

Hanna-Maija Sinkkonen
Minna Kyttälä
Sanni Kiiskinen
Saara Jäntti

Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti?

Kohokohdat

- Lukion erityisopettajien tehtävä on tullut aiempaa tärkeämmäksi.
- Oppimisen tukemisessa eniten aikaa käytetään lukitestien tekemiseen.
- Lukion erityisopettajien työtehtävät jakaantuvat konsultaatiotyöhön, opetustyöhön ja taustatyöhön.
- Lukion erityisopettajat saavat onnistumisen kokemuksia erityisesti yksilötason työssään oppilaiden kanssa.

Artikkeli käsittelee lukion erityisopettajina työskentelevien opettajien näkemyksiä työnsä sisällöistä sekä kokemuksia onnistumisesta ja epäonnistumisesta työssään. Lisätukea antavaa opetusta voidaan antaa opiskelijoille, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden opiskelun edellytykset ovat heikentyneet kouluyhteisössä. Tällainen oppimisen ja opiskelun tuki on lisääntynyt lukioissa jatkuvasti. Lukioissa annettava opetus on yleissivistävää, ja sen tarkoitus on antaa opiskelijoille valmiuksia jatko-opintoihin. Oppimista ja opiskelua tukeva opetus auttaa opiskelijaa niin, että lukio-opintojen tasavertainen suorittaminen on mahdollista silloinkin, kun opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, toimintavaja-

vuuden tai sairauden vuoksi. Tuen tarvetta voi ilmetä myös mielenterveyteen, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tai elämäntilanteeseen liittyvien asioiden vuoksi. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet tuen suuntautuvan pääasiallisesti lukemis- ja kirjoitusvaikeuksiin ja niiden testaamiseen. Millaisia kokemuksia lukion erityisopettajilla oli vuonna 2011?

Asiasanat: lukion erityinen tuki, erityisopetus, erityisopettaja, oppimisen tuki

OPPIMISEN JA OPISKELUN TUKI LUKIOSSA

Oppilaan jatko-opintoja rajoittaneen rinnakkaiskoulujärjestelmän väistyttyä lukio-opinnot ovat tulleet maassamme yhä laajemman opiskelijaryhmän saataville. Lukion opiskelijajoukko on muuttunut heterogeenisemmäksi, ja samalla oppimisvaikeudet ja opiskelijoiden opinnoissaan tarvitsema tuki ovat tulleet näkyvämmiksi. Suomalaisen lukio-opetuksen muutoksen voidaan ajatella olevan askel kohti inklusiota, jonka pyrkimyksenä on lisätä koulun kapasiteettia vastata kaikkien oppijoiden tarpeisiin (ks. Ainscow, 2000). Oppimisvaikeuksia ei enää myöskään nähdä ainoastaan yksittäisen oppilaan rajoittavina ominaisuuksina, vaan oppimisen ongelmiin etsitään ratkaisuja oppimisympäristöjä ja opetusjärjestelyjä muokkaamalla.

Aineiston keruun aikaan voimassa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) lukion erityinen tuki määritellään tueksi, jota kohdennetaan opiskelijoille, jotka ovat jääneet jälkeen opinnoissaan tai joiden opiskelun edellytykset ovat heikentyneet. Uusissa, elokuussa 2016 voimaan tulevissa lukion opetussuunnitelman perusteissa ei enää puhuta erityisestä tuesta vaan oppimisen ja opiskelun tuesta. Niissä korostetaan oppimisen esteettömyyttä, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä ja varhaista tunnistamista sekä opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista.

Lukiokoulutuksen tehtävä on jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää sekä antaa laaja-alainen yleissivistys opiskelijoille (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003, 2015). Lisäksi lukion tulee kehittää opiskelijoiden ajattelutaitoja ja haastaa pohtimaan ilmiöitä eri näkö-

kulmista. Opiskelijan tulee saada lukiokoulutuksesta valmiudet toimia aktiivisena ja vastuullisena yhteiskunnan jäsenenä. Tärkeinä koulutuksen osa-alueina on myös opiskelijoiden itsetunnon kehittäminen, aikuisuuteen kasvun tukeminen ja valmiudet elinikäiseen oppimiseen. Jotta elinikäinen oppiminen olisi mahdollista, opiskelijaa tulisi tukea löytämään omat vahvuutensa ja itselle parhaiten sopivat opiskelutaidot ja hänen tulisi saada valmiudet jatkuvaan itsearviointiin (Lahtinen & Lankinen, 2013). Opiskelijan tulisi siis voida kokeilla ja löytää työskentelytavat, jotka sopivat hänen omaan oppimistyyliinsä (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003).

Lukio-opetuksella on varsin laaja yleissivistystehtävä. Siitä saatavat jatkokoulutusvalmiudet jakautuvat tiedollisiin ja geneerisiin eli siirrettäviin valmiuksiin, jotka sisältävät kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun, tiedonhankinnan sekä työelämä- ja urasuunnittelun taitoja, sosiaalisia valmiuksia sekä motivaatiota ja vastuullisuutta (Hautamäki ym., 2012).

Oppimiseen liittyvät siirrettävät valmiudet muodostuvat yksilöllisistä, instrumentaalisisista taidoista (mm. yleistiedot, äidinkielen ja vieraiden kielten taito, matemaattiset perusvalmiudet, ongelmanratkaisutaidot), interpersonaalisisista taidoista (mm. kyky kriittiseen ajatteluun, kyky toimia yhteistyössä ja moniammatillisissa ryhmissä) ja kaikkien taitojen kehittymiselle tärkeistä systeemisistä taidoista (mm. kyky oppia ja soveltaa opittua, kyky sopeutua uudenvälisiin tilanteisiin, kyky luoda uusia ideoita), jotka kaikki ovat tarpeellisia jatko-opiskelussa ja työelämässä (Gedvilienė, Teresevičienė, Žydžiūnaitė & Kaminskienė, 2012). Työelämä ja siihen liittyvät odotukset muuttuvat jatkuvasti

ja tekevät näitä valmiuksia yhteiskunnassamme yhä tärkeämmiksi (ks. González & Wagenaar, 2003).

Oppimisen ja opiskelun tuen muodot lukiossa

Lukio-opetuksessa annettavan oppimisen ja opiskelun tuen tarkoitus on tukea ja auttaa opiskelijaa niin, että mahdollisuus lukiokoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen ja lukio-opintojen suorittamiseen toteutuu kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Tuki voi koostua esimerkiksi yksilöllisistä pedagogisista erityisjärjestelyistä, tuesta tai ohjauksesta (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015) tukimuotoina mainitaan ”opetuksen eriyttäminen ja muut pedagogiset ratkaisut, kurssien valintamahdollisuuksien hyödyntäminen, monipuolinen opinto-ohjaus ja ryhmänohjaajan tuki”.

Tuen tarvetta voi ilmetä tilanteissa, joissa opiskelija on tilapäisesti jäänyt jälkeensä opinnoissaan tai opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi tukea voidaan antaa opiskelijoille, joilla on mielenterveyteen, sosiaaliseen sopeutumattomuuteen tai elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003).

Lukiolain mukaan (629/1998, 13.6.2003, 29 a §) opiskelijahuollon avulla edistetään ja ylläpidetään opiskelijoiden hyvää oppimista, fyysistä ja psyykkistä terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia. Laisa määrätään myös, että opiskelijalla on oikeus saada tarvitsemiaan avustajapalveluita ja apuvälineitä sekä muita opetus- ja opiskelijahuolto- ja palveluita. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että tukea

tarvitsevaa opiskelijaa ohjataan hakeutumaan palveluihin, joihin hän on oikeutettu, ja että opiskelijalla on tieto näistä palveluista (Lahtinen & Lankinen, 2013).

Yksilölliset pedagogiset järjestelyt. Tyypillisiä sairauden, vamman tai muun syyn vuoksi tarjottavia yksilöllisten pedagogisten järjestelyjen muotoja lukiossa ovat lisäaika ja tietokoneenkäyttömahdollisuus. Lupa käyttää ylioppilastutkinnossa erityisjärjestelyjä haetaan ylioppilastutkintolautakunnan kautta. Yksilöllisillä järjestelyillä ei helpoteta opetussuunnitelman tavoitteita vaan pyritään mahdollistamaan opiskelijoiden tasavertainen opiskelu. Lukiossa opiskelija voi myös suunnitella aikataulunsa itse ja tätä kautta yksilöllistää omaa opiskeluaan. Opiskelua voi helpottaa myös syventävien ja soveltavien kurssien avulla: haastavista oppiaineista voi valita vähemmän kursseja ja helpoista enemmän, siinä määrin kuin kurssivalikoima ja opetussuunnitelma antavat myöten. Opiskelijan täytyy kuitenkin suorittaa pakolliset kurssit saadakseen lukion päättötodistuksen, eikä erityisen tuen avulla voi vähentää suoritettavien kurssien määrää (Pääkkönen, Koivula, Sihvo & Siiskonen, 2007).

Yksilöllinen pedagoginen tuki. Lukio-opintojen alkuvaiheessa opiskelijan on mahdollista osallistua erityisopettajan pitämille oppitunneille, joiden aiheena on oppiminen ja oppimisvaikeudet. Opiskelija voi keskustella opinnoistaan, ylioppilastutkinnosta ja henkilökohtaisesta tilanteestaan (Pääkkönen, 2001). Lukiot voivat tarjota opiskelijoilleen sekä kurssimuotoista opetusta että yksilöllistä tukea, jonka sisältöön kuuluu erilaisten oppimista tukevien menetelmien hallinnan harjoittelu. Lukioiden välillä on varsin paljon eroja oppimisen ja opiskelun tuen kurssivalikoimissa.

Sillä, että oppimista tukevat kurssit voidaan lukea osaksi lukio-opintoja (Lukiolaki, 629/1998, 23 §), on suuri merkitys opiskelijoiden kannalta. Kurssien avulla opiskelijat saavat vertaistukea ja voivat keskustella oppimisvaikeuksien vaikutuksesta opintoihinsa (Pääkkönen ym., 2007). Samalla nämä kurssit täydentävät opiskelijan lukio-opintoja.

Hölkkin, Salosen ja Holopaisen (2006) tutkimuksen mukaan tukitoimien laatu ja määrä lukioissa vaihtelevat opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Osalle lukivaikeuksista opiskelijoista tukitoimiksi riittää pienimuotoiset toimet, esimerkiksi aineenopettajan antama konsultaatio vieraan kielen opinnoista. Hyviä tuloksia saavutetaan myös erilaisten lukemisstrategioiden harjoittelun avulla. Haastavammissa lukivaikeuksissa opiskelija tarvitsee systemaattisemmin järjestettyä tukea. Lukio-opiskelussa yksilöllisinä pedagogisen tuen muotoina voidaan käyttää yksilöllistä ohjeistamista ja tukiovetusta (Opetushallitus, 2003). Yksilöllistä ohjeistamista voidaan tarjota vaikkapa kielten sanaston harjoitteluun ja kielitaidon kehittämiseen muulla tavalla kuin oppimateriaaliin perehtymällä. Myös oppitunnin materiaalit voidaan antaa opiskelijalle edeltä käsin monistettuna. Lisäksi opiskelijat voivat osallistua kursseille, joilla tuetaan opiskelijan jaksamista ja tarjotaan vertaistukea (Haakana & Tikkanen, 2008).

Opinto-ohjaus. Lukiossa opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta. Tuntijaossa voidaan määrätä vain pakolliset ja syventävät kurssit, mutta opinto-ohjauksen kehittämiseksi lukion tuntijakoon on lisätty yksi syventävä kurssi, jonka sisällössä koulukohtaisia ratkaisut ovat mahdollisia (Lahtinen & Lankinen, 2013, 157). Luki-

oiden tulee tarjota kurssien lisäksi opiskelijoille henkilökohtaista opinto-ohjausta. Tässä suhteessa erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työnkuvat ovat päällekkäisiä, koska opiskelijan oppimisen ja opiskelun tuen tarve ja oppimisen vaikeudet on otettava huomioon jatko-opintoja suunniteltaessa.

Opetuksenjärjestäjät palkkaavat henkilökuntaa omien tarpeidensa mukaisesti, joten jos lukiossa ei ole erityisopettajaa tai hänen työaikansa on jaettu kunnan muiden koulujen kesken tai hän työskentelee erityisopettajana osa-aikaisesti, jää opinto-ohjaajalle päävastuu myös erityisen tuen asioista tiedottamisessa ja järjestämisessä opiskelijalle.

Lukion oppimisen ja opiskelun tuen "uutuus" käy hyvin ilmi mm. siitä, että Lukiolaisten hyvinvointitutkimuksessa (Laitinen, 2012) ei opiskelijoilta kysytty mitään oppimiseen ja opiskeluun liittyvästä tuen tarpeesta tai sen toteutumisesta kouluissa, vaikka siinä käsiteltiin oppilashuollon toimintaa ja siihen liittyvää opinto-ohjausta. Lukion erityisopettajia ei mainita, mutta raportissa todetaan mm. aineenopettajien ja ryhmänohjaajien olevan tärkeässä roolissa opiskelijoiden uupumuksen havaitsemisessa ja tuen piiriin ohjaamisessa. Lisäksi raportin mukaan opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi antaa opettajille parempia valmiuksia opiskelijoiden hyvinvoinnin takaamiseen ja opiskeluhuoltoryhmältä saatavan avun hyödyntämiseen (Laitinen, 2012).

LUKION ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVA

Opettajan työ on kulttuurin ja siihen liittyvien arvojen ja tiedon välittämisen lisäksi

myös yhteiskunnan uudistamista. Siihen liittyy keskeisesti myös erilaisuuden sietäminen ja sen näkeminen voimavarana (Heikkinen, 1999). Ympäröivän yhteiskunnan ja koululaitoksen uudistuessa opettaja joutuu työskentelemään sekä vanhojen käytäntöjen säilyttäjänä että uusien käytäntöjen muutosagenttina. Erityisopettaja on lukion opettajakunnassa verrattain uusi toimija, joka näkee työyhteisössä vakiintuneet käytännöt uudesta näkökulmasta (Heikkinen, 1999).

Oppilaitoksissa vallitsevien käytäntöjen ja oppimisympäristöjen kehittäminen siten, että tavoitteita koskeva yksimielisyys ja yhteistyö lisääntyvät, vastuuta jaetaan enemmän eri ammattiryhmien kesken ja oppilaitoksen yhteishengen kehittymiseen panostetaan, edistää myös opiskelijoiden sosiaalista kehitystä ja akateemista suoriutumista (Barr & Higgins-d'Alessandro, 2007; 2009).

Lukiossa aineenopettaja vastaa oppiaineen opetuksesta, ja päävastuu pedagogisista ratkaisuista on hänellä. Aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyö opetusta suunniteltaessa on tärkeää. Opiskelijan oppimisvaikeuksien taustaa selvittämällä erityisopettaja hahmottaa, mitkä pedagogiset ratkaisut ja tukimuodot sopivat hänelle parhaiten. Suunnittelussa on otettava huomioon opiskelussa ilmenevät ongelmat, esimerkiksi työskentelyn hitaus ja lukemisen vaikeudet. Erityisopettajan tekemät kartoitukset auttavat aineenopettajaa ymmärtämään, miksi opiskelijan suoriutuminen on heikkoa (Haakana & Tikkanen, 2008).

Lukion erityisopettaja antaa opiskelijalle ensisijaisesti sellaista oppimisen ja opiskelun tukea, jota voidaan tarjota, vaikka opiskelijalla ei olisi diagnosoitua vam-

maa tai sairautta. Perusopetuksen puolella tätä kutsutaan pedagogiseksi tueksi. Pedagoginen tuki tarkoittaa oikeiden oppimistyylien löytämistä, oppimaan oppimisen harjoittelua ja opiskelijan itsetunnon kehittämistä (Willberg, Mynttinen & Hällfors, 2006). Opiskelijoille suunnattu tuki kohdentuu usein kielten opiskeluun ja opiskelijalla ilmeneviin lukivaikeuksiin, kuten tekstin tuottamiseen, tekstin ymmärtämiseen ja oikeinkirjoitukseen (Pääkkönen, 2001; Haakana & Tikkanen, 2008). Opiskelijat voivat tarvita erityisopettajan apua myös matematiikan oppimisvaikeuksissa ja opiskelumotivaation puuttuessa. Edellisten lisäksi suorituspaineeet, stressi ja jännittäminen sekä puutteet lukio-opiskelun edellyttämässä yleisissä opiskelutaidoissa on todettu perusteiksi lukiossa annettavaan oppimisen ja opiskelun tukeen (Mehäläinen, 2005).

Oppimisen edistäminen on opettajan työn keskeinen tekijä, ja oppimistavoitteiden tulisikin rakentua tulevaisuussuuntauneesti. Luukkainen (2004) korostaa opettajan ammatin tulevaisuushakuista yhteiskuntasuuntautunutta otetta, joka edellyttää jatkuvaa ammattitaidon päivittämistä ja täydennyskoulutautumista. Erityisopettajan työssä lukiotasolla korostuu opettavien aineiden hyvä teoreettinen ja käytännöllinen hallinta (ks. Luukkainen, 2004). On tärkeää muistaa, että lukio-opetus muodostaa perustan korkea-asteen opinnoille ja oppisisällöt jo lukiotasolla ovat vaativia. Pystyäkseen tukemaan opiskelijaa erityisopettajan on hallittava sisällöt riittävän hyvin.

Työn jakautuminen

Kuten aiemmin todettiin, lukion erityisopettaja antaa ensisijaisesti yksilöllistä oppimi-

sen ja opiskelun tukea, jota voidaan tarjota, vaikka opiskelijalla ei olisi diagnosoitua vammaa tai sairautta. Pedagogisen tuen antamisen lisäksi lukion erityisopettajat huolehtivat kuitenkin monenlaisista muistakin tehtävistä. Vuonna 2004–2005 merkittävimpinä lukioissa annettuina oppimisen ja opiskelun tuen muotoina mainittiin lukitestaaminen ja muu testaaminen, opinto-ohjaajien, aineenopettajien ja erityisopettajien pitämät oppimista tukevat kurssit sekä opinto-ohjaajien, erityisopettajien ja koulupsykologien konsultointi ongelmatilanteissa.

Opinto-ohjaajat antoivat vielä tuolloin suurimman osan oppimisen ja opiskelun tuesta, jota tuolloin kutsuttiin erityiseksi tueksi. Erityisopettajien vastuulla oli vain noin 10–20 prosenttia oppimisen ja opiskelun tukeen liittyvistä tehtävistä (Mehtäläinen, 2005). Lisäksi aineenopettajien ja erityisopettajien on mahdollista yhdessä suunnitella ja järjestää opetusta opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Lukion erityisopettajan tehtäviin kuuluu myös oppimisen ja opiskelun tuesta tiedottaminen opiskelijoille ja aineenopettajien avustaminen oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden arvioimisessa (Willberg ym., 2006). Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tekemän tutkimuksen mukaan suomalaisen erityisopettajan työ jakautuu opettamiseen, konsultaatioon ja taustatyöhön siten, että suurin osa laaja-alaisen erityisopettajan työajasta kuluu oppilaiden opettamiseen.

Koska lukio-opinnoissa tarjottavan oppimisen ja opiskelun tuen perusteena voi olla tilapäisen opiskelussa jälkeen jäämisen lisäksi opiskelijan psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarve tai elämäntilanteeseen liittyvät ongelmat (Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, 2003), on

lukion erityisopettajan työnkuva laaja ja käsittää paljon muutakin kuin opiskelijoiden opettamista. Erityisopettajan työ on vaativaa, eikä työtehtäviä ole tarkkaan rajattu. Lisäksi suomalaisissa kouluissa laaja-alainen erityisopettaja työskentelee usein yksin, mikä voi osaltaan lisätä työn kuormittavuutta. Takalan ja muiden (2009) tutkimuksessa peruskoulun laaja-alaiset erityisopettajat mainitsivat suurimpina työhönsä liittyvinä ongelmina mm. sen, että työnkuva on epäselvä, työtä on liian paljon eikä aika riitä yhteistyöhön.

Kuten jo aiemmin mainittiin, on oppimisen ja opiskelun tuen muotoja lukiossa tutkittu aiemmin (Mehtäläinen, 2005) mutta tästä on jo useita vuosia aikaa. Mehtäläisen (2005) tutkimus sijoittuu aikaan ennen perusopetuslain muutosta ja sen mukanaan tuomaa kolmiportaisen tuen järjestelmää. Tuolloin myös oppimisen ja opiskelun tukea antoivat lukioissa pitkälti muut kuin erityisopettajat.

Uuden järjestelmän myötä erilaisiin oppimisen vaikeuksiin pitäisi pystyä vastaamaan entistä tehokkaammin ja aikaisemmin jo perusopetuksen puolella, jolloin lukioon tulevien oppilaiden tuen tarpeiden pitäisi olla jo tiedossa. Tämän voisi olettaa muuttavan lukion erityisopettajan työnkuvaa siten, että oppimisvaikeuksien tunnistamisen sijaan työssä painottuisi jo havaituihin tuen tarpeisiin vastaaminen.

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, minkälainen lukion erityisopettajan työnkuva oli vuonna 2011 erityisopetuksen strategian (2007) ja perusopetuslain uudistuksen (2010) toteuduttua. Työtehtävien luonteen lisäksi pyrimme selvittämään, minkälaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia lukion erityisopettajat työssään saavat.

Kuten jo mainitsimme, Takala ja muut (2009) ovat aiemmin tutkineet peruskoulun laaja-alaisten erityisopettajien kokemia ongelmia työssään. Näihin ongelmiin todennäköisesti liittyy myös epäonnistumisen kokemuksia. Vastaavia kokemuksia ei ole tutkittu lukion erityisopettajien osalta.

Tutkimuksessamme haimme vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisista työtehtävistä kyselyyn vastanneiden lukion erityisopettajien työnkuva muodostuu?
2. Millaisia onnistumisen kokemuksia työssä ilmenee?
3. Millaisia epäonnistumisen kokemuksia työssä ilmenee?

MENETELMÄT

Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat Suomen kymmenen suurimman kaupungin lukioiden erityisopettajat. Koska lukioissa toimivista erityisopettajista ei ole saatavilla tilastotietoja kuntakohtaisesti eikä valtakunnallisesti (ks. esim. Opettajat Suomessa 2013), heitä päätettiin etsiä Suomen kymmenen suurimman kaupungin lukioiden Internet-sivujen kautta. Kyselyt lähetettiin lukioiden sivuilta löytyneisiin sähköpostiosoitteisiin. Sähköinen kyselylomake lähetettiin 32 lukion erityisopettajalle. Ensimmäinen muistutusviesti lähetettiin neljän viikon kuluessa ja toinen muistutusviesti kuuden viikon kuluttua alkuperäisen viestin lähettämisestä. Vastauksia eri puolelta Suomea saatiin yhteensä 16 (naisia 15, miehiä 1) eli vastausprosentiksi tuli tasan 50.

Kyselylomake koostui strukturoidusta taustatietokysymyksistä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Lomakkeen lo-

pussa vastaajille tarjottiin lisäksi mahdollisuus kertoa vapaamuotoisesti työstään jotakin, mikä ei aiemmissa vastauksissa ollut tullut esille. Taustatietokysymykset käsittelivät mm. koulutusta, opetuskoke-
musta, vastuulla olevien lukioiden määrää ja sitä, toimiiko erityisopettaja myös jois-
sain muissa kuin lukion erityisopettajan tehtävissä. Kukin opettaja nimesi myös vii-
si työaikaansa eniten kuormittavaa työteh-
tävää. Työtehtäviä ei laitettu järjestykseen kuormittavuuden perusteella.

Taulukossa 1 kuvattujen työtehtävä-
vaihtoehtojen lisäksi lomakkeessa oli tar-
jolla vastausvaihtoehto, johon olisi voinut
laittaa jonkin muun työtehtävän. Tähän
luokkaan ei kuitenkaan tullut vastauksia.
Tämän työtehtävien painottumista kartoit-
tavan kysymyksen avulla oli tarkoitus sel-
vittää, mitkä tehtävät korostuvat lukion
erityisopettajan työnkuvassa. Tehtävävai-
htoehdot luokiteltiin analyysivaiheessa ensin
Takalan ja muiden (2009) kolmiportaisen
jaottelun perusteella (ks. taulukko 1). Tä-
män jälkeen samat työtehtävät luokiteltiin
moniammatilliseen työhön, yksilötyöhön ja
organisaatiotason työhön (taulukko 2).

Kolmessa avoimessa kysymykse-
ssä opettajat kuvailivat kokemuksiaan työ-
ajan riittävydestä erilaisiin tehtäviin ja
opettajakoulutuksen riittävydestä tehtä-
vistä selviytymiseen sekä työssä koettuja
onnistumisia ja epäonnistumisia. Avoimet
vastaukset (kysymykset 3–5) analysoitiin
teoriasidonnaista sisällönanalyysiä käyt-
täen (Patton, 2002; Tuomi & Sarajarvi,
2009) siten, että jokaiseen lomakkeen ky-
symykseen annetut vastaukset sisällytet-
tiin ensin kokonaisina aineistoon. Prosessi
jatkuu aineiston pelkistämällä, jolloin sii-
tä poistettiin kaikki esitettyjen kysymysten
kannalta epäolennainen. Pelkistetty aineis-

to luokiteltiin onnistumisten osalta olemissa olevan teorian (Takala ym., 2009) mukaisesti (taulukko 3).

Työssä koetut epäonnistumisen kokemukset luokiteltiin aineistolähtöisesti, koska annetut vastaukset eivät sopineet Takalan ja muiden (2009) luokitteluun eikä näistä teemoista ollut aihetta koskevaa suomalaista tutkimusta saatavilla. Aineistonkeruussa käytetyllä kysymyksenasettelulla pyrittiin tutkimuksen kulussa tältä osin avoimuuteen, jotta lukion erityisopetusta ilmiönä voitaisi hahmottaa kattavasti ja vastaajien kokemuksia erityisopettajan työtehtävistä lukiossa olisi mahdollista tuoda monipuolisesti esille (ks. esim. Huusko & Paloniemi, 2006). Vastaajien ilmaisemat kokemukset työssä koetuista epäonnistumisista jaoteltiin aineistolähtöistä sisälönanalyyysiä käyttäen organisaatiossa oleviin työskentelyn esteisiin ja opetustyöhön liittyvien toimijoiden välisiin haasteisiin (taulukko 4).

TULOKSET

Lukion erityisopettajien (N = 16) aikaa vievimät työtehtävät koostuivat tasaisesti

konsultaatiotyöstä, opetustyöstä ja taustatyöstä. Konsultaatiotyöluokka sisältää kolme eri työtehtävyyppiä (taulukko 1), jotka keräsivät yhteensä 25 mainintaa. Moniammatillinen yhteistyö sisältää opiskelijahuoltoryhmissä toimimisen, muut moniammatilliset palaverit sekä lukioiden ja peruskoulujen välisenä yhteyshenkilönä toimimisen. Opetustyöluokka sisältää kaksi eri työtehtävyyppiä, jotka saivat yhteensä 27 mainintaa. Lukiseulat ja -testaus käsittää varsinaisten seulontojen ja testausten järjestämisen lisäksi myös testien tarkistuksen ja tulkinnan. Taustatyöluokkaan sijoittuu neljä eri työtehtävyyppiä, jotka keräsivät 28 mainintaa. Taustatyö on työtä, jota lukion erityisopettaja organisoii ja suorittaa pääasiassa yksin (esim. kurssien ja verkko-opetuksen valmistelemine ja oppimateriaalin valmistamine). Tiedotuksella tarkoitamme erityiseen tukeen ja lukion erityisopettajan tarjoamiin palveluihin liittyvää informointia.

Yksittäinen eniten mainintoja kerännyt työtehtävä lukiossa on lukitestien tekeminen. Kaikki vastaajat (N = 16) olivat sitä mieltä, että lukitestien järjestäminen on yksi aikaa vievimmistä työtehtävistä. Tulos on samansuuntainen Kurvisen (2006)

Taulukko 1. Lukion erityisopettajien (N = 16) työtehtävien jakautuminen konsultaatiotyöhön, opetustyöhön ja taustatyöhön.

	Tehtävät	Mainintoja yhteensä
Konsultaatiotyö	Moniammatillinen yhteistyö N = 13 Huoltajien tapaaminen N = 10 Erityisen tuen suunnitelmat N = 2	25
Opetustyö	Yksilö- ja ryhmäopetus N = 11 Lukiseulat ja -testaus N = 16	27
Taustatyö	Kursseihin liittyvä suunnittelutyö (myös verkko-opetus) N = 10 Tiedotus N = 7 Oppimateriaalin valmistus N = 4 Koulutus-, kehittämis- ja suunnittelutyö N = 7	28

havaintojen kanssa. Hän totesi, että lukitesteihin kuuluvat tehtävät ovat perinteisesti vieneet ison osan erityisopettajan työajasta. Seuraavaksi eniten mainintoja keräsivät moniammatillinen yhteistyö (N = 13) sekä yksilö- ja ryhmäopetus (N = 11). Erityisopettajan työnkuvan näkökulmasta on merkillepantavaa, että viisi vastaajaa ei ole sisällyttänyt yksilö- ja ryhmäopetusta viiden aikaa vievimmän työtehtävän joukkoon. Heidän työnsä pitää näin ollen sisällään voittopuolisesti muuta kuin opetustyötä.

Kuten jo totesimme, Takalan työryhmän (2009) luokittelun mukaan tarkasteltuna lukion erityisopettajan työ näyttää ja kautuvan melko tasaisesti konsultaatio-, opetus- ja taustatyöhön. Käyttäessämme toisenlaista luokittelua (taulukko 2) toiminta näyttää hieman erilaiselta. Vastaajien kuvaus työstä tuo esiin lukion erityisopettajan työn yksinäisyyden: valtaosa työtehtävistä tehdään yksin, itsenäisesti ja vaila kontaktia muuhun työyhteisöön (esim. seulojen ja testien tarkistus, oppimateriaalin valmistus). Huolimatta siitä, että sekä erityisopetuksen strategia (2007) että perusopetuslain muutos (2010) painottavat moniammatillista yhteistyötä, yksin tehtävä työ näyttää korostuvan opettajien vas-

tauksissa. Varsinainen organisaatiotason kehittämistyö on kerännyt mainintoja alle puolelta vastaajista (7/16).

Vastaajat olivat saaneet työssään paljon erilaisia onnistumisen kokemuksia (mainintoja yhteensä 20). Eniten onnistumisen kokemuksia (13 mainintaa) oli kertynyt nimenomaan opetustyöstä. Ne ovat myös kaikki tulleet yksilötason työstä eli työstä oppilaiden kanssa, johon erityisopettajien työ valtaosaltaan muutoinkin keskittyy (taulukko 3).

Epäonnistumisen kokemukset liittyivät pääsääntöisesti joko riittämättömyyden tunteisiin tai ihmissuhdeongelmiin opiskelijoiden vanhempien tai muiden opettajien kanssa (taulukko 4). Vastauksissa oli yhteensä 15 mainintaa epäonnistumisista työssä. Riittämättömyyden tunteen mainitsi yksitoista vastaajaa. Se liittyi useimmiten puutteellisilta tuntuviin resursseihin, mutta myös yksittäisen opiskelijan auttamisen vaikeuteen. Lukion erityisopettajan työnkuvan yksinäisyys ja samalla sen jäsentymättömyys näkyvät myös epäonnistumisen kokemuksissa. Työskenteleminen useissa ja erilaisissa työyhteisöissä aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta.

Taulukko 2. Lukion erityisopettajien työtehtävien jakautuminen moniammatilliseen työhön, yksilötyöhön ja organisaatiotyöhön.

	Tehtävät	Mainintoja yhteensä
Moniammatillinen työ	Moniammatillinen yhteistyö N = 13	25
	Huoltajien tapaaminen N = 10	
	Erityisen tuen suunnitelmat N = 2	
Yksilötyö	Yksilö- ja ryhmäopetus N = 11	48
	Lukiseulat ja -testaus N = 16	
	Kursseihin liittyvät suunnittelutyö N = 10	
	Tiedotus N = 7	
Organisaatiotyö	Oppimateriaalin valmistus N = 4	
	Koulutus, kehittäminen ja suunnittelu N = 7	7

Taulukko 3. Vastaajien ilmoittamat onnistumisen kokemukset.

Työtehtäväluokka	Alaluokka	Esimerkki
Opetustyö	vuorovaikutus opiskelijan kanssa (N = 11)	kohtaamiset opiskelijoiden kanssa oppilaiden auttaminen pettymysten kohtaamisessa oppilaan oppimisvaikeuden selvitys oppilaalle ja helpottavan tiedon anto
	opiskelijan tukitoimien vaikutus yo-kokeessa (N = 1)	yo-kirjoitusten tulokset, joissa näkyy lukilauseuntojen vaikutus
Konsultaatiotyö	koulutuksellisen syrjäytymisen ennaltaehkäisy (N = 1)	syrjäytymisen ennaltaehkäisy
	moniammatillinen yhteistyö (N = 3)	yhteistyö eri tahojen kanssa onnistumisen elämykset moniammatillisen yhteistyön kautta eri työyhteisöissä toimiminen
Taustatyö	kehittyminen ja kouluttautuminen (N = 2)	kehittämistyö oman osaamisen kehittäminen
	oppimateriaalin valmistaminen (N = 2)	oppisisältöjen yksinkertaistaminen kurssien sisältöalueiden kartoittaminen

Taulukko 4. Vastaajien kokemat epäonnistumiset.

Pääluokka	Alaluokka	Esimerkki
Työskentelyn esteet	Riittämättömät resurssit (N = 11)	työn organisoimisen vaikeudet ja siitä johtuva ainainen kiireen tuntu yksilöopetus riittämätöntä aikaa on liian vähän, on liikaa tukea tarvitsevia opiskelijoita riittämättömyys työn hallinnassa valtava aikapula kun on liikaa kouluja ja ovat liian kaukana toisistaan opiskelijan motivaation kohottaminen vaikeassa oppimisvaikeudessa auttaminen työlästä
Toimijat ja heihin liittyvät haasteet	Ihmissuhteet ja asenteet erityisen tuen toteuttamista kohtaan (N = 4)	ongelmat opiskelijoiden ja vanhempien kanssa (haluttomuus yhteistyöhön) henkilökemiat toimijoiden välillä muiden opettajien puutteelliset valmiudet erilaisuuden kohtaamiseen kehittämistä vielä asenteiden muutoksessa (koko yhteiskunnassa ja lukiossa (aineenopettajat))

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään, minkälainen lukion erityisopettajan työnkuva oli vuonna 2011 erityisopetuksen strategian (2007) ja perusopetuslain uudistuksen (2010) toteuduttua. Vaikka perusopetuslain uudistus ei sinänsä suoraan vaikuttanut lukiossa tarjottavaan oppimisen ja opiskelun tukeen, oletimme, että uuden järjestelmän myötä erilaisiin oppimisen vaikeuksiin pystyttäisiin vastaamaan entistä aikaisemmin ja tehokkaammin jo perusopetuksen puolella, jolloin lukion tulevien oppilaiden tuen tarpeiden pitäisi jo olla tiedossa. Tämän voisi olettaa vaikuttavan lukion erityisopettajan työnkuvaan siten, että oppimisvaikeuksien tunnistamisen sijaan työssä painottuisi jo havaittuihin tuen tarpeisiin vastaaminen.

Tutkimuksemme osoittaa, että vuonna 2011 lukion erityisopettajan työ Suomessa painottuu hyvin tasaisesti konsultaatiotyöhön, opetustyöhön ja taustatyöhön. Työtehtävät, jotka vievät eniten lukion erityisopettajan työaika, sijoittuvat tasaisesti näille kolmelle alueelle. Riippumatta työtehtävien tasaisesta jakautumisesta eri alueille lukitestiä tekeminen nousee yhä edelleen mainintojen kärkeen kysyttäessä työaika eniten kuormittavia työtehtäviä. Kaikki tämän tutkimuksen vastaajista olivat sitä mieltä, että lukitestit ja lukiseulat kuuluvat viiden aikaa vievimmän työtehtävän joukkoon. Tulokset ovat lukitestiä tekemisen osalta hyvin samansuuntaisia aiempien erityisopettajien työnkuvaan liittyvien tutkimusten kanssa (Kurvinen, 2006; Mehtäläinen, 2005; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Lukion erityisopettajan työssä vuonna 2011 painottuivat konsultaatiotyö,

opetustyö ja taustatyö tasaisemmin kuin Takalan ja muiden (2009) peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva koskeneessa aineistossa. Heidän aineistossaan peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan työajasta valtaosa (66 %) meni opetustyöhön. Tuloksia ei voi suoraan vertailla, koska Takalan ja muiden (2009) tutkimuksessa opettajat arvioivat, kuinka paljon heidän työajastaan prosentuaalisesti kului eri osa-alueiden tehtäviin, ja meidän tutkimuksemme opettajat puolestaan listasivat viisi eniten työaika kuormittavaa tehtävää asettamatta niitä järjestykseen. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että lukion erityisopettajan työ sisältää enemmän konsultaatiotyötä ja erilaista taustatyötä kuin peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan työ. Kuudestatoista vastaajastamme viisi ei ole sisällyttänyt yksilö- ja ryhmäopetusta lainkaan viiden aikaa vievimmän työtehtävän joukkoon, mikä kertoo siitä, että työnkuva voi olla eri kouluilla erilainen.

Eniten aikaa vievät työtehtävät luokiteltiin myös yksilötason työhön, moniammatilliseen työhön ja organisaatiotason työhön. Aineistomme perusteella vaikuttaa siltä, että lukion erityisopettajan työajasta suuri osa menee yksilötason työhön, joka voi olla esimerkiksi opettamisesta, testaamisesta sekä oppimateriaalin tai opetuksen suunnittelemista. Yksilötason työ ja nimenomaan vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa tulivat vahvasti esille onnistumisen kokemuksissa.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että yksilötason työhön menee paljon työaika ja se on opettajan näkökulmasta palkitsevaa mutta käytettävissä oleva aika ei ole kuitenkaan riittävä. Yksilötyö on siis toisaalta onnistumisen mutta myös epäonnistumisen lähde. Var-

sinkin epäonnistumisen kokemuksia kuvattaessaan opettajat toivat esille riittämättömyyden tunteen, joka liittyi opiskelijoiden paljouteen ja käytettävissä olevien resurssien vähyteen. Kuten aiemminkin on osoitettu (Mehtäläinen, 2005), erityisopettajat kokevat muiden tehtävien vievän aikaa yksilöohjaukselta. Koska lukioissa ei yleensä ole useita erityisopettajia, myös vertaistuki työpaikalla puuttuu, ja tämä saattaa lisätä työn aiheuttamaa kuormitusta. Lukion erityisopettajien työn kuormittavuutta olisikin hyvä arvioida tarkemmin maanlaajuisesti.

Yksilötason työn lisäksi lukion erityisopettajan aika kuluu moniammatilliseen yhteistyöhön. Siihen ja ylipäänsä yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa liittyy sekä onnistumista että epäonnistumista. Varsinaiseen organisaatiotyöhön eli kehittämistyöhön koko koulun tasolla ei aikaa juuri jää. Ainscow (2000) on todennut, että parhaiten toimivissa erityisopetuksen konteksteissa painottuu ongelmanratkaisun kulttuurin luominen ja oppiminen ja se, kuinka yhteisössä osataan hyödyntää toinen toisensa kokemuksia ja kykyjä, kun pyritään etsimään tehokkaita tapoja torjua oppimisen esteitä. Tällainen uusi toimintakulttuuri ei kuitenkaan synny yksilötason työllä tai moniammatillisella yhteistyöllä vaan siihen vaaditaan myös organisaatiotason kehittämistä.

Kuten aiemmin mainittiin, myös Barr ja Higgins-d'Alessandro (2007; 2009) ovat tutkimuksissaan tuoneet esille sen, että oppilaitoksissa vallitsevien käytäntöjen ja oppimisympäristöjen kehittäminen sekä vastuun moniammatillinen jakaminen edistävät opiskelijoiden sosiaalista kehitystä ja akateemista suoriutumista. Organisaatiotason työn lopullinen päämäärä tai

tavoite ei siis ole organisaation kehittämisen sinänsä vaan lukio-opiskelijoiden oppimisympäristön parantaminen.

Aineistomme perusteella voidaan todeta, että erityisopettajan rooli lukiossa on kasvanut. Kun Mehtäläisen (2005) tutkimuksessa erityisopettajia lähinnä konsultoitin ja suurimman osan oppimisen ja opiskelun tuen piiriin kuuluvista tehtävistä hoitivat opinto-ohjaajat, meidän aineistomme osoittaa, että vuonna 2011 lukion erityisopettajilla on monipuolinen asiantuntija-asema lukiossa.

Tämä huomioon ottaen onkin mielenkiintoista, että uusissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) opiskelijoiden tukemisen todetaan merkitsevän yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista heidän erilaisten lähtökohtiensa, vahvuksiensa ja kehitystarpeidensa mukaisesti, mutta siellä ei kuitenkaan mainita, kuka tukea antaa. Tutkimuksemme vastaajat toivat esille myös sen, että kaikille ajatus lukio-koulutuksessa tarjottavasta oppimisen ja opiskelun tuesta ei ole ongelmaton. Kaikki lukioissa työskentelevät eivät vielääkään hyväksy erilaisia opiskelijoita, vaan opettajakunnassa saattaa kohdata ihmetystä siitä, miksi opiskelija, jolla on lukivaiveus, yleensä opiskelee lukiossa. Lukion erityisopettajat ovat näin ollen muutosagentteja (ks. Heikkinen, 1999), jotka ovat samaan aikaan kasvattamassa erilaisuuden sietokykyä ja vakiinnuttamassa erityistä tukea lukioihin.

Toivottavaa olisi, että uuden erityisopetusmenettelyn myötä yhä useampi opiskeluunsa tukea tarvitseva oppilas olisi tunnustettu ja tuen antaminen aloitettu ennen lukio-opintojen alkamista. Näin lukion erityisopettajien työ voisi suuntautua suoraan opiskelijan opiskelun tukemiseen, ei

oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Tämä aineisto osoittaa, että vuonna 2011 lukion erityisopettajan työaika kuluu paljon juuri lukitesteihin. Vapaa-ajatuotoissa vastauksissaan lukion erityisopettajat toivat esille, että oppilaiden lukiseulonnan pitäisi hoitaa paremmin jo peruskoulussa, jotta valtaosa lukion erityisopettajan työajasta ei kuluisi testeissä. Näkemystä lukiseulonnan puutteellisuudesta perusopetuksessa tukee se, että mm. pääkaupunkiseudulla kaikille lukion aloittaville ryhmille tehdään kielellisten taitojen alkukartoitus (mm. Helsingin kaupunki, 2015; Vantaan kaupunki, 2015).

Opiskelijoiden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien kartoittaminen kattavasti perusopetuksen aikana mahdollistaisi lukiossa oppimisen ja opiskelun tuen kohdistamisen jo todettuihin oppimisvaikeuksiin ja opiskelijoiden oppimisstrategioiden kehittämiseen. Silloin jäisi enemmän mahdollisuuksia kehittää myös interpersonallisia taitoja, kuten ryhmässä toimimista ja oman työskentelyn kriittistä tarkastelua, jotka ovat merkittäviä lukion jälkeisessä elämässä. Aikaa jäisi enemmän myös systeemisten taitojen, opiskelussa olennaisen metataitojen, kehittämiseksi, jotka ovat oleellisia, jotta muut taidot voisivat kehittyä.

Tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman suureen yleistettävyyteen siten, että kysely osoitettiin Suomen kymmenen suurimman kunnan lukioissa työskenteleville erityisopettajille. Heistä puolet vastasi kyselyyn. Emme voi tietää, miten vastaamatta jättäneet olisivat työtään kuvanneet.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään mm. käsitteitä totuusarvo ja sovellettavuus. Pyrkimys tavoittaa laadullisessa tutkimuksessa yhtei-

nen konkreettinen todellisuus (Lincoln & Cuba, 1985) on aiheuttanut kritiikkiä, joka myös tässä tutkimuksessa on paikallaan. Toistamalla kysely nyt, kun uudet lukiota koskevat säädökset ovat tulleet voimaan, saataisiin syvempää tietoa oppimisen tuen tämänhetkisistä käytänteistä lukioissa. Tulosten soveltaminen nykyhetken ja myös tutkimuksen ulkopuolelle jääneisiin lukioihin on mahdollista, koska suomalaiset lukiot ovat oppilaitoksina varsin homogeenisiä ja niillä on samat tavoitteet. Tutkimustulosten totuusarvoa tukee se, että kaikki vastanneet olivat toimineet opetus-tehtävässä, johon tutkimus kohdistui. Tulokset saavat myös tukea aiemmista tutkimuksista (Takala ym., 2009; Mehtäläinen, 2005).

Kirjoittajatiedot:

KT, dosentti Hanna-Maija Sinkkonen toimii erityiskasvatuksen yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa.

FT, dosentti Minna Kyttälä on erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Turun yliopistossa.

KM, erityisopettaja Saara Jäntti toimii erityisopettajana Tampereella.

KM, erityisopettaja Sanni Kiiskinen työskentelee erityisopettajana Kuopiossa.

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27, 76–80.
- Ainscow, M. & Hart, S. (1992). Moving practice forward. *Support for Learning*, 7, 115–120.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 231–250.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44, 751–772.

- Gedvilienė, G., Teresevičienė, M., Žydzūnaitė, V. & Kaminskienė, L. (2012). Development of generic skills in self-learning process in higher education school. *Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction* 1, 17–28.
- González, J. & R. Wagenaar (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. University of Deusto and University of Groningen. Haettu 1.10.2012 osoitteesta http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf
- Haakana, R. & Tikkanen, A. (2008). Erityinen tuki lukiossa. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.), *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille* (s. 13–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet jatkokoulutuksen näkökulmasta. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 59. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Heikkinen, H. L. T. (1999) Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: SanomaPro.
- Helsingin kaupunki (2015). Erityistä tukea opiskelijoille. Haettu 7.5.2015 osoitteesta <http://www.hel.fi/hki/alppl/fi/Opiskelijan+tuki/Erityinen+tuki>.
- Hotulainen, R. & Takala, M. (2008). Helsingin erityisopetuksen laatua arvioimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2008.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162–173.
- Hölkki, H., Salonen, L. & Holopainen, L. (2006). Lukiossako lukemisevaikeutta? *NMI-Bulletin* 4, 23–27.
- Kumpulainen, T. (2014). Opettajat Suomessa. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kurvinen, M. (2006). Ylioppilastutkiminto ja lukivaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 252–255). *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2013). Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laitinen L. (2012). Onnelliset opintieillä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Helsinki: Lukiolaisten liitto.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: California: Sage.
- Lukiolaki 629/1998. Haettu 5.2.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Haettu 7.5.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015). Opetushallitus. Haettu 23.11.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mehtäläinen, J. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 11.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pääkkönen, R. (2001). Erilaisen oppijan tukeminen lukiossa. *Julkaisusarja B* 5. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Pääkkönen, R., Koivula, P., Sihvo, A. & Siiskonen, T. (2007). Lukiokoulutus. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* (s. 298–309). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3), 162–172.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vantaan kaupunki (2015). Erityisopettajan palvelut. Haettu 20.5.2015 osoitteesta http://www.sotunki.fi/#m-liid_1874139.
- Velasco, M. S., Martínez, M. T. S. & Ferrero, N. R. (2012). Developing generic competences in the European higher education area: a proposal for teaching the principles of economics. *European Journal of Education*, 47(3), 462–476.
- Willberg, S., Mynttinen, S. & Hällfors, A. (2006). Lukion erityisopetus. M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 231–250). *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino.