertoi kohdanneensa vaikeuksia ja 7 prosenttia mainitsi vaikeuksia esiintyvän merkittävästi.

Hakkaraisen (2016, 36) tutkimuksen mukaan negatiiviset kokemukset lukiossa sekä oppimisvaikeudet vaikuttavat vahvasti kielteisen koulupolun rakentumiseen. Tutkimuksessa todettiin myös, ettei kouluttautuminen jatkunut toisen asteen jälkeen heillä, joilla oli esiintynyt vaikeuksia matematiikan opinnoissa. Tutkimuksen mukaan kuitenkin 80 prosenttia suorittaa lukion suunnitellussa kolmessa vuodessa. Lopuilla 20 prosentilla, jotka eivät suorita lukiota tavoiteajassa, ovat oppimisvaikeudet merkittävänä syynä opintojen viivästymiselle, erityisesti lukemisen vaikeus. Hakkaraisen tutkimuksessa todettiin lisäksi, että vain 10–15 prosenttia nuorista, joilla oli joko matematiikan tai lukemisen vaikeus eteni johonkin korkeakouluun (Hakkarainen 2016, 39).

Holopainen ja Hakkarainen (2019, 17) seurasivat tutkimuksessaan nuoria viiden vuoden ajan peruskoulun päättämisestä ja osoittivat, että lukemisen vaikeudet toisella asteella johtivat heikompaan suoriutumiseen niin äidinkielessä ja kirjallisuudessa kuin matematiikassa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että huolimatta osa-aikaisesta erityisopetuksesta, jota tutkimukseen osallistuneet saivat läpi yläkoulun sekä lukion,

matematiikan ja lukemisen vaikeudet heijastuivat opinnoissa suoriutumiseen sekä valmistumiseen näkyvästi. Tutkimuksessa todettiin, että oppimisen vaikeudet ovat merkittävä tekijä lukion keskeyttämisessä, vaikka oppilaat saisivatkin tukea opintoihinsa (Hakkarainen ym. 2013, 10). Erityisesti matematiikassa ilmenevät vaikeudet ovat yleisiä, vaikka varsinaista vaikeutta ei olisikaan todettu. Matematiikan vaikeuksien lukiossa on tutkittu ennustavan lukio-opinnoissa suoriutumista ja jopa opintojen keskeytymistä (Hakkarainen ym. 2013, 9–10).

Nykypäivänä lukioissa oppimisvaikeudet lisääntyvät ja ajattelutapa siitä, ettei lukiolaisilla olisi haasteita opiskelussa on ongelmallinen. Sen lisäksi, että vaikeudet hidastavat sekä tekevät lukio-opiskelusta raskaampaa, ne ovat lisäksi merkittävä tekijä myöhemmissä opinnoissa ja tulevaisuuteen liittyvissä päätöksissä. Erityisesti tukea pitäisi tarjota heille, joilla opiskelussa on haasteita, jotta keskeyttämistä tai opintojen viivästymistä voitaisiin ennaltaehkäistä.

#### 4.2 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

Lukemisvaikeus on pisimpään tiedetty erityinen oppimisvaikeus, jota on näin ollen myös tutkittu eniten. Lukemisvaikeudella tarkoitetaan sujuvan sekä tarkan lukemisen oppimisvaikeutta (Ahonen ym. 2019, 273–276). Lukivaikeuden ilmenemisen taustalla ovat neurobiologiset syyt, joten sitä ei voida selittää esimerkiksi ympäristötekijöillä. (Korkeamäki & Nukari 2014, 7). Lukemisvaikeuden syynä nähdään lisäksi kielelliset ongelmat, sillä ne hankaloittavat puhutun ja kirjoitetun kielen yhteneväisyyksien oppimista. Suomen kielessä sekä tässäkin tutkimuksessa käytetty termi lukivaikeus kuvastaa samalla vaikeuteen liitettäviä ongelmia oikeinkirjoituksessa. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus sekä äänne-kirjainvastaavuus ovat säännönmukaisia ja niitä opetetaan päällekkäin. Tämän seurauksena vaikeudet heijastuvat niin lukemiseen kuin kirjoittamiseen. Viime vuosina toteutettu tutkimus on vahvistanut oletuksia lukivaikeuden perinnöllisistä syistä. (Ahonen ym. 2019, 273–276.)

Lukemisen vaikeuksiin liittyy olennaisesti lukemisen ymmärtäminen ja ymmärtämiseen liittyvät vaikeudet ovatkin usein päällekkäisiä lukemisen sujuvuuden kanssa. Luetun ymmärtäminen rakentuu suhteessa sujuvaan lukutaitoon sekä kielellisiin taitoihin. Lukija voi hitaudestaan huolimatta ymmärtää lukemaansa hyvin, jolloin

voidaan puhua lukemisen vaikeudesta, josta käytetään myös termiä dysleksia. (Ahonen ym. 2019, 292.) Oikeinkirjoitustaito puolestaan perustuu kielellisiin taitoihin, ja erityisesti äänteiden prosessointiin. Kirjoittamisen sujuvuus, oikeinkirjoitus, työmuistin toiminta, lukutaito ja toiminnanohjaus voidaan kaikki nähdä tekstin tuottamisen taustalla olevina taitoina. (Lerikkanen, Ahonen, Ketonen & Leppänen 2019, 305.) Työmuistin toiminnan heikkous vaikeuttaa ohjeiden ja asiakokonaisuuksien säilyttämistä mielessä, mistä on haittaa tehtävien suorittamisessa sekä esimerkiksi ongelmanratkaisussa (Korkeamäki & Nukari 2014).

Lukemisen vaikeuden toteamisen lisääntyminen niin peruskouluissa, toisella asteella kuin korkeakouluissa on ollut kasvussa ja näin aiheuttanut huolta koulumaailmassa. Syyksi on arveltu vaikeuksien tulemistä tunnetummiksi sekä toivetta vaikeuden toteamisen tuomasta tuesta ja helpotuksesta opiskelussa. (Snowling ym. 2020, 506.) Esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin liittyvät erityisjärjestelyt voidaan nähdä yhtenä hyötynä vaikeuksien toteamisesta. Holopaisen ja Savolaisen (2006, 471) mukaan lukiossa opiskelevilla tytöillä vaikeudet kohdistuivat erityisesti ohjeiden ymmärtämiseen sekä haastavampiin tehtäviin, joissa edellytettiin itsenäistä kirjoittamista. Lisäksi lukivaikeus toisella asteella voi näkyä hitautena sekä lukemisen kokemisena työläänä, mikä aiheuttaa ongelmia myös muissa aineissa (Sandberg 2019, 11).

Snowling ym. (2020, 508) toivat esille artikkelissaan, että heikkoon lukutaitoon on yhdistettävissä erilaisia tunne-elämän sekä käyttäytymisen vaikeuksia. Heidän mukaansa pitkittäisseurantatutkimukset lukutaidosta osoittivat, että vaikeudet jatkuvat aikuisuuteen ja ovat yhteydessä heikompaan koulutukselliseen suoriutumiseen sekä useampiin työttömyysjaksoihin.

### 4.3 Matematiikan oppimisvaikeudet

Matematiikassa ei ole tunnistettavissa yhtä oppimisvaikeutta, vaan matematiikan vaikeudet kattavat suuren määrän erilaisten ja eritasoisten taitojen sekä niiden puutteiden kokonaisuuksia. Vaikka matematiikan oppimisvaikeuksien osalta säännönmukainen käsitteistö tai määrittely eivät samalla tavalla toteudu, keskeisimmät piirteet ovat kuitenkin löydettävissä. Tyypillinen vaikeus matematiikan

oppimisvaikeuksissa on aritmeettisten todenmukaisuuksien, kuten kertotaulujen muistaminen. Vaikeudet voivat liittyä myös laskuvaiheisiin tai sääntöjen omaksumiseen. (Koponen, Salminen & Sorvo 2019, 330.) Matematiikan taidot muodostavat kehittyessään kokonaisuuden, ja joillakin osa näistä taidoista kehittyy hitaammin sekä voi jäädä irrallisiksi. Näin ollen lukujen yhteyksien ja loogisuuden hahmottaminen voi tuottaa vaikeuksia. Matematiikan taitoperustan rakentuminen alkaa varhain ja jotkut taidot ovat synnynnäisiä. Taitojen kehittymistä tapahtuu kuitenkin läpi elämän. (Koponen ym. 2019, 324–326.)

Dyskalkulia, eli laskemiskyvyn häiriö on kyseessä, jos vaikeudet ovat perustaidoissa eivätkä ne ole selitettävissä muilla tekijöillä (Korkeamäki & Nukari 2014, 9). Kaikki matematiikan vaikeudet, kuten esimerkiksi haasteet lukion matematiikassa eivät siis täytä dyskalkulian kriteereitä, eivätkä puutteet monimutkaisemmissa matematiikan taidoissa riitä dyskalkulian määrittelyyn. Huttusen (2018) mukaan dyskalkulia, voi ilmetä vaikeutena nimetä sekä ymmärtää matematiikan käsitteitä tai tehtäviä, vaikeutena tunnistaa ja muodostaa matemaattisia symboleja sekä vaikeutena seurata erilaisia matemaattisia tehtäviä.

Kuten vaikeuksiakaan ei ole vain yhtä, ei vaikeuksien taustaltakaan ole tunnistettavissa yhtä selittävää tekijää. Kyse on kuitenkin aivojen toiminnan poikkeavuudesta, mikä aiheuttaa lukuihin ja lukumääriin liittyvän tiedon prosessoinnin haasteita. Oppimisvaikeuksiin ei ole kuitenkaan aina liitettävissä vain kognitiivisia toimintoja ja matematiikan osalta lapsilla ja nuorilla saattaa olla erilaisia tuntemuksia – osalla positiivisia mutta osalla sen sijaan hermostumista, pelkoa ja ahdistusta. (Koponen ym. 2019, 331–333.)

#### 4.4 Kielellinen kehityshäiriö

Kielelliset vaikeudet käsitteenä sisältää suuren kirjon eriasteisia sekä erityyppisiä vaikeuksia. Kehityksellinen kielihäiriö sekä puheen ja kielen kehityshäiriö -termit kuvaavat diagnostiset kriteerit täyttäviä häiriöitä. (Siiskonen, Ahonen & Määttä 2019, 224.) Vaikeuksien rajoittuminen ainoastaan kielellisiin on harvinaista ja ne voivatkin ilmetä osana moninaisempia kehityksen pulmia (Siiskonen ym. 2019, 236).

Kehityksellinen kielihäiriö, josta on käytetty myös nimitystä dysfasia tai kielellinen erityisvaikeus, on yksi kielellisistä häiriöistä ja se voi ilmetä osana laaja-alaisia oppimisvaikeuksia (Siiskonen ym. 2019, 228). Kielellisessä erityisvaikeudessa kielelliset taidot kehittyvät tavallista hitaammin ja vaikeuksia voi esiintyä niin puheen tuottamisessa kuin ymmärtämisessä. Kielellinen erityisvaikeus lisää myös lukivaikeuden riskiä ja nuoruudessa sekä aikuisuudessa se voi näkyä myös puhumisen sekä puheen ymmärtämisen haasteina. (Korkeamäki & Nukari 2014, 8.)

#### 4.5 Vieraan kielen oppimisvaikeudet

Laajemmat kielelliset vaikeudet sekä lukivaikeus voivat haitata vieraiden kielten oppimista nuorilla ja aikuisilla. Lukivaikeus lisää vaikeuksia vieraan kielen lukemisessa sekä luetun ymmärtämisessä. Niin lukeminen kuin kirjoittaminenkin voivat olla hidasta. Tyypillisesti vaikeudet ilmenevät lauseiden jäämisessä puutteellisiksi, kirjaimien eksymisessä väärille paikoille ja sanojen kirjoittamisessa niiden lausumisen mukaan. Opiskelijan sanavaraston suppeus voi osaltaan haitata ymmärtämistä ja Suomen kielestä poikkeavat lauserakenteet lisäävät haasteita. Jos fonologisessa tietoisuudessa on pulmia, pidempien vieraskielisten sanojen tunnistus voi tuottaa vaikeuksia. Oppimisvaikeus itsessään ei estä kielitaidon kehittymistä, mutta opiskelija voi joutua näkemään enemmän vaivaa kielen omaksumisessa. (Korkeamäki & Nukari 2014, 15.)

Lukivaikeus lisää ongelmia myös kuullun ymmärtämisessä sekä kieliopillisissa teemoissa (Korkeamäki & Nukari 2014, 16). Suomalaisessa koulumaailmassa oppimisvaikeus vieraassa kielessä on usein jopa lukemisen ja kirjoittamisen edelle menevä este akateemisen jatkon kannalta. Fonologisen tietoisuuden kehittyminen englannin kielen osalta on haastavampaa kuin suomen, sillä foneemit ja erilaiset konsonanttijonot ovat vaikeita omaksua suomenkielisille. (Service & Lehto 2005, 260.) Aikuisilla oppimisvaikeudet näkyvät vahvasti lukemisen ja kirjoittamisen pulmien ohella vieraissa kielissä. Kielten opiskeluun on haastavampaa saada hyviä apukeinoja, kuin esimerkiksi lukemiseen. Vieraan kielen oppimisella on usein myös rooli opintojen viivästyttämisessä tai jopa keskeyttämisessä aikuisilla sekä nuorilla, kuten lukio- ja korkeakouluopiskelijoilla. (Korkeamäki 2010, 95.)

#### 4.6 Tarkkaavaisuuden häiriöt

Tarkkaavaisuudessa voi olla eritasoisia vaikeuksia. Vaikeuksien ollessa merkittäviä puhutaan aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöstä ADHD: sta, johon liittyy lisäksi usein ylivilkkautta. (Korkeamäki & Nukari 2014, 10.) ADHD on yksi yleisimmistä kehityksellisistä häiriöistä. Siihen liittyvät keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteet usein vaikeuttavat opiskelua ja impulsiivisuus voi näyttäytyä ongelmana esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa. Aikuisuutta lähestyttäessä motorinen levottomuus voi vähentyä, mutta usein oireeksi jää levottomuuden tuntemukset. (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 355.) Toisella asteella vaikeudet voivat esiintyä esimerkiksi ohjeistukseen keskittymisessä sekä lukemisessa ja kirjoittamisessa (Sandberg 2019, 11). Tarkkaavaisuuden vaikeuksien kanssa samanaikaisesti esiintyy yleensä oppimisvaikeuksia sekä päinvastoin se voi lisätä vaikeuksia oppimisessa (Korkeamäki & Nukari 2010, 10).

Oireiden esiintymisessä merkittäviä tekijöitä ovat perinnölliset sekä ympäristötekijät. Motivaatio sekä ympäristö vaikuttavat oireiden voimakkuuteen sekä häiritsevyyteen vielä aikuisenakin. Kahdenkeskisen yksilölle mielenkiintoisen ja selkeästi ohjeistetun sekä levottomassa ryhmässä toteutetun tilanteen välillä on suuri ero keskittymisen edellytyksille. (Närhi ym. 2019, 352–353.) Tarkkaavaisuuden ongelmiin liittyy puutteita esimerkiksi tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä sekä toiminnan suunnittelussa. Asioiden viimeistely sekä epämiellyttävät tehtävät voivat vaatia merkittäviä ponnisteluja. Myös tunteiden säätelyssä voi esiintyä haasteita. (Korkeamäki & Nukari 2010, 10.)



## 5 OPISKELUUN LIITTYVÄT PSYKKISET TEKIJÄT

### 5.1 Motivaatio

Motivaatiolle on useita erilaisia määritelmiä, mutta yksinkertaisimmillaan se saa ihmisen toimimaan, ohjaa käyttäytymistä sekä antaa energian toiminnalle (Ryan & Deci 2017, 13). Yksi määritelmä oppimisen näkökulmasta on tavoitteiden saavuttamisen myötä saatavat palkkiot ja niiden avulla tavoitteisiin pyrkiminen. Kognitiivinen psykologia korostaa ihmisten taipumusta kiinnittää huomiota eri asioihin, tulkita niitä eri tavoin ja muodostaa erilaisia odotuksia havaintojen pohjalta. Motivaatiota kuvataan sillä, mitkä seikat saavat yksilön tekemään asioita ja miten yksilö ohjaa sekä pitää yllä omaa toimintaansa. Humanistiset teoriat puolestaan painottavat motivaation määrittelyssä ihmisen tarpeita ja pyrkimystä saavuttamaan ne tavoittaakseen itselleen tasapainoisen tilan. (Hakala 2017, 9.)

Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan oppilaita motivoi mahdollisuus tehdä omat päätökset sekä vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Teorian mukaan oppilaita motivoivat sisäiset tekijät ulkopuolelta tulevien normien ja palkkioiden sijaan. Teoriaa voi soveltaa myös syihin lukiolaisten ainevalintojen taustalla sekä korkeakouluihin hakemisessa – kirjoitetaanko jokin aine ulkoa kohdistuvan paineen vuoksi esimerkiksi jatko-opintojen osalta vai valitaanko opiskeltavat ja kirjoitettavat aineet oman kiinnostuksen mukaan.

Useat motivaatioon liittyvät teoriat, kuten itsemääräämisteoria, käsittelevät autonomian, kompetenssin sekä yhteenkuuluvuuden merkitystä. Lisäksi edellä mainittuihin lisätään nuorilla merkityksellisyyden tunne. Opiskelija on motivoitunut silloin, kun hän kokee voivansa vaikuttaa oppimiseensa sekä sen tuomiin haasteisiin ja kokee kuuluvansa mukaan joukkoon. Omien henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen sekä niiden tavoittelu on nuorille tärkeää motivaation ylläpitämisessä. (Korkeamäki & Nukari 2014, 23.) Kuitenkin kaikille motivaatiota käsitteleville teorioille ja suuntauksille yhteistä on motivaation näkeminen liikkeelle laittavana voimana, jonka merkitys korostuu tavoitteisiin pyrkimisessä. Erityisen tärkeänä motivaatio voidaan nähdä opiskelussa ja siinä suoriutumisessa.

### 5.1.1 Motivaation merkitys opiskelussa

Motivaatio on merkittävä tekijä siinä, miten opiskelijat suunnittelevat elämäänsä ja tekevät opiskelua koskevia valintoja. Tärkeät koulutussiirtymät vaikuttavat oppimismotivaatioon sekä osaltaan muokkaavat sitä (Salmela-Aro 2018, 14). Osalla nuorista on enemmän vaikeuksia opiskeluun motivoitumisessa. Nuoret, joilla on riski syrjäytyä, tulisi tunnistaa ajoissa ja heidän opiskeluaan tukea vielä vahvemmin. Oppilaat suhtautuvat eri tavoin opiskeluun ja heidän motivaatioissaan on eroja, joten jokainen oppilas olisi tärkeää huomioida yksilöllisesti lukion arjessa. Nuoret tarvitsevat erilaisia asioita opiskelun tueksi, jotta he voivat parhaansa mukaan selvitä koulunkäynnin sekä opiskelun tuomista haasteista. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 5.)

Motivaatio on merkittävä tekijä koulu-uupumuksessa – tutkimuksen mukaan omien tavoitteiden saavuttaminen vähensi tyttöjen koulu-uupumusta. Opintoihin liittyvä innostus sekä koulu-uupumukselta välttyminen puolestaan johtivat tytöillä sujuvaan koulutukselliseen siirtymään. Oman motivaation mukaisissa päämäärissä etenemisellä on merkitys nuorten minäkäsitykselle. Motivaatio sekä innokkuus opinnoissa voidaan siis nähdä johtavan parempaan opintomenestykseen, joka päinvastoin edistää myös motivaatiota opinnoissa. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 19.) Motivaatiolla on siis merkitys onnistumisessa ja menestyminen opinnoissa sitä myöten johtaa motivaation kasvuun sekä innostumiseen, mitä seuraa positiivinen kehä. Tämän vuoksi motivaation säilyminen sekä oppilaiden motivoinnin tukeminen on tärkeä edellytys opinnoissa jaksamiselle.

### 5.1.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäistä motivaatiota voidaan kuvata ihmisten spontaanilla ja luontaisella kyvyllä kehittyä ja oppia kokemuksen kautta. Asioiden tutkiskelu ja kokeileminen lähtevät

ihmisen uteliaisuudesta ja omasta kiinnostuksesta ja näin laajentavat ihmisten toimintakykyä, -valmiuksia ja osaamista. (Ryan & Deci 2017, 123). Sisäisessä motivaatiossa on siis kyse siitä, miten ihminen tekee asioita puhtaasta omasta tahdostaan sekä kiinnostuksestaan ulkopuolelta ohjautuvien käskyjen tai normien sijaan. Ulkopuolelta tulevat motivaatiotekijät voivat myöhemmin muuttua henkilökohtaisiksi, mutta ne nähdään silti kontrolloituina, eikä niin sanotusti vain yksilön omasta kiinnostuksesta lähtöisinä. (Ryan & Deci 2017, 14.)

Sisäisen motivaation merkitys opiskelussa on suuri, sillä se saa näkemään enemmän vaivaa omien koulutukseen liittyvien päämäärien suorittamiseksi. Koulutuksellisissa siirtymäkohdissa sisäinen motivaatio tukee siirtymän sujuvuutta, sillä se auttaa työskentelyssä silloinkin, kun opiskelu on haastavaa eikä tuota iloa tai mielihyvää. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 19.) Opiskelussa vaikeuksia kokevan on haastavampaa ylläpitää motivaatiota ja erityisesti sisäinen motivaatio voi olla vähäisempää opiskelun tuntuessa raskaalta. Opiskelijan on tärkeää itse tunnistaa opiskelun hyödyt ja kyetä liittämään ne omaan arkeen ja tavoitteisiin. (Korkeamäki & Nukari 2014, 23.)

Ulkoisesta motivaatiosta on kyse silloin, kun ihmisten tarkoituksilla ja käytöksellä ei ole sisäistä omasta kiinnostuksesta johtuvaa tarkoituspäämäärää. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi erilaiset velvollisuudet, rutiinit tai työtehtävät. Kyseisiä normeja tai rutiineja noudatetaan, sillä ulkoa tulevat auktoriteetit voivat johdatella tai jopa pakottaa omaksumaan ne. (Ryan & Deci 2017, 123.) Ulkoiset motiivit on mahdollista muuttaa sisäisiksi. Tällöin ulkopuolelta tulevat arvot, asenteet ja käyttäytymismallit omaksutaan ja ne sisällytetään henkilökohtaisiin motiiveihin. Sosialisatio on avainasemassa tässä prosessissa – yhteiskunta siirtää säännöt, arvot ja asenteet yhteiskunnan jäseniin sosialisatian kautta. (Ryan & Deci 2017, 180.) Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan nähdä yhteiskunnan kannustaminen kouluttautumaan tietyille aloille tai joidenkin oppiaineiden nostaminen jalustalle toisten sijaan. Ympäristöstä välittyvä arvostus tarttuu yksilöön ja tämä vaikuttaa motivaation rakentumiseen, vaikkei lähtökohtina olisikaan henkilökohtaiset syyt. Yhteiskunnan jäsenet – tässä tapauksessa nuoret – omaksuvat ajattelumallit niistä oppiaineista, joita tulee opiskella ja niistä aloista, joille kannattaa ohjautua. Matematiikka ei välttämättä kiinnosta nuorta, mutta ulkoa tulevan paineen takia hän opiskelee aineen pitkän oppimäärän ja päätyy hakemaan kauppa- ja korkeakouluun. Pääsykokeisiin lukiessa päämäärästä ja työskentelystä tulee

tärkeämpää ja motivaatio muodostuu ulkoisesta sisäiseksi. Aiemmin nuori olisi saattanut haluta taiteilijaksi. Yhteiskunnan jäsen voi sisällyttää näin yhteiskunnan korkealle arvottavat normit ja ajatukset itseensä ja tehdä niitä henkilökohtaisesti merkityksellisiä.

## 5.2 Stressi

Stressitilasta on kyse silloin, kun ympäristön vaatimukset ja ihmisen omat resurssit tai kapasiteetti eivät ole sopivassa suhteessa. Tämän seurauksena on, ettei ihminen pärjää tässä tilanteessa tai hän tuntee menettäneensä hallinnan tunteen. Usein stressiä aiheuttava asia tai tilanne on ihmiselle tärkeä, josta hän haluaa selvittää tai kokee paineita selviämiseksi. Joillekin stressiä aiheuttaa se, että oma suoriutuminen ei koskaan ole tarpeeksi. Tämä voi aiheuttaa pitkittyneen stressitilan. Motivaatio ja stressi kulkevat käsi kädessä – asiat, joiden suhteen ei ole motivoitunut, eivät myöskään aiheuta stressiä. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 192–193.)

Stressiin kuuluvat negatiiviset emootiot, kuten ahdistus tai pelko tulevaisuudesta. Fysiologiset reaktiot seuraavat negatiivisia tuntemuksia, mutta eivät ole seurausta emootioista. Ne ovat stressitilan erilaisia ilmenemistapoja. Stressitila voi olla akuutti, eli lyhytkestoinen, tai krooninen, eli pitkittynyt. Molemmat voivat olla yhtä vakavia. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 200–201.) Stressi voi synnyttää niin somaattisia sairauksia kuin ahdistusta tai depressiota. Stressi voi aiheuttaa lisäksi muistamattomuutta, oppimisen vaikeuksia sekä madaltunutta työtehoa. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 211.) Myös ympäristöllä on tärkeä merkitys stressiin. Koettu tuki tai sitä vastoin tuen puute ovat merkittävässä roolissa stressistä selviämisessä sekä sen aiheuttamissa seurauksissa. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 211.)

Oppimisvaikeuksiin on usein liitettävissä mielenterveydenongelmia ja opiskelu koetaan tavallista raskaammaksi. Erityisesti matematiikka, vieraat kielet sekä koetilanteet ahdistavat nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia. Ahdistus ja stressi voivat edelleen vaikeuttaa suoriutumista opinnoissa. (Korkeamäki & Nukuri 2014, 24.) Vaikka stressiä koetaan itselle merkityksellisissä asioissa ja tällöin nuori kokee opiskelun ja siinä onnistumisen tärkeäksi, on stressillä paljon negatiivisia seurauksia. Varsinkin pitkään jatkuneena se heikentää suoriutumista, mikä voi lisätä stressiä, mistä puolestaan

muodostuu negatiivinen kehä. Stressin ehkäisemisessä saatavilla olevan tuen merkitys koulussa on suuri.

### 5.3 Koulu-uupumus

Vaikeudet jaksamisessa sekä mielenterveyden ongelmat ovat usein liitettävissä oppimisvaikeuksiin. Koulu-uupumus tarkoittaa opiskelusta johtuvaa pitkittyntä stressioireyhtymää, jonka oireina ovat muun muassa väsymys ja riittämättömyyden tunteet. Koulu-uupumuksessa on kyse prosessista, jossa väsymys sekä kyyninen ajattelu voivat johtaa opiskelijan kokemukseen riittämättömyydestä. Pitkittyneen koulu-uupumuksen seurauksena voi olla jopa masennus. (Salmela-Aro 2011, 3.) Salmela-Aro ja Upadyaya (2014, 148) selvittivät School burnout and Engagement in the Context of Demands-Resources Model -tutkimuksessaan vaatimukset ja voimavarat -mallin soveltuvuutta kouluympäristössä ja toivat ilmi koulu-uupumuksen ennustavan vähempää sitoutuneisuutta opiskeluun tulevaisuudessa. Koulu-uupumuksen kehittyminen on usein monen asian summa, mutta tärkeässä roolissa ovat erityisesti nuoren sosiaalinen ympäristö sekä erinäiset motivaatioon liittyvät tekijät (Salmela-Aro 2011, 3).

Lukio koetaan monelle nuorelle vaativana jaksena elämässä ja varsinkin koulutuksen siirtymävaiheissa nuoret kokevat enemmän muutoksia psyykkisessä hyvinvoinnissa. Koulu-uupumuksen kokemukset lukiossa ovat osaltaan vaikuttamassa nuoren hakeutumiseen jatko-opintoihin ja ne luonnollisesti vaikeuttavat tätä siirtymää. (Salmela-Aro 2011, 4.) Kun yhtälöön lisätään yhteiskunnan paine korkeakouluun siirtymisestä ilman välivuosia ja edellä esitetty todistusvalinnan merkityksen korostuminen, voidaan opiskelijoiden stressin lisääntyminen ja uupumus nähdä jopa väistämättömänä seurauksena.

Suomalaiselle yhteiskunnalle on tyypillistä halu saada nuoret siirtymään mahdollisimman nopeasti korkeakouluihin. Uupuneelle opiskelijalle on kuitenkin haastavaa motivoida itsenä kilpailemaan jatko-opiskelupaikasta ja usko omiin kykyihin voi olla hukassa. Koulussa läsnä oleva kiire on riskitekijä oppilaiden uupumiselle ja moni oppilas kokeekin, ettei opettajilla ole riittävästi aikaa yksittäiselle oppilaalle. (Salmela-Aro 2011, 4.) Jokaisella lasten ja nuorten kanssa työskentelevällä on

mahdollisuus edistää heidän mielenterveyttään esimerkiksi lisäämällä onnistumisen kokemuksia sekä tukemalla opiskelijoiden ihmissuhteita ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Ahvensalmi ja Vanhalakka-Ruoho (2012, 31) painottavat artikkelissaan, että lukiossa ei tulisi antaa opiskelijoille käsitystä siitä, että apua voi pyytää vasta tilanteessa, jossa sitä todella tarvitsee. Tuki sopivien tavoitteiden asettamisessa, yksilöllisten palautumistapojen löytämisessä ja opintojen suunnittelussa pitäisi olla tarjolla kaikille, jotta uupumusta voitaisiin ehkäistä.

Sen sijaan, että oppilaiden oletetaan siirtyvän tehokkaasti koulusta seuraavaan voisi jopa ihmetellä sitä, miten suuri osa lukiolaisista selviää opinnoistaan tavoiteajassa hyvin tuloksin ja etenee suoraan korkeakouluun lukio-opintojen kuormittavuuden yhä kasvaessa. Vaikka yhteiskunta tavoittelee tehokkaita koulutuspolkuja sekä -siirtymiä, tulisi pohtia opiskelijoiden jaksamista. Heidän uupuessaan koulutussiirtymät voivat tehokkuuden sijaan viivästyä ja tällöin tavoiteltu hyöty jää saavuttamatta.

#### 5.4 Itsetunto, minäkäsitys ja koulumenestys

Keltinkangas-Järvinen (2017, 5) kuvaa itsetuntoa persoonallisuuden ominaisuudeksi, joka on ihmisen minäkäsityksen osa. Minäkäsitys puolestaan tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään ja niitä asioita millä hän luonnehtii itseään, arvojaan sekä henkilökohtaisia päämääriään. Itsetunto voidaan Keltinkangas-Järvisen mukaan nähdä tähän minäkäsitykseen sisältyvänä positiivisuutena ja sen ilmenemisenä. Itsetunto voidaan selittää ihmisen tavalla luottaa itseensä sekä kykyihinsä sekä pitää itsestään samalla tiedostaen omat heikkoudet. Itsetunto mahdollistaa elämän näkemisen merkityksellisenä. Ihmisen toiminta ja itsetuntoa ovat sidoksissa toisiinsa – tekojen ja toiminnan seuraukset ovat yhteydessä itsetuntoon ja päinvastoin itsetunto saa toimimaan ja tekemään päätöksiä. Ihmisen minäkäsityksen muodostuessa pääosin hyvistä piirteistä ja itsessään positiivisina nähtyinä asioina, voi itsetuntoa luonnehtia hyväksi. Hyvänkin itsetunnon omaavalla ihmisellä on kuitenkin piirteitä, jotka hän kokee heikkouksiksi. (Keltinkangas-Järvinen 2017, 5–6.)

Kiviruusun (2017, 60) tutkimuksessa todettiin, että itsetunnon kehittymistä ennustavista tekijöistä hyvä koulumenestys oli vahvin ja se kyettiin parhaiten yhdistämään hyvään itsetuntoon. Itsetuntoon liittyvät ongelmat sekä masennus ovat tavallista yleisempiä

niillä oppilailla, joilla esiintyy oppimisvaikeuksia. (Korkeamäki & Nukari 2014, 24.) Negatiivinen kokemus itsestä oppijana sekä oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyviä pelkoja voi esiintyä erityisesti nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia (Korkeamäki & Nukari 2014, 13). Oppimisen vaikeuksiin on liitettävissä oppilaan taipumus ajatella, etteivät ponnistelu opiskelussa tai toistuva harjoittelu paranna opiskelussa suoriutumista. Usein lapset ja nuoret, joilla on vaikeuksia, joutuvat näkemään vaivaa enemmän opintojensa eteen ja taitojen kehittyessä sekin saatetaan nähdä riittämättömänä verratessa omaa suoriutumista opiskelutovereihin. (Aro & Nurmi, 2019, 133.)

Keltinkangas-Järvisen (1994, 46) mukaan itsetunnon voidaan katsoa olevan merkittävimpiä tekijöitä perusteltaessa koulumenestystä. Itseluottamus ja näkemys omista kyvyistä ovat merkittävämpi tekijä kuin esimerkiksi älykkyys. Itsetunto on myös tärkeä tekijä oppilaiden valitessa vapaaehtoisesti opiskeltavia aineita – sitä, ottaako lapsi tai nuori kuinka haastavia ja minkä verran. On todistettu, että itsetunnon merkitys kasvaa mitä ylemmistä luokka-asteista on kyse. Kuitenkin lukiossa yhteys vähenee, sillä lukiossa kasvavat myös esimerkiksi motivaatio, ahkeruus opinnoissa sekä lahjakkuus selittävinä tekijöinä (Keltinkangas-Järvinen 1994, 48). Hyvä itsetuntemus, motivaatio, sinnikkyys sekä saatu sosiaalinen tuki auttavat nuoria opiskelussa. Myös aiemmat positiiviset kokemukset saadusta tuesta ja oppimiskokemuksista ovat merkityksellisiä. (Korkeamäki & Nukari 2014, 13.) Oppilaitosten tulisi pyrkiä parhaansa mukaan luomaan nuorille kokemuksia onnistumisesta sekä pystyvyydestä. Tämä puolestaan edellyttäisi jokaisen nuoren yksilöllisten vahvuuksien löytämistä. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 6.)

Nuoren itsetunnon kehittymistä ja positiivista minäkäsitystä on siis tärkeää tukea. Erityisesti nuoruudessa itsetunnon ja minäkäsityksen muotoutuessa opiskelulla sekä kouluympäristöllä on suuri rooli. Yksilöllisten vahvuuksien huomioiminen sen sijaan, että kannustetaan valitsemaan tiettyjä aineita, antaisi nuorille onnistumisen kokemuksia ja tukisi positiivista minäkäsitystä. Kuten edellä tuli esille, nuori, joka omaa positiivisen minäkäsityksen uskaltaa yrittää sekä tehdä parhaansa rohkeammin, kuin nuori, joka ei usko itseensä. Jos nuorten itsetuntoa tuetaan opintojen aikana, voivat he myös rohkeammin haastaa itseään sekä tavoitella unelmiaan.

## 6 AIKAISEMPI TUTKIMUS

NMI-bulletin julkaiseman ja T. Kinbergin (2011) tutkimukseen perustuvassa artikkelissa ”Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa?” keskityttiin lukion ensimmäistä vuotta suorittavien opiskelijoiden tuen tarpeisiin sekä vahvuuksiin. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin edellä mainittujen suhdetta opiskeluympäristöön lukiossa sekä sitä, ovatko opiskelussa koetut vahvuudet omiaan ehkäisemään koettuja vaikeuksia. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja vastauksia saatiin 28 lukiosta yhteensä 449 opiskelijalta.

Keskeisimpinä tutkimustuloksia olivat, että tuen tarve esiintyy erityisesti matematiikan taidoissa sekä vieraissa kielissä. Kielten osalta vaikeuksia oli 20 prosentilla oppilaista ja matematiikan vaikeuksissa 26 prosentilla. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia oli vähemmän, noin 5 prosentilla vastanneista. Opiskelijoista 60 prosenttia tarvitsi lisätukea opiskeluun usein ja vastanneista 10 prosenttia oli saanut tukea jo peruskoulussa. Mielenkiintoinen päätelmä tutkimuksessa oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien sekä koulu-uupumuksen yhteys muihin vaikeuksiin. Koulu-uupumuksesta ilmoitti kärsivänsä 22,3 prosenttia ja selvästi uupuneita oli 13,6 prosenttia mikä on huolestuttava tulos. Koulu-uupumus ja sen tukemiseen liittyvät keinot ovat kiinnostuksen kohteena myös omassa tutkimuksessani. Kinbergin (2011) artikkelissa tuli ilmi, että tuki koettiin riittämättömäksi, mutta selvittämättä jäi, millaiselle tuelle olisi suurin tarve – onko kyse erityisopetuksen riittämättömästä resurssista vai esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuollon palveluiden puutteellisuudesta. Omassa tutkimuksessani aion avata juuri sitä, millaisia konkreettisia toiveita oppilailla on tuen saannin suhteen.

Myös Hakkarainen (2016) käsittelee väitöskirjassaan toisella asteella esiintyviä oppimisen haasteita ja tuo ilmi, miten saadun tuen ja oppimisvaikeuksien päällekkäisyys vaikuttavat nuorten positiivisen tai negatiivisen koulutuspolun rakentumiseen. Lisäksi tutkimuksessa keskityttiin peruskoulussa esiintyneiden matematiikan ja lukemisen haasteiden merkitykseen toiselle asteelle hakeutumisessa sekä myöhemmissä opiskeluun ja työhön liittyvissä valinnoissa.



Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin (2013) artikkelissa ”Koulu-uupumuksesta innostukseen?” todettiin olevan neljä erilaista ryhmää luokiteltaessa lukiolaisten kouluhyvinvointia. Tutkimuksen mukaan 44 prosenttia oppilaista oli niin sanottuja kouluinnostuneita, joilla oli vain positiivisia tunteita opiskeluun liittyen, eikä lainkaan koulu-uupumusta. Molempia innostusta sekä uupumusta ja riittämättömyyden tunteita kokevia oli 28 prosenttia. Loput kokivat negatiivisia tunteita – 14 prosenttia oli kyynisiä opiskelun suhteen ja loput 14 prosenttia kokivat kaikkia negatiivisia tunteita, riittämättömyyttä, uupumusta ja kyynisyyttä. Pelkästään kyynisyyttä kokeneet eivät kokeneet uupumusta. On mielenkiintoista selvittää, mihin ryhmiin tähän tutkimukseen osallistuvat ovat luokiteltavissa ja millaisia uupumuksen sekä innostuksen kokemuksia heillä on havaittavissa opiskeluun liittyen.

Anttilan (2013) väitöskirjassa ”Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut – lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset” selvitettiin ensimmäistä vuotta lukiossa opiskelevien kokemuksia opiskelusta. Aineistona olivat 62 opiskelijan kertomukset ja lisäksi kuuden opiskelijan antamat haastattelut. Tutkimuksessa oli kolme tutkimuskysymystä – miten lukiolaiset kokevat opiskelun, millaisina opiskelijoina he pitävät itseään ja mitä lukio heille merkitsee. Keskeisiä tuloksia olivat esimerkiksi se, että pääosin lukiolaiset pitivät itseään ahkerina sekä kokivat onnistuvansa opinnoissaan. He, jotka jatkoivat opiskelua peruskoulussa tulleen rutiinin mukaisesti, kokivat opiskelun raskaaksi. Suurin osa kuitenkin arvosti erityisesti mahdollisuutta vaikuttaa opintoihin ja suunnitella ne itse. Osa myönsi opiskelevansa niin sanotusti ulkoisten syiden pohjalta, eli esimerkiksi miellyttääkseen vanhempiaan. Lukion koettiin luovan vapauden tunnetta ja se antoi opiskelijoille mahdollisuuden näyttää oma minäpystyvyytensä. Lukion suorittaminen koettiin osoituksena minäpystyvyydestä ja hienona saavutuksena, mutta arvosanoilla ei koettu olevan suurta merkitystä. Anttilan tutkimuksen tapaan myös tämä tutkimus perehtyy opiskelijoiden motivaatiotekijöihin ja käsityksiin itsestä opiskelijoina.

Sinkkosen, Kyttälän, Kiiskisen ja Jäntin (2011) sekä Takalan ja Mäkelän (2019) tutkimukset puolestaan käsittelivät lukion erityisopettajan työnkuvaa sekä oppilaiden tukea lukiossa. Näkökulma on opettajien omissa kokemuksissa työstään. Sinkkosen ym. (2011) tutkimuksessa ”Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti” selvitetään lukion erityisopettajan työtehtävien jakautumista sekä työnkuvaa. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja aineistona ovat Suomen suurimmissa lukioissa

työskentelevien 16 erityisopettajan vastaukset. Työn koettiin jakautuvan konsultaatio-, tausta- sekä opetustyöhön ja kahta viimeistä vastaajat kokivat sisältyvän työhön enemmän kuin peruskoulussa. Yksilötyö vei tutkimuksen mukaan eniten aikaa, mutta sille koettiin myös eniten lisätarvetta. Myös suurimmat onnistumisen kokemukset koettiin yksilötyöstä ja epäonnistumisen tunnetta puolestaan aiheutti muun muassa vähäisistä resursseista johtuva riittämättömyys.

Takala ja Mäkelä (2019) käsittelevät artikkelissaan ”Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana” nimensä mukaisesti lukivaikeuden testausta sekä saatavilla olevaa tukea lukiossa erityisopettajien näkökulmasta. Opettajat kokivat, että testaus ja lausuntojen antaminen oli liian aikaa vievää. Tutkimuksen mukaan muu erityisopettajien antama tuki jakautui oppimaan oppimisen tukemiseen, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen sekä oppimisvaikeuksista keskustelemiseen. Tutkimuksessa tuli esille tukimuotona erityisopettajien pitämät Lue-kurssit, joissa korostuivat oppimaan oppimiseen liittyvät teemat, kuten motivaatio, tavoitteet ja oppimistyyli. (Takala & Mäkelä 2019, 7.)

Myös Opetushallituksen ja Helsingin yliopiston maisteriopiskelijoiden (2019) yhdessä toteuttaman ”Erityisopetus lukiossa” – kartoituksen mukaan erityisopettajien antamasta tuesta eniten resursseja kului lausuntojen antamiseen sekä testaukseen. Seuraavaksi eniten konsultaatioihin sekä yhteistyöhön aineen opettajien kanssa ja vasta tämän jälkeen opiskelutaitojen opetukseen. Opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että resurssit ovat riittämättömät ja suurin tarve lisäresursseille olisi opiskelijoiden opettamisessa. Kartoituksessa selvitettiin myös erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksissa ja yleisimmät niistä olivat lisäaika, erillinen tila, tekstin suurentaminen sekä pistehyvyitys. (Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale 2019.)

Toinen tutkimuskysymyksistä keskittyy korkeakoulujen valintauudistuksen ja erityisesti todistusvalinnan merkitykseen tuen tarpeiden osalta ja siihen, lisääkö todistusvalinta painetta opiskeluun sekä pärjäämiseen tietyissä aineissa. Lisäksi selvitetään, tuoko aineiden kirjoittaminen tarvetta lisääntyneelle tuelle opinnoissa. Viljarannan ja Tuomisen (2018) artikkelissa ”Oppiaineiden arvostukset – tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa” perehdyttiin siihen, miten motivaatio sekä oppiaineiden arvostus vaihtelevat ja miten tämä vaikuttaa koulutusvalintoihin. Arvostukset jaettiin neljään osaan. Myös tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään,

onko todistusvalinnalla merkitystä siihen, miten haastateltavat arvottavat eri oppiaineita ja millaisia motivaatiotekijöitä eri aineiden opiskelun taustalta löytyy.

Tämä tutkimus toteutettiin opiskelijoiden näkökulmasta ja tutkimuksessa keskityttiin lukio-opiskelijoiden subjektiiviseen kokemukseen lukio-opiskelusta sekä siihen liittyviin haasteisiin, tuen tarpeisiin ja tuen saamiseen. Toteuttaessani tutkimuksen haastatteluina oli näkökulma tutkimukseen erilainen, kuin edellä mainitussa Kinbergin (2011) kyselytutkimuksessa. Myös Sinkkosen ym. (2011) sekä Takalan ja Mäkelän (2019) tutkimukset käsittelivät aihetta eri näkökulmasta keskittyen opettajien työnkuvaan ja myös heidän tutkimustensa aineisto kerättiin kyselyillä. Ainoastaan Anttilan (2013) tutkimuksessa kerättiin aineistoa myös haastatteluilla opiskelijoiden antamien kertomusten lisäksi ja näkökulma on oppilaiden kokemuksissa. Esitellyistä tutkimuksista tämä tutkimus poikkeaa myös valintauudistusten näkökulman osalta, jota ei kyseisissä aiemmissä tutkimuksissa ole käsitelty.

Yhteneväisiä teemoja aiempiin tutkimuksiin löytyy lukio-opiskelijoiden tuen tarpeiden kartoittamiseen liittyen sekä siihen, millaisilla keinoilla näitä tuetaan erityisopetuksessa sekä mitä mahdollisesti kaivattaisiin lisää. Myös psyykkistä jaksamista on käsitelty aikaisemmissa lukio-opiskelijoiden erityisopetusta koskevissa tutkimuksissa – tämä on tärkeää lukiolaisten opiskeluun liittyvän stressin lisääntyessä ja aiheen ollessa yhä ajankohtaisempi.

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin kartoittamaan nykypäivän lukiolaisten kokemia haasteita opiskelussa sekä jaksamista ja sitä, onko korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksella merkitystä edellä mainittuihin. Lisäksi tarkoitukseni oli saada selkeyttä niihin asioihin, joilla oppilaita voidaan tukea parhaan mukaan nykypäivän lukiossa. Tavoitteena olisi, että lukiolaisten kasvaviin tarpeisiin kyettäisiin vastaamaan tulevaisuudessa erityisopetuksen sekä oppilashuollon osalta mahdollisimman hyvin.

Opiskelijavalintoihin liittyvien uudistusten ja varsinkin todistusvalintaan liittyvien muutosten ollessa monelle jopa uusia tai ainakin hieman epäselviä, oli yksi tutkimuksen tehtävistä selkeyttää tätä uutta menettelyä niin opetus- ja kasvatusalalla tai muilla teemaan liittyvillä aloilla työskenteleville kuin muuten aiheesta kiinnostuneille. Harva on välttynyt aiheesta kuulemiselta täysin, mutta sen avaamiselle perusteellisemmin olisi varmasti aihetta. Teeman käsittely sekä esiin tuominen voi osaltaan herättää mielenkiintoa myös jatkotutkimukselle. Erityisopetuksen järjestämisen tullessa lukioihin pakolliseksi vuonna 2021, sivuaa tämä tutkimus toista tärkeää muutosta valintauudistuksen lisäksi. Erityisopetuksen lisääntyessä lukioissa on aiheellista pohtia tuen tarpeita, joita oppilailta esiintyy ja täten tehdä johtopäätöksiä siitä, mihin vähäisiä resursseja olisi hyvä keskittää.

Lukio-opintojen tähdätessä monella jatko-opintoihin etenemiseen sekä niissä pärjäämiseen, ei korkeakoulujen valintauudistusta erityisopetuksessa tai oppilashuollossa voida sivuuttaa. Tämän takia pyrin saamaan tutkimuksessa selvyyttä siihen, millaisena oppilaiden jaksaminen, motivaatio sekä kokemukset stressistä näyttäytyvät nyt ja millainen on valintauudistuksen merkitys. Lisäksi halusin selvittää, millä tavoilla opiskelijoita tulisi tukea jatko-opintoihin ja niihin hakemiseen liittyvissä asioissa sekä opiskeluissa jaksamisessa, jotta opettajille ja muulle moniammatilliselle työryhmälle voitaisiin tarjota apua, ideoita sekä työkaluja jatkossa. Nivelvaiheet sekä siirtymäkohdat opiskelussa voivat olla vaikeampia mielenterveyden ongelmien tai

oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileville nuorille. Tämän takia kyseisen vaiheen ohjaukseen ja tukeen tulee keskittää erityistä huomiota. (Korkeamäki & Haikonen 2016, 86.) Haastatteluilla pyrin keskittymään oppimisvaikeuksien tarkastelun lisäksi myös psyykkiseen hyvinvointiin – lukio-opiskelijoiden paineiden lisääntyessä ongelmat eivät rajaudu vain itse oppimiseen tai opiskelustrategioihin.

Vaikka syyt kyseisille muutoksille tulevat tavoitteista nopeuttaa nuorten siirtymistä jatko-opintoihin sekä saada heidät aikaisemmin työelämään, ovat nuoret itse näiden muutosten keskiössä ja kokevat niistä aiheutuvat seuraukset. Siksi onkin merkityksellistä kuulla näistä asioista heiltä itseltään. Tutkimuksella halutaan saada kuuluviin haastateltavien ääni tekemättä pelkkiä yleistyksiä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja jokainen nuori tai lapsi tulee nähdä sellaisena. Näistä syistä tutkimuksen toteuttamiselle yksilön näkökulmasta sekä laadullisella menetelmällä toteutettuna on kysyntää.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat suurimmat haasteet tukea tarvitsevilla lukiolaisilla ja millaisena he kokevat jaksamisensa opinnoissa?
2. Millainen merkitys opiskelijavalintauudistuksella ja erityisesti todistusvalinnalla on lukiolaisten kokemiin haasteisiin sekä tuen tarpeeseen?
3. Millaisena tämänhetkinen lukiolaisten saama tuki näyttäytyy ja missä asioissa he kaipaavat lisää tukea?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrin selkeyttämään sitä, millaisia haasteet ovat, eli esiintyykö näitä tietyissä oppiaineissa, opiskelutekniikoissa tai oppimisstrategioissa. Kysymys käsittää myös psyykkisen puolen, kuten stressin, mahdollisen uupumuksen tunteet, motivaation sekä itsetuntoon liittyvät teemat. Lukiossa tukea saaviin lasketaan oppilaat, jotka ovat saaneet tai saivat haastatteluhetkellä jonkinlaista tukea lukio-opinnoissaan. Tuki voi kohdistua vaikeuteen jossakin oppiaineessa tai todettuun oppimisvaikeuteen. Tuki voi olla apua oppimisstrategioissa, motivaatioon liittyvissä asioissa tai oppimiseen liittyvässä uupumuksessa sekä riittämättömyyden tunteissa.

Toisella kysymyksellä halusin selvittää opiskelijavalintauudistusten merkitystä tuen tarpeeseen sekä haasteisiin opiskelussa. Haasteilla tarkoitan tässä yhteydessä vaikeuksia opiskelussa yleensä, tietyssä oppiaineessa tai eri psyykkisiä tekijöitä. Lisäksi

halusin saada selvyyttä siihen, lisääkö todistusvalinnan pisteytys painetta jonkin aineen opiskeluun sekä siinä pärjäämiseen.

Kolmannella ja viimeisellä tutkimuskysymyksellä pyrin saamaan vastauksia siihen, millaisena tämänhetkinen tuki näyttäytyy oppilaille ja millaisia asioita opiskelun tueksi kaivataan lisää. Teemaa on tärkeää käsitellä, jotta opiskelijoita voidaan tukea mahdollisimman hyvin lukio-opintojen kuormittavuuden yhä lisääntyessä ja lukio-opintojen ollessa jatkuvan muutoksen kohteena.

## 7.2 Tiedonkeruumenetelmän haastattelu

Toteutin tutkimuksen laadullista tutkimusotetta käyttäen ja aineistonkeruumenetelmänä toimivat puolistrukturoidut teemahaastattelut. Valitsin metodiksi teemahaastattelun, sillä se mahdollistaa tutkittavan henkilökohtaisen näkökulman huomioimisen sekä kuulluksi tulemisen. Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti aihetta on tarkoitus käsitellä yksilön näkökulmasta siten, että jokainen haastattelu sekä haastateltava nähdään ainutlaatuisena. (Hirsjärvi ym. 2018, 164.) Teemahaastattelu antaa myös jonkin verran sijaa joustavuudelle, esimerkiksi mahdollisuudella käyttää lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Uskoin haastattelun tiedonkeruumenetelmänä olevan antoisa tutkimukselle, sillä vastausten suuntaa oli vaikeaa arvioida ennen haastatteluita. Samasta syystä koin tarpeelliseksi avata vastauksia haastattelun aikana ja tähän teemahaastattelu toimi tarkoituksenmukaisesti. Myös Hirsjärvi ym. (2018, 205) perustelevat teemahaastattelun hyötyä, mikäli kysymyksiä on tarvetta selventää tai jos haastattelun etenemistä on vaikeaa ennustaa. Haastattelu sisälsi teemoja, joista kertominen voi olla haastateltavalle vaikeaa ja tunteita herättävää, kuten uupumus, masennus tai itsetunto-ongelmat. Edellä mainittujen syiden takia oli perusteltua valita menetelmäksi juuri haastattelut.

Yksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksista on olla emansipatorinen. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksella tavoitellaan myös tutkittavien teemaan liittyvää ymmärrystä sen sijaan, että tutkittavat olisivat ainoastaan tapa hankkia aineistoa. Tämä tulee huomioida erityisesti, jos tutkittavat ovat esimerkiksi lapsia tai nuoria. Emansipatorisuus käsittää myös ajatuksen siitä, että haastateltavat ovat tulleet kuunnelluiksi sen todellisessa

merkityksessä, eivät vain kuulluiksi. Haastateltavat ovat näin itsekkin ymmärtäneet jotakin enemmän käsiteltävästä temasta. (Vilkkä 2015, 125–126.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre on kuvata todellista elämää ja muodostaa tutkittavasta kohteesta kokonaisvaltainen käsitys. Laadullisella tutkimuksella halutaan löytää uusia faktoja ilmiöistä sen sijaan, että perusteltaisiin aikaisemmin esiteltyjä väittämiä aiheesta. (Hirsjärvi ym. 2018, 161.) Tällä tutkimuksella halusin kartoittaa lukiolaisten tuen tarpeita tällä hetkellä sekä saatavilla olevaa tukea. Aiheesta tehtyä tutkimusta on melko vähän, joten lukion erityisopetusta ilmiönä oli tarkoitus avata paremmin. Tutkimuksen voi siis mieltää luonteeltaan kartoittavaksi, vaikka siinä on myös kuvailevan tutkimuksen piirteitä (Hirsjärvi ym. 2018, 138–139).

Haastattelurunko sisälsi 25 varsinaista kysymystä ja ne jaettiin kolmeen teemaan kunkin tutkimuskysymyksen pohjalta. Alkuun esitin taustakysymykset, jotka olivat ikä sekä opiskeluvuosi. En halunnut tuoda sukupuolinäkökulmaa jo valmiiksi laajaan aiheeseen, joten jätin sen taustakysymyksistä. Ensimmäinen osa käsitteli koettuja haasteita opiskelussa, jaksamista sekä tuen tarpeita. Kysymyksillä halusin kartoittaa, onko haastateltavalla todettu jokin oppimisen vaikeus ja millaisissa asioissa he tarvitsivat eniten tukea. Lisäksi pyrin selvittämään motivaatiotekijöitä opiskelussa, koettujen vaikeuksien merkitystä itsetunnolle sekä mahdollisia uupumuksen ja sitä vastoin innostuksen kokemuksia opiskelussa.

Toinen osa käsitteli todistusvalinnan merkitystä opiskeluun ja tuen tarpeisiin sekä ajatuksia ylioppilaskirjoituksista. Tarkoitukseni oli selvittää kysymyksillä ajatuksia todistusvalinnasta sekä ylioppilaskirjoituksista sekä sitä, millainen merkitys todistusvalinnalla mahdollisesti on kirjoitettaviin aineisiin. Haastateltavilta kysyttiin myös erityisjärjestelyistä ylioppilaskirjoituksissa. Kolmannessa osassa puolestaan keskityin siihen, millaisena tuki lukiossa näyttäytyy tällä hetkellä sekä toiveisiin tarjolla olevan tuen suhteen. Kysymykset käsittelivät sitä, millaista tuki on ja mitä asioita he kaipaaisivat lisää tuelta. Lisäksi kartoitin perheen, muiden opettajien sekä opiskeluhuollon merkitystä opiskelun tukena.

Kysymysten suuri määrä herätti alkuun pohdintaa siitä, onko joukossa tarpeettomia kysymyksiä. Nuoret olivat kuitenkin vastauksiltaan vähäsanaisempia, kuin mitä ennako-odotukseni olivat, joten suurempi määrä kysymyksiä auttoi aineiston kerryttämisessä. Jotkin kysymykset vaativat myös tukikysymyksiä ja täsmennystä

joissakin haastatteluissa, mutta pääosin koin haastattelurungon selkeänä ja toimivana haastattelijan näkökulmasta.

### 7.3 Kohdejoukon valinta ja haastatteluiden toteutus

Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, haastateltavat valikoituivat tarkoituksenmukaisesti satunnaisotoksen sijaan (Hirsjärvi ym. 2018, 164). Haastateltavat olivat pääkaupunkiseudun ja Varsinais-Suomen lukioiden ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita. Pääkaupunkiseudulta oppilaita oli seitsemän kolmesta eri lukiosta. Yhdessä näistä oli oma erityisopettaja ja kahdella muulla pääkaupunkiseudun lukiolla yhteinen molemmissa työskentelevä erityisopettaja. Turun seudulta haastateltavia oli neljä ja kyseisissä lukioissa työskentelivät kaksi kaikille lukioille yhteistä erityisopettajaa.

Jokainen haastateltava oli saanut tai sai kyseisellä hetkellä jonkinlaista tukea lukio-opinoissaan. Tuki saattoi olla esimerkiksi erityisopettajalta säännöllisesti saatua apua opiskeluun, lukivaikeuden testausta sekä lausunnon hakemista tai keskusteluapua. Tutkimukseen osallistuvalta nuorelta ei edellytetty diagnosoitua vaikeutta, vaan haastateltaviksi valittiin oppilaita, jotka kokivat henkilökohtaisesti tarvitsevansa jonkinlaista tukea opiskelussa tai joilla oli jokin oppimisen vaikeus.

Keräsin haastateltavien yhteystiedot lukioiden erityisopettajilta, sillä näin uskoin parhaiten löytäväni kohderyhmään sopivia nuoria. Haastateltavia kertyi lopuksi 11, mikä oli riittävä määrä aineiston kannalta. Haastateltavat olivat iältään 17–19 vuotiaita tyttöjä sekä poikia kaikilta kolmelta luokka-asteelta. Kahdeksalla haastateltavista oli lukivaikeus, joka oli todettu lukion ensimmäisellä luokalla. Yhdellä haastateltavista oli todettu dysfasia ennen kouluun siirtymistä. Haastateltavista yhdellä äidinkielenä oli muu kuin Suomi ja hänellä oli ulkomainen todistus lukivaikeudesta. Yhdellä haastateltavista ei ollut lainkaan todettua vaikeutta. Lukivaikeuden lisäksi yksi haastateltavista mainitsi ahdistuneisuushäiriöstä sekä masennuksesta.

Haastattelut olivat keskimäärin kestoltaan noin puoli tuntia. Haastattelujen lyhyestä kestosta huolimatta koin aineiston määrän sopivaksi, sillä haastatteluiden määrä oli riittävä. Vallitsevasta Koronaviruksen aiheuttamasta tilanteesta johtuen toteutin kaikki



haastattelut etänä – suurimman osan Skypen avulla, muutaman puhelimitse ja yhden kirjallisina vastauksina. Jokaisen haastattelun aluksi kertosin haastateltavalle tutkimuksen aiheen sekä haastattelun kulun. Koronaviruksen aiheuttamiin poikkeusoloihin liittyen koin tarpeelliseksi muistuttaa haastateltavia, että tutkimuksen aihe käsittelee lukio-opiskelua ennen poikkeustilaa sekä sen vaatimia erityisjärjestelyjä, joten vastauksilla ei ollut tarkoituksena saada tietoa senhetkisestä tilanteesta. Oli kuitenkin ymmärrettävää, että koko aiheen sivuuttaminen saattoi olla vaikeaa haastateltavien osalta eikä tätä myöskään vaadittu.

Ennen aloittamista varmistin haastateltavilta, herääkö kysymyksiä tai mieltä askarruttavia asioita. Ennen varsinaisten kysymysten esittämistä aloitin nauhoituksen sekä Skypen että puhelimen välityksellä ja selvensin tämän haastateltavalle. Haastattelu alkoi taustakysymyksillä, joita olivat ikä sekä opiskeluvuosi lukiossa. Tämän jälkeen siirryin varsinaisiin tutkimuskysymyksiin aihealueittain. Varsinaisten haastattelukysymysten jälkeen tarjosin haastateltaville vielä mahdollisuutta täsmentää jotakin tutkimuskysymyksistä tai sanoa mieleen heränneitä asioita. Ennen yhteyden lopettamista kehoitin ottamaan yhteyttä, mikäli mitään tahansa heräisi mieleen jälkikäteen. Nauhoitin, litteroin ja analysoin haastattelut pyrkien löytämään haastatteluaineistoista niin yhtenäisiä kuin toisistaan eriäviä sisältöjä. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 76 sivua fontilla Times New Roman ja kirjainkoollla 11.

#### 7.4 Analyysimenetelmä ja analyysin eteneminen

Käytin aineiston analyysissa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavalle analyysitavalle on tyypillistä, että teoria tukee analyysia, mutta ei kuitenkaan määritä sen rakentumista. Olemassa olevan tiedon merkitys on löydettävissä aineistosta, mutta sen rooli on enemmänkin ohjata ajattelun kehittymistä. Aineistolähtöinen analyysi perustuu aineiston varaan, teorialähtöisessä analyysissa sen sijaan yhdistetään aineistolähtöinen analyysi sekä teorian merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Toisin kuin aineistolähtöisessä analyysissa käsitteet muodostuvat aineistosta, teoriaohjaavassa ne ovat jo tiedossa aiemman tutkimuksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tämän tutkimuksen analyysi eteni aineistosta, mutta myöhemmin teoria tuli mukaan tuomaan näkökulmaa sekä keskustelemaan aineiston kanssa.

Analyysi etenee tyypillisesti vaiheittain, jolloin aineiston kuvausta seuraa luokittelu, jonka jälkeen luokkien yhdistäminen ja lopuksi selitys (Hirsjärvi ym. 2018, 223). Aloitin aineiston luokittelun tutkimuskysymyksittäin ja keskityin aluksi löytämään aineistosta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja. Tämä oli yksinkertainen lähestymistapa, sillä haastattelurunko oli myös rakennettu tutkimuskysymysten pohjalta, jolloin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä mainintoja oli löydettävissä haastatteluiden alusta. Seuraavat haastattelukysymykset liittyivät toiseen tutkimuskysymykseen, joten niihin siirryttyäni aloin liittää vastauksia toisen kysymyksen alle. Litteroitujen vastausten loppuosa koostui kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvistä teemoista, joten muodostin niistä viimeisen yläotsikon. Näiden kolmen yläotsikon alle hahmottelin kustakin esiin nousseita aiheita, joista poimin tutkimuksen kannalta olennaisimmat sekä merkityksellisimmät aiheet, joista rakentuivat lopulliset teemat. Teemojen muodostuminen on havainnollistettu oheisissa taulukoissa (Taulukot 1–3). Haastateltavat mainitsivat haastattelun edetessä myös asioita, jotka olisivat paremmin liitettävissä toiseen tutkimuskysymykseen tai teemaan, joten myöhemmin siirtelin joitakin alaluokkia sekä sitaatteja eri yläluokkien alle.

Otin analyysiin mallia Tuomen ja Sarajärven (2018, 132) laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi kirjassa esitetystä mallista teoriaohjaavan sisällönanalyysin kulusta. Keräsin aluksi sitaatteja liittyen kuhunkin tutkimuskysymykseen, jotka toimivat mallin alkuperäisenä ilmauksena. Seuraavaksi muotoilin sitaatit yksinkertaistettuun muotoon, eli pelkistettyyn ilmaisuun. Tämän jälkeen yhdistelin pelkistettyjä ilmaisuja samaa asiaa kuvaaviin alaluokkiin, kuten esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä vaikeudet kielissä tai kolmannessa kysymyksessä perheestä saatu tuki, joista muodostui analyysin teemoja. Yläluokka kuvastaa teoriaohjaavan analyysin mallissa usein teoriasta tuotua mallia, mutta tässä tutkimuksessa ei ollut yhtä ja selkeää mallia analyysin rakentumisen taustalla. Yhdistävä luokka ylimpänä yhdistää muodostetut teemat, esimerkiksi erilaiset tuen ilmenemismuodot toimivat yhdistävänä luokkana kolmannessa tutkimuskysymyksessä.

Taulukko 1. Analyysin eteneminen mukailien Tuomen ja Sarajärven (2018) mallia teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Tukea tarvitsevien lukiolaisten suurimmat vaikeudet opiskelussa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yhdistävä luokka
<p><i>No kaikista haastavin ehkä on englantia, tai se on jotenkin se vaikein ja ehkä se, mikä tarvii erityistä huomiota. (H5)</i></p> <p><i>Kielet on ehkä se, missä koen tarvitsevani eniten apua. (H1)</i></p> <p><i>No ruotsin kieli, se on tosi vaikeeta. (H7)</i></p>	<p>Englannin kieli koettiin haastavaksi ja tarve sen erityiselle huomioinnille</p> <p>Kielissä koettiin tarvetta tuelle</p> <p>Vaikeudet ruotsin kielessä</p>	<p>Vaikeudet kielissä</p>	
<p><i>Matikan tehtävät, ne on tosi sanallisia ja siel on paljon tälläst turhaa ja mun on tosi vaikee ymmärtää niitä. Mun on tosi vaikee välil ymmärtää jotain kysymyksiä [...] mä en ymmärrä, mitä siin haetaan ja mun täytyy kysyy apua. Kaikki sellanen, mis on tekstiä, on vaikeeta. (H10)</i></p> <p><i>Matematiikan vaikeuksien takia välillä koko lukio-opiskelu tuntuu todella vaikealta tai raskaalta. Myös kotitehtävien tekeminen on välillä todella uuvuttavaa, enkä meinaa löytää niiden tekemiseen motivaatiota mistään. (H11)</i></p>	<p>Vaikeus ymmärtää kysymystä tai tehtävänantoa erityisesti sanallisissa tehtävissä</p> <p>Opiskelun kokeminen raskaana sekä motivaation puute</p>	<p>Vaikeudet matematiikassa</p>	<p>Tukea tarvitsevien lukiolaisten suurimmat vaikeudet opiskelussa</p>
<p><i>Melkein kaikki, missä on kirja ja paljon tekstiä, kuten vaikka historia tai biologia. Mun on tosi vaikee välil lukee sitä tekstiä ja se lisää aika ei ees auta mua jos mä en ymmärrä, mitä mun pitäis tehdä. (H10)</i></p> <p><i>Melkeen kaikissa on perjaattees, äidinkielessä jotkut esseet, niin ne on tosi vaikeita [...] se on niin tarkkaa et pitää kirjoittaa oikein se. (H7)</i></p>	<p>Aineet, joissa paljon tekstiä aiheuttavat vaikeuksia lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä</p> <p>Vaikeuksia aineissa, joissa tulee kirjoittaa pitkiä tekstejä ja tekstile on tarkat vaatimukset</p>	<p>Vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa</p>	

Taulukko 2. Analyysin eteneminen mukailten Tuomen ja Sarajärven (2018) mallia teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Tukea tarvitsevien lukiolaisten jaksaminen opiskelussa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p><i>Niitä opittavii asioita on todella paljon ja kurssei on tosi paljon, ne tulee kaikki niin pienessä ajassa. Se on ehkä kaikista raskainta. (H5)</i></p> <p><i>Ehkä se jos koeviikkoon on lukenut tosi paljon, et tuntuu et osaa mut sit se koearvosana ei täsmää yhtään ni se harmittaa tosi paljon. (H7)</i></p> <p><i>Joo ne stressas erittäin paljon mua ne aikasemmat kirjoitukset ja oli tosi paljon mun mielen päällä ja menetinkin ehkä vähän yöunii niitten takii. (H8)</i></p>	<p>Suuri työmäärä samanaikaisesti</p> <p>Lukivaikeuden tuoma lisävaativuus opintoihin liittyen</p> <p>Stressi ylioppilaskirjoituksesta</p>	<p>Koettu uupumus ja tekijät sen taustalla</p>	
<p><i>Jossain asioissa, kun joutuu tekemään niin paljon enemmän työtä saadakseen hyvän arvosanan, kun muut, niin se tuntuu epäreilulta. (H2)</i></p> <p><i>Joo kyl se tuo paineita, et kun haluis olla yhtä hyvä, kun muut mut sit ku ei oo niin se on vähän paha. (H7)</i></p>	<p>Negatiiviset odotukset omasta suoriutumisesta</p> <p>Muihin vertaaminen aiheutti säröjä itsetunnolle</p>	<p>Muihin vertaaminen ja koettu riittämättömyys</p>	<p>Jaksaminen opinnoissa</p>
<p><i>Jos joku motivaatio pitäis sanoo niin se, että pääsee tulevaisuudessa tekemään sitä, mitä haluaa et sitä tekee aina itsensä takia eikä minkää muun. (H2)</i></p> <p><i>Mä tykkään oppia uusii asioita [...] on tosi paljon kiinnostavii aiheita, mitä on kiva oppii ja sit totta kai et tulee numerot ja on ylioppilaskirjoitukset et pitää oikeesti osatakki jotain. Se ehkä motivoi kaikista eniten. (H5)</i></p>	<p>Oppilaat kokivat olevansa motivoituneita ja motivaatiotekijät olivat pääosin sisäisiä, kuten tulevaisuuden tavoitteet tai kiinnostus opiskeluun</p>	<p>Tulevaisuus motivoi</p>	

Taulukko 3. Analyysin eteneminen mukailten Tuomen ja Sarajärven (2018) mallia teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Tukea tarvitsevien lukiolaisten kokema tuki opiskelussa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yhdistävä luokka
<p><i>Sekä että, saan aina keskustelutukea muutenkin kaikkeen miten mul elämässä menee ja sitä kautta myös noihin kouluasioihin. (H8)</i></p> <p><i>No siis mikä lasketaan tueksi, mä saan vaan lisäaikaa. (H10)</i></p>	<p>Erityisopettajasta koettiin saatavan keskusteluapua</p> <p>Erityisopettajasta saatiin apua vain lukilausunnoissa tai tukea ei tarvittu</p>	<p>Erityisopettajan tuki</p>	
<p><i>Joo jos esimerkiksi on selittänyt et on tosi paljon uupumusta ja ongelmia niin ainakin ne on tosi ymmärtäviä et ei oo tullu lyttäämistä. (H4)</i></p> <p><i>Pari kertaa opettajilta on tullu jotain todella jäätäviä kommentteja, jos mä oon kertonut et mul on lukihäiriö. [...] Esimerkiksi on sanottu, että "Aijaa, mä en ois uskonu sun ulkonäöstä" tai että "En mä oo huomannu, että sä oisit mitenkään vammanen" tai jotain tällasia mun mielestä todella aiheeseen liittymättömiä. (H5)</i></p>	<p>Opettajilta koettiin saatavan tukea ja ymmärrystä</p> <p>Opettajien osalta koettiin ymmärtämättömyyttä sekä jopa huonoa kohtelua</p>	<p>Muiden opettajien tuesta vaihtelevia kokemuksia</p>	
<p><i>Perheestäkin tulee hyvin tukea et ei onneks mitään painostusta, mitä joillain. Tulee tukea ja tukea siihen, et teen niin hyvin kun pystyn, jos se on huonompi, kuin jollain toisella niin ei maailma kaadu. (H4)</i></p>	<p>Suurin osa koki perheen tuen tärkeäksi</p>	<p>Perheen tuki</p>	<p>Tukea tarvitsevien lukiolaisten kokema tuki opiskelussa</p>
<p><i>Psykologi mul oli lukion ykkös puolvälissä kunnes mä menin kunnan ammattilaisille koulun ulkopuolille ja kuraattoria käytin paljon ykkös- ja kakkosvuonna. (H8)</i></p>	<p>Kuraattorin ja psykologin tuki</p>	<p>Opiskelu- huollon tuki ja erityisjärjestelyt ylioppilas- kokeessa</p>	
<p><i>Saan pyytää, et saisin mennä erilliseen tilaan tekemään kokeita, et pystyisin keskittyy paremmin. Mä en ihan tiä, miten se tähän liittyy, niin vaa sanottii. (H10)</i></p> <p><i>Joo mul on se lisäaika, se myönnetään ylioppilaskirjotuksia varten. (H6)</i></p>	<p>Oma tila</p> <p>Lisäaika ylioppilas- kirjoituksiin sekä kurssikokeisiin</p>		

## 8 TULOKSET

### 8.1 Suurimmat haasteet sekä vaikeudet

Olen jaotellut haasteet itse oppimiseen liittyviin vaikeuksiin sekä opinnoissa jaksamiseen, johon sisältyvät uupumus, riittämättömyyden tunteet sekä motivaatioon liittyvät tekijät. Ensimmäisen ja melko laajan tutkimuskysymyksen tulokset on lisäksi koottu luvun loppuun (Taulukko 3), jotta tulokset selkenevät paremmin lukijalle.

#### 8.1.1 Haasteet

Haastateltavista kahdeksalla oli todettu lukivaikeus ja heistä kaikilla lukion ensimmäisen vuoden aikana. Osalla oli ilmennyt haasteita jo peruskoulussa, ja muutama oli saanut silloin erityisopettajalta yksilöllistä tukea. Yksi haastateltavista oli saanut Dysfasia-diagnoosin ennen koulun alkua, mutta lukivaikeutta hänellä ei ollut diagnosoitu. Haastateltavien joukossa oli lisäksi oppilas, jolla ei ollut todettu lukivaikeutta, mutta hän mainitsi sairastavansa masennusta sekä ahdistuneisuushäiriötä, jotka vaikuttavat opiskeluun ja jaksamiseen. Haastateltavista yksi oli saanut ulkomailla todistuksen lukivaikeudesta, joka ei sellaisenaan oikeuta tukeen esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa.

Oppiaineista haastavimmiksi suurin osa koki pakolliset kielet, ruotsin ja englannin. Lukivaikeus tai muut kielelliset vaikeudet saattavat heikentää kykyä vieraiden kielten oppimiseen (Korkeamäki & Nukari 2014, 15).

*Kielet on haastavia tällee puheviallisesti eli niihin tarvii tietty aina apua ja sitten korostetusti tulee siihen enkkun, ruotsiin tai niinku vieraskielisiin aineisiin mutta kyl sitä myös suomen kielessä aika monessa kohdassa tulee, että tarvitsee jotain pientä tukea. (H2)*

*No kaikista haastavin ehkä on englanti, tai se on jotenkin se vaikein ja ehkä se, mikä tarvii erityistä huomiota. (H5)*

*Se matikka ja englanti, niin ne on ne heikoimmat mutta kummatkin on pakollisii, niin tota... kyllähän se on haastavaa ku kumpikaan ei oo sitä vahvinta osaamisaluetta.*

(H3)

Seuraavaksi eniten mainintoja tuli matematiikan osalta. Matematiikka aiheutti useammalle opiskelijalle haasteita ja erityisesti pitkät sanalliset tehtävät koettiin haastavaksi ymmärtää. Sanallisissa tehtävissä edellytetään matemaattisten taitojen lisäksi toiminnanohjauksen sekä luetun ymmärtämisen taitoja (Koponen ym. 2019, 340).

*Matikan tehtävät, ne on tosi sanallisia ja siel on paljon tälläst turhaa ja mun on tosi vaikee ymmärtää niitä. Mun on tosi vaikee välil ymmärtää jotain kysymyksiä ja se on vähän noloa, koska ne saattaa olla ihan helppoja mut sit mä en ymmärrä, mitä siin haetaan ja mun täytyy kysyy apua. Kaikki sellanen, mis on tekstiä on vaikeeta. (H10)*

*Yleensä minulla on paljon vaikeuksia matematiikan kanssa ja se on kuitenkin todella tärkeä aine. Matematiikan vaikeuksien takia välillä koko lukio-opiskelu tuntuu todella vaikealta tai raskaalta. Myös kotitehtävien tekeminen on välillä todella uuvuttavaa, enkä meinaa löytää niiden tekemiseen motivaatiota mistään. Joudun siis välillä ottamaan itseäni niskasta kiinni ja vain tehdä. (H11)*

Kielissä sekä matematiikassa esiintyneiden vaikeuksien lisäksi haasteita koettiin lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä luetun ymmärtämisessä. Joillekin haastateltavista vaikeuksia aiheutti luettavan tekstin määrä ja tämä heijastui reaaliaineisiin, joissa omaksuttavaa tietoa on paljon.

*Melkeen kaikissa on perjaattees, äidinkielessä jotkut esseet, niin ne on tosi vaikeita ja varsinkin kun niis pyydetään sillee, se on niin tarkkaa et pitää kirjoittaa oikein se.*

(H7)

*Melkeen kaikki, missä on kirja, missä on paljon tekstiä, kuten vaikka historia tai biologia. Mun on tosi vaikee välil lukee sitä tekstiä ja se lisäaika ei ees auta mua jos mä en ymmärrä, mitä mun pitäis tehdä. (H10)*

### 8.1.2 Koettu uupumus ja tekijät sen taustalla

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli lisäksi selvittää lukiolaisten jaksamista opinnoissa ja tämän osalta uupumusta sekä motivaatioon liittyviä tekijöitä. Vaikka tutkimus ei ole määrällinen, uupumuksen tasoa haluttiin selvittää muutenkin kuin sanallisesti kuvattuna. Haastateltavilta kysyttiin heidän omaa arviotaan koetusta opiskeluun liittyvästä uupumuksesta asteikolla yhdestä viiteen ja keskimääräinen uupumuksen taso vastausten perusteella oli 3,8. Kaksi vastaajista ei osannut vastata kysymykseen, sillä he kokivat uupumuksen vaihtelevan paljon. He kuitenkin mainitsivat kokeneensa uupumusta ajoittain. Merkittävä uupumusta aiheuttava tekijä oli suuri työmäärä ja tätä aiheutti varsinkin kurssien sekä niihin liittyvien tehtävien kasautuminen.

*Ku niitä opittavii asioita on todella paljon ja kurssei on tosi paljon nii ehkä se, että ne tulee kaikki niin pienessä ajassa. Nii se on ehkä kaikista raskainta siinä. (H5)*

*Välil se on kuormittavaa joo ku saa tehtäviä ja on paljon juttuja, mitä pitäis tehdä.*

*Niin se on todella raskasta. (H3)*

Lisäksi esiin nousi lukivaikeuden tuoma lisävaativuus opintoihin ja suoriutumiseen liittyen. Usea haastateltava kertoi vaativansa itseltään paljon sekä olevansa usein liian ankara itselleen. Henkilökohtaiset vaikeudet opiskelussa ja itselle asetetut vaatimukset yhdessä olivat monelle uupumusta aiheuttava tekijä.

*Tai just se kun se vaatii niin paljon työtä ja sit on omat rajotteet esimerkiks just ton lukivaikeuden takii mä tarviin enemmän aikaa kaikkiin isompiin tehtäviin niin sit asiat*



*tuppaa kasautuun vähän niin kun senkin myötä. Ja sit just mielenterveyshäiriöt tai no ongelmat niin nekin hidastaa prosessia. (H8)*

*No ehkä se et jos vaik siihen koeviikkoon on lukenut tosi paljon, et tuntuu et osaa mut sit se koearvosana ei tavallaan täsmää siihen yhtään ni sit se harmittaa tosi paljon.*

(H7)

*No oon, mä oon aika tiukka kautta ankara. Että mä aina vaadin paljon ja sillee tätä tapahtuu. (H3)*

Tähän tutkimukseen osallistuneista kahdeksalla oli lukivaikeus sekä yhdellä masennus ja suuri osa haastateltavista myös koki itsensä uupuneeksi. Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin (2013, 7) mukaan koulu-uupumus ei ole uhkana kaikille opiskelijoille vaan ongelmat, kuten oppimisvaikeus ja uupumus yleensä kasaantuvat. Itsetunnon tukeminen ja tunne siitä, että pystyy vaikuttamaan omiin asioihinsa ovat koulu-uupumukselta suojaavia tekijöitä. Mitä enemmän oppilailla on voimavaroja ja henkilökohtaisia resursseja, kuten pystyvyysuskomus tai itsensä arvostaminen opiskelijana, sitä enemmän oppilaat kokevat innostusta (Salmela-Aro 2018, 27).

Ylioppilaskirjoitukset stressitekijänä toistui haastateltavien vastauksissa. Stressiä aiheutti itse tilanne, pelko epäonnistumisesta sekä kirjoitusten näkeminen isona ja merkityksellisenä asiana, jolla on suuri merkitys tulevaisuuden kannalta. Opiskeluun liittyvä stressi lisääntyy lukioon siirryttäessä sekä erityisesti ylioppilaskirjoitusten lähestyessä (Salmela-Aro 2018, 35).

*Stressaa, sillä ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat todella paljon siihen, mihin tulet jatkossa pääsemään. Pyrin hakemaan lääketieteelliseen, jolloin minun tuloksieni tulisi olla todella hyvät ja sen takia ylioppilaskirjoitukset stressaavat jo nyt paljon. (H11)*

*No siis mä pelkään, et mä en pääse läpi, mä saan huonon pisteet, mä en osaa, mä oon myöhässä, mul on jotain, mitä mul ei sais olla, vaikka joku eväspaketti, mistä mä oon ajattelu et ei täs oo tekstiä mut sit joku tuleeki sanoo, et se on huono ja oikeestaan kaikki. (H10)*

### 8.1.3 Muihin vertaaminen ja koettu riittämättömyys

Tutkimuksessa tuli ilmi, että opiskelijat kokivat riittämättömyyden tunteita ja nämä tunteet aiheuttivat säröjä itsetunnolle. Negatiivinen käsitys omista taidoista yhdisti useaa haastateltavista ja yhtenä syynä mainittiin oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksien aiheuttama lisäponnistelu koettiin epäreiluksi ja myös tämä koettiin yhtenä riittämättömyyttä aiheuttavana tekijänä.

Riittämättömyyden tunteeseen kuuluu arvosanojen laskeminen ja tästä johtuva oppilaan epäily omista taidoistaan sekä itsestään hyvänä opiskelijana (Salmela-Aro 2018, 26). Anttila (2013, 208) totesi tutkimuksessaan, että oppilaiden oppiminen on riippuvainen heidän minäkäsityksestään ja käsityksestä omasta pärjäämisestä. Tämän voisi kuvitella näkyvän myös toisin päin, jolloin heikko minäkäsitys ja negatiiviset odotukset yhä edelleen heikentävät omaa suoriutumista.

*Vois sanoo, että jossain asioissa, kun se, että joutuu tekemään niin paljon enemmän työtä saadakseen hyvän arvosanan, kun muut, niin se tuntuu epäreilulta. (H2)*

*Joskus tulee olo, että monet ovat minua paljon parempia koulussa ja minun pitäisi olla samanlainen, jolloin olen alkanut opiskelemaan enemmän ja olen saanut hyviä numeroita, mutta loppujen lopuksi olen aina huomannut, miten rankkaa se onkaan henkisesti ja sitä on aina vaikeaa tehdä uudestaan. (H11)*

*Joo oon kyllä [...] sit ku mä tiän, et mä en pääse samanlaisiin tuloksiin, kun he mut silti se aina jotenki sillee tuo huonoa fiilistä, kun kaikki saa niitä hyviä ysejä ja kympejä sinne todistukseen ja sit mä pääsen sieltä rimaa hipoen niistä kaikista. (H6)*

Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan oppilaat motivoituvat sisäisten motiivien lisäksi kyvystä vaikuttaa omiin mahdollisuuksiin opiskelussa. Vaikka motivaatiotekijät olivatkin tutkimukseen osallistuneilla pääosin sisäisiä, edellä mainittu mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihin ja pärjäämiseen nähtiin joidenkin oppilaiden osalta heikkona. Kyseisen teorian mukaan tämä voi heikentää motivaatiota.

Oppilaiden vastauksista ja heidän tavastaan puhua itsestään oli tunnistettavissa heikon itsetunnon piirteitä. Riittämättömyyden ja alemmuuden tunteiden taustalla mainittiin usein olevan oman suoriutumisen vertaaminen muihin.

*Joo kyl se tuo paineita, et kun haluis olla yhtä hyvä, kun muut mut sit ku ei oo niin se on vähän paha. (H7)*

*Joo. Tulee usein sellanen olo, että ei musta oo tähän lukio-opiskeluun, että mua ei ois tehty sitä varten, mä siis menin lukioon pääasiassa siks, että mä en keksiny mitään ammattia, mitä mä menisin opiskelemaan amikseen niin musta tuntuu, että mä en kuulu lukioon, et mä kuuluisin jonneki muualle. (H4)*

*Joo aika paljonki. Koska jos epäonnistuu ni kyl se vaikuttaa, et miten puhuu itelleen ja tälle ja sit näkee itseni sillee negatiivissävyyisesti, että mä välillä vihaan itteeni kun oo huono jossain. (H3)*

Ryanin ja Decin (2017, 365) itsemääräämisteorian mukaan opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia voivat kokea vielä suurempaa painetta tuloksiin ja suoriutumiseen liittyen. Tukea tarvitsevilla oppilailla on yhtäläinen tarve itsenäisyyteen, kuten teorian mukaan kaikilla oppilailla. Jos heidän kokemiinsa paineisiin lisätään ulkopuolisilta tahoilta tuleva painostus ja liika kontrollointi, voivat oppilaat kokea etäännyttämisestä opintoista.

Haastateltavia yhdisti myös negatiiviset odotukset omasta suoriutumisesta ylioppilaskirjoituksissa ja moni mainitsi pelkäävänsä niissä epäonnistumista. Epäonnistumisen kokemukset opiskeluun liittyen luovat negatiivisia ajatuksia omasta oppimisesta, mikä puolestaan heijastuu tuleviin tehtäviin pelkona sekä välttelyä. Tämä puolestaan voi lisätä riskiä heikompaan suoriutumiseen ja samalla tukea kielteisiä ajattelumalleja. (Aro & Nurmi 2019, 130.)

*No kyllä mä pelkään, että ne tulee menee aika pieleen että en odota mitään kovin hyviä arvosanoja, mutta aion yrittää parhaani. (H4)*

*Nii varmaan se, et oonks mä tarpeeks valmistautunu siihen ja et miten siin tilantees et unohdanks mä vaik kesken kaiken kokonaan. Et jos mä unohdan ihan kaiken siin tilanteessa ja jos mä meen ihan lukkoon siinä. (H7)*

#### 8.1.4 Tulevaisuus motivoi

Tutkimuksella haluttiin saada vastauksia oppilaiden motivoitumista koskien sekä erityisesti sitä, onko motivaatio opiskeluun sisäistä omista lähtökohdista ja tavoitteista nousevaa, vai ulkoista, johon vaikuttavat ulkopuoliset tekijät kuten perhe, ystävät tai yhteiskunnan asettamat odotukset. Tämän tutkimuksen nuoret tunnistivat motivaation taustalta löytyvän pääosin molempia niin ulkoisia kuin sisäisiä tekijöitä. Yhteiskunnan suorituskeskeisyydestä sekä nuorille asettamista paineista huolimatta esille nousi ylitse muiden halu rakentaa omanlaista tulevaisuutta ja tehdä valintoja omien henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta.

Vasalammen ja Salmela-Aron (2014, 18) mukaan sisäinen motivaatio on merkittävä tekijä keskittymiselle sekä tavoitteelliselle työskentelylle. Erityisesti jos opiskelu on haastavaa ja vaatii pitkäjänteistä ponnistelua, sisäisestä motivaatiosta on hyötyä. Tähän tutkimukseen osallistuneista suurin osa mainitsi sisäisen motivaation ohjaavan opiskelua, vaikka myös ulkoisia motivaatiotekijöitä tuli esille.

*Luulen että minua motivoi eniten opiskelemaan se, että pääsisin joskus lääketieteelliseen ja voisin olla joskus hyvä lääkäri, tai mikä minusta sitten ikinä tuleekaan. Kuitenkin välillä on ulkopuolisten tekijöiden kautta tulee "motivaatiota" opiskella, kuten se, että on pakko käydä koulua jotta saa töitä. (H11)*

*Tällä hetkellä... en mä tiedä, mulla on sellanen visio, millaisen elämän mä haluun itselle ja mä teen kaiken, että saa sitä elämää myöhemmin tulevaisuudessa ja mä katson paljon tulevaisuuteen ja mitä mä haluun. (H9)*

*Jos joku motivaatio pitäis sanoo niin se, että pääsee tulevaisuudessa tekemään sitä, mitä haluaa et sitä tekee aina itsensä takia eikä minkää muun takia. (H2)*

Motivaatiota ja innostusta opinnoissa herättäviksi tekijöiksi mainittiin lisäksi kiinnostaviksi koetut oppiaineet sekä yleisesti mielenkiinto oppimista kohtaan. Sen sijaan, että tavoitteena olisi menestyä jossakin oppiaineessa ulkopuolelta kohdistuvien paineiden vuoksi, suurin osa mainitsi yksinkertaisesti oman kiinnostuksen motivoivan opiskelussa. Myös Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan oppilaat motivoituvat mahdollisuudesta tehdä omia valintoja sekä mahdollisuudesta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Teorian mukaan oppilaita motivoivat sisäiset tekijät ulkoisten, esimerkiksi yhteiskunnan normien ja palkkioiden sijaan. Vaikka haastateltavat mainitsivat sisäisten motiivien lisäksi ulkoisiakin motiiveja, vastauksissa korostuivat kuitenkin henkilökohtaisten tavoitteiden merkitys.

*No ensinnäkin se, että mä tykkään oppia uusii asioita [...] on tosi paljon kaikkii kiinnostavii aiheita, mitä on kiva oppii ja sit totta kai et tulee numerot ja on sit ylioppilaskirjotukset ja et pitää oikeesti osatakki jotain jossain kohtaa. Et se ehkä motivoi kaikista eniten. (H5)*

*Mä ehkä tykkään tavallaan myös siitä et se informaatio, mitä saa siitä opiskelusta ni se on niin laajaa, et sielt voi saada sellasii tosi pienii simppeleitä asioita selville, et joku historia, vaikka niin se on tosi kivaa tietää vaikka maailman historiasta ties mitä. Et ylipäätään sellanen tuntemus asioista se on paras mitä siinä on. (H2)*

Oppilaat motivoituivat uuden oppimisesta heille mieluisissa aineissa. Kiinnostus opiskeltavaan aineeseen edesauttaa oppimista ja tällöin opiskelu on miellyttävää ja siihen haluaa käyttää aikaa (Salmela-Aro 2018, 13). Motivaatiota käsitteleville teorioille on yhteistä, että ne ottavat aina huomioon yksilön kiinnostuksen sekä siihen liittyvät tunteet ja henkilökohtaiset uskomukset oppimisesta. Uskomuksiin kuuluu esimerkiksi yksilön minäkuva ja se, millaisena oppijana itsensä näkee. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset löytyvät myös seuraavan sivun taulukosta (Taulukko 3).

Taulukko 3. Keskeisimmät tulokset tutkimuskysymykseen ”Millaisia ovat suurimmat haasteet tukea tarvitsevilla lukiolaisilla ja millaisena he kokevat jaksamisensa opinnoissa?”

### Suurimmat vaikeudet tukea tarvitsevilla lukiolaisilla ja jaksaminen opinnoissa

Suurimmat haasteet opiskelussa	Muut opiskeluun ja jaksamiseen vaikuttavat tekijät
<p>Lukivaikeus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suurimalla osalla lukivaikeus todettiin lukion alussa</li> <li>• Tuotti hankaluuksia aineissa, joissa paljon luettavaa sekä matematiikan sanallisissa tehtävissä</li> </ul>	<p>Uupumus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijat kokivat itsensä uupuneiksi</li> <li>• Uupumusta aiheuttivat erityisesti suuri työmäärä samanaikaisesti, lukivaikeuden tuomat haasteet, itseasetetut tavoitteet sekä täydellisyyden tavoittelu</li> <li>• Ylioppilaskirjoitukset aiheuttivat stressiä</li> </ul>
<p>Vaikeudet kielissä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppiaineista esille nousivat pakolliset kielet, jotka monelle haastavia</li> </ul>	<p>Riittämättömyyden tunteet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Riittämättömyyttä aiheuttivat muihin vertaaminen, tunne siitä, ettei voi vaikuttaa omiin mahdollisuuksiin ja negatiivissävytteinen puhe itsestä</li> </ul>
<p>Vaikeudet matematiikassa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erityisesti sanalliset tehtävät tuottivat vaikeuksia</li> </ul>	<p>Motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivaatiotekijät sisäisiä ja ulkoisia</li> <li>• Erityisesti motivoivat tulevaisuuden tavoitteet ja oma kiinnostus</li> </ul>

## 8.2 Todistusvalinnan merkitys kirjoitettaviin aineisiin

Haastateltavista kahdeksan kertoi joko kirjoittaneensa tai aikovansa kirjoittaa lyhyen matikan ja kolme kertoi valinneensa pitkän. Pitkän matematiikan kirjoittajilla aineen pisteytys vaikutti päätökseen.

*No on sen takii, et pitkästä matikasta saa tosi hyvin pisteitä. Se on niin kun yleisesti tai on mulla alakin mielessä mutta yleisesti että pitkästä matikasta saa tosi hyvin pisteitä.*

(H5)

*Mä tuun kirjottaa ton pitkän matematiikan. Ihan vaa sen takia et mä tuun todennäköisesti hakee jonnekin diplomi-insinööriks, joka ois tosi kiva et siihen vaatii just sen matikan.* (H2)

*Tarkoituksena on kirjoittaa pitkä matematiikka ja tällä on tuleva saatava eniten pisteitä haku paikkaani, jonka takia olen pitkän myös ottanut.* (H11)

Todistusvalinnan pisteytyksen voi olettaa näkyvän eri oppiaineiden suosimisessa ja niihin liittyvässä opiskelumotivaatiossa. Pitkän matematiikan arvosadan tullessa huomioiduksi alalle, jolle oppilas hakeutuu, kasvaa oppiaineen merkitys ja hyöty opiskelijalle (Viljaranta & Tuominen 2018, 116). Myös muiden luonnontieteiden osalta muutama mainitsi pisteytyksen vaikuttavan kirjoitettavien aineiden valintaan.

*Ehkä tavallaan joo, ku mä en tiä et mihin tai tarvitsee fysiikkaa tai mä haen yhteen alaan johon tarvitsee, niin sais paremmat numerot tai pisteitä.* (H3)

*Aion kirjoittaa muutamankin aineen, pelkästään hyvien pisteiden perusteella, niitä ovat matematiikka, fysiikka, kemia ja biologia.* (H11)

Muille haastateltaville pisteytyksellä ei ollut merkitystä ja heidän tavoitteensa keskittyivät pääosin valmistumiseen lukiosta kirjoittamalla itselle mieluisia aineita. Yksi oppilaista harkitsi vaihtoa ammattikouluun.

*No siis aluks mä luin pitkää matikkaa mut sit ku ei enää pysyny kärryillä niin mä vaihdoin lyhyeen. Kyl mä ekaks sitä mietin, et jos ois pystyny ni mä oisin sen pitkän matikan kirjottanut mut mä oon muutenkin päätyny siihen, et en mä ehkä yliopistoon mee niin ei sil sit oo niin kauheesti välii onkse pitkä vai lyhyt. (H6)*

*Ei sinänsä koska kyl mä niin kun pääperiaate on se, et mä valmistun lukiosta ja näin. (H8)*

*Mullahan on nyt sillee, että mä hain varalta ammattikouluun yhteishaussa, et mä viel mietin et jatkanks mä lukiossa. (H7)*

Haastateltavilla, jotka kokivat todistusvalinnan pisteytyksen vaikuttavan aineiden valintaan, saattoi se myös lisätä tuen tarvetta kyseisissä kirjoitettavissa aineissa. Näitä olivat esimerkiksi matematiikka, muut luonnontieteet sekä kielet. Matematiikka aineena koetaan hyödylliseksi sekä siinä koetut onnistumiset tärkeiksi, mutta opiskelu samalla kuormittavaksi ja sen eteen nähtävä vaiva suureksi. (Viljaranta & Tuominen 2018, 113). Jotta tuki olisi ajoitukseltaan sopivaa sekä tehokasta, tulisi ottaa huomioon oppiaineisiin liittyvät arvostukset. Tässä tapauksessa pisteytys luo lisäarvoa pitkän matematiikan opiskelulle, jolloin siihen liittyvään tukeen tulisi panostaa. (Viljaranta & Tuominen 2018, 116). Tämän tutkimuksen haastateltavista osa aikoi kirjoittaa matematiikan, vaikka eivät kokeneet siihen varsinaisia edellytyksiä, mikä kasvatti tuen tarvetta.

*Kyllä, olen valinnut jo kolme ainetta, joissa minulla ei ole oikein vahvuuksia, matematiikka, kemia ja fysiikka. Matematiikka itsessään on ollut minulle jo monta vuotta vaikeaa, ja koska se on aine, josta saa todella paljon pisteitä, tarvitsisin paljon sen kanssa apua ja tukea. (H11)*

*No tietty tulee tarvittua sitä opettajan tukea tietyissä aineissa. Et se on sitä et sit vaan pyytää sitä apua ja sitä yleensä silloin saakin. Mä oon vaikka kaikille ruotsin opettajille kertonut, että mulla on ongelmia oppia jollain asteilla niin sit ne tietty huomaa sen ja ne pystyy suositella mulle paremmin, mitä kannattaa tehdä. (H2)*



### 8.3 Koettu tuki ja toiveet tuelle jatkossa

#### 8.3.1 Erityisopettajasta tukea henkiseen jaksamiseen

Haastateltavista monella erityisopettajan tuki oli säännöllisen epäsäännöllistä. Tuki vaihteli tarpeen mukaan ja se tapahtui paikan päällä sekä esimerkiksi puhelimen välityksellä. Yhdellä opiskelijalla oli positiivinen kokemus harjoittelijalta saamasta tuesta, mutta varsinaiselta opettajalta ei tullut tarvittua tukea.

*Kyl mä sitä joskus sillai käyn puhumassa tai sit sen kaa puhutaan puhelimesta välillä.* (H3)

*No mulle se on vähän sillee säännöllisen epäsäännöllisesti et riippuu, miten on menny ja onks mul jotain erityistä kysyttävää, mut kyl mä siel nyt ainakin kerran kuukaudessa käyn. Useemminkin. Ja sit me jutellaan erityisopettajan kanssa Wilmassa tai tekstiviesteillä.* (H5)

*No siis se on ollu vaihtelevaa, et joinain aikoina mä tarviin enemmän ja joinain aikoina vähän vähemmän, mut kul mä sanoisin, että ehkä viis kertaa kuukaudessa. Joskus vähän enemmän, joskus vähän vähemmän.* (H8)

Usein erityisopettajalta saatu tuki oli henkistä tukea opiskeluissa jaksamiseen, kuten keskusteluapua. Opiskelijat kokivat saaneensa siitä apua erityisesti stressiin ja myös motivaatio-ongelmiin. Oppilaat mainitsivat tärkeäksi sen, että saivat kertoa erityisopettajalle kuulumisiaan sekä opiskeluun liittyviä huolia.

*Vinkkejä ja sit stressiin tai niin kun vähentänyt stressiä, kun on stressi päällä. Niin on kerenny puhumaan sen kanssa opiskelusta ja stressistä ja kuinka mua stressaa koetilanteet. Päässy avautuu ja puhumaan ni se on iha hyväks.* (H3)

*Ainakin motivaatio-ongelmiin joo ja jonkun verran stressiinkin ehkä. Ja uupumukseen en tiää oikeen, mä en oo ainakaan vielä kokenut et mä oisin saanu siihen apua.* (H4)

*Joo sen takii, että se kysyy tosi paljon, että miten mulla on menny ja mä voin kertoa,  
ja tulee sellanen olo et ei ehkä oo yksin sen opiskelun kanssa. (H5)*

Erityisopettajan rooli vaihteli kuitenkin kouluittain ja konsultointi saattoi myös rajautua vain lukilausunnon hakemiseen. Osa opiskelijoista koki, ettei tukea koettu olevan saatavilla riittävästi tai siitä ei puhuttu lukiossa avoimesti.

*No siis mikä lasketaan tueksi, mä saan vaan lisäaikaa ja sillee. (H10)*

*No mä en semmosta paljoa saa, niin luulen, että jos minulla olisi niin luulen, että siitä  
olisi apua. (H1)*

Lisäksi yhtenä syynä oli, ettei tuelle koettu olevan tarvetta ja vaikeudesta huolimatta oppilaat tunsivat pärjäävänsä.

*Mä en oo itseasiassa käynyt kertaakaan missään tukipajassa tai missään muussakaan,  
et mä en oo kokenut sille tarvetta et mä pärjään ihan vaan sillä opettajan antamalla  
tuella tunnilla et mä meen sit sillä tuntemuksella mikä on. (H2)*

*No mä en oo silleen erityisopettajan opissa ollut lukiossa, et tota ei mul oo siit sillee  
oikeen kokemusta eikä mul oo kuitenkaan sit niin paha se lukemisen vaikeus et mä en  
vaik niin kun ikinä ymmärtäis mitään tehtävänantoo tai muuta. (H6)*

### 8.3.2 Erityisjärjestelyt ylioppilaskokeessa sekä opiskeluhoillon tuki

Suurin osa sanoi hakeneensa tai aikovansa hakea lisäaikaa ylioppilaskirjoituksiin. Kukaan haastateltavista ei ollut saanut todistusta lukivaikeudesta peruskoulussa, vaan kaikki, joilla se oli todettu, olivat tulleet testatuiksi lukion alussa.

*Olen miettinyt, koska mä saatan saada ADHD-diagnoosin niin jos mä saan sen ni mä saatan hakea lisääaikaa just niiden keskittymisvaikeuksien takia. (H4)*

*Joo mul on se lisääaika, se myönnetään ylioppilaskirjotuksia varten. (H6)*

Sinkkosen ym. (2011, 63) tutkimuksessa erityisopettajat olivat sitä mieltä, että testausta tulisi järjestää enemmän peruskoulussa, jotta lukiossa voitaisiin keskittyä laajemmin oppilaiden tukemiseen. Myös Takalan ja Mäkelän (2019, 8) tutkimuksessa mainittiin erityisopettajien halu tukea oppilaita tarjoamalla ja opettamalla vaihtoehtoisia tapoja oppia sen sijaan, että suurin osa ajasta kuluu testaukseen. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille näkökulma erityisopettajan roolin rajautumisesta lukiseulojen toteutukseen

*Se on erikoinen se meidän erityisopettajajärjestelmä siitä, että se erityisopettaja niinkun on, mutta se ei pysty suoranaisesti opettamaan sua et se ei kuulu siihen opetuksen rooliin. Se pystyy vaan niinkun havainnomaan sulle et sulla on lukivakeus ja sit sä saat just lisääaikaa yo-kokeisiin, mut se ei niinkun suoraanaisesti opeta sua et se opetus sit tapahtuu opettajien kanssa niissä tukipalkeissa. (H2)*

Lisäksi haastatteluissa mainittiin myös muita saatuja tukimuotoja, kuten kuunteluiden pidennetyt tauot ja lisääaika kurssikokeissa. Mahdollisuus omaan tilaan koetilanteessa oli myös yksi mainituista erityisjärjestelyistä ja siitä koettiin apua erityisesti, jos keskittymisen tuotti vaikeuksia.

*Mä saan, esimerkiksi jos on kuullun ymmärtäminen [...] oon saattanu saada niin kun kysymykset etukäteen, että niihin voi tutustua, kun siinähan ei oo hirveesti aikaa. Ja sit mä oon saanu pitkätaukoset kuuntelut sillee, että on hyvin aikaa kirjottaa, että ne tauot niiden välissä on vähän pidennetyt. (H5)*

*Joo. Kyl ne ymmärtää joo, ja sit just kokeessa mä oon saanu lisääaikaa. Ei sitä aina oo tarvinnu mut joissain kokeissa joo. (H7)*

*Joo siis mul on lukivaikeus ja sitten sitä myöten mul on kans masentuneisuus ja ahdistushäiriö nii ni sit se on vaikuttanut sitä myöten mun opiskeluihin tosi paljon, silleen että just että mä oon tarvinnu aina enemmän aikaa ja koetilanteissa mul on mahollisuus mennä erilliseen luokkaan tekemään niin ku koetta. (H8)*

Neljä opiskelijaa mainitsi saaneensa tukea psykologista ja kaksi kuraattorilta. Kolme oli kokenut erityisesti opinto-ohjaan henkilökohtaisesta ohjauksesta olevan apua.

*No siis psykologia mul oli tollon lukion ykkös siinä puol välissä tai sinä vuonna, kunnes sit ku mä menin kunnan ammattilaisille koulun ulkopuolille ja kuraattoria mä käytin paljon ykkös- ja kakkosvuonna. (H8)*

*No siis tää stressi, mikä tästä nyt tulee nii aiheuttaa mulle kaikenlaisii huonoi ongelmia, ahdistuksen ja tälläsen lisäksi, nii mä käytin niitä [kuraattori ja psykologi], yritin voittaa sitä paha oloa. Ei oo kauheesti auttanu. (H10)*

*Kyl mä oon aika paljon hyödyntäny opinto-ohjaajaa, että esim. sen kaa on tehty se ylioppilaskirjotussuunnitelma ja tämmöst kaikkee että sen kaa on tullu tehty kaikkee mikä ehkä niin kun auttas. (H3)*

### 8.3.3 Perheen tuki

Haastateltavista kaikki kahta lukuun ottamatta mainitsivat perheen olevan tärkeä tuki opinnoille ja tukea koettiin saavan niin opiskelussa jaksamiseen kuin itse opiskeluun. Haastateltavat eivät maininneet lainkaan perheen suunnalta tulevaa painostusta vaan perheen merkitys opiskelulle mainittiin ainoastaan positiivisena. Moni mainitsi myös ystävien tuen olevan tärkeässä roolissa.

*Perheestäkin tulee kyllä hyvin tukea et ei tuu onneks mitään painostusta, mitä joillain tulee. Et tulee tukea ja tulee tukea siihen, et teen niin hyvin kun minä pystyn, et jos se on huonompi, kuin jollain toisella niin ei maailma kaadu. (H4)*

*Isoin apu mulla on ollu just mun perheestä ja etenkin mun äidistä joka on muutenkin mulla ollu iso tuki ja turva. Ja sille mä oon aina pystynyt kertoa kaiken ja se on aina ollu apuna jos mulla on ollu rankkaa kouluhommeleiden kanssa niin mä oon saanu siltä motivaatiota lisää. Sit no ystävät kans on on ollu iso turva ja tuki joo. (H8)*

#### 8.3.4 Muiden opettajien suhtautumisesta vaihtelevia kokemuksia

Muiden opettajien tuesta lukiossa oppilaille oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Osalla kokemukset muiden opettajan ymmärryksestä ja saatavilla olevasta tuesta olivat hyviä ja he kokivat tulevansa ymmärretyiksi.

*Ainakin se, että ne on ymmärtänyt että mulla saattaa kestää jotkut tehtävät palauttaa hitaammin tai se että mä luen hitaammin. Niin ei oo ollut mitään... tai ne on ollut ymmärtäväisiä sitä kohtaan. (H1)*

*Joo on, koska jos esimerkiks on selittänyt et on tosi paljon uupumusta ja ongelmia niin ainakin ne on tosi ymmärtäväisiä et ei oo tullu lyttäämistä. (H4)*

*Joo, kyl siis ylipäätään lukiutkimuksiin niin mun ruotsinopettaja lähetti koska hän huomasi et mun suullinen tuottaminen on parempaa, kun kirjallinen tuottaminen niin hän mietti sitä ja yhteistuumin lähettiin selvittää sitä ja näin. Ja kaikki opettajat on ollu tosi myönteisiä sillee kun asia on ihan sillee normaalia et on lukivaikeus ja on saanu helposti lisäaikaa kokeisiin siis ihan perus kurssikokeisiin. Et on tarvinnu vaan sanoa, et on tällanen juttu ja se on vaa et okei ja sit se on mennyt sillä. (H6)*

Joukossa oli myös negatiivisia kokemuksia muiden opettajien suhtautumisen osalta. Haastateltavat mainitsivat kokeneensa joidenkin opettajien osalta ymmärtämättömyyttä oppimisvaikeuksiin liittyen ja vaikeuksia ei aina huomioitu toivotulla tavalla.

*No en mä kyl tost tiä et mitä he ymmärtää... Mä oon sanonu monelle opettajalle, että mulla on tää lukihäiriö, wilmasta löytyy nää kaikki lisätiedot ja et pliis kunnioittakaa niitä ja sit mä oon saanu sellasii vastauksiiki, ku mä oon sanonu opettajalle, et mul on lisääaika, et "no sit sä oot tääl kauemmin" tai jotain muuta vastavaa. Se on vähän semmosta... en mä nyt oleta, et ne kumartaa mun edessä ja sanoo, että ole täällä niin kauan kuin olet, mutta ehkä se, että ne ei sitä jotenkin vakavasti niin se häiritsee mua.*

(H10)

*Pari kertaa opettajilta on tullu jotain todella jäätäviä kommentteja liittyen, jos mä oon kertonut et mul on lukihäiriö. [...]. Esimerkiksi on sanottu, että "Aijaa, mä en ois uskonu sun ulkonäöstä" tai että "En mä oo huomannu, että sä oisit mitenkään vammaan" tai jotain tällasia mun mielestä todella aiheeseen liittymättömiä. (H5)*

*Moni kyl opettajista niin ku ymmärtää et mul on noi erityistarpeet mut sit taas on muutama joka ei vaan ymmärrä sitä. Et se enemmän vaikuttaa niille, mitä mä oon saanu niiden puheesta, että mä en jaksais tai mul ei ois muka motivaatiota tehdä asioita vaikka se vaan on siitä että mä vaan vaadin enemmän aikaa että mä edes prosessoin sen tehtävänannon ja sitä kautta sen tehtävän teon. (H8)*

Ryanin ja Deci mainitsevat (2017, 365) artikkelissaan mainitaan, miten oppimisvaikeudet tai keskittymisen pulmat voidaan nähdä motivaation puutteina koulussa. Tämän seurauksena lisätään ulkopuolelta kohdistuvaa kontrollointia sekä lisääntyvää painetta opiskeluun liittyen. Itseohjautuvuusteorian mukaan tällaisissa tilanteissa oppilailla olisi sen sijaan tarve opintoihin liittyvälle ohjaukselle, joka tukee heidän omaa itsenäisyyttään sekä itseohjautuvuuttaan opiskelijana.

### 8.3.5 Toiveena apu yksilöllisiin opiskelutekniikoihin ja -taitoihin

Kun haastateltavista kysyttiin, millaiselle tuelle olisi lisää tarvetta, vastauksissa korostui opiskelutekniikoiden harjoittelu sekä apu itselle sopivien oppimistyylien löytämisessä. Tässä tutkimuksessa osa oli kokenut saavansa apua ja tukea erityisopettajalta opiskelutaitoihin liittyen, mutta sitä toivottiin kuitenkin lisää. Erityisesti toiveissa oli

yksilöllisten ja itselle toimivien tapojen löytäminen, mistä olisi apua esimerkiksi kokeisiin lukiessa.

*No ehkä sillee, et jos mä luen kokeeseen, niin joku opiskelutekniikka. Mä oon kokeillu aika monii mut ne ei oikeen toimi et must tuntuu, jos mä luen jotain, et mä en oikeen ymmärrä sitä tai muista yhtään mitää. Et sillee et mä oppisin jotain, kun mä lukisin kokeeseen. (H7)*

*No justiinsa jotain opiskelutaitojen tukemista vois, että miten kannattaa oppia just sulle suotuisalla tavalla et niitä ei aina selitetä, että miten kannattaa opiskella, että niitä vaan tehdään muiden tahtiin, mutta se ei oo silleen, että miten kuuluis opiskella itelle sopivalla tavalla. Et sitä ei niinkun sinänsä koskaan tullut käytyä läpi. (H2)*

Ylioppilaskirjoitusten osalta tukea kaivattiin esimerkiksi siihen, mitä asioita olisi tärkeää opiskella, miten valmistautua oikein sekä miten vastata tehtäviin oikealla tekniikalla.

*Esimerkiks mul oli keväällä nyt englannin kirjoitukset niin oli vähän sellanen olo, että miten tollasta ainetta kannattaa kirjoitukseen opiskella, että olis sillai... ehkä niitä onkin, mut mä en vaan tiä, et saada ohjeita siihen, miten kannattaa opiskella kirjoitukseen mitäkin ainetta. (H4)*

*Ehkä varsinki ku tulee varsinkin sellasii pitkii vastauksii, et mä ehkä niiden opettelu et miten vois vastata sillee oikein, et se on ehkä se mitä mä koen et mä tarvisin. (H6)*

### 8.3.6 Tuki lukiossa näkyvämmäksi ja saavutettavammaksi

Haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelijoiden mielestä tukea tulisi tehdä näkyvämmäksi lukiossa ja erityisesti heille, joille tukipalveluiden hakeminen on haastavaa. Moni haastateltavista mainitsi saaneensa apua vasta, kun oli aluksi nähnyt vaivaa sen eteen.

*Joo kyl mä koen et on tukee saatavilla mut sit kans mul on ollu apuu siitä, et mä oon tosi sellanen ihminen et mä haen apuu jos mä tarviin apuu. Mut mä kyl tiiän monta ihmistä, jotka ei osaa apuu hakee vaik ne tarvis ni sit just se että ehkä se avun tarjoaminen pitäis olla enemmän avoinna koska mä ku ite haen suoranaisesti että hei että mä tarviin apua, jos ymmärrät mitä mä tarkotan. (H8)*

*Periaatteessa koska just se että joo sanotaan että kysykää apua jos tarviitte mut sitä ei kuitenkaan oo selitetty tarpeeks ehkä ihmisille miten sitä haetaan ja tällee. (H8)*

Lisäksi toivottiin, että aihetta tehtäisiin normaalimmaksi ja siitä puhuttaisiin yleisesti enemmän, jota kynnyskin avun hakemiseen olisi matalampi. Osa haastateltavista koki, että tuki lukiossa oli usein vieras käsite ja se oli ollut tuntematon osalle ennen tuen saamista. Koettiin myös, että erilaisia tukimuotoja voisi olla enemmän saatavilla. Kindbergin (2011, 19) tutkimuksen mukaan tukea saivat lukiossa vähiten ne, jotka sitä olisivat eniten tarvinneet. Tukea voi siis tulkita olevan liian vähän esimerkiksi nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia.

*No ehkä sillee enemmän, että kerrotais sellasista asioista, et on niin kun lukihäiriö, ettei se ois sellanen, no ei se nyt tabu oo, mutta ettei se ois sellanen ihmeellinen asia sinänsä. (H5)*

*Suurin piirtein ennen kun mä kuulin, että mun pitää antaa erityisopettajalle mun lukemishäiriötodistus, mä en tienny, että meillä on erityisopettaja, mä en tiennyt mitä se on. (H9)*

*En mä ees oikeestaan tienny, et mä saan mennä erityisopettajalle ennen ku mulle sanottiin, niiku heitettiin vähän niin kun olan yli että ”hei sä voit mennä tonne erityisopettajalle” niin mä olin sillee ”whaat”. Ei kauheesti siis, huonosti on informoitu mun mielestä. (H10)*

Yksi haastateltava otti esille sen, miten oppilaat eivät välttämättä ole tietoisia, millaisissa asioissa erityisopettajaa voi lähestyä ja erityisopetuksen rooli lukiossa on epäselvä. Hän painotti, että erityisopettajaa voi lähestyä kuka tahansa kokiessaan



vaikeuksia ja tätä tuotaisiin ilmi lukiossa. Tuen saamisen ei tulisi rajautua vain niille, joilla on jo todettua oppimisvaikeus tai halu saada lisää aikaa kirjoituksiin.

*Kyl niist mun mielest tiedotetaan ihan hyvin, mut se, mikä mun mielestä vois olla selkeempi on se, ettei tarttis ajatella sillee, tai pidettäis tosi matalana se kynnys et voi hakea sitä apuu tai mennä edes ainaki kerran juttelemaan jollekin tai jotain, koska [...] mun on vaikee keskittyä mut ooks mä nyt semmonen, et mä voin pyytää apuu erityisopettajalta vai keskittyys se joihinki, jotka tarvii enemmän apuu tai jotain tällasta jolla pitää olla joku lukivaikeus kun mulla ei tosiaan oo mitään oppimisvaikeuksia todettu niin mä oon vaa just sellanen, et voinko mä mennä erityisopettajalle. Niin, että tehtäis selkeeks, että se on kaikille, joilla vaan sellanen olo, että voisi olla hyvä. (H4)*

Lukiolla on olennaisesti merkitys erityisopettajan rooliin sekä saatavuuteen ja resurssit sekä toimintaperiaatteet vaihtelevat. Haastateltavien vastauksissa tuli myös ilmi resurssien puute.

*Se kun kaikista muista puhutaan paljon, mutta siitä ei puhuta ja sitten myöskin se että sitä ei välttämättä ole kunnolla tarjolla. (H1)*

## 9 LOPUKSI

### 9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukiolaisten kokemia haasteita, tuen tarpeita sekä ajatuksia tämänhetkisestä tuesta lukio-opinnoissa. Lisäksi mukaan haluttiin ottaa ajankohtainen ja vähemmän esillä ollut opiskelijavalintauudistuksen näkökulma sekä selvittää sen merkitystä edellä mainituissa teemoissa. Tutkimuksessa haettiin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys ”Millaisia ovat suurimmat haasteet tukea tarvitsevilla lukiolaisilla ja millaisena he kokevat jaksamisensa opinnoissa?” oli kaksiosainen ja aluksi selvitettiin, millaisia vaikeuksia lukiolaisilla oli itse oppimisessa. Lisäksi tutkimuskysymys käsitti opinnoissa jaksamisen, mihin sisältyi uupumus, stressi, mahdolliset riittämättömyyden tunteet sekä motivaatio.

Suurimmalla osalla haastateltavista oli todettu lukivaikeus lukion ensimmäisellä luokalla. Suurimmat vaikeudet koettiin vieraisissa pakollisissa kielissä ja matematiikassa. Lisäksi aineet, joissa oli paljon luettavaa, koettiin raskaiksi. Myös Kinbergin (2011) tutkimukseen perustuvassa artikkelissa ”Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa?” tulokseksi saatiin, että tuen tarve esiintyi erityisesti matematiikan sekä vieraiden kielten osalta. Kinbergin tutkimuksessa kielissä vaikeuksia oli 20 prosentilla oppilaista ja matematiikassa 26 prosentilla. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia esiintyi vähemmän, noin 5 prosentilla vastanneista. Samoin Hakkaraisen (2016, 35) pitkittäistutkimuksen mukaan lukemisen ja matematiikan vaikeuksien yhteys oli merkittävä ja usein nämä vaikeudet esiintyvätkin päällekkäin, mikä oli yhtenevä piirre tämän tutkimuksen kanssa. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona olivat kuitenkin pelkästään tukea tarvitsevat lukio-opiskelijat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toinen osa käsitteli jaksamiseen liittyviä tekijöitä. Oppilaista moni sanoi kokevansa uupumusta ja he arvioivat uupumuksen tasonsa korkeaksi. Eniten uupumusta aiheuttivat suuri työmäärä samanaikaisesti sekä itselle asetetut tavoitteet. Kindbergin (2011, 11) tutkimuksessa todettiin, että koetut

oppimisvaikeudet lukiossa ovat yhteydessä uupumukseen ja erityisesti lukivaikeudella, tunne-elämän vaikeuksilla sekä matematiikan vaikeuksilla havaittiin olevan yhteyttä uupumukseen tutkimuksessa. Tulokset ovat samansuuntaisia myös tämän tutkimusten lukiolaisten kokeman uupumuksen sekä oppimisvaikeuksien osalta.

Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin (2013, 3) ”Koulu-uupumuksesta innostukseen?” -artikkelissa mainitut neljä ryhmää, joihin oppilaat jakautuivat uupumuksen ja innostuksen mukaan, olivat tunnistettavissa myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden joukosta. Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin tutkimuksessa jopa 44 prosenttia kuului pelkästään innostuneiden ryhmään sekä molempia innostusta ja uupumusta koki 28 prosenttia. Tässä tutkimuksessa 10 mainitsi kokevansa innostuneisuuden tunnetta, mutta näistä kymmenestä kahdeksan mainitsi kokevansa myös uupumusta, joten suurin osa kuului molempia sekä uupumusta että innostusta kokevien ryhmään. Kolme mainitsi kuuluvansa ensimmäiseen ryhmään, joka koki pelkästään innostusta, mikä eroaa Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen haastateltavista yksikään ei kuulunut pelkkää kyynisyyttä kokevaan ryhmään, kun puolestaan Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin mukaan 14 prosenttia koki vain negatiivisia tunteita ja uupumusta ja loput 14 prosenttia pelkkää kyynisyyttä.

Vaikka tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat uupumusta, pääosin he kertoivat olevansa motivoituneita opiskeluun ja motivoituvat eniten sisäisistä motiiveista, kuten tulevaisuuden tavoitteista sekä omasta kiinnostuksesta. Haastateltavien motivaatiotekijöissä oli yhteneväisyyttä Anttilan (2013, 217) tutkimuksen tulosten kanssa. Anttila totesi, että opiskelijoiden motivaation taustalla ylitse muiden oli ideaaliminä, johon he tähtäsivät. Tässä kuten myöskään Anttilan tutkimuksessa suurin osa oppilaista ei maininnut jotakin tavoitearvosanaa vaan he halusivat osoittaa erityisesti itselleen pärjäävänsä asettamiensa tavoitteidensa mukaisesti.

Omalla suoriutumisella koettiin myös olevan merkitys itsetunnolle ja erityisesti vertaaminen muihin aiheutti riittämättömyyden tunteita. Anttilan (2013, 206) tutkimuksen tulokset poikkesivat tämän tutkimuksen tuloksista siinä, että Anttilan mukaan lukiolaiset kokivat tutkimuksen mukaan pääosin onnistuvansa opinnoissaan. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät kokeneet onnistumisen tunteita samalla tavalla, mutta kohdejoukkona olivat tukea tarvitsevat lukiolaiset, mikä eroaa Anttilan tutkimuksen kohdejoukosta.

Toisella tutkimuskysymyksellä ”Millainen merkitys opiskelijavalintauudistuksella ja erityisesti todistusvalinnalla on lukiolaisten kokemiin haasteisiin sekä tuen tarpeeseen?” haluttiin selvittää todistusvalinnan merkitystä kirjoitettavien aineiden valintaan sekä tuen tarpeeseen. Haastateltavista he, jotka kirjoittivat pitkän matematiikan, myös kertoivat todistusvalinnan pisteytyksen vaikuttavan päätökseen. Lisäksi esimerkiksi muissa luonnontieteissä mainittiin todistusvalinnan merkitsevän valinnassa. Mikäli aine valittiin pisteytyksen vuoksi, koettiin sen myös näkyvän lisääntyneenä tuen tarpeena kyseisessä aineessa. Haastateltavista suurimmalla osalla tavoitteena oli kuitenkin lukiosta valmistuminen kirjoittamalla ne aineet, joista pitää ja joissa kokee pärjäävänsä.

Viimeinen tutkimuskysymys ”Millaisena tämänhetkinen lukiolaisten saama tuki näyttäytyy ja missä asioissa he kaipaavat lisää tukea?” oli näistä kolmesta laajin ja se jakautui oppilaiden kokemaan tukeen sekä toiveisiin tuelle jatkossa. Tuki jakautui moneen eri tekijään, joista erityisesti keskityttiin erityisopettajalta saadun tuen merkitykseen. Erityisopettajasta koettiin olevan tukea ja esiin nousi varsinkin erityisopettajan merkitys jaksamiseen. Moni koki saavansa erityisopettajasta keskusteluapua, lievitystä stressiin sekä apua motivaatioon. Takalan ja Mäkelän (2019) tutkimuksessa Lue-kursseja pitäneistä 21 erityisopettajasta seitsemän opetti stressinhallintaa osana kurssia sekä 10 muistin kehittämisen sekä rentoutumisen teemoja. Tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat saaneensa tukea samoissa aiheissa.

Muutamalla oli myös eriäviä kokemuksia erityisopettajan tuesta, jolloin tätä ei lainkaan tarvittu tai tarjottu tuki rajoittui vain lukilausuntojen antamiseen. Sinkkosen ja muiden (2011, 61) tutkimuksessa erityisopettajilta meni eniten aikaa yksilötyöhön, joka tutkimuksessa oli sekä opettamista, että testausta, mutta heillä ei silti ollut tarpeeksi aikaa toteuttaa sitä riittävästi. Tutkimuksessa lukitestit olivat selkeästi eniten aikaa vievä työtehtävä. Vaikka useissa aiemmissa tutkimuksissa mainittiin, ettei varsinaista yksilöllistä tukea ole mahdollista toteuttaa riittävästi testaukseen käytettävän resurssin vuoksi, tämän tutkimuksen haastateltavista monilla oli kuitenkin positiivisia kokemuksia yksilöllisestä opiskelun tuesta, kuten keskusteluavusta. Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli eri lukioista ja täten kokemukset erityisopetuksen saatavuudestakin olivat erilaisia.

Lisäksi suuri tuki melkein jokaiselle haastateltavalle oli perhe. Ahvensalmen ja Vanhalakka-Ruohon (2012, 28–29) artikkelissa mainittiin vanhempien aiheuttamista paineista, jotka eivät välttämättä tule suoranaistena kehotuksina tai vaatimuksina, vaan

näkyvät muilla tavoin. Artikkelin mukaan koulussa menestyvillä oppilailla paineen tunteet olivat yleisiä. Tässä tutkimuksessa perheen suunnalta ei koettu tulevan paineita ja tuki koettiin kannustavana sekä rohkaisevana.

Muutama koki myös psykologin, kuraattorin tai opinto-ohjaajan tuesta olevan apua. Opinto-ohjaajan tuki jäi kuitenkin silti pintapuoliselle tasolle, eikä psykologin tai kuraattorin koettu olevan merkittävässä roolissa. Muiden opettajien tuesta oppilailla oli eriäviä kokemuksia – osa koki opettajien tukevan ja osoittavan ymmärrystä oppimisvaikeuksiin liittyen. Osalla oli päinvastaiset kokemukset ja he kokivat, että jotkut opettajat jopa kummastelivat oppimisvaikeuksien esiintymistä lukiossa. Sinkkosen ja muiden (2011, 62) tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat toivat esille sen, miten opettajakunnassa on esillä vielä ymmärtämättömyyttä oppimisvaikeuksia kohtaan. Opettajien joukossa oli heitä, joilla oli oletus siitä, ettei lukiossa opiskelevilla vielä tänäkään päivänä tulisi olla vaikeuksia oppimisessa. Tämä voi osaltaan myös selittää tässä tutkimuksessa esiin tulleita kokemuksia opettajien asenteista. Haastatteluissa selvitettiin myös oppilaiden saamia erityisjärjestelyitä ylioppilaskirjoituksissa ja suurin osa oli hakenut kirjoituksiin lisäaika. Lisäksi erityisjärjestelyinä mainittiin oman tilan mahdollisuus koetilanteissa. Myös Greus ym. (2019) toivat esille samoja asioita lukioiden erityisopetusta koskevassa kartoituksessaan, jonka mukaan yleisimmät erityisjärjestelyt olivat lisäaika, erillinen tila, tekstin suurentaminen sekä pistehyvyys.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli lisäksi toiveita tuelle ja vastauksissa toistui tarve oppimistekniikoiden ja yksilöllisten opiskelutaitojen kehittämiseen. Osa oppilaista oli kokenut saavansa apua ja tukea erityisopettajalta opiskelutaitoihin liittyen, mutta sitä toivottiin kuitenkin lisää. Takalan ja Mäkelän (2019, 7) tutkimuksessa Lue-kursseja pitäneistä opettajista yli puolet mainitsi kurssien koostuvan oppimistyylien opiskelusta. Tutkimuksessa ajankäyttöä eniten veivät kuitenkin lukitestaukset ja lausuntojen antaminen, vaikka oppilaiden varsinaiseen tukeen olisi haluttu enemmän resursseja. Resurssien puutteen voi nähdä selittäväenä tekijänä, jos tukea ei ole tarpeeksi saatavilla ja lisäksi resurssit vaihtelevat kouluittain.

Yhtenä tuloksena oli oppilaiden toive hyväksyvistä ilmapiiristä, jossa oppimisvaikeudet ja tarjolla oleva tuki olisivat tavallinen asia, josta puhuttaisiin avoimesti. Oppimisvaikeuksia sekä esimerkiksi erityisopettajan tarjoamaa tukea haluttaisiin näkyvämmäksi osaksi lukioarkea sen sijaan, että oppilaiden oletetaan

pärjäävän ja tuen saamisen eteen joutuu itse nähdä vaivaa. Tuen tulisi oppilaiden mielestä olla helpommin saatavilla sekä ilmapiirin yleisesti sallivampi oppimisvaikeuksiin sekä tukimuotoihin liittyen.

Tiivistetysti tämä tutkimus toi esiin, että tukea tarvitsevilla lukiolaisilla suurimmat haasteet olivat kielissä sekä matematiikassa. Lukiolaiset kokivat uupumusta sekä riittämättömyyttä omaan suoriutumiseensa liittyen. He olivat kuitenkin motivoituneita opiskeluun ja motivaatiotekijät liittyivät omaan kiinnostukseen sekä henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Muutaman kohdalla todistusvalinnan pisteytyksellä oli merkitystä kirjoitettaviin aineisiin, erityisesti matematiikan osalta. Tällöin myös tuen tarve lisääntyi kyseisissä aineissa. Lukiolaiset kokivat saavansa erityisopettajalta tukea erityisesti jaksamiseen. Toinen tärkeäksi koettu tuki oli perhe. Lukiolaiset toivoivat lisää tukea opiskelutaitoihin mutta ennen kaikkea ymmärrystä sekä avoimuutta oppimisvaikeuksia sekä opiskelun tukea kohtaan lukiossa.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata itse luotettavuuden tarkastelun lisäksi uskottavuudella sekä eettisyydellä. Kyseiset käsitteet ovat päällekkäisiä eivätkä aina niin yksinkertaisia erotella. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija kykenee takaamaan lukijalle lukijan käsityksen ammattimaisuudesta. Lisäksi tutkimusongelman selvittämiseen ja tutkimuksen toteuttamiseen käytettyjen toimintamallien tulee olla perusteltuja sekä kyetä vakuuttamaan lukija. Edellä mainitun tulee olla läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja tutkimuksen eteneminen tulee olla kuvattuna todenmukaisesti. Uskottavuus puolestaan kuvaa sitä, näkevätkö tiedeyhteisö ja tutkimuksen kohdejoukko tutkimuksen toteutuneen tieteellisten käytäntöjen mukaisesti (Juuti & Puusa 2020, 175–181.) Tässä tutkimuksessa eri vaiheita on pyritty kuvaamaan mahdollisimman aidosti sekä noudattaen luotettavaan tutkimukseen liittyviä periaatteita.

Tutkimusmenetelmien luotettavuuden arvioinnissa on tyypillistä luottaa reliabiliteetin ja validiteetin tarkasteluun. Käsitteet pohjautuvat kuitenkin määrälliseen tutkimukseen ja täten myös ne voidaan mieltään soveltuvan paremmin kvantitatiivisen tutkimuksen kentälle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Reliabiliteetti käsitteenä kuvaa tutkimustuloksien rakentumista ei-sattumanvaraisesti, jolloin tulokset olisivat samoja

tutkimusta toteutettaessa uudelleen. Validius, eli pätevyys puolestaan merkitsee sitä, onnistuttiinko tutkimuksella tutkimaan niitä asioita, joita alun perin haluttiin. Validiutta voidaan tarkastella esimerkiksi selvittämällä, ymmärsivätkö haastateltavat kysymykset halutulla tavalla ja vastasivatko he tutkimuksen kannalta oikeisiin asioihin. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2018, 231.) Haastattelututkimuksen luotettavuutta edistää mahdollisuus varmistaa haastattelun päätyttyä tai jo sen aikana, että haastattelun myötä ilmi tulleet seikat on koettu ja ymmärretty yhdenmukaisesti (Aaltio & Puusa 2020, 184). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus tulisi nähdä laajempaan kuin validiuden ja reliabiliteetin tarkasteluun rajautuvana ja tutkijan rooli tutkimuksessa on vuorovaikutuksellisempi. Luotettavuutta voidaan esimerkiksi arvioida tulosten siirrettävyydellä, eli sillä, mitä tutkimustuloksilla tapahtuisi toisessa ympäristössä ja olisiko aiheen tutkimus mahdollista toteuttaa uudestaan. (Aaltio & Puusa 2020, 180–181.) Tämän tutkimuksen toteutusajankohta oli kuitenkin normaalista poikkeava, mikä toi sen toteutukseen omaleimaisuutta.

Haastattelujen toteutus ajoittui poikkeukselliseen kevääseen 2020, jolloin oppilaitokset olivat suljettuina koko Suomessa ja myös lukiolaiset opiskelivat etänä. Haastatteluiden alussa haastateltaville selvennettiin tutkimuksen tarkoitus, mutta kevään tilanne saattoi heijastua haastateltavien ajatuksiin sekä vastauksiin. Vaikka etäopetuksen aiheuttamat tuntemukset tai sen tuomat muutokset eivät olleet varsinaisesti tutkimuksen kohteena, on mahdollista, että haastateltavat kokivat esimerkiksi enemmän stressiä ja negatiivisia tunteita sen hetkisen tilanteen vuoksi, mikä saattoi tulla ilmi vastauksissa. Päinvastoin tilanne voi olla nuorelle myös myönteinen ja esimerkiksi vähentää opiskeluun liittyvää stressiä tai heijastua motivaatioon tai jaksamiseen positiivisesti. Haastateltaville tuotiin ilmi, ettei tutkimus käsittele poikkeusaikaa tai esimerkiksi etäopetusta, mutta on mahdollista, että joissakin kysymyksissä sen hetkinen tilanne saattoi heijastua vastauksiin tai tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus hämärtyä.

Luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää perustella tehdyt päätelmät ja minkä perusteella kyseisiä johtopäätöksiä esitetään. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2018, 231.) Tässä tutkimuksessa perustelen tehtyjä johtopäätöksiä tulokset-osiossa, joissa niiden muodostumista kuvataan haastatteluista sellaisinaan poimituin sitaatein. Sitaateilla on pyritty luomaan aineistosta mahdollisimman todenmukainen kuva. Myös Aaltion ja Puusan (2020, 184–188) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissä on noudatettava tarkoin perustelevaa otetta tuloksissa sekä tämän tueksi sitaatteja tulisi olla runsaasti,

jotta lukijalla on mahdollisuus pysyä perässä johtopäätöksien muodostumisessa. Päätelyprosessin tekeminen läpinäkyväksi parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Pohdin laadullisen tutkimukseni luotettavuutta myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 163) esittämien huomioiden kautta. Aineisto kerättiin haastatteluina ja itse haastattelutilanne oli poikkeustilan takia toteutettu etänä, joko internetin välityksellä tai puhelimitse. Verrattuna kasvotusten tapahtuvaan haastattelutilanteeseen haastateltava voi kokea joko vaikeammaksi tai helpoksi vastata johonkin kysymykseen. Haastateltavan ilmeitä tai eleitä on myös haastavampi lukea ja näin johdatella haastattelun kulkua tämän pohjalta. Lisäksi yksi haastateltava ei kokenut keskustelunomaista tilannetta omakseen, joten hän antoi vastaukset kirjallisessa muodossa. Kyseisen haastateltavan vastauksia ei siis voitu selventää lisäkysymyksillä haastattelun aikana eikä haastattelulla päästy yhtä syvälle aiheeseen, kuten itse vuorovaikutustilanteessa.

Luotettavuuden kannalta merkitsevä asia oli myös haastateltavien valikoituminen. Lähestyin itse opettajia oppilaiden sijaan etsien tutkimukseen sopivia lukiolaisia. Opettajat puolestaan ottivat yhteyttä oppilaisiin ja heidän ilmaistuaan kiinnostuksensa otin itse yhteyttä kyseisiin lukiolaisiin. Luotettavuutta lisäsi, etteivät haastateltavat valikoituneet täysin omista lähtökohdistani tutkijana vaan valinnassa oli sattumanvaraisuutta.

### 9.3 Tutkimuksen etiikka

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön ohje sisältää tärkeitä huomioitavia asioita tutkimuksen etiikan osalta. Jotta tieteellinen tutkimus olisi paitsi luotettavaa myös eettisesti oikein toteutettua sekä uskottavaa, siinä tulee olla huomioituna hyvän tieteellisen käytännön edellyttämät seikat. Tärkeä osa hyvää tieteellistä käytäntöä ovat tutkimusluvat ja niiden hankkiminen oikeilta tahoilta (TENK 2012). Tutkimuslupaa haettiin tässä tapauksessa sekä Turun että Vantaan kaupungeilta ja tutkimuslupahakemukset lähetettiin helmikuussa 2020. Lisäksi lupa varmistettiin jokaisen lukion johdolta. Tämän jälkeen haastateltaviin otettiin yhteyttä lukioiden erityisopettajien kautta, jotka kartoittivat oppilaiden halukkuutta. Suurin osa haastateltavista oli iältään alle 18-vuotiaita, joten heiltä pyydettiin huoltajan kirjallinen



suostumus ennen haastattelun toteutusta. Lopulta haastattelut toteutettiin loppukeväästä 2020 ja analyysi saman vuoden syksyllä.

Jokaisen tutkimukseen osallistuvan anonymiteettiä kunnioitettiin ja tutkimuksessa haastateltavista puhutaan ainoastaan numeroilmaisuuilla, esimerkiksi ”H10”. Kyseisten oppilaitosten nimiä ei myöskään julkaista tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuville nuorille kerrottiin selkeästi tutkimuksen tarkoitus, sisältö sekä prosessin eteneminen. Haastateltavat olivat tietoisia, mistä tutkimuksessa on kyse sekä mikä on sen tarkoitus. Heiltä myös varmistettiin, että he ymmärtävät, millaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa. Yleisten tiedeyhteisölle ominaisten toimintatapojen (TENK 2012) mukaan pyrin noudattamaan rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta koko tutkimustyössä sekä esimerkiksi aineiston ja tulosten tallennuksessa. Säilytin kaiken tutkimusaineiston luottamuksellisesti sekä hävitin sen tutkimuksen valmistuttua.

Ennen haastattelutilannetta haastateltaville selvennettiin, että haastattelu on täysin vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Lisäksi painotettiin, että jokaiseen kysymykseen voi halutessaan jättää vastaamatta. Ilmapiiri pyrittiin rakentamaan avoimeksi, jotta haastateltava kykeni tarpeen tullen esittämään kysymyksiä tai muita mieltä askarruttavia asioita tutkimukseen tai haastatteluun liittyen. Haastateltavien anonymiteetista muistutettiin sekä tehtiin selväksi, ettei mitään haastateltavien tietoja tule esille tutkimuksessa. Haastateltaville selvennettiin myös, että haastattelut tallennetaan tai äänitetään haastateltavan mukaan, ja aineistoa käytetään vain tähän kyseiseen tutkimustarkoitukseen. Haastateltavien tietoja eikä haastatteluiden sisältöä luovuteta kolmansille osapuolille. Eettisten kysymysten osalta tulee olla erityisen huolellinen varsinkin silloin, kun kohdejoukkona ovat lapset tai nuoret. On tärkeää varmistua siitä, ettei tutkimus aiheuteta minkäänlaista vahinkoja ja haastateltavien huomioiminen on etusijalla tutkimuksen etiikkaa tarkasteltaessa. Haastattelutilanteissa pyrittiin asettumaan nuoren asemaan ja tekemään tilanteesta mahdollisimman miellyttävä sekä luonnollinen haastateltavalle.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta painottaa lisäksi avoimuuden ja vastuullisuuden merkitystä tulosten raportoinnissa. Tulososiossa pyrin noudattamaan erityistä huolellisuutta ja läpinäkyvyyttä sekä kuvaamaan saatuja tuloksia mahdollisimman todenmukaisesti. Lisäksi hyvä tieteellinen käytäntö mainitsee tärkeäksi muiden tutkijoiden tekemän tutkimustyön näkemisen arvokkaana. Aiempaa tutkimusta tulee myös kunnioittaa oikealla viittaustekniikalla. (TENK 2012.) Noudatin huolellisuutta

viittausten osalta koko kirjoitusprosessin ajan sekä pyrin tuomaan ilmi aiempien tutkimusten sekä kirjallisuuden arvon ja merkityksen omalle tutkimukselleni parhaani mukaan.

#### 9.4 Tutkimuksen anti lukion erityisopetukselle ja jatkotutkimus

Tutkimuksessa tuli ilmi tärkeitä asioita, joita tulisi ottaa huomioon opiskelijavalinnan uudistuttua sekä erityisopetuksen tullessa pakolliseksi lukioissa vuonna 2021. Lukiolaisten subjektiiviset kokemukset tuen tarpeista ovat tärkeitä tätä silmällä pitäen ja antavat tarttumapintaa sekä ajatuksia tuen kehittämiseen. Lisäksi tutkimus osoitti, että todistusvalinnan merkityksen kasvu tulee huomioida tuen tarjonnassa. Todistusvalinta saa useamman nuoren kirjoittamaan aineita, joita he eivät välttämättä muuten kirjoittaisi ja tällöin kyseisessä aineessa voi esiintyä suurempaa tarvetta tuelle.

Lisäksi tulisi miettiä, millä tavoin resursseja voitaisiin hyödyntää paremmin erityisopetuksessa, jolloin tuki olisi enemmän opiskelutaitoihin tai tekniikoihin kohdistuvaa lukitestausten sijaan. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten lukioille oli tyypillistä, että yksi erityisopettaja jakautuu usealle eri lukiolle, joten hänen vastuullaan olevien oppilaiden määrä on useita satoja. Vaikeuksien tunnistamisella jo peruskoulussa on tässä suuri rooli – tällöin resursseja vapautuisi lukioista myös varsinaiseen tukeen esimerkiksi jonkin oppiaineen tai opiskelutaitojen osalta.

Edellä mainittujen huomioiden ohella tulisi keskittyä siihen, miten rakentaa avoimempaa ilmapiiriä vaikeuksien osalta sekä tukea niiden normalisoitumista lukion arjessa, jotta oppilaat voivat hakea tukea matalalla kynnyksellä. Tämän tutkimuksen oppilaat kokivat uupumusta, minkä takia tukea tulisi tarjota enemmän myös opinnoissa jaksamiseen. Jos oppilaat ovat uupuneita lukion päättäessään, ei tilanne ole otollinen jatko-opintoihin siirtymiselle.

Erityisopetus lukioissa tulee pakolliseksi vuonna 2021, joten olisi mielenkiintoista tietää, miten erityisopetus muuttuu tulevien vuosien aikana ja millaisena lukio-opiskelijat kokevat tuen sekä sen saatavuuden muutaman vuoden päästä. Näkyvätkö lisääntyneet resurssit opiskelijoiden hyvinvoinnissa sekä kokemuksessa saatavilla olevasta tuesta opiskelussa, kun erityisopetuksen lukiossa tulee olla muuta kuin vain

lukitestaukseen keskittyvää. Lisäksi olisi kiinnostavaa seurata, millainen merkitys todistusvalinnalla tulee olemaan jatkossa – pidetäänkö matematiikkaa jatkossakin yhtä tärkeänä ja lisääntykö tuen tarve sen opiskelussa. Tähän on olennaisesti suuri merkitys sillä, mitä aineita todistusvalinnassa painotetaan tulevina vuosina.

Monissa lukiolaisiin liittyvissä tutkimuksissa keskityttiin näkökulmaan poikien ja tyttöjen välisissä eroissa ja myös tässä tutkimuksessa olisi ollut yksi mahdollisuus keskittyä teemoihin siitä näkökulmasta. Esimerkiksi kirjoitettavat aineet ylioppilaskirjoituksissa tai koettu uupumus ovat aiheita, joissa sukupuolinäkökulma olisi tuonut mielenkiintoista lisää tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa tutkittavia teemoja oli kuitenkin jo valmiiksi useita, joten sukupuolinäkökulma jätettiin tietoisesti pois tutkimuksesta.

Lukioiden eroja erityisopetuksen osalta olisi ollut tärkeää selvittää myös siitä näkökulmasta, missä lukioissa tuki rajautuu tällä hetkellä lukitestien tekemiseen ja missä lukioissa erityisopettajalla on aikaa sekä resursseja toteuttaa myös muuta tukea. Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat useasta eri lukiosta ja lukiot puolestaan kahdessa eri kaupungissa, joten olennaisesti se näkyi myös tukea sekä sen saatavuutta koskevissa vastauksissa. Lukioita kuitenkin käsiteltiin anonymisti, joten myöskään niiden eroihin erityisopetuksen suhteen ei paneuduttu sen suuremmin. Tämä olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe sekä nyt että myöhemmin erityisopetuksen pakolliseksi muuttumisen jälkeen.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten osalta olisi ollut kiinnostavaa tietää, mihin jatko-opintoihin he hakeutuvat sekä mahdollisesti pääsevät. Yleisesti tukea tarvitsevien lukiolaisten jatko-opinnoista ja koulutuspoluista olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta sekä selvittää sitä, päätyvätkö he korkeakouluihin ja millaisiksi heidän tulevaisuuden urapolkunsu muodostuvat.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. 2020. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. 2019. Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Aro, M., Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. 2019. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen & T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Ahvensalmi, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2012. Opinnoissa menestyvien lukiotyttöjen koulu-uupumus elämänhistorian kontekstissa. Nuorisotutkimus 4, 21–33.
- Anttila, T. 2013. Vaikka en lakkia saisikaan, niin olenpahan jotain oppinut. Lukiolaisten opiskelukokemuksilleen antamat merkitykset. Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Aro, M. ja Lerkkanen M. 2019. Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen & T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Aunola, K. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (Toim.) Motivaatio ja Oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Greus, E., Ikonen K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). Erityisopetus lukiossa. Kartoituksen yhteenveto. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf> (Luettu 12.22.2020)
- Hakala, J. 2017. Motivaatiotutkimuksen kehitysvaiheita ja nykytila. Teoksessa Segler-Heikkilä L. & Hakala J. (Toim.) Mikä saa meidät innostumaan. Motivaatio korkeakouluopetuksessa. Kokkola: Centria Ammattikorkeakoulu.
- Hakkarainen, A. 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.

- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. 2013. A Five-Year-Follow-Up on the Role of Educational Support in Preventing Dropout from Upper Secondary Education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 48 (4), 408–421.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. (22. painos) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, L. & Savolainen H. 2006. Lukivaikeudet ja koettu psyykkinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteen aikakauskirja* 37 (5), 463–474.
- Holopainen, L. & Hakkarainen, A. 2019. Longitudinal Effects of Reading and/or Mathematical difficulties. The Role of Special Education in Graduation from Upper Secondary Education. *Journal of Learning Disabilities* 52 (6), 456–467.
- Huttunen, M. 2018. Oppimiskyvyn häiriöt. Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim. [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00401](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00401) (Luettu 15.1.2020.)
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2017. Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kinberg, T. & Savolainen H. 2011. Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 21(4). Niilo Mäki -säätiö.
- Kiviruusu, O. 2017. Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Koivula, P. 2019. Lukiolaisten tuen tarve lisääntyi. Oikeus oppimisen tukeen tuli tarpeeseen. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/blogi/lukiolaisten-tuen-tarve-lisaantyi-oikeus-oppimisen-tukeen-tuli-tarpeeseen> (Luettu 12.1.2020)

- Koponen, T., Salminen, J. ja Sorvo, R. 2019. Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen ja T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Korkeamäki, J. & Haikonen, H. 2016. Kaikille avoin koulutus. Teoksessa S. Pihlajaniemi, N. Haltia, M. Ranta, A. Saaranen-Kauppinen & I. Väänänen (Toim.) Avoin tiede ja avoin koulutus. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Nuorten ja aikuisten oppimisvaikeudet. Moniammatillinen ohjaus ja tuki. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Unigrafia.
- Korkman, M. 2005. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu 14. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231687/Ad\\_tutkimuksia\\_14\\_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231687/Ad_tutkimuksia_14_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 23.3.2020)
- Lerkkanen, M. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (Toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M., Ahonen, T., Ketonen, R. & Leppänen, U. 2019. Kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen ja T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Lerkkanen, M. & Torppa M. 2019 Luetun ymmärtämisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen ja T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. ja Puustjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn, ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen ja T. Siiskonen (Toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.

Opetushallitus 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf)  
(Luettu 9.4.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 37.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79291/okm37.pdf> (Luettu 16.10.2020)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistetaan.  
[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan) (Luettu 15.1.2020)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistetaan.  
<https://minedu.fi/-/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan> (Luettu 15.1.2020)

Pursiainen, J., Rusanen, J. & Partanen, S. 2016. Lukion tärkein ainevalinta? *Dimensio* (4), 21–24.

Ryan, R. & Deci, E. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=4773318&ppg=135>

Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4–5).

Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (Toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. 242–254. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2014. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology* 84(1), 137–151.

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (Toim.) *Motivaatio ja Oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmela-Aro, K. 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (Toim.) *Motivaatio ja Oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2019. Koulun tuki toisen asteen opiskelijoille. *ADHD-liiton jäsenlehti*. 29(3), 8–13.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. ja Määttä, S. 2019. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen ja T. Siiskonen (Toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.
- Sinkkonen, H., Kyttälä M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 26(3), 51–64.
- Snowling, M., Hulme, C. & Nation, K. 2020. Defining and understanding dyslexia. Past, present and future. *Oxford Review of Education* 46(4), 501–513.
- Tilastokeskus 2019. Lukiokoulutus väheni hieman. Koulutustilastot. [https://www.stat.fi/til/lop/2018/lop\\_2018\\_2019-06-18\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/lop/2018/lop_2018_2019-06-18_tie_001_fi.html) (Luettu 1.4.2020)
- Takala, M. ja Mäkelä, M. 2019. Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana. *E-Erika* (2). <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/207/150> (Luettu 30.10.2020)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. ja Niemivirta, M. 2012. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper-secondary education. *Learning and Individual Differences* 22 (3), 290–305.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaamisepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 23.1.2021)
- Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (Toim.) *Oppia ikä kaikki*. Kouluttautumisen edellytykset eri



elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.

Viljaranta, J. & Tuominen, H. 2018. Oppiaineiden arvostukset. Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (Toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45117/vasalampi-salmela-aro.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Luettu 30.3.2020)

Väistö, M. Mattila, P. & Koljonen, T. 2017. Todistuksellako korkeakouluun? Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/blogi/todistuksellako-korkeakouluun> (Luettu 15.1.2020)

Ylioppilastutkintolautakunta 2019. Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta\\_heikentava\\_syy.pdf?v=190220](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190220) (Luettu 30.3.2020)

Ylioppilastutkintolautakunta. Ylioppilastutkinnon rakenne. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/yleisesittely-yo-tutkinnosta> (Luettu 16.1.2020)

Ylioppilastutkintolaitakunta. 2019. Ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelma 2019–2022. [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/Kehittaminen/ylioppilastutkinnon\\_kehittamis-\\_ja\\_toimeenpanosuunnitelma\\_2019-2022.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Kehittaminen/ylioppilastutkinnon_kehittamis-_ja_toimeenpanosuunnitelma_2019-2022.pdf) (Luettu 3.4.2020)

Lukiolaki 2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714> (Luettu 15.1.2020)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Luettu 6.4.2020)

Perusopetuslaki 2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 10.1.2020)

## Liitteet

### Haastattelurunko

Taustakysymykset: Opiskeluvuosi, ikä

### Haasteet opiskelussa ja jaksaminen

1. Onko sinulla jokin oppimisen vaikeus? Mikä ja milloin todettu?
2. Missä asioissa saat tukea lukio-opiskelussa? (esimerkiksi opiskelutekniikoissa/ -taidoissa, jossakin aineessa tai liittyen oppimisvaikeuteen?) Kuinka usein?
3. Missä koet tarvitsevasi eniten tukea lukio-opiskelussa? Koetko esimerkiksi jonkin oppiaineen erityisen haastavaksi?
4. Millaista tukea sait peruskoulussa?
5. Mitkä asiat sinua motivoivat opiskelussa? Tuleeko motivaatio itsestäsi vai koetko ulkopuolisten tekijöiden vaikuttavan? (kuten perheen tai ystävien luomat paineet, paineet koulusta...)
6. Vaihtelee ko motivaatiosi oppiaineiden mukaan? Miten?
7. Herättääkö opiskelu sinussa innostuksen tunteita? Mitkä asiat erityisesti?
8. Koetko lukio-opiskelun raskaaksi? Jos kyllä, niin mitkä asiat rasittavat eniten?
9. Miten kuvailisit uupumustasi asteikolla 1-5 jos 1 tarkoittaisi, ettet koe uupumusta lainkaan ja 5, että koet merkittävää uupumuksen tunnetta?
10. Oletko kokenut riittämättömyyden/alemmuuden tunteita opiskeluun liittyen? Mistä uskot tämän johtuvan?
11. Miten olet kokenut mahdollisten epäonnistumisten tai riittämättömyyden tunteiden opiskelussa vaikuttavan itsetuntoosi tai käsitykseen itsestäsi?

### Ylioppilaskirjoitukset ja opiskelijavalintauudistus

12. Aiotko kirjoittaa/kirjoititko pitkän vai lyhyen matematiikan? Millainen merkitys todistusvalinnasta saatavilla pisteillä on tähän päätökseen?
13. Millainen merkitys todistusvalinnalla on muiden aineiden osalta, joita suunnittelet kirjoittavasi/kirjoitit? (aiotko kirjoittaa jonkin aineen sen vuoksi, että todistusvalinnassa saat enemmän pisteitä) Koetko, että todistusvalinnasta saatavat pisteet vaikuttavat kirjoittamiesi aineiden määrään?
14. Koetko todistusvalinnan tuovan/tuoneen tarvetta lisätuelle? Missä asioissa? (Esimerkiksi lisääntynyt tuen tarve jossakin aineessa, jonka aiot kirjoittaa)
15. Koetko, että valitsit/aiot valita opiskelijavalintauudistuksen takia aineen/aineita, joka ei ole vahvinta osaamistasi? Minkä?
16. Stressaako sinua ajatus ylioppilaskirjoituksista? Jos, niin mikä erityisesti?
17. Millaisia ajatuksia sinulla on ylioppilaskirjoituksissa suoriutumisesi suhteen?
18. Aiotko hakea/haitko erityisjärjestelyjä ylioppilaskirjoituksiin? (esim. lisäaikaa)
19. Onko ensikertalaiskiintiö käsitteenä sinulle tuttu ja mitä ajatuksia se herättää?

### Ajatukset ja toiveet opiskelun tuesta

20. Koetko erityisopetuksesta tai erityisopettajasta olevan apua opiskelussasi? Missä asioissa?
21. Koetko erityisopetuksella/erityisopettajalla olevan apua mahdolliseen stressiin, paineisiin, motivaatio-ongelmiin tai uupumuksen tunteisiin? Mihin näistä erityisesti?
22. Oletko hyödyntänyt muita oppilashuollon palveluita? Kuinka paljon?

- (kuten psykologin, opinto-ohjaajan tai kuraattorin) Koetko niistä olleen apua?
23. Millaisten muiden asioiden koet tukevan opiskeluasi, esimerkiksi ystävät, perhe tai muut opettajat koulussa? Miten?
  24. Miten oppimisen tukea on mielestäsi saatavilla lukiossa? Mikä käsitys oppilailta on siitä, millaista tukea he voivat saada?
  25. Millaista tukea kaipaisit itse lisää opiskelussa? (Esimerkiksi enemmän tukiopetusta, oppimisvaikeuksien testausta, psykologin/kuraattorin/opinto-ohjaajan palveluita, opiskelutaitojen tukemista...)
  26. Millaisten tukimuotojen uskoisit auttavan sinua ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisessa ja millaista tukea kaipaisit ennen kirjoituksia?
  27. Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa?