



Issakainen Olga & Kunnasmäki Venla

Opettajaksi opiskelevien kokemat haasteet ja saadut tukikeinot yliopisto-opinnoissa

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajaksi opiskelevien kokemat haasteet ja saadut tukikeinot yliopisto-opinnoissa (Olga Issakainen & Venla Kunnasmäki)

Pro gradu, 79 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2021

Saavutettavuudella pyritään kaikkien opiskelijoiden yhdenvertaiseen osallisuuteen. Korkeakouluopiskelijoiden joukko moninaistuu koko ajan. Korkeakouluihin hakeutuu opiskelemaan entistä enemmän opiskelijoita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia, vammoja tai sairauksia, jotka vaikuttavat opiskeluun. Saavutettavuudella on kolme oluttuvuutta: sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen. Näiden oluttuvuuksien avulla voidaan huomioida korkeakoulujen strategiat ja pedagogiikka, tilojen esteettömyys, opetusjärjestelyt sekä sosiaalisten tilanteiden saavutettavuus.

Tutkielman tavoitteena on selvittää opettajaopiskelijoiden opintojen aikana kohtaamia haasteita sekä millaisia tukikeinoja he ovat saaneet. Lisäksi tavoitteena on selvittää opiskelualan sekä suvussa esiintyvien oppimisvaikeuksien vaikutusta opiskelijoiden tuen tarpeisiin. Tutkielmamme on monimenetelmäinen tutkimus, jossa yhdistyvät laadullinen ja määrällinen lähestymistapa. Aineisto koostuu Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Oppijan oikeus – Opettajan taito -tutkimushankkeeseen kerätyn sähköisen kyselylomakkeen osasta. Laadullinen aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja määrällisestä aineistosta muodostettiin prosentti- ja frekvenssijakaumia.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä yhdenvertaisuutta tarkastellaan Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) näkökulmasta ja saavutettavuutta moninaisten määritelmien kautta. Saavutettavuutta käsitellään myös korkeakoulujen historiallisen kehityksen sekä nykytilanteen näkökulmista hankkeisiin ja tutkimuksiin pohjautuen. Määrittelemme myös aikuisten oppimisen haasteita sekä psyykkisen hyvinvoinnin vaikutusta opintoihin. Perehdymme yliopistojen tämänhetkisiin tukikeinoihin kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten sekä nettisivujen tarjonnan pohjalta. Lisäksi käsittelemme aiempaa tutkimusta opettajien ja opettajaopiskelijoiden moninaisuudesta oppimisvaikeuksien näkökulmasta.

Tutkielman tulosten perusteella opettajaksi opiskelevien kokemat haasteet jakautuvat eri teemoihin ja haasteissa esiintyy komorbiditeettia. Eniten haasteita opiskelijat kokevat oppimisessa ja opiskelussa, tuen saannissa ja psyykkisessä hyvinvoinnissa. Erilaisia tukikeinoja opiskelijat ovat saaneet opiskeluun, oppimiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyen. Kaikilla opiskelualoilla esiintyi suvussa oppimisvaikeuksia. Opiskelijoiden oman tuen tarpeen ja suvun oppimisvaikeuksien yhteyden määrä vaihteli opiskelualoittain. Myös tuen tarpeiden määrä ja laatu vaihtelivat opintoala kohtaisesti. Aineen- ja luokanopettajaksi opiskelevat ilmoittivat haasteista määrällisesti eniten ja haasteet olivat moninaisimpia.

Tutkielmamme tarjoaa katsauksen opettajaopiskelijoiden kokemiin tuen tarpeisiin ja yliopistojen tarjoamiin tukikeinoihin. Haasteet opiskelijoilla olivat kirjavia ja tukikeinot eivät olleet aina riittäviä. Tulosten pohjalta esitämme kehitysideoita yliopistojen tukitoimien kehittämiseen, jotta yliopistot voisivat vastata opiskelijoiden monenlaisiin tuen tarpeisiin paremmin.

Avainsanat: saavutettavuus, yhdenvertaisuus, opettajaksi opiskelevat, haasteet opinnoissa, tukikeinot, aikuisten oppimisvaikeudet

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Yhdenvertaisuus, saavutettavuus ja tuen tarpeet korkeakoulussa	7
2.1 Yhdenvertaisuus korkeakoulussa	7
2.2 Saavutettavuus korkeakoulussa	8
2.3 Tuen tarpeet opintojen aikana	11
2.3.1 <i>Oppimisen haasteet aikuisiällä</i>	12
2.3.2 <i>Psyykkinen hyvinvointi opintojen aikana</i>	15
3 Yliopistojen tarjoama tuki ja tukikeinot	18
3.1 Tuen ja saavutettavuuden kehittyminen Suomen korkeakouluissa	18
3.2 Korkeakoulujen tarjoama tuki	20
3.2.1 <i>Oppimisen tukitoimet</i>	20
3.2.2 <i>Psyykkisen hyvinvoinnin tukitoimet</i>	23
3.3 Neljän yliopiston tukitarjonnan vertailu	24
4 Opettajakunnan moninaisuus	28
4.1 Opettajien oppimisvaikeudet tutkimuksissa	28
4.2 Opettajien moninaisuus Suomessa	31
5 Tutkimuksen toteutus	34
5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus	34
5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	34
5.3 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat	36
5.4 Laadullinen sisällönanalyysi	38
5.5 Määrällisen aineiston analysointi	41
6 Tulokset	43
6.1 Opettajaopiskelijoiden haasteet opinnoissa	43
6.2 Opettajaopiskelijoiden saamat tukikeinot	49
6.3 Taustamuuttujien vaikutus opettajaopiskelijoiden tuen tarpeisiin	52
6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	56
7 Yhteenveto ja johtopäätökset	61
8 Pohdinta	64
Lähteet	70
Liite 1	80

1 Johdanto

Opiskelijoiden moninaisuus ja tuen tarpeiden määrä kasvavat korkeakouluissa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Yhdenvertaisuuslakiin nojaten kaikilla korkeakouluihin opiskelijoiksi pyrkivillä on yhdenvertaiset mahdollisuudet osoittaa osaamisensa ja muun muassa valintamennettelyissä hakijoiden erilaiset tarpeet tulisi ottaa huomioon. Yhdenvertaisuudella, esteettömyydellä sekä saavutettavuudella pyritään kaikkien osallistumiseen (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Suomessa korkeakoulujen saavutettavuutta on pyritty parantamaan aina 1970-luvulta alkaen. Muun muassa ESOK- (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa, 2007–2009) ja OHO! -hanke (Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa, 2017–2019) ovat pyrkineet saavutettavuuden edistämiseen korkeakouluissa. Saavutettavuutta voidaan tarkastella sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen ympäristön näkökulmista, jolloin huomioon otetaan korkeakoulujen strategiat ja pedagogiikka, tilojen esteettömyys, opetusjärjestelyt ja sosiaalisten tilanteiden saavutettavuus.

Tavoitteellista työtä saavutettavuuden eteen korkeakouluissa on tehty, mutta resurssien ja systemaattisuuden puute rajoittavat sen laajenemista. Tenttien ja valintakokeiden erityisjärjestelyt ovat jo laajasti käytössä, mutta pedagogiikka, joka tukisi saavutettavuutta, etsii vielä muotoaan. Korkeakouluilla on käytössään erilaisia tukikeinoja, mutta opiskelijat kokevat esteettömyyttä ja saavutettavuutta koskevissa kysymyksissä tuen puutetta esimerkiksi sen suhteen kenen puoleen näissä asioissa olisi hyvä kääntyä. Opiskelijat kokevat myös tiedotusongelmia tuen saamisesta tai opiskeluun liittyvistä yksilöllisistä järjestelyistä. Tuen puutteissa nousee myös esiin opiskelijoiden pelko ympäristön arvostelun suhteen, jos heidän oppimisvaikeutensa tulee yleiseen tietoisuuteen. Tämä voi osaltaan hankaloittaa avun hakemista ja pyytämistä. Saavutettavuudessa on edistytty vuosien aikana, mutta sen parissa korkeakouluilla on vielä työtä tehtävänä. (Huuhka, 2019, 23; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, Penttilä, 2012, 4, 13–46, Lehto, ym., 2019, 68–80)

Korkeakouluihin hakeutuu opiskelemaan entistä enemmän opiskelijoita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia, sairauksia tai vammoja, jotka vaikuttavat opintojen kulkuun (Kunttu & Pesonen, 2012; Kunttu, Pesonen & Saari 2017). Oppimisvaikeudet toimivat pääkäsitteenä suurelle kirjolle erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita ja häiriöitä, jotka johtuvat eroista aivojen rakenteesta ja toiminnassa (Korkeamäki, 2010, 16; Cortiella & Horowitz, 2014, 3). Kehitykselliset

oppimisvaikeudet jatkuvat aikuisuuteen saakka erilaisina eri elämänvaiheissa haitaten opiskelua, työtä sekä arjen toimia, vaikka niiden kanssa onkin usein opittu elämään (Korkeamäki, 2010, 6, 13; Korkeamäki, Reuter & Haapasalo, 2010, 12; Aro, Eklund, Eloranta, Närhi, Korhonen & Ahonen, 2019, 71; Korkeamäki, 2010, 37). Yleisin oppimisvaikeuksista on lukivaikeus eli dysleksia (Korkeamäki, 2010). Muita oppimista vaikeuttavia vaikeuksia, jotka jatkuvat usein aikuisuuteen saakka, ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden vaikeudet (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018, 11; Leppämäki, 2018, 173). Opettajaksi opiskelevien ja opettajien moninaisuutta esimerkiksi oppimisvaikeuksien näkökulmasta on tutkittu hyvin vähän kansainvälisellä tasolla ja Suomesta tämä tutkimus puuttuu täysin (Burns, 2015, 11–12). Syy tämän tutkimuksen puutteeseen on se, että opettajien oppimisvaikeudet eivät ole olleet pedagogisissa keskusteluissa perinteisenä aiheena (Anderson, 2006, 367).

Oppimisvaikeuksien lisäksi oppimiseen vaikuttaa muun muassa psyykinen hyvinvointi. Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan noin joka kolmas korkeakouluopiskelija oireilee psyykkisesti. Mielenterveysseulan mukaan 33 % opiskelijoista kokee runsasta stressiä opintojen takia ja opiskelijat mainitsevat yleisimmiksi ongelmiksi esimerkiksi jatkuvan ylläsurin kokemuksen. Erilaiset ahdistuneisuushäiriö- ja masennusdiagnoosit ovat lisääntyneet korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vuoden 2000 jälkeen melko tasaisesti. (Kunttu, ym., 2017, 30, 36) Samankaltaisia tuloksia korkeakouluopiskelijoiden ylikuormittamisesta sekä masentuneisuuden ja stressin kokemisesta useammin suhteessa muuhun väestöön on saatu ympäri maailmaa (El Ansari, ym., 2011, 1316; Stallman, 2010, 249–257; Ibrahim, ym., 2012, 391–400). Mielenterveyden ongelmien yleisyydestä huolimatta yli puolet erilaisista mielenterveydellisiä haasteita kokevista opiskelijoista eivät saa tai hae ammattiapua mielenterveydellisiin haasteisiin (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006, 505–517; Eisenberg, Golberstein & Gollust, 2007, 594–601; Zivin, Eisenberg, Gollust & Golberstein, 2009, 180–185). Suomessa tilanne on parantumassa koko ajan, sillä Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön mielenterveyden palveluja käyttäneiden osuus on kasvanut vuosien 2000 ja 2016 välillä neljä prosenttia ja psykologisten palveluiden käyttö viisi prosenttia (Kunttu, ym., 2017, 43).

Toteutamme pro gradu – tutkielmamme monimenetelmäisenä tutkimuksena. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää laadullisen ja määrällisen lähestymistavan mukaisesti opettajaksi opiskelevien kokemia haasteita opintojen aikana sekä millaisia tukikeinoja he ovat saaneet. Lisäksi selvitämme opettajaopiskelijoiden opiskelualan ja suvussa esiintyvien oppimisvaikeuksien yhteyttä opiskelijan mahdollisesti kohtaamiin opintojen aikaisiin haasteisiin. Tutkielmassamme

analysoimme laadullisen sisällönanalyysin sekä määrällisen analyysin keinoin kyselylomakkeen avulla kerättyä aineistoa. Aineisto on kerätty osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -tutkimushanketta. Opettajaksi opiskelevien kokemukset yliopisto-opintojen aikaisista haasteista sekä saaduista tukikeinoista kertovat meille millaisia haasteita opettajaopiskelijat opintojensa aikana kokevat ja millaisia erilaisia tukitoimia haasteisiin on tarjolla yliopiston puolelta.

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat ovat entistä moninaisimmista taustoista ja erilaisille tukitoimille on tarvetta. Tutkimukset osoittavat, että korkeakouluilla on erilaisia tukikeinoja, mutta niiden saavuttamattomuus, pirstaleisuus ja ei-systemaattinen käyttö aiheuttavat sen, etteivät opiskelijat tiedä, mistä apua erilaisiin opiskeluun liittyviin haasteisiin voisi saada. (Penttilä, 2012, 4; Lehto, Huhta & Huuhka, 2019, 5; OHO! -hanke, 2019, 1; Laaksonen, 2005) Lähtökohtana tutkimusaiheen valikoitumiseen oli halu tuoda esiin yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opintojen aikaisista haasteista ja saaduista tukikeinoista. Usein oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarkastellaan peruskoulun ja toisen asteen näkökulmasta, koska niissä tuen saaminen on lakisääteistä. Peruskouluun ja toiseen asteeseen verrattuna korkeakoulut ovat varsin erilainen toimintaympäristö ja tästä syntyikin halu selvittää, millaista tukea korkeakouluilla on tarjota ja millaisia haasteita korkeakouluopinnoissa koetaan.

2 Yhdenvertaisuus, saavutettavuus ja tuen tarpeet korkeakoulussa

Saavutettavuus (engl. *accessibility*), yhdenvertaisuus (engl. *equality*) ja esteettömyys (engl. *barrier free*) ovat hyvin samankaltaisia käsitteitä. Erityisesti esteettömyyttä ja saavutettavuutta pidetään synonyymeina toisilleen. Saavutettavuus nähdään kuitenkin esteettömyyttä laajempaan käsitteenä ja sillä tarkoitetaan työskentely- ja oppimisympäristöä, jossa kaikki voivat toimia yhdenvertaisesti ominaisuuksista riippumatta. (Penttilä, 2012, 4) Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa oppilaitokset luomaan oikeudenmukaisia mahdollisuuksia ja edistämään yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslain 1325/2014). Saavutettavuus korkeakoulussa ulottuu kaikkeen korkeakoulun toimintaan ja saavutettavuus voidaan jakaa osiin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. (Penttilä, 2012, 13–46; Lehto, Huhta & Huuhka, 2019, 5) Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden tuen tarpeita on tutkittu Valtakunnallisissa korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksissa (N=3082), sekä Opiskelijabarometreissä (N=5969), joihin molempiin osallistui 37:n korkeakoulun opiskelijoita. Kun opiskelijoiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista terveydentilaa kartoitettiin laajasti, selvisi että opiskelijat kaipaavat tukea opiskelun ja henkisen hyvinvoinnin asioihin kuten muun muassa stressiin ja opiskelutaitoihin. (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017, 47; Penttilä, 2016, 32)

2.1 Yhdenvertaisuus korkeakoulussa

Suomen perustuslaki (731/1999) turvaa yhteiskunnan jäsenten perusoikeuksien toteutumisen. Perustuslaissa säädetään ihmisten yhdenvertaisesta kohtelusta ja tarkemmin siitä säädetään yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) ”tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeusturvaa”. Lain mukaan korkeakoulut ovat velvollisia laatimaan yhdenvertaisuussuunnitelman, joka tukee yhdenvertaisuuden edistämistä kaikessa oppilaitoksen toiminnassa.

Oppilaitokset ovat avainasemassa oikeudenmukaisten mahdollisuuksien luomisessa, sillä erilaisten taustojen ei tulisi vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin saada koulutusta ja kehittää itseään kykyjensä mukaan. Oikeusperiaatteena yhdenvertaisuus on tärkeä koulutusta ja opetusta koskevassa erityislainsäädännössä. Koulutuksen järjestäjän tulee kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti mukaan lukien hallinto- ja toimintatapojen vakiinnuttaminen yhdenvertaisuuden edistämiseksi asioiden valmistelussa ja päätöksien-

teossa. (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014) Sisäasiainministeriö on luonut hyviä käytäntöjä oppilaitoksille yhdenvertaisuuteen liittyvistä tavoitteista, käytännöistä ja niitä koskevasta arvioinnin ja seurannan muodoista liittyen valintamenetelmiin, opetukseen ja oppimisympäristöihin sekä opintojen ohjaukseen (Sisäasiainministeriö, 2013, 21).

Kansainväliset ihmisoikeussopimukset edellyttävät, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia ja kaikilla on yhtäläinen oikeus koulutukseen. Ihmisellä on oikeus osallistua koulutukseen riippumatta hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan esimerkiksi vammaisuudesta (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016). Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) mahdollistaa positiivisen erityiskohtelun, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen tai syrjinnästä johtuvien haittojen poistaminen. Toisin sanoen yhdenvertaisuuslait ja säädökset eivät pyri tasapäistämään, vaan huomioimaan jokaisen yksilölliset tarpeet. Koulutusten järjestäjien tehtävänä onkin poistaa esteet yhdenvertaisuuden toteutumisen tieltä (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014).

Yhdenvertaisuuslakiin nojaten kaikilla opiskelijoiksi pyrkivillä on yhdenvertaiset mahdollisuudet osoittaa osaamisensa ja valintamenettelyssä tulisi ottaa huomioon erilaisten hakijoiden tarpeet. Huomioon ottamisen hyviin käytäntöihin kuuluvat esteettömyys ja saavutettavuus. Myös esteettömän opiskelijavalinnan ohjeet (ESOK) ovat hyvä materiaali korkeakouluille opiskelijavalinnan tueksi. Opetuksen ja oppimisympäristöjen yhdenvertaisuudessa tulisi ottaa huomioon, että menetelmät, joita opetuksessa käytetään, ovat esteettömiä ja tilat, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät ovat kaikkien opiskelijoiden saavutettavissa. Hyvinä käytäntöinä voidaan pitää tukipalveluita opetustilanteissa, eriytettyä opetusta, apuvälineiden käyttöä, opetusmateriaalien tekstittämistä ja opetusmateriaalien erikielisiä versioita. Opintojen ohjauksessa yhdenvertaisuus voidaan ottaa huomioon erilaisten opiskelijoiden tarpeet huomioon tutkinnon yksilöllisellä suuntaamisella sekä yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaaminen tuki- ja erityispalveluiden. Tämä vaatii tuen tarpeen selvittämisen eri opiskelijaryhmissä. (Sisäasiainministeriö, 2013, 22–24)

2.2 Saavutettavuus korkeakoulussa

Saavutettavuudella, kuten myös esteettömyydellä ja yhdenvertaisuudella pyritään kaikkien ihmisten yhdenvertaiseen osallistumiseen. Saavutettavuuden ja esteettömyyden käsitteitä käytetään Suomessa usein synonyymisesti (Lehto, Huhta & Huuhka, 2019, 6; Pietilä, 2020, 20),

vaikka esteettömyys viittaa fyysisen ja rakennetun ympäristön saavutettavuuteen ja siihen liittyy oletus jonkin esteen olemassaolosta ja sen poistamisesta. (Klemola, Ikäheimo & Hämäläinen, 2020, 157) Saavutettavuutta ja inklusiivista opetusta voidaan pitää korkealaatuisen yliopiston tunnusmerkkinä, mutta siirtyminen kohti inklusiivista opetusta on kuitenkin haaste korkeakouluissa. Kasvava moninaisuus korkeakouluissa on saanut enemmän tieteellistä huomiota ja tutkimukset korkea-asteen toimista saavutettavuutta kohtaan on kasvussa. (Moriña, 2017, 4)

Saavutettavuuden käsite liitetään nykyään usein digitaalisuuteen vuonna 2019 voimaan tulleen Euroopan unionin saavutettavuusdirektiivin (2016) myötä. Direktiivi velvoittaa kaikkia julkisen hallinnon toimijoita, eli myös korkeakouluja, muokkaamaan digitaaliset palvelut ja sisällöt saavutettavuuskriteerien mukaisiksi ja saavutettaviksi kaikille. Tästä huolimatta saavutettavuuden käsitettä on käytetty paljon laajemmassa merkityksessä, jollaisena määrittelemme sen tässä tutkielmassa.

Penttilä (2012, 13–46) määrittelee saavutettavuuden korkeakoulujen saavutettavuutta koskevassa selvityksessään sosiaalisen, fyysisen ja psyykkisen ympäristön saavutettavuudeksi. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat korkeakoulujen strategiat ja suunnitelmat, pedagogiikka sekä henkilöstön koulutus. Fyysinen ympäristö kattaa alleen tilojen esteettömyyden, erilaiset tukitoimet, opetusjärjestelyt, tiedottamisen ja verkkosivut. Psyykkiseen ympäristöön kuuluvat positiivinen erityiskohtelu sekä erilaisten opiskelijatoimintojen ja vapaamuotoisten sosiaalisten tilanteiden saavutettavuus. (Penttilä, 2012, 13–46) Samankaltaiseen saavutettavuuden laajaan määrittelyyn on päätynyt myös Lehto, ym. (2019, 5) kyselytutkimuksessaan, jossa he määrittelevät saavutettavuuden korkeakoulussa koskemaan kaikkea mahdollista toimintaa, niin fyysistä esteettömyyttä kuin sosiaalista ja psyykkistä ulottuvuutta. Fyysinen ulottuvuus kattaa sisäänsä tilaratkaisut ja sähköiset järjestelmät. Psyykkinen saavutettavuus ymmärretään korkeakoulun asenteellisen ilmapiirin kuten yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksina sekä erilaisuuden suhtautumisena. Sosiaalinen saavutettavuus tarkoittaa erilaisia saavutettavuutta edistäviä keinoja, kuten opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja sekä virallisia strategioita ja suunnitelmia. (Lehto, ym., 2019, 5)

Klemolan, Ikäheimon ja Hämäläisen (2020, 157) mukaan korkeakoulun saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että korkeakoulun tilat, sähköiset järjestelmät, oppimisympäristöt, opetusmenetelmät sekä asenneilmapiiri mahdollistavat henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan erilaisten ja monenlaisissa elämäntilanteissa elävien opiskelijoiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden

omissa opinnoissaan. (Klemola, ym., 2020, 157) Samaa määritelmää saavutettavuudesta käytetään myös uusimmassa korkeakouluopiskelijoiden opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden parantamiseen pyrkineessä OHO! -hankkeessa (2017–2019) ja sen tuottamassa Saavutettavuuskriteeristöissä (OHO! -hanke, 2019). Kriteerien tehtävänä on edistää korkeakoulujen opiskelijavalintojen, oppimisen ja opiskelun sekä tuki- ja ohjauspalvelujen tasapuolisuutta, laatua ja saavutettavuutta. (OHO! -hanke, 2019, 1)

Bolognan prosessi (1999) on Euroopan opetusministereiden luoma yhteinen julistus, jonka avulla pyritään yhtenäistämään Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmää. Prosessin yksi keskeisimmistä tavoitteista on edistää korkeakoulutuksen inklusiivisuutta, jotta kaikilla ryhmillä olisi mahdollisuus korkeakoulutukseen ja oppimisen sekä opetuksen lähestymistapa olisi inklusiivinen. (Bolognan julistus, 1999) Euroopassa käynnissä oleva Access4All-hanke pyrkii lisäämään korkeakoulujen saavutettavuutta juuri näiden opiskelijaryhmien osalta. Hankkeessa on kehitetty esimerkiksi erilaisia hyviä käytänteitä, jotka pyrkivät vähentämään opiskeluun liittyvän, taloudellisen, sosiaalisen ja teknologisen saavutettavuuden haasteita. Tämän lisäksi hankkeessa keskitytään luomaan strategioita ja mittareita, jotka edistävät aliedustettuina olevien opiskelijoiden pääsyä yliopistoon sekä opintojen jatkumista parhaalla mahdollisella tavalla. (Rodríguez-Gómez ym., 2019, 60–68)

Kansainvälisesti tutkimus korkeakoulujen saavutettavuudesta keskittyy fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen saavutettavuuden lisäksi eri opiskelijaryhmien näkökulmiin korkeakoulujen saavutettavuudesta. Mahdollisuus korkeakoulutukseen tulee olla saavutettavissa kaikille, erityisesti niille, jotka ovat haavoittuvimmassa asemassa kuten erilaisten vähemmistöryhmien edustajat (Rodríguez-Gómez ym., 2019). Opiskelijat, joilla on jokin vamma, kohtaavat haasteita monissa saavutettavuuden osa-alueissa: fyysisessä tilassa, tietotekniikassa, opetusmenetelmissä ja vuorovaikutuksessa. Vaikka suorituskkyky on samanlainen kuin muilla opiskelijoilla, he raportoivat silti suuremmasta panostuksesta ja ponnisteluista. (Moriña, 2017, 6)

Saavutettavuutta ja inklusiivisuutta on tutkittu eräässä Kazakstanilaisessa yliopistossa. Tutkimus keskittyi näkökulmaan, jossa opiskelijoilla (N=52) on jonkinlainen vamma. Tutkimuksen mukaan Kazakstanissa on lähivuosina tapahtunut muutosta positiivisempaan suuntaan korkeasteen saavutettavuuden ja inklusiivisuuden näkökulmasta. Tästä huolimatta opiskelijat, joilla on jonkinlainen vamma, kohtaavat edelleen suuria sosio-psykologisia sekä henkilökohtaisia haasteita opintojensa aikana. Tutkijat ehdottavat, että yliopiston saavutettavuutta voitaisi pa-

rantaa palkkaamalla yliopistoon eri alojen ammattilaisia, kuten opintopsykologeja, sosiaalityöntekijöitä tai avustajia opiskelijoiden tueksi. (Ispambetova, Alimkhanov, Madiyeva, Sabyrbekova & Shepetyuk, 2018, 514–515) Saavutettavuutta voitaisi lisätä myös parantamalla ympäristön fyysistä esteettömyyttä, kiinnittämällä huomiota kaikille saavutettaviin opiskelu-ympäristöihin sekä tarjoamalla saavutettavampaa opiskelumateriaalia (Ispambetova ym., 2018, 514–515; Engelbrecht & de Beer, 2014, 544–549, 553–559).

2.3 Tuen tarpeet opintojen aikana

Valtakunnallisia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksia on toteuttanut Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (myöhemmin YTHS) vuosina 2000, 2004, 2008, 2012 ja 2016. Tutkimuksissa kartoitetaan laajasti opiskelijoiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista terveydentilaa sekä terveystäytymistä. Kyselyissä on ollut mukana vaihtuvia teemoja kuten opiskelu-uupumus ja -into, opiskelun ja perheen yhteensovittaminen sekä oppimisvaikeudet. Vuoden 2016 terveystutkimuksesta (N=3082) selvisi, että opiskelijat kaipaavat tukea ja apua opiskelun ja henkisen hyvinvoinnin asioihin kuten stressiin ja ajanhallintaan. Opiskelijat tarvitsevat tukea myös opiskeluongelmiin ja -taitoihin, ihmissuhde- ja itsetunto-ongelmiin sekä jännittämiseen. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 16–17 prosenttia kaipasi tukea opiskeluongelmiin ja opiskelutaitoihin. (Kunttu, ym., 2017, 47, 85)

Tutkimuksessa (2016) oppimisvaikeudesta tai muusta oppimiseen vaikuttavasta sairaudesta tai vammasta ilmoitti 8,2 % vastaajista (N=3082). Yleisin oli luki-vaikeus (5,4 %), muita raportoituja vaikeuksia (0,5–1 % vastaajista) olivat Aspergerin oireyhtymä, hahmottamisen vaikeudet, tarkkaavaisuushäiriö ja näkö- tai kuulovamma (Kunttu ym., 2017, 30). Vuonna 2012 tutkimuksessa (N=4403) oppimisvaikeuksia raportoi 4,6 % vastaajista (Kunttu & Pesonen, 2012). Ahdistuneisuushäiriö- ja masennusdiagnoosien osuus on kasvanut opiskelijoilla vuodesta 2000 alkaen. (Kunttu ym., 2017, 30) Opiskelijat, joiden toimintarajoitteet eivät näy ulospäin, joutuvat usein perustelemaan ja puolustelemaan tuen tarvettaan (Mullins & Preyde, 2013, 155; Moriña, 2017, 10)

Vuoden 2014 Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön Otuksen teettämän Opiskelijabarometrin mukaan opintojen hidastumisen syyt työssäkäynnin ohella kytkeytyvät opintojen ja ohjauksen kipukohtiin sekä heikkoon motivaatioon ja muihin henkilökohtaisiin syihin (Penttilä, 2016, 32). Vuonna 2012 tehdyssä barometrissa (N=2300) hieman alle 15 prosenttia vastaajista koki

opinnot työläinä. Puutteelliset opiskelutaidot tai sairaus mainittiin seitsemällä prosentilla. Kymmenesosa vastaajista kokee vaikeuksia usein tai melko usein lukemisessa ja 14 prosenttia kokee vaikeuksia kirjallisissa töissä. (Kettunen & Villa, 2013, 31–32)

Esittelemme seuraavissa alaluvuissa opiskelijoiden yleisimmin ilmoittamia tuen tarpeita opintojen aikana, joita ovat oppimisvaikeudet sekä erilaiset psyykkisen hyvinvoinnin haasteet, mitkä nousivat esiin myös omassa aineistossamme.

2.3.1 Oppimisen haasteet aikuisiällä

Nykyaikana oppimisvaikeudet ovat laajalti tunnettuja ja tutkittuja sekä niiden diagnosoimiseen, ja oppilaiden tukemiseen peruskoulussa on olemassa toimintamallit. Tämä johtaa siihen, että harva lapsi, jolla on oppimisvaikeus, jää nykypäivänä ilman tukea. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on perusteltua, että tukitoimet ulottuisivat koko elämänkaaren kattaviksi. (Korkeamäki, 2010, 12–13, 101)

Oppimisvaikeudet käsitteenä kokoaa alleen laajan kirjon erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita ja häiriöitä (Korkeamäki, 2010, 16), jotka johtuvat neurologisista eroista aivojen rakenteessa ja toiminnassa (Cortiella & Horowitz, 2014, 3). Oppimisvaikeudet vaikuttavat aivojen kykyyn vastaanottaa, tallentaa, käsitellä, hakea tai välittää tietoa (Cortiella & Horowitz, 2014, 3). Vaikeuksia voi esiintyä lukemisessa, kirjoittamisessa, puhutussa kielessä tai matematiikassa (Korkeamäki, 2010, 16; Lyon ym., 2001, 263). Kehityksellisten oppimisvaikeuksien tiedetään jatkuvan aikuisuuteen ja niiden tiedetään haittaavan opiskelua, työtä sekä arjen toimia (Korkeamäki, 2010, 6; Korkeamäki, Reuter & Haapasalo, 2010, 12). Kehitykselliset oppimisvaikeudet määritellään koko elämän mittaisiksi ja niiden ilmenemismuodot vaihtelevat eri elämänvaiheissa (Korkeamäki, 2010, 13).

Kehitykselliset oppimisvaikeudet vaikuttavat noin 5–15 prosenttiin ihmisistä. Lukivaikeus on yleisin ja kaikista eniten tutkittu oppimisvaikeuksien alatyyppejä, kun taas muut oppimisvaikeuksien alatyypit (esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeus) ovat saaneet vähemmän huomiota. On arvioitu, että noin kolmella sadasta on aikuisiällä diagnosoitavissa oleva suvussa esiintyvä lukivaikeus (Korkeamäki, ym., 2010, 12). Lukivaikeuden todellista esiintyvyyttä aikuisten keskuudessa ei tunneta, mutta on kuitenkin laskettu, että noin 3–5 %:lla aikuisista on lukivaikeus, joka vaikeuttaa heidän osallistumistansa täysimääräisesti. Viidesosa suomalaisista nuorista ei

saavuta lukutaitoa, jota tarvitaan tietoyhteiskunnassa selviytymiseen. (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015, 8–9) Kehityksellisten oppimisvaikeuksien tiedetään jatkuvan usein aikuisikään saakka, mutta sen lisäksi niiden on osoitettu aiheuttavan riskin koulutukselle, työllistymiselle sekä aikuisiän mielenterveydelle. (Aro ym., 2019, 71; Korkeamäki, ym., 2010, 12)

Oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein myös samanaikaisesti muita vaikeuksia. Vaikeuksien samanaikaisesti esiintyminen eli komorbiditeetti tarkoittaa vähintään kahden erityisvaikeuden (Aro ym., 2019, 71; Light & DeFries, 1995, 97) tai tarkkaavuushäiriön esiintymistä yhdessä. Tavallisimpia yhdessä esiintyviä vaikeuksia ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet eli lukivaikeudet. (Korkeamäki, 2010, 16)

Lukivaikeus (dysleksia) on alkuperältään neurobiologinen erityinen oppimisvaikeus, joka vaikuttaa lukemisen tarkkuuteen ja sujuvuuteen (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, 2). Aikuisten lukivaikeuden ilmeneminen vaihtelee pienistä oppimisen ja tiedonkäsittelyn eroavaisuuksista luku- tai kirjoitustaidottomuuteen. Lukivaikeuden piirteet ovat suhteellisen pysyviä samoin kuin lukemiskykyyn liittyvät suhteelliset erot heikkojen ja hyvien lukijoiden välillä. On myös viitteitä siitä, että erot voivat kasvaa aikuistuessaa. (Korkeamäki, ym., 2010, 11) Korkeakouluopiskelijoille tehdyssä terveystutkimuksessa (N=3082) lukivaikeuden yleisyydeksi raportoitiin 5,4 prosenttia (Kunttu ym., 2017). Tyypillisesti aikuisten lukivaikeudessa lukeminen on hidasta ja kirjoittamisessa voi olla haasteita (Korkeamäki, 2019, 169). Ahosen ja Haapasalon (2008) mukaan suomalaiset aikuiset kokevat vaikeuksia myös vieraisissa kielissä, muistamisessa, laskeamisessa ja keskittymisessä. Siihen, millaisina lukivaikeudet näyttäytyvät aikuisuudessa vaikuttavat vaikeuksien laajuus, aiemmin saatu tuki sekä yksilön omat selviytymiskeinot (Korkeamäki, 2019, 169).

Korkeamäen (2010) tekemässä aikuisten oppimisvaikeuksien kokemuksia kartoittavassa haastattelututkimuksessa (N=26) saatiin selville, että lukemisen ja kirjoittamisen haasteet ovat aikuisuudessa monin tavoin läsnä, mutta niiden kanssa on opittu elämään (Korkeamäki, 2010, 37). Tällöin voidaan puhua osin tai kokonaan kompensoituneista oppimisvaikeuksista, jolloin kirjoittaminen ja lukeminen voivat sujua hyvin ja yksilö on oppinut käyttämään opiskelustrategioita menestyksekkäästi (Korkeamäki, ym., 2010, 11). Aikuistuminen vaikutti oppimisvaikeuksien kokemiseen kahdella tavalla: helpotti oppimisvaikeuksien käsittelyä, mutta samanaikaisesti vaatimukset kasvoivat. Uudet oppimisympäristöt, kuten korkeakouluun siirtyminen vaativat uusia opiskelustrategioita, jotka löytyvät itse testaamalla tai opettajan antamien vinkkien perusteella. Eniten haasteita koettiin olevan vieraiden kielten opiskelussa ja vieraan kielen

opinnot vaikuttivat vahvasti koulutusvalintoihin. Kolmasosa haastateltavista oli keskeyttänyt opintonsa jossain vaiheessa ja useimmiten syynä olivat kieliopinnot, jotka saattoivat myös muuten aiheuttaa ongelmia opintojen etenemisessä. Opintoajat pidentyivät erityisesti yliopisto-opinnoissa, jossa toisaalta oli myös eniten joustavuutta opintojen suorittamiseen liittyen. (Korkeamäki, 2010, 37–47; Korkeamäki, 2019, 171–173) Korkeakouluissa lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat keskeisessä roolissa, sillä tietoa hankitaan tyypillisesti lukemalla ja oppimista todistetaan kirjallisesti. Pirttimaan, Takalan & Ladonlahden (2015) tutkimuksessa (N=10) tutkittiin korkeakouluopiskelijoiden kirjoittamisen ja lukemisen haasteita. Tutkimuksesta selvisi, että elinikäinen oppiminen ja opiskelu ovat haastavia ja aikaa vievää, jos opiskelijalla on haasteita lukemisen tai kirjoittamisen kanssa. Opiskelijat viettävät enemmän aikaa opiskelun kanssa, laskevat standardeja ja etsivät yksilöllisiä ratkaisuja. (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015, 179)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi myös muut oppimisvaikeudet saattavat haitata oppimisprosessia. Tarkkaavuuden vaikeuksista ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö jatkuu useimmiten aikuisuuteen asti (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018, 11; Leppämäki, 2018, 173). Aikuisuudessa ADHD:n oirekuva on monimuotoinen ja monet aikuisista ovat kehittäneet oireisiin omia selviytymiskeinoja eli kompensatorisia strategioita. Tarkkaavuuden osalta ongelmat liittyvät pitkäkestoista tarkkaavuutta eli keskittymistä vaativiin tehtäviin. Keskittymisvaikeuksiin liittyy usein läheisesti myös toiminnan aloittamisen vaikeus eli prokrastinaatio sekä erilaisia toiminnanohjauksen vaikeuksia kuten ongelmia työmuistissa, kognitiivisessa joustavuudessa sekä käyttäytymisen ja impulssien inhiboinnissa. (Leppämäki, 2020, 177–178) Daleyn ja Birchwoodin (2010, 461) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan korkeakouluopiskelijat, joilla on ADHD, alisuoriutuvat opinnoissaan ja ADHD vaikuttaa akateemiseen suoriutumiseen heikentävästi koko elämän ajan (Daley & Birchwood, 2010, 461; Prevatt & Young, 2014, 182). Korkeakouluopiskelijoiden ADHD:ta käsittelevässä tutkimuksessa verrattiin (N=255) ADHD diagnoosin saaneita korkeakouluopiskelijoita sekä opiskelijoita, joilla ei ollut ADHD:ta. Opiskelijat, joilla on ADHD diagnoosi, saivat huonompia arvosanoja suhteessa opiskelijoihin, joilla ei ollut ADHD:ta (Advokat, Lane & Luo, 2011, 655–666). DuPaulin, Weyandtin, O'Dellin ja Varejaon (2009) kirjallisuuskatsauksen mukaan korkeakouluopiskelijoilla, joilla on ADHD, on vaikeuksia suoriutua tenteistä ajallaan. He kaipaavat lisäaikaa kurssitehtävien tekemiseen ja he kokevat, että heidän täytyy tehdä töitä kurssisuoritusten eteen moninkertaisesti verrattuna muihin opiskelijoihin (DuPaul ym., 2009, 243–250).

Aro ym. (2019) tutkivat lapsuuden oppimisvaikeuksien yhteyttä aikuisiän mielenterveyteen, terveyden ongelmiin ja koulutuksen puutteeseen sekä työttömyyteen (N=2579). Tutkimuksessa selvisi, että aikuiset, joilla oli oppimisvaikeus, eivät olleet suorittaneet välttämättä tutkintoa peruskoulun jälkeen. Heitä oli kaksi kertaa suurempi määrä verrattuna kontrolliryhmään. Tämä tulos voi heijastella hitaampaa edistymistä koulutuksessa tai korkeampaa keskeyttäjien määrää oppimisvaikeuksien ryhmässä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että matala koulutus liittyy esimerkiksi aikuisiän sosioekonomiseen asemaan ja stressitekijöihin elämässä. Tutkimuksessa selvisi myös, että naiset, joilla oli oppimisvaikeus, jatkavat opiskelua todennäköisemmin vanhempana kuin miehet, joilla on oppimisvaikeuksia. (Aro ym., 2019, 80.) Elorannan (2019) tutkimuksessa tutkittiin lapsuudessa todettujen oppimisvaikeuksien yhteyttä koulutukseen, työllistymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimukseen osallistui 430 lapsena oppimisvaikeustutkimuksissa käyneen aikuisen ja heidän 2149 verrokkiensa. Tutkimuksessa selvisi, että lapsuuden oppimisvaikeudet eivät ole sinänsä suoraan yhteydessä aikuisiän ongelmiin vaan oppimisvaikeuksien yhteys aikuisikään muovautuu monen tekijän myötävaikutuksesta elämän varrella. (Eloranta, 2019, 60)

Vaikka yleinen tieto lukivaikeudesta on lisääntynyt korkeakouluissa, esiintyy edelleen huomattavan paljon tietämättömyyttä. Näkymätöntä vammaa, kuten lukivaikeus, on vaikeampaa ymmärtää kuin näkyvämpää. (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015, 9) Opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, kokevat, että heidän moninkertainen työmääränsä muihin opiskelijoihin verrattuna jää opettajilta tunnistamatta. Arvosanat saattavat kovasta panostamisesta huolimatta jäädä keskinkertaiseksi, minkä opiskelijat kokevat turhauttavaksi. (Mullins & Preyde, 2013, 155, 157; Moriña, 2017, 3)

2.3.2 Psyykinen hyvinvointi opintojen aikana

WHO määrittelee psyykkisen terveyden hyvinvointitilanteeksi, jossa yksilö tuntee omat kykynsä ja pystyy selviytymään normaaleista elämän rasituksista, työskentelemään tuottavasti ja vaikuttamaan omaan yhteisöönsä (WHO, 2018).

Korkeakouluopiskelijoiden (N=3082) terveys- ja hyvinvointitutkimuksessa vuonna 2016 psyykkisiä vaikeuksia esiintyi 30 prosentilla opiskelijoista eli noin joka kolmas korkeakouluopiskelijoista oireilee psyykkisesti (Kunttu, ym., 2017, 30, 36). Yliopisto-opiskelijoiden ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Yleisimpiä opiskelijoiden mainitsemia ongelmia olivat jatkuvan ylläkirituksen kokeminen, itsensä kokeminen

onnettomaksi ja masentuneeksi, valvominen huolien takia ja itseluottamuksen menettäminen. Mielenterveysseulan mukaan 33 % opiskelijoista koki runsasta stressiä. Yliopisto-opiskelijoilla stressin kokeminen oli jonkin verran yleisempää verrattuna ammattikorkeakoulussa opiskeleviin. Sairauksien esiintyvyys on pysynyt hyvin samanlaisena pitkällä aikavälillä, mutta ahdistuneisuushäiriö- ja masennusdiagnoosien osuus on kasvanut vuodesta 2000 alkaen. (Kunttu, ym., 2017, 30, 36)

Stressin kroonistuessa se muuttuu uupumukseksi, jonka tunnuspiirteitä ovat opiskeluun liittyvät kyynisyyden kokemukset, uupumusasteinen väsymys ja riittämättömyyden tunteet opiskelijana. Opiskelu-uupumus on työuupumusta muistuttava käsite, joka tarkoittaa tilaa, jossa stressiä, joka liittyy opiskeluun, on jatkunut jo pidemmän aikaan. (Vasalampi, Nurmi, & Salmela-Aro, 2010, 403–404) Nuorten koulu-uupumusta tulisi ennaltaehkäistä erityisesti koulutuksen siirtymävaiheissa esimerkiksi toiselta asteelta korkeakouluun mentäessä (Vasalampi & Salmela-Aro, 2014, 19–20).

Iso-Britanniassa tutkittiin opiskelijoiden psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia seitsemässä yliopistossa (N=3706). Tutkijat toivat tutkimuksessaan esille, että psyykkistä hyvinvointia vähentävät tekijät liittyivät opiskelijoilla usein opintojen kuormitukseen (El Ansari, ym., 2011, 1316). Australiassa korkeakouluopiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen (N=6479) mukaan korkeakouluopiskelijat kokivat henkistä räsitystä merkittävästi useammin kuin muu väestö. Tutkimuksen tulosten mukaan lähes 90 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista raportoi kokeneensa jonkinlaisen henkisen räsityksen kasvaneen. Opintojen koko- tai osa-aikaisuudella oli merkitystä henkisen räsityksen kokemiseen ja kokoaikaisesti opiskelevat opiskelijat kokivatkin enemmän henkistä räsitystä kuin osa-aikaisesti opiskelevat. Myös sukupuolella oli merkitystä naisopiskelijoiden raportoidessa suurempia mielenterveyden ongelmia kuin miesten. (Stallman, 2010, 249–257)

Samansuuntaisia tuloksia korkeakouluopiskelijoiden masennuksen yleisyydestä saatiin kansainvälisessä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa (N=70). Tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijat kokivat masennusta suhteellisesti enemmän kuin muu väestö. Kirjallisuuskatsauksessa mukana olleiden tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijoista jopa kolmannes koki masentuneisuutta tai sairasti masennusta. Näissäkin tutkimuksissa saatiin viitteitä siitä, että naiset ovat alttiimpia sairastumaan masennukseen kuin miehet, mutta miehet eivät todennäköisemmin hakeneet ongelmiinsa apua. (Ibrahim, ym., 2012, 391–400)

Eisenberg, Golberstein ja Gollust (2007) tutkivat yhdysvaltalaisen julkisen yliopiston opiskelijoiden ammattiavun hakemista mielenterveydellisiin ongelmiin kyselytutkimuksen avulla (N=5021). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että mielenterveyden ongelmasta riippuen opiskelijoista 37–84 prosenttia ei saanut tai hakenut apua mielenterveyden ongelmiinsa. (Eisenberg, ym., 2007, 594–601) Samankaltaisia tuloksia saivat Zivin, Eisenberg, Gollust & Golberstein (2009) pitkittäistutkimuksessa, jossa tutkittiin yhdysvaltalaisen julkisen yliopiston opiskelijoiden mielenterveyden ongelmia ja ammattiavun hakemista (N=763). Tutkimuksen mukaan yli puolet opiskelijoista, jotka ilmoittivat erilaisista mielenterveyden ongelmista sekä ensimmäisellä, että toisella mittauskerralla, eivät saaneet tai hakeneet ammattiapua ongelmiinsa mittauskertojen välissä. (Zivin, ym., 2009, 180–185.)

Suuri osa korkeakouluopiskelijoista ei hae tai saa ammattiapua mielenterveyden ongelmiinsa Cooken, Bewikin, Barkhamin, Bradleyn & Audinin (2006) avoimen kohorttitutkimuksen mukaan. Iso-Britannialaisen yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia sekä ammattiavun saamista (N=250) tutkineessa tutkimuksessa saatiin selville, että opiskelijoista, joilla oli todennäköisemmin tarvetta ammattiavulle, vain kolmasosa sai tai haki apua mielenterveydellisiin ongelmiin. (Cooke, ym., 2006, 505–517.)

Suomessa YTHS:n mielenterveyden palveluja käyttäneiden osuus on vähitellen noussut. Psykiatripalveluiden käyttö on kasvanut ensimmäisestä tutkimuksesta (2000) kahdesta prosentista nykyiseen kuuteen prosenttiin ja psykologien neljästä prosentista nykyiseen yhdeksään prosenttiin. (Kunttu, ym., 2017, 43.) Psyykkisiä haasteita ja mielenterveydellisiä ongelmia omaavia opiskelijoita on kaikkien edellä esitettyjen tutkimusten mukaan kuitenkin vain osa korkeakouluopiskelijoista. Suurin osa korkeakouluopiskelijoista voi hyvin (Kettunen & Villa, 2013, 46).

3 Yliopistojen tarjoama tuki ja tukikeinot

Opiskelijoiden, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita tuen tarpeita, määrä kasvaa korkeakouluissa kansainvälisesti (Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte & Trice, 2012, 145; Pino & Mortari, 2014, 346) ja opiskelijoiden moninaisuus korkeakouluissa on tosiasia Suomessakin (Huuhka, 2019, 23). Peruskouluun ja toiseen asteeseen verrattuna voidaan korkeakouluun siirryttäessä nähdä eräänlainen tuen katkeaminen lakisääteisesti tarkasteltuna. Korkea-asteen koulutuksessa erityisopetuksellinen tuki ei ole lakisääteistä, kuten alemmilla koulutuksen asteilla. Ammattikorkeakouluissa erityisopetus nivoutuu hyvin tiiviisti opinto-ohjaukseen ja näin opinto-ohjauksen rooli voi muodostua hyvinkin erityisopetukselliseksi. (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017, 41.)

Yliopistolaissa mainitaan esteettömyydestä niin, että hakijan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla opiskelijaksi ottamisen esteenä (Yliopistolaki 2009/558). Yhdenvertaisuuden nimissä joitakin ihmisryhmiä tai ihmisiä voidaan tukea erityistoimin, jos he ovat vaarassa jäädä eriarvoiseen asemaan ilman niitä. Positiivista erityiskohtelua voidaan harjoittaa esimerkiksi tenttien ja valintakokeiden tukitoimilla. (Penttilä, 2012, 45) Tarjoamalla opiskelijalle oppimisen tukea pyritään samalla tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014).

3.1 Tuen ja saavutettavuuden kehittyminen Suomen korkeakouluissa

Korkeakouluissa saavuttavuuden ympärillä on tapahtunut monenlaista 2000-luvun vaihteessa ja opiskelijoiden esteettömyyttä on edistetty jo 1970-luvulta alkaen (Penttilä, 2012, 4). Yliopistojen saavutettavuuden tutkimuksen voidaan katsoa alkaneen Elina Laaksosen (2005) yliopistojen asiantuntijoille suunnatussa tutkimuksesta (N=20), joka käsittelee yliopisto-opiskelun esteettömyyttä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että esteettömyyden ja saavutettavuuden kehittäminen laajemmassa merkityksessä oli vielä kovin alkutekijöissään (Laaksonen, 2005, 34). Tämän jälkeen korkeakoulujen saavutettavuutta on alettu tutkimaan ja kehittämään erilaisten hankkeiden kautta. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankeen (2007–2009) lähtökohtana on ollut tukea ammattikorkeakouluja ja yliopistoja esteettömyyden edistämiseksi. Hankkeessa tarkasteltiin esteettömyyden toteutumista erilaisten oppijoiden sekä vammaisryhmien näkökulmasta. Esteettömyydellä tarkoitetaan sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen ympäristön toteutumista siten, että jokainen voi ominaisuuks-

sista riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Hankkeen todettiin perustuvan yhdenvertaisuuslain ja perustuslain asettamiin vaatimuksiin yhdenvertaisuuden toteutumisesta. (Ylönen & Puupponen, 2011)

ESOK-hankkeen tilaaman Pietilän (2007) tutkimuksen mukaan (N=43) esteettömyyttä ei enää yhdistetty ainoastaan vammaisiin tai erilaisiin oppijoihin vaan se alettiin nähdä koko korkeakoulu yhteisöä koskevana asiana, toisin kuin Laaksosen (2005) kyselytutkimuksessa, jossa korkeakoulujen johtajien (N=20) mukaan esteettömyys nähtiin yksittäisten laitosten, osastojen, opettajien tai opiskelijoiden omalla vastuulla. (Pietilä, 2007, 26; Laaksonen, 2005, 20) Samoihin aikoihin Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus tilasi tutkimuksen, joka lähti selvittämään myös erityisryhmien korkeakoulupolkuja. Kyseisessä tutkimuksessa Niemelä (2007) tutki vammaisten ja kuurojen nuorten (N=34) koulutuspolkuja. Tutkimuksessa selvisi, että henkilökohtaiset voimavarat, opiskelutaidot, opiskelu ympäristöjen fyysinen sekä asenteellinen esteettömyys, vammaispalvelut sekä muu yhteiskunnallinen tuki edistivät nuorten koulutukseen hakeutumista ja sen suorittamista, kun taas oppilaitosten asenteelliset esteet yhteiskunnan riittämättömien palveluiden ohella haastoivat koulutuspolkuja (Niemelä, 2007, 43–56). Osana ESOK-hanketta Taskinen (2008) tutki puolestaan opiskelijoiden, joilla oli lukivaikeus (N=9), kohtaamia haasteita. Tulokset osoittivat, että ongelmina olivat asenteelliset ja rakenteelliset haasteet kuten tukipalveluiden puute ja lukivaikeuksiin liitettävien ennakkoluulojen sitkeys (Taskinen, 2008, 14–20).

Yliopistojen saavutettavuuden nykytilaa ja kehitystä on tutkittu Esteetön opiskelu yliopistossa (2005) -selvityksen ja ESOK (2007–2009) -hankkeen jälkeen. Tavoitteellista työtä korkeakouluissa saavutettavuuden eteen on tehty, mutta systemaattisuus ja resurssit puuttuvat (Penttilä, 2012, 4). Saavutettavuuden keinoista esimerkiksi valintakokeiden ja tenttien erityisjärjestelyt alkavat olla kunnossa, mutta saavutettavuutta tukeva pedagogiikka etsii vielä muotoaan korkeakouluissa. Erityisenä haasteena on mielenterveyden, jaksamisen ja lukihäiriön kanssa kamppailevien opiskelijoiden huomiointi. (Penttilä, 2012, 4) Vuonna 2016 Villan ja Kivisalmen Otukselle tekemässään selvityksessä (N=1421) todettiin, ettei saavutettavuuden kokemuksissa ollut suuria muutoksia verrattuna Penttilän (2012) tutkimuksessa kuvattuun tilanteeseen 2010-luvun alusta. Villan ja Kivisalmen tutkimuksessa tuli esiin erilaisia kehityskohteita niin fyysisessä, psyykkisessä kuin sosiaalisessakin ympäristössä. Tutkimuksen mukaan erityisryhmiin kuulumattomat opiskelijat kokivat saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden toteutuvan parem-

min korkeakouluissa kuin erityisryhmiin kuuluvat opiskelijat. Sen sijaan erityisryhmiin kuuluvat opiskelijat, arvioivat kokemuksen yhdenvertaisuudesta huomattavasti heikommin toteutuvaksi (Villa & Kivisalmi, 2016).

3.2 Korkeakoulujen tarjoama tuki

Korkeakoulujen asiantuntijoille suunnatun tutkimuksen (N=34) mukaan saavutettavuus ja esteettömyys on huomioitu korkeakoulujen lakisääteisissä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmissa eikä niitä varten ole omaa toimenpidesuunnitelmaa (Penttilä, 2012, 14). Muutamassa korkeakoulussa on käytössä erillinen saavutettavuusohjelma tai se on sisällytetty muihin suunnitelmiin, joiden tavoitteena on edistää saavutettavuutta (Muuronen & Eskola, 2020, 31). Korkeakoulujen henkilökunnan mielestä esteettömyyteen ja saavutettavuuteen tarvitaan edelleen lisää koulutusta tai tietoa. Tarve tiedosta kohdistuu kaikkeen saavutettavuuteen eli miten saavutettavuus voitaisiin ottaa huomioon paremmin ohjauksessa, opetuksessa ja tiloissa. Selkeimpänä teemana tiedon ja koulutuksen tarpeesta nousi esiin tarve tietää lisää, miten erilaisia oppijoita voidaan huomioida paremmin opetuksessa eli toisin sanoen korkeakouluissa on tarve akuutille tiedolle oppimisvaikeuksiin liittyen. (Penttilä, 2012, 15.) Psykkisen hyvinvoinnin tukipalveluiden osalta opiskelijat kaipaavat tutkimusten mukaan lisää resursseja erityisesti opintopsykologien palveluihin sekä tietoa ja tiedotusta korkeakoulujen keinoista tukea opiskelijoita haastavissa tilanteissa (Villa & Kivisalmi, 2016; Lehto, ym., 2019).

3.2.1 Oppimisen tukitoimet

Korkeakouluissa on tarjolla monenlaisia *tukitoimia* erityisjärjestelyjä tarvitseville opiskelijoille. Useat tukitoimet kuten saavutettavat tenttijärjestelyt tai opintojen vaihtoehtoiset tavat suorittamiseen kytkeytyvät opetukseen ja niihin on tärkeää saada pedagogista tukea. Fyysisen ympäristön saavutettavuus nähdään laajempänä käsitteenä kuin pelkät tilaratkaisut sillä siihen liittyvät myös opetusmenetelmät, opetusvälineet ja oppimateriaaleihin liittyvät asiat. Yleisimmät tukitoimet tenteissä ja valintakokeissa ovat lisäaika, suullinen tentti ja etätentti, mahdollisuus omaan apuvälineeseen, induktiosilmukka ja kuuloon tai visuaalisuuteen perustuvien tehtävien saaminen vaihtoehtoisessa muodossa ovat harvinaisempia. Eroja tukipalvelujen antamisesta on ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä. Tukitoimien kirjo on laaja ja korkeakoulujen mukaan niitä pyritään järjestämään aina tapauskohtaisesti ja opiskelijan edun mukaisesti. Rajoitteena yliopistot pitävät kustannuksia. Opiskelijoiden näkökulmasta yksilökohtainen

vaihtelu tukitoimien saannissa oli suurta ja korkeakoulukohtaista. Oppikirjoista, opetustiloista ja aikatauluista tiedottaminen koettiin korkeakouluissa hyväksi saavutettavuuden edistämiseksi ja myönteisenä pidetään myös kurssien vaihtoehtoisia suorittamistapoja. Näistä vaihtoehtoisista suorittamistavoista hyötyvät opiskelijat, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, tilapäisiä haastavia elämäntilanteita tai näkö- ja kuulovammoja. (Penttilä, 2012, 21, 26–28, 31–32)

Uusimmassa korkeakouluopiskelijoiden opiskelukyvyyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden parantamiseen pyrkineessä OHO! -hankkeessa (2017–2019) tehdyn tutkimuksen (N=1011) mukaan korkeakoulun tarjoamaa *tukea esteettömyys ja saavutettavuus asioissa* oli opiskelijoiden näkökulmasta vaihtelevasti saatavilla. Tutkimuksessa korkeakoulun tarjoamaa tukea oli jäsennelty kymmenen väittämän sekä avointen vastausten avulla. Opiskelijapalveluista saatavaan tukeen oli tyytyväisiä noin kaksi kolmesta vastaajasta. Yliopisto-opiskelijoista kuitenkin 19 prosenttia oli vastannut ”en osaa sanoa”, joka voi kertoa siitä, etteivät opiskelijapalvelut ole saavuttaneet kaikkia opiskelijoita tai niiden käytölle ei ole ollut tarvetta. (Lehto, ym., 2019, 68–80)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että *tiedotusongelmia* oli erityisesti esteettömyys ja saavutettavuuskysymyksiin liittyvän tuen saamisessa, mutta myös esimerkiksi opiskeluun liittyvistä yksilöllisistä järjestelyistä. Opiskelijoilla on tiedonpuutteita, kenen puoleen he voisivat kääntyä esteettömyys ja saavutettavuus asioissa. Vastaajista 40 prosenttia ei osannut sanoa, onko opiskeluun liittyvistä järjestelyistä saatavilla tarpeeksi tietoa. Neljännes oli sitä mieltä, että tietoa on saatavilla melko hyvin tai hyvin, mutta sama määrä vastaajia oli vastannut päin vastaisesti. (Lehto, ym., 2019, 68–80.)

Opiskelutaitojen kehittämiseen ja oppimisvaikeuksiin saatavasta tuesta opiskelijat tiesivät todella vähän. Yliopisto-opiskelijoista vain yhdeksän prosenttia vastasi saavansa tukea oppimisvaikeuksiin hyvin. Tämän lisäksi yli puolet vastaajista eivät osanneet sanoa mielipidettään tai valitsivat vastauksen ”ei hyvin eikä huonosti”. Avointen vastausten perusteella kävi ilmi, ettei oppimisvaikeuksia kokevien opiskelijoiden opiskelujärjestelyiden toteutumattomuus ollut ainoastaan tiedotuksen epäonnistumisesta tai opiskelijoiden tietämättömyydestä johtuvaa. (Lehto, ym., 2019, 68–80) Siihen voi liittyä myös asenteellisia ongelmia, joita on tullut ilmi myös muissa tutkimuksissa (Niemelä, 2007; Taskinen, 2008). Lehdon, Huhdan ja Huuhkan tutkimuksessa avoimista vastauksista käy ilmi, että opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, saattavat pelätä ympäristön arvostelua, mikäli vaikeus tulee yleiseen tietoisuuteen. Tämä osaltaan voi vaikeuttaa avun hakemista ja estää opintoja helpottavien järjestelyiden käytön (Lehto, ym., 2019, 68–80).

Tutkimusten perusteella saavutettavuuden edistämiseksi voidaan korkeakouluihin suositella monenlaisia *toimenpiteitä*. Penttilä (2012) suosittelee toimenpiteiksi erilaisten oppijoiden (lu-kihäiriö tai muut oppimisvaikeudet) tunnistamista osaksi korkeakoulujen opiskelijapopulaatiota, opettajien tukemista saavutettavuutta tukevien pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, apuvälineiden ja laitteiden ottamista osaksi esteettömyyssuunnitelmaa sekä korkeakoulupeda-gogiikan kehittämistä niin, että kaikilla on hyvät opiskelumahdollisuudet eli tarvitaan joustavia tapoja suorittaa kursseja, riittävä oppimateriaalinen saavutettavuus ja opiskelijan tarpeen mukaiset tukitoimet. (Penttilä, 2012, 53) Näistä toimenpiteistä Lehdon, ym. (2019) tutkimuksessa kaivattiin edelleen toimia erityisesti opettajien pedagogiseen osaamiseen, opetushenkilöstölle tarjottuun tukeen, tiedotukseen sekä saavutettavuuden kehittämisen järjestelmällisyyteen sekä asenteiden muutokseen erilaisuuden hyväksymistä kohtaan. Eniten kehitystä on tapahtunut di-gitaalisuuden kohdalla, joka onkin noussut saavutettavuuskeskustelun kärkiteemaksi. (Lehto, ym., 2019, 153)

Villa & Kivisalmi (2016) esittävät tutkimuksensa pohjalta konkreettisia *kehitysehdotuksia* kor-keakoulujen saavutettavuuden ja tuen kehittämiseksi. Kehitysehdotukset on jaettu seitsemään kategoriaan: *tiedottaminen, opintojen joustavuus, ohjaus ja perehdytys, henkilökunnan tavoit-tavuus, fyysinen saavutettavuus sekä tasalaatuisuus*. Tuen näkökulmasta tärkeimpiä katego-rioita ovat opintojen joustavuus, ohjaus ja perehdytys, henkilökunnan tavoitettavuus sekä vuorovaikutuksellisuus ja avoimuus. Opintojen joustavuus kategoriaan kuuluu joustavat opiskelu-mahdollisuudet, moninaisemmat opiskelumateriaalit sekä helppokäyttöiset IT-laitteet sekä -jär-jestelmät. Ohjaus ja perehdytys pitää sisällään henkilökohtaisemman, tehokkaamman ja aktii-visemman opinto-ohjauksen, lisätiedon saavutettavuudesta niin opettajille kuin muullekin hen-kilökunnalle sekä perehdyttämisen. Henkilökunnan tavoitettavuus kategoriassa kiinnitetään huomiota mahdollisimman helposti tavoitettavaan henkilökuntaan ja vuorovaikutuksellisuus ja avoimuus -kategoria pyrkii lisäämään vuorovaikutusta niin opiskelijoiden kesken kuin myös opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä tiedekunta ja -oppiainerajojenkin ylitse sekä yhdenver-taisuuden näkyville tuomista ja avoimia vaikutusmahdollisuuksia korkeakouluyhteisön arjessa. (Villa & Kivisalmi, 2016, 58–59)

3.2.2 Psyykkisen hyvinvoinnin tukitoimet

Korkeakouluissa on tarjolla erilaisia tukitoimia opiskelijan psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseksi. Kaikki korkeakouluopiskelijat kuuluvat opiskelijaterveydenhuollon piiriin, jonka tavoitteena on edistää opiskelijoiden sekä opiskeluympäristön hyvinvointia mukaan lukien psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen (Tuovila, Seilo & Kunttu, 2020, 11–13). Opiskelijaterveydenhuollon lisäksi opiskelijoille tarjotaan psyykkistä ja sosiaalista tukea oppilaitosten tukipalveluiden kautta (Kunttu & Laakso, 2016). Tarkastelemme oppilaitosten tarjoamia tukipalveluita tarkemmin luvussa 3.3.

Opetuksen ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen (Villa & Kivisalmi, 2016) korkeakoulujen saavutettavuutta käsitelleessä tutkimuksessa (N=1421) saatiin selville, että korkeakouluopiskelijat toivoivat enemmän tukea hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. Kaivattu tuki koostui opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijoiden kannustamisesta, jaksamisen seurannasta ja erityisesti mielenterveyspalveluiden paremmasta saavutettavuudesta, jota vaikeuttavat pitkät jonot (Villa & Kivisalmi, 2016, 37). OHO! -hankkeen (2019) tutkimuksessa tutkittiin opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten korkeakoulu voi tukea vaikeassa elämäntilanteessa olevaa opiskelijaa. Vastauksista käy ilmi, ettei suurimmalla osalla opiskelijoilla ole selkeää kuvaa siitä, miten korkeakoulu voisi heitä tällaisessa tilanteessa tukea ja toivottiin parempaa tiedottamista asiasta. Myös opintopsykologin ja opiskelijaterveydenhuollon palveluiden saavutettavuudessa koettiin ongelmia. Näistä suurimpia olivat pitkät jonot ja ruuhka, vaikka mielenterveydellisiin ja muihin psykologisiin haasteisiin kaivattiin tukea nopeasti. (Lehto, ym., 2019, 68–80)

Korkeakoulujen tarjoamia tukikeinoja opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseksi on tarjolla vaihtelevasti korkeakouluista riippuen. Jyväskylän yliopistossa on toteutettu, osana OHO! -hanketta, Hyvinvointitaidot-luentoa lukuvuodesta 2017–2018 alkaen. Luennolla harjoitellaan psykologisen joustavuuden taitoja, jotka ovat yhteydessä yleiseen hyvinvointiin, työhyvinvointiin sekä ahdistuneisuuteen ja masennusoireisiin. Luennon tavoitteena on viedä psykologisia hyvinvointitaitoja osaksi korkeakouluopetusta osana yleisiä opiskelutaitoja. Tarkoituksena on saada hyvinvoinnin edistäminen osaksi korkeakoulujen toimintaa, koska korkeakouluopiskelijoiden lisääntyneisiin ahdistus- ja stressioireisiin varhainen puuttuminen voi olla yhteiskunnallisesti erittäin hyödyllistä. (Lappalainen, Keinonen & Gallego, 2020, 97–103)

3.3 Neljän yliopiston tukitarjonnan vertailu

Opintopolun mukaan korkeakoulujen tavoitteena on esteetön opiskelu ja saavutettavat opiskeluympäristöt. Opiskeluun ja opintojen etenemiseen liittyvissä kysymyksissä opiskelija voi saada ohjausta ja tukea kunkin korkeakoulun käytäntöjen mukaisesti. Jokaisessa korkeakoulussa on henkilö tai yksikkö, joka vastaa niin opiskelijavalintojen kuin opiskelun esteettömyydestä. Sivulla kehoitetaan tutustumaan korkeakoulujen omilta verkkosivuilta yksilöllisten opetusjärjestelyiden käytäntöihin. (Opintopolku, 2020)

OHO! -hankkeessa on tehty kartoitus syksyllä 2017 opiskeluun liittyvistä esteettömyys- ja saavutettavuustiedoista kaikkien nykyisten 15 yliopiston ja 25 ammattikorkeakoulun verkkosivuilta (Hanska, 2017). Hyödynnämme tässä osiossa osaa kartoituksessa tarkastelunkohteina olleista kriteereistä, joista valitsimme *opintojen erityisjärjestelyt, lukitestaushmahdollisuudet ja Celian palvelut, esteettömyydestä vastaavan henkilön yhteystiedot sekä viestinnän ja kirjastopalveluiden saavutettavuuden*. Celia mahdollistaa kirjallisuuden saavutettavaksi kaikille, joille tavallisen kirjan lukeminen on lukivaikeuden, vamman, sairauden tai muun vastaavan syyn vuoksi vaikeaa. Näiden kriteerien lisäksi tarkastelemme yliopistojen nettisivuillaan ilmoittamia tuen palveluita *psykkisen tuen* näkökulmasta. Tarkastelemme Oulun, Helsingin, Jyväskylän sekä Tukholman yliopistojen nettisivuja.

Oulun yliopiston tukipalvelut löytyvät keskitetysti ”Tukea opiskeluun” -sivulta. Sivulla on erillinen sivu otsikolla ”Esteetön opiskelu”, jossa on tietoa opintojen yksilöllisistä järjestelyistä, joita voi hakea sivuilta löytävällä lomakkeella sivuilla mainituin perustein. Hakemus tulee toimittaa henkilökohtaisesti opintopsykologille. Sivulla ohjataan opintopsykologien ajanvarausjärjestelmään, johon ei pääse ilman Oulun yliopiston käyttäjätunnuksia. Lukitestaushmahdollisuudesta tai Celian palveluista ei mainita ”Esteetön opiskelu” eikä ”Tukea opiskeluun” sivustolla lainkaan. Sivuilta ei löydy myöskään yhteystietoja esteettömyydestä tai saavutettavuudesta vastaavalla henkilöllä, vaan eri palveluista vastaavat eri tahot. Viestinnän osalta sivulla ohjeistetaan esteettömän PDF-tiedoston luontiin, mutta muusta viestinnän esteettömyydestä ei ole mainintaa. Myöskään kirjastopalveluiden esteettömyydestä ei ole kerrottu, sen sijaan linkki kirjastopalveluihin ohjaa suoraan Oulun yliopiston kirjaston etusivulle. (Oulun yliopisto, 2020) Näin ollen Oulun yliopiston nettisivuilta ei löydy valitsemiamme arvioinnin kohteena olleita kriteereitä esteettömyydestä tai saavutettavuudesta.

Helsingin yliopiston saavutettavuus ja esteettömyys löytyvät ”Saavutettavuus” sivulta. Opetuksen erityisjärjestelyt löytyvät ”Opiskelun tueksi” sivulta. Sivun on teemoitettu etäopiskelun haasteisiin, opiskelutaitojen puutteisiin, ajankäytön ongelmiin, motivaation puutteeseen, aikaansaamattomuuteen, stressiin ja uupumiseen, oppimisvaikeuksiin, jännitykseen ja kiusaamiseen sekä syrjintään. Oppimisvaikeuksien kohdalla käsitellään erityisjärjestelyitä. Sivulla kerrotaan mitä järjestelyt voit olla, millaisen todistuksen tarvitsee, miten opetus- tai tenttitilanteessa toimitaan ja kerrotaan erityisjärjestelyjen asiantuntijaryhmästä. Opetuksen tai tenttien erityisjärjestelyihin liittyvissä asioissa opiskelijaa pyydetään olemaan yhteydessä esteettömyysyhdyshenkilöön, jonka sähköpostiosoite löytyy sivulta. Samalla sivulla on myös lisää tietoa tukipalveluista, joihin mm. Celia-palvelut kuuluvat. Samalla sivulla annetaan tietoa lukivaikeudesta ja miten se todetaan. ”Esteetön asiointi” sivuilla mainitaan erilaisista oppijoista kirjastossa ja erityispalveluista kirjastossa sekä Celia-palvelusta. (Helsingin yliopisto, 2020) Tämän perusteella Helsingin yliopiston sivut täyttävät vaatimukset tarkastelukohteiden saavutettavuudesta sekä esteettömyydestä.

Jyväskylän yliopiston sivuilla esteettömyys ja saavutettavuus on huomioitu esimerkillisesti. Yliopiston ”Opintojen ohjaus ja suunnittelu” -sivulta pääsee ”Saavutettavuus ja yksilölliset järjestelyt” -sivulle, johon on kerätty kaikki saavutettavuuteen, esteettömyyteen ja yksilöllisiin järjestelyihin liittyvä tieto. Sivulta löytyy opintojen erityisjärjestelyihin liittyvää tietoa sekä sen hakemiseen tarvittavat tiedot tai yhteyshenkilö. Sivulla kerrotaan lukivaikeudesta sekä Celia-palvelusta ja kirjaston esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Sivulta löytyy myös jokaisen tiedekunnan ja tutkinto-ohjelman esteettömyysyhdyshenkilöt sähköpostiosoitteineen. Yliopistolla on myös mahdollista saada ohjausta erityispedagogiikan asiantuntijalta akateemisiin opiskelutaitoihin sekä oppimisvaikeuksiin. (Jyväskylän yliopisto, 2020)

Tarkastelimme myös vertailun vuoksi ulkomaalaisen yliopiston nettisivuja samojen kriteerien näkökulmasta. Tukholman yliopiston nettisivujen saavutettavuus ja esteettömyys asiat löytyvät ”Students support” sivulta. Nettisivuilta on löydettävissä tietoa erilaisista opiskeluun liittyvistä erityisjärjestelyistä listan muodossa. Lukivaikeuteen yliopisto tarjoaa erityispedagogista tukea, jota voi hakea nettisivuilla olevan linkin kautta. Ruotsissa on käytössä myös Celia-palveluun rinnastettava Swedish agency for accessible media, jonka kautta on saatavilla kirjallisuutta kaikille saavutettavassa muodossa. Nettisivuilla listataan yliopiston esteettömyydestä ja erityispedagogisesta osaamisesta vastaava henkilökunta yhteystietoineen. Tukholman yliopisto tarjoaa myös erityispedagogista tukea opiskelijoille, joilla on erilaisia pitkäaikaisia oppimisvaikeuksia, vammoja. (Tukholman yliopisto, 2021)

Yliopistot tarjoavat nettisivuillaan tukea myös *psykkisiin haasteisiin*. Oulun yliopiston sivuilla Tukea opiskeluun -sivulla kerrotaan opintopsykologin palveluista, joita voi käyttää jaksamisen ja stressin kanssa kamppailevat opiskelijat. Sivulla ohjataan myös Nyyti ry:n sivuille, joka on opiskelijoiden mielenterveyttä ja opiskelukykyä edistävä järjestö. Oma opettajan kerrotaan antavan myös tietoa opiskelijalle suunnatuista palveluista. (Oulun yliopisto, 2020)

Helsingin yliopiston Tukea opiskeluun -sivulta löytyy kohta Mielen hyvinvoinnille. Sivun on jaettu yliopiston toimijoihin, YTHS:n mielenterveyspalveluihin ja muihin auttaviin tahoihin. Opintopsykologiin kehoitetaan ottamaan yhteyttä muun muassa jaksamisen, jännittämisen ja motivaation kanssa kamppaileville. Apua on saatavilla pienryhmissä ja yksilöohjauksena. YTHS:n mielenterveyspalveluiden apua saa mielenterveyteen liittyvissä kysymyksissä. Muiksi apua tarjoaviksi tahoiksi on mainittu Nyyti ry, Mielenterveystalo, SOS-kriisikeskus ja Suomen Mielenterveysseura. (Helsingin yliopisto, 2020)

Jyväskylän yliopiston hyvinvointitoiminta löytyy Opiskelijalle sivustolta. Student Lifen hyvinvointitoiminta koostuu kolmiportaisesta ohjausmallista, jossa on perusohjausta kaikille, täydentävää ohjausta ja tehostettua ohjausta. Täydentävässä ohjauksessa opiskelija voi hakeutua hyvinvointineuvojien ja psykologian tukihenkilöiden ohjaukseen, jossa tuetaan mielenhyvinvointia ja elämäntilanteen hallintakykyä. Tapaamisissa on yksilötapaamis mahdollisuus, mutta myös työpaikkoja tarjotaan. Opiskelija voi hakeutua myös yliopiston ulkopuolella oleviin palveluihin kuten YTHS ja Nyyti ry. Tehostetun ohjauksen asiantuntijana toimivat mm. psykologi ja erityispedagogiikan asiantuntija. Psykologin ohjaukseen kuuluvat stressi, jaksaminen ja mielenterveyden haasteet. (Jyväskylän yliopisto, 2020)

Psykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta Tukholman yliopiston sivuilla ”Student health” -osiossa kerrotaan, että opiskelijat, joilla on jonkinlainen pitkäaikainen sairaus, kuten masennus, voivat saada erityispedagogista tukea opintojensa aikana. Nettisivuilla mainitaan myös opiskelijaterveydenhuollon palvelut yhteys- ja osoitetietoineen, mutta ei kerrota tarkemmin psykkisen hyvinvoinnin ylläpitämisestä. (Tukholman yliopisto, 2021)

Korkeakouluilla on tarjolla erilaisia tukitoimia eri oppimisen tai elämäntilanteen haasteisiin (Oulun yliopisto, 2020; Helsingin yliopisto, 2020; Jyväskylän yliopisto, 2020; Tukholman yliopisto, 2021). Nettisivujen tarkastelun perusteella Helsingin sekä Jyväskylän yliopistot täyttävät kartoittamamme esteettömyys- ja saavutettavuus kriteerit. Oulun yliopiston nettisivut eivät täyttäneet kriteerien mukaisia vaatimuksia yliopiston saavutettavuudesta. Kriteerit oli luotu so-

pimaan Suomen korkeakoulujen esteettömyyttä sekä saavutettavuutta mittaaviksi, jolloin Tukholman yliopiston nettisivut eivät täyttäneet kriteerien mukaisia vaatimuksia. Tästä huolimatta sivuilta löytyi monia kriteerit täyttäviä osioita.

4 Opettajakunnan moninaisuus

Työelämän monimuotoisuus ilmiönä sekä käsitteenä on tullut osaksi työelämäkeskustelua 2000-luvun kuluessa. Opettajakunnan moninaisuutta on tutkittu hyvin vähän kansainvälisellä ja kansallisella tasolla. Moninaisuutta opettajakunnassa on tarkasteltu usein sukupuolisen tasa-arvon, iän ja etnisten vähemmistöjen näkökulmasta, mutta esimerkiksi oppimisvaikeudet, jotka ovat usein näkymätön osa-alue, ovat jääneet huomioitta. Tutkimuksien määrä opettajista, joilla on oppimisvaikeus tai jokin vamma, on vähäistä kansainvälisesti. Suomesta tämä tutkimus puuttuu täysin (Burns, 2015, 11–12). Euroopan komissio on raportissaan opettajankoulutuksen laadun parantamisesta (2007) ilmoittanut, että opetushenkilöstön kokoonpanon on heijasteltava yhteiskunnan monimuotoisuutta (Euroopan komissio, 2007, 14–16).

4.1 Opettajien oppimisvaikeudet tutkimuksissa

Saavutettavuus ja yhdenvertaisuus ovat olleet keskeisiä aiheita koulutuspoliittisessa keskustelussa korkea-asteella. Opiskelijoiden moninaisuuteen on kiinnitetty huomiota enemmän ja korkeakouluissa ollaan tietoisia opiskelijoiden tuen tarpeista ja tukitoimista. Opiskelijat, joilla on oppimisvaikeus hakeutuvat opettajankoulutukseen kasvavassa määrin (Csoli & Gallagher, 2012, 61). Euroopan komission raportista käy ilmi, että opettajan ammatti on muuttumassa monimutkaisemmaksi ja haastavammaksi. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän ja työympäristö on muuttunut vaativammaksi. (Euroopan komissio, 2007, 14–16) Englannissa on käyty myös keskustelua siitä selviävätkö opettajat, joilla on lukivaikeus, yhä haasteellisemmaksi käyvästä työtehtävästä (O'Dwyer & Thorpe, 2013, 94; Riddick, 2003, 390).

Opettajien henkilökohtaiset kokemukset omasta vammaisuudesta tai oppimisvaikeudesta eivät ole olleet pedagogisissa keskusteluissa perinteisesti aiheina, mistä syystä aiempaa tutkimusta on olemassa vain vähän (Anderson, 2006, 367). Aiemmista tutkimuksista on kuitenkin käynyt ilmi, että opettajat, joilla on jokin oppimisvaikeus, ajattelevat siitä olevan työssään sekä hyötyä että haittaa. Kuitenkin hyödyt ylittävät mahdolliset haitat. (Riddick, 2003, 394; Burns & Bell, 2010, 540–541.) USA:n Education Departmentin vuoden 2004 tilaston mukaan 3,6 %:lla amerikkalaisista opettajista oli jokin oppimisvaikeus (Anderson, 2006, 368). Suomen kohdalta vastaavaa tilastoa ei ole saatavilla.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on tuotu esille opettajien omien oppimisvaikeuksien tuomia hyötyjä työelämässä. Tutkimuksissa kävi ilmi, että opettajat olivat hyväksyneet omat vaikeutensa ja löytäneet muita vahvuuksia, joita voivat työssään hyödyntää. Opettajat, joilla on lukivaikeus, kuvailivat oppimisvaikeuden tekevän heistä empaattisempia ja antavat paremman kyvyn ymmärtää oppilaiden vaikeuksia (Burns & Bell, 2010, 529, 540–541; Riddick, 2003, 394–396). Oma lukivaikeus hyödytti heitä myös vaihtoehtoisten opetuskeinojen ideoinnissa (Riddick, 2003, 394–396). Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Vogel & Sahron (2011) tutkissaan opettajien (N=12) oppimisvaikeuksia sekä heidän kokemuksiaan opiskelusta ja työelämästä. Osallistujat kokivat olevansa tehokkaita ja vaikuttavia opettajia, jotka ovat empaattisia ja ymmärtäväisiä oppilaitaan kohtaan. He kertoivat heillä olevan luovia, vaihtoehtoisia oppimis- ja opetusmenetelmiä, joilla tukea oppilaiden oppimista. (Vogel & Sharon, 2011, 481–492) Opettajaksi opiskelevat kokivat vahvuuksikseen empatian lisäksi oppimisvaikeuksien tunnistamisen, oppilaiden kannustamisen omaehtoisuuteen, eriyttämisen, inklusiivisen ajattelun sekä oppilaiden itsetuntemuksen nostamisen ja opetuksen luovuuden erityisesti taito- ja taideaineita hyödyntäen (Griffiths, 2012, 54–65).

Hyödyt nähdään myös roolimallina toimimisen näkökulmasta. Opettajat kokevat voivansa toimia roolimalleina oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia (Riddick, 2003). Tutkittaessa rehtoreiden kokemuksia (N=10) opettajista, joilla on oppimisvaikeuksia, kävi ilmi, että myös rehtorit näkevät heidät hyvinä roolimalleina oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Rehtorit toivat esiin, että oppimisvaikeuden vuoksi opettaja on koko ajan tietoinen käyttämistään oppimisstrategioista ja sisällyttää niitä varmasti myös omaan opetukseensa. Erilaisten strategioiden käyttö helpottaa myös niitä oppilaita, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Hyödyksi mainittiin myös opettajan mahdollisesti parempi kyky huomata oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia ja kyky samaistua oppilaan asemaan. (Flavian, 2016, 37) Kasvattajien on muistettava ja muistutettava muille, että opettajilla, keillä on oppimisvaikeuksia, on roolimallina toimimisen lisäksi mahdollisuus ohjata kaikkia oppilaita tunnistamaan ja arvostamaan ihmisten välistä monimuotoisuutta (Flavian, 2016, 40).

Oppimisympäristön ja oppiainesisältöjen näkökulmasta opettaja, jolla on kokemus oppimisvaikeudesta, omaa kyvyn eettisen oppimisympäristön luomiseen. Tällaisessa oppimisympäristössä on mukana kriittinen tietoisuus sekä ajattelutapa vammaisuudesta. Opettajilla on myös mahdollisuus tarjota oppilaille tietoa muun muassa oikeudenmukaisuudesta ja erilaisuuden arvostami-

sesta oppiainesisältöjen ulkopuolelta. (Anderson, 2006, 375–377) Oppimisympäristön muokkaaminen hyödyttää myös opettajaa itseään toimimaan omien tarpeidensa mukaisesti (Burns & Bell, 2010, 529, 540–541).

Hyötyjen lisäksi opettajat kokivat oppimisvaikeutensa tuova haasteita työhön. Riddickin (2003) tutkimuksessa (N=13) monet opettajat ja opettajaopiskelijat ovat pelänneet myöntää oppimisvaikeutensa, sillä reaktiot opettajankoulutuslaitoksen, kollegoiden, työnantajan tai oppilaiden osalta ovat pelottaneet. Useammassa tutkimuksessa osallistujat kokivat turhautuneisuutta, kun heitä aliarvioitiin koulussa. Lapsuudessa mahdollisesti koettu turhautuminen voi lisätä niin tietoisuutta kuin ymmärrystä niitä lapsia kohtaan, joilla on haasteita oppimisen kanssa (Morgan & Burn, 2000, 172). Monet tutkittavista olivat hakeutuneet opetuslalle, jotta voisivat antaa oppilaille parempia kokemuksia kuin mitä heillä itsellään oli. He kokivat oman oppimisvaikeuden ominaisuutena ja hyödynsivät sitä työkaluna omassa työssään (Riddick, 2003, 391; 394; 400–401; Ferri, Keefe & Greg, 2001, 22–32). Rehtoreiden ennakkoluulojen mukaan, opettajat, joilla on oppimisvaikeuksia, saattavat pärjätä työssään heikommin kuin muut. Rehtoreilla oli vaikeuksia ymmärtää, että aikuiset, joilla on oppimisvaikeuksia, voivat haluta opettajiksi. Rehtoreiden asenteet inklusiivista ajattelua kohtaan olivat vähemmän inklusiivisen ajattelun mukaisia, kun kyseessä oli aikuinen, jolla on oppimisvaikeuksia verrattuna oppilaaseen, jolla on oppimisvaikeuksia. Rehtorit mainitsivat haasteiksi opettajan työn stressaavuuden sekä organisoinnin ja suunnittelun haasteet. Tästä huolimatta rehtorit toivat vastauksissaan ilmi, että edellä mainitut haasteet ovat pikemminkin koko kouluyhteisön haasteita. (Flavian, 2016, 34–38)

Griffiths (2012) tutki Iso-Britanniassa opettajaopiskelijoiden (N=6), joilla on lukivaikeus, kokemuksia opetusharjoittelusta. Opettajaopiskelijoiden lukivaikeudet toivat harjoittelupaikkoihin uusia haasteita, mutta myös erilaisia vahvuuksia. Haasteita opiskelijat kokivat erityisesti lukutaidossa, viestinnässä, organisoinnissa sekä muistissa. Haasteet lukutaidossa ilmenivät tilanteissa, joissa paineen alla täytyi esimerkiksi kirjoittaa taululle oikein ilman kirjoitusvirheitä. Viestinnän haasteiden osalta opettajaopiskelijat olivat huolissaan siitä, että heidän suullisen kielensä ja ilmaisun puutteilla voi olla negatiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen. Tämä tuli esille erityisesti huolena sekavien ohjeiden antamisesta. Haasteet muistamisessa ja organisoinnissa tulivat esille työmuistiongelmina ja ajan käytön haasteina tuntien valmistelun sekä portfolioiden osalta, huolimatta siitä, oliko harjoittelu opintojen ensimmäinen vai viimeinen. (Griffiths, 2012, 54–65)

Inklusion on tällä hetkellä keskeinen aihe koulutuspoliittisessa keskustelussa, jolloin olisi perusteltua, että kouluissa olisi hyvä olla myös opettajia, jotka tietävät miten oppimisvaikeuksista johtuvat vaikeudet on mahdollista selättää ja he voivat toimia oppilaille roolimalleina. Tämä ominaisuus auttaa samaistumaan oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia. Monitapaustutkimuksessa erityisopettajat (N=3) kuvailivat suhtautumistaan inklusioon ideaaliksi tilanteeksi, mutta ymmärsivät myös inklusion vaatimukset resurssien ja asenteiden osalta, jotta koulutuksesta tulee kaikille tasapuolisesti saavutettavaa. Opettajankoulutuksesta lähtien on löydettävä tapoja edistää kollektiivisia ja luovia koulu yhteisöjä, missä jokaista oppilasta tai opiskelijaa haastetaan ja tuetaan yksilöllisellä tasolla ja mahdollistetaan jokaiselle opiskelijalle tilaisuus kehittää taitoja, jotka tukevat heidän kasvuaan ja kehitystään. (Ferri, ym., 2001, 22–32.)

4.2 Opettajien moninaisuus Suomessa

Opettajayhteisöjen olisi hyvä heijastella yhteiskunnallista moninaisuutta (Euroopan komissio, 2007, 14–16) niin sukupuolijakaumaltaan (Opetushallitus, 2017, 42) kuin muiltakin osin. Tällä hetkellä esimerkiksi OECD-maiden opettajakunnasta jopa yli kaksi kolmasosaa on naisia. Ala on naisvaltainen erityisesti alemmilla koulutusportilla kuten esiopetuksessa ja alakoulussa. Suomessa esiopetuksen opettajista naisia on 97 prosenttia ja alakoulussa vastaava luku on 80 prosenttia. (OECD, 2019, 436; Mankki & Räihä, 2020, 6) Sukupuolijakauman vinoumaa on pyritty oikaisemaan valintamenettelyillä: miesten valikoitumista luokanopettajakoulutukseen tuettiin kiintiöllä vuoteen 1989 saakka. Kiintiö lakkautettiin tasa-arvolain vastaisena, mutta lakauttamisen jälkeen miesten suosimista tehtiin piilossa. (Mankki & Räihä, 2020, 6–7) Opettajakunnan ikää tarkasteltuna opettajakunta on aikaisempaa iäkkäämpää (Opetushallitus, 2017, 11; OECD, 2019, 435). Opetushallituksen valtakunnallisen selvityksen mukaan kevätlukukaudella 2016 opettajista ja rehtoreista yli 50-vuotiaiden osuus kaikkien koulutusmuotojen osalta oli lisääntynyt verrattuna aiempaan vuonna 2013 tehtyyn selvitykseen (Opetushallitus, 2017, 11).

Opettajan rooli on muuttunut historian saatossa paljon. Ajallisesti on pystytty erottelemaan erilaisia opettajaihanteita, joihin opiskelijavalinnoissa opettajakoulutukseen on katsottu ja nojattu. Alkujaan pääsyvaatimuksen opettajaseminaareihin määritteli valtiovalta. Ennen Suomen itsenäistymistä kansakoulunopettajaksi pyrkiviltä edellytettiin nuhteettomuutta, hurskautta, uskollisuutta, ruumiin terveyttä sekä säännöllisyyttä. Itsenäistymisen jälkeen aina 1960-luvulle

saakka opettajaksi pyrkivältä vaadittiin ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, esiintymistaitoa, puhdasmaaisuutta sekä hyväkäytöksisyyttä. Opettajalta odotettiin siis mallikansalaisuutta. Tarkalla valikoinnilla hakutilanteissa pyrittiin luomaan opettajille arvovaltaa. Harrastuneisuutta, esiintymistaitoja ja ekstroverttiyttä korostettiin 1970-luvulla hakijoissa. (Mankki & Räihä, 2020, 5) Opettajakunnasta pyrittiin siis tekemään kriteerien kautta homogeeninen ryhmä, jossa erilaisuutta ei ollut. Hakijan persoonallisuudesta ja luonteesta siirryttiin vähitellen tarkastelemaan didaktista osaamista ja mallikansalaisuuden ideaali alkoi vähitellen muuttamaan muotoaan. Opettajuus alettiin näkemään enneminkin työroolina. (Mankki & Räihä, 2020, 6)

Yhteisen opiskelijavalinnan, Opettajakoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019) -hankkeen kautta on kehitetty moniulotteinen opettajuuden prosessimalli, joka kuvaa opettajan keskeisiä kompetensseja viiteen keskeiseen osa-alueeseen: *1. opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, 2. kognitiivisiin taitoihin, 3. sosiaalisiin taitoihin, 4. persoonallisiin orientaatioihin ja 5. ammatilliseen hyvinvointiin.* Tätä mallia voidaan pitää eräänlaisena modernina jatkeena aiemmille opettajaihanteille. (Mankki & Räihä, 2020, 13–14)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisvaatimuksista (1998/986) ei määrittele enää kelpoisuutta opettajan henkilökohtaisen elämäntyylinensä kautta. Kelpoisuus määritellään sen sijaan pohjalle vaadittavien opintojen sekä kielitaidon kautta. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisvaatimuksista 1998/986) Kaikilta opettajilta, jotka toimivat alaikäisten lasten kanssa, vaaditaan kuitenkin rikostaustan selvitys (Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 2002/504). Kasvatusinstituutiot, esimerkiksi korkeakoulut, ilmentävät yhteiskuntaa mikromaailmoina, jotka ovat rakentuneet ”normaaliuden” diskurssille. Sen vuoksi kasvatusinstituutiot heijastelevat yhteiskunnan sosiaalista eriarvoisuutta tukevia käytänteitä sekä vuorovaiikutusta. (Robinson & Díaz, 2006, 8) Erilaisuus ja identiteetti muodostuvat sosiaalisissa suhteissa. Instituutiot pyrkivät erottelemaan ne, jotka poikkeavat normista ja etsivät homogeenisuutta. (Thomas & Loxley, 2007, 93)

Opettajakunnan moninaistaminen on keskittynyt lähinnä muuttamaan näkökulmaan. Keskustelut opettajakunnan monipuolistamisesta oppimisvaikeuksien, vammojen, sairauksien tai muiden näihin liitettävien ominaisuuksien näkökulmasta ovat olleet ristiriitaisia. (Burns, 2015, 11) Esimerkiksi Iso-Britanniassa opettajakoulutukseen hakijoiden luku- ja laskutaitojen välttämättömyyttä on korostettu hakutilanteessa (Macleod & Cebula, 2009, 459; Riddick & English, 2006, 205; Burns, 2015, 11–12) ja se on johtanut keskusteluun siitä, voivatko hakijat, joilla on

jonkinlainen oppimisvaikeus, olla sopivia opetustehtäviin (O'Dwyer & Thorpe, 2013, 92, 94; Burns, 2015, 11–12).

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää opettajaksi opiskelevien kokemuksia tuen tarpeista ja tuen saamisesta yliopisto-opintojen aikana. Tutkielma toteutetaan laadullisena ja määrällisenä tutkimuksena, tieteellisenä lähestymistapana on monimenetelmällisyys. Kyselylomakkeella kerätyn laadullisen aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysin keinoin ja määrällisen aineiston analyysissä käytetään frekvenssejä ja prosentteja.

5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia haasteita opettajaksi opiskelevat ovat kokeneet opintojensa aikana ja millaisia tukikeinoja he ovat saaneet opintojensa aikana. Tavoitteena on kuvata oppimisen haasteita ja opiskelijoiden saamia tukikeinoja, sellaisena kuin opettajaksi opiskelevat ne kokevat. Lisäksi tavoitteenamme on selvittää, onko opettajaopiskelijoiden opiskelualalla tai suvussa esiintyvien oppimisen haasteilla yhteyttä opiskelijan kohtamiin oppimisen haasteisiin.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia opiskeluun liittyviä haasteita opettajaopiskelijoilla on opinnoissaan?
2. Minkälaisia tukikeinoja opettajaopiskelijat ovat saaneet opintojensa aikana?
3. Millainen vaikutus taustamuuttujilla on opettajaopiskelijoiden tuen tarpeisiin?

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme toteutui monimenetelmäisenä tutkimuksena, jossa yhdistyy periaatteita sekä laadullisesta että määrällisestä tutkimuksesta. On olemassa useita tilanteita, joissa tutkijat voivat tutkia samaa näkökulmaa kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien avulla. Tällaisia lähestymistapoja kutsutaan monimenetelmäiseksi tutkimukseksi (Drew, Hardman & Hosp, 2008, 22). Monimenetelmäinen tutkimus eli kansainvälisesti *mixed methods research* -lähestymistapa (MMR) yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tutkimusmuodot sekä niistä

saadut tulokset (Creswell & Plano Clark, 2018, 5). Monimenetelmällinen tutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden hyödyntää eri menetelmien vahvuuksia (Drew, Hardman & Hosp, 2008, 22).

Monimenetelmäinen tutkimus yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luoden parempaa ymmärrystä tutkimusongelmiin verrattuna tilanteeseen, jossa käytetään vain toista menetelmää yksinään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78). Monimenetelmäistä lähestymistapaa käytettäessä saadaan esiin niin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimuksen vahvuudet ja sivuutetaan niiden heikkoudet (Drew ym., 2008, 22; Creswell & Plano Clark, 2018, 12). Creswellin ja Plano Clarkin (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen vahvuutena on tutkittavien äänten esiin nostaminen ja tutkittavien kontekstin ymmärtäminen. Määrällisen tutkimuksen vahvuutena sen sijaan on se, etteivät tutkijoiden tekemät tulokset vaikuta tutkimustuloksiin samalla tavoin kuin laadullisessa tutkimuksessa. (Creswell & Plano Clark, 2018, 12–13)

Monimenetelmällinen tutkimus voi olla yhtä laadullinen tai määrällinen, sen mukaan miten näitä malleja käytetään tutkimuskysymysten vastaamiseen. Tutkimus voi olla silti ensisijaisesti laadullinen tai määrällinen, huolimatta molempien metodien käytöstä. (Drew, Hardman & Hosp, 2008, 28) Määrällinen tutkimus argumentoi lukujen ja niiden välisten systemaattisten tilastollisten yhteyksien avulla (Alasuutari, 2011, 34; Heikkilä, 2014, 15). Lähtökohtana määrälliselle tutkimukselle on saada kerätty aineisto taulukkomuotoon, numeerisiksi suureiksi (Alasuutari, 2011, 34; Heikkilä, 2014, 15), jotta tuloksia voidaan havainnoida erilaisten taulukoiden ja kuvioden avulla (Heikkilä, 2014, 15). Omassa tutkielmassamme laadullisen tutkimuksen tekotapa painottuu enemmän verrattuna määrälliseen tutkimukseen, koska päätutkimuskysymyksemme liittyvät aineiston avoimiin kysymyksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulma (Puusa & Juuti, 2011, 47). Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin tutkimuksen kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 161). Tutkimuksessa pyritään säilyttämään tosielämän konteksti, eikä manipuloida tutkimusympäristöä (Schreier, 2012, 28). Laadullinen tutkimus on hyvin moninaista eikä laadullinen tutkimus muodosta yhtä yhtenäistä kokonaisuutta, vaan kaikki laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmät ovat ottaneet vaikutteita eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista (Puusa & Juuti, 2011, 48).

Laadullinen aineisto voidaan kerätä tutkimukseen osallistujilta tai aineisto voi olla valmiiksi tutkijoille kerätty (Lichtman, 2013, 231), kuten tässä tutkielmassa oli. Omassa tutkielmassamme laadullisen aineiston analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi, jonka tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleiseen sekä tiivistettyyn muotoon. Tutkielmamme analyysitapa on aineistolähtöinen, jolloin aineistosta muodostetaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysin analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen ongelman mukaisesti ilman etukäteen tehtyä suunnittelua. Tällä ehkäistään se, että aiempi tieto tutkittavasta ilmiöstä ei olisi yhteydessä analyysin tekemiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108, 117, 122)

5.3 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistomme on osa Oppijan oikeus – opettajan taito -tutkimushanketta. Aineisto koostuu loppukeväästä 2019 tehdystä kyselytutkimuksesta. Aineistonkeruu on toteutettu ennen pro gradu -tutkielmamme aloitusta, joten saimme käytettäväksemme valmiin aineiston. Kysely toteutettiin sähköisenä kyselylomakkeena Webropol-kyselytyökalulla.

Osallistumispyyntö kyselyyn vastaamisesta lähetettiin keväällä 2019 Helsingin, Oulun ja Turun yliopistojen kasvatustieteellisissä tiedekunnissa opiskeleville opiskelijoille. Yliopistojen lisäksi kysely lähetettiin viiteen ammattikorkeakouluun opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoille (Haaga-Helia, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu).

Kyselylomake lähetettiin opiskelijoille oppilaitosten sähköpostilistojen kautta toukokuussa. Kyselyä seurasi kaksi muistutusviestiä, joissa muistutettiin kyselyyn vastaamisesta. Kyselyyn vastaaminen tapahtui anonyymisti ja oli täysin vapaaehtoista. Jokaisen yksikön vastuhenkilöt jakoivat kyselyn linkkiä omassa oppilaitoksessaan. Oulun yliopistossa lupa kyselyn lähettämiseen kysyttiin tiedekunnan dekaanilta. Sähköinen kyselylomake mahdollistaa pienillä resursseilla laajalta osallistumisjoukolta aineiston keräämisen, koska vastaajien kanssa ei tarvitse olla fyysisesti kontaktissa.

Kokonaisuudessaan kyselyyn vastasi 493 opiskelijaa. Omaan tutkimukseemme valikoitui vain yliopistossa opettajaksi opiskelevien vastaukset, joita oli yhteensä 371. Kyselylomake muodostui kahdeksasta taustakysymyksestä ja 23 varsinaisesta tutkimuskysymyksestä. Käytämme tutkielmassamme kyselylomakkeesta kahta tutkimuskysymystä sekä kahta taustatietokysymystä. (ks. liite 1).

Ensimmäinen kysymys on avoin kysymys, joka kysyy vastaajan tuen tarpeista yliopisto-opinnoissa (Liite 1, kysymys 16). Jos opiskelijalla ei ole ollut tuen tarpeita, hän on voinut siirtyä aihealueen kysymyksistä seuraavaan teemaan. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen vastasi 72 vastaajaa. Vastaukset ovat pituudeltaan 1–175 sanaa, keskiarvolta 15 sanaa. Toinen avoin kysymys käsittelee opiskelijan mahdollisesti saamaa tukea, sen luonnetta ja toiveita tuesta (Liite 1, kysymys 18). Tähän kysymykseen vastasi 50 vastaajaa, joista yksi vastaus on viiva. Vastaukset ovat pituudeltaan 2–66 sanaa ja keskiarvo 19 sanaa. Taustatietoja opiskelualasta ja suvussa esiintyvistä oppimisen haasteista on kaikilta 371 vastaajalta (Liite 1, kysymys 1; kysymys 5).

Tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus valita oma opiskelualansa yhdeksästä eri vaihtoehdosta: luokanopettaja, luokanopettaja (opiskelen samalla erilliset erityisopettajan opinnot), erityisopettaja (5 vuoden pääainekoulutus), erilliset 1 vuoden erityisopettajaopinnot, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja (2-vuotinen maisterikoulutus), aineenopettaja, ammatillinen opettaja tai ammatillinen erityisopettaja. Ammatillisten opettajien vastausten poistamisen jälkeen jäljelle jääneet koulutusryhmät luokiteltiin neljään alaryhmään: 1= luokanopettajaksi opiskelevat, 2=erityisopettajaksi opiskelevat, 3=varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevat ja 4=aineenopettajaksi opiskelevat. Alaryhmään 2 (erityisopettajaksi opiskelevat) kuuluvat kaikki erityisopettajan pätevyyden koulutuksestaan saavat opiskelijat. Kolme osallistujaa vastasi opiskelevansa sekä luokan- että aineenopettajaksi. Nämä vastaajat sijoitettiin aineenopettaja ja luokanopettaja alaryhmiin avoimen kysymyksen vastauksen perusteella omasta opiskelualasta. Kaksi vastaajista sijoitettiin aineenopettajien ryhmään ja yksi luokanopettajien ryhmään. Taulukossa 1. on kuvattu tutkimukseen osallistuneet koulutusryhmien mukaan.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat

Ryhmä	Opiskeltava opetusala	Vastaajien määrä
1	luokanopettaja	126
2	erityisopettaja	58
3	varhaiskasvatuksen opettaja	87
4	aineenopettaja	100
Yhteensä		371

5.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkielmamme aineiston analysoimme käyttämällä laadullista sisällönanalyysia, joka on perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimusperinteessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Aineistot, jotka sopivat sisällönanalyysin soveltamiseen ovat muun muassa erilaiset visuaaliset ja verbaliset aineistot (Schreier, 2012, 3). Tämän analyysimenetelmän avulla aineistosta pyritään luomaan tiivis kuvaus, joka vastaa asetettuihin tutkimusongelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117; Schreier, 2012, 58). Sisällönanalyysi soveltui omaan tutkielmaamme, sillä hyödynnämme sitä kirjallisessa muodossa olleeseen kyselyaineiston analysointiin.

Laadullinen analyysi jaetaan useimmiten induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin päättelyn logiikan perusteella. Induktiivinen päättely etenee yksittäisestä yleiseen, jolloin luokat, teemat ja ryhmät löydetään aineistosta, kun taas deduktiivisessä päättelyssä edetään päinvastoin yleisestä yksittäiseen, jolloin analyysin etenemistä ohjaa teoreettinen viitekehys. Kolmantena päättelyn logiikkana pidetään abduktiivista päättelyä, jonka mukaan teoria on apuna havaintojen teon aikana, mutta päättelyä ohjaa aineisto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107)

Sisällönanalyysia voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti (Eskola, 2018, 182). Tässä tutkielmassa teimme kaksi erillistä aineistolähtöistä sisällönanalyysia kahdelle avoimelle tutkimuskysymykselle. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköitä ei ole valittu ennalta eikä teorian ohjaamina, vaan ne ovat lähtöisin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu karkeasti kolmesta vaiheesta: aineiston *redusoinnista*, *klusteroinnista* sekä *abstrahoinnista* (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122).

Analyysin eteneminen

Luimme aineistomme läpi useaan kertaan ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Lukemisen avulla saimme muodostettua mahdollisimman kattavan kuvan aineistoin sisällöstä. Lukemisen yhteydessä etsimme aineistosta tutkimusongelmien kannalta keskeisiä ilmauksia. Tarkastelemme yhdessä tutkimusaineistoa ja teimme siihen värikoodilla merkintöjä, joiden avulla erottelimme keskeisiä, tutkimuskysymyksiin liittyviä merkityksellisiä asioita. Yhdessä käydyn keskustelun perusteella aineiston merkitykselliset kohdat olivat molempien mielestä samoja.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdataa redusoidaan eli pelkistetään poistamalla siitä kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Pelkistäminen voi

tapahtua esimerkiksi tiivistämällä dataa tai pilkkomalla sitä osiin, tavoitteena etsiä aineistosta tutkimuskysymyksiä vastaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123)

Tutkimuskysymysten mukaisesti aineistosta etsittiin ilmaisuja, jotka kuvaavat opettajaopiskelijoiden tuen tarpeita sekä saatua tukea. Teimme analyysin erikseen molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Kyselylomakkeella kerätty aineisto koostui kirjoitetuista vastauksista eli aineisto oli valmiiksi todella tiivis. Näin ollen tiivistetyt ilmaukset vastaavat lähestulkoon alkuperäisiä ilmauksia. Pelkistäminen tapahtui listaamalla taulukkoon vierekkäisiin sarakkeisiin alkuperäinen ilmaus ja siitä pelkistetty versio. Esitämme taulukossa 2. esimerkin aineiston redusoinnista.

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Olen tarvinnut lisää aikaa tehtäviin ajanhallinnan ongelmien ja stressin takia.	Lisää aika tehtävissä Ajanhallinta ongelmat Stressi

Pelkistäminen toimii pohjana analyysin toiselle vaiheelle, klusteroinnille eli ryhmittelylle. Klusteroinnin tehtävänä on tiivistää aineistoa ja luoda alustavaa kuvausta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Aineistoa ryhmitellään käymällä aineistoa tarkasti läpi ja etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, jotka toimivat pohjana aineiston luokittelulle. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistellään eri luokiksi ja näin muodostetaan alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123–124) Klusteroinnin yhteydessä samankaltaiset ilmaukset listattiin taulukkoa hyödyntäen. Klusterointia tehdessä toimimme suhteessa alkuperäiseen aineistoon ja alaluokat nimettiin sen sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli opettajaopiskelijoiden tuen tarvetta opintojen aikana. Klusteroinnin jälkeen jokainen alaluokka nimettiin sen sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Taulukossa 3. esitetään esimerkki aineiston klusteroinnista.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Keskittyminen vaikeaa	Keskittymisen vaikeudet
Opiskelun suunnittelu vaikeaa	Opintojen suunnittelun haasteet
Tietokoneella yksin puurtaminen ei sovi	Yksin työskentelyn haasteet

Aineiston klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Tässä vaiheessa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot, joiden perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan luokkia yhdistelemällä niin kauan kuin se on käsiteltävän aineiston kohdalla mahdollista. Aineistolähtöisessä analyysissä vasta analyysin edessä saadaan selville, kuinka paljon ja minkä tasoisia luokkia aineistosta on mielekästä muodostaa. (Tuomi & Sarajärvi, 126–127) Alaluokat yhdistelimme yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi tai alaluokista suoraan pääluokiksi, jotka kuvaavat opiskelijoiden tuen tarpeita tai saatuja tukikeinoja yleisemmällä tasolla. Yhdistävät luokat muodostuivat tutkimuskysymystemme perusteella. Taulukossa 4. esitetään esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Keskittymisen vaikeudet	Toiminnanohjauksen, keskittymisen ja muistin haasteet	Oppimisen haasteet	Opettajaopiskelijoiden oppimisen haasteet opinnoissa
Opintojen suunnittelun haasteet			
Työskentelyn haasteet	Opiskelutaitojen haasteet	Oppimaan oppimisen haasteet	

Aineiston kvantifiointi

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi yhdistimme analyysiimme aineiston kvantifioinnin eli summatiivisen sisällönanalyysin useita kertoja esiintyneiden ilmausten vuoksi. Summatiivinen sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa ei keskity ainoastaan yksittäisten sanojen tois-

tumiseen, vaan pyrkimyksenä on tulkita ilmausten merkityksiä sekä niiden toistuvuutta toisinkin määrällisessä sisällönanalyysissä (Hsieh & Shannon, 2005). Aineiston kvantifioinnin avulla on mahdollista luoda käsiteltävästä aineistoista merkittävästi lisää tietoa verrattuna pelkään laatuja kuvailuun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137). Oman aineistomme kohdalla saimme aineiston kvantifioinnin avulla vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseemme.

Aineiston kvantifioinnin pohjana toimivat aineiston laadullisen sisällönanalyysin aikana muodostuneet ilmaukset, ryhmät ja luokat. Omassa tutkielmassamme kvantifiointi toteutettiin mekaanisesti laskien ilmauksia luokittelua varten valmiista tekstitiedostoista. Laskemalla selvitetiin frekvenssit, jotka ilmoittavat kuinka monta kertaa mikäkin luokka ilmeni aineistossa. Kvantifiointi alkoi alaluokan sisältämien pelkistettyjen ilmausten määrien laskennalla, jolloin saimme selville vastaajien määrän jokaisen alaluokan osalta. Jätimme lopullisessa analyysissä ja tuloksissa huomiotta alaluokat, joiden alla ilmaisuja oli yksi. Tällaisia alaluokkia muodostui muutamia.

Vastausten määrä selvitettiin tämän jälkeen kunkin yläluokan osalta. Tämä mahdollisti aineistossa esiintyvien ilmausten havainnollistamisen ja vertailemisen. Tiedon avulla saimme vertailtua eri opetusalojen opiskelijoiden haasteista vastataksemme kolmanteen tutkimuskysymykseen. Opetuslaryhmien koot huomioitiin, kun vertailussa laskettiin prosentteja eri haasteiden toistumismäärälle eri opetuslaryhmissä. Näin ollen ryhmien vaihtelevat koot eivät vääristäneet tutkielman tuloksia.

Kvantifioidun aineiston avulla saamme tarkempaa tietoa siitä, kuinka paljon minkäkin tyyppisiä haasteita opettajaopiskelijoilla on opintojen aikana ollut sekä kuinka monenlaista tukea opintojen aikana opettajaopiskelijat ovat saaneet. Laadullisen analyysin tueksi voimme laskea erilaisten tukikeinojen ja haasteiden lukumääriä. Aineiston kvantifioinnista huolimatta kuvailimme opiskelijoiden tuen tarpeita sekä tukikeinoja laadullisen sisällönanalyysin keinoin, mutta käytämme kuvailun tukena laskemiamme prosentuaalisia osuuksia sekä taulukoita.

5.5 Määrällisen aineiston analysointi

Monimenetelmäisen lähestymistavan myötä saimme vastauksia myös määrällisiin monivalintakysymyksiin laadullisen aineiston lisäksi. Määrällisen tutkimuksen analyysissä lähtökohtana

on tutkimusyksiköiden välisten erojen etsiminen erilaisten muuttujien suhteen. Tutkimusyksiköinä voivat olla joko yksilöt tai laajemmat ihmisryhmät (Alasuutari, 2011, 37), kuten meidän tutkielmassamme yliopistossa opiskelevat opettajaopiskelijat.

Tutkimuksessa on mahdollista saada määrällisten kysymysten avulla tuloksia tilastolliseen muotoon, joka helpottaa erilaisten muuttujien ja niiden suhteiden analysointia. Monivalintakysymykset pohjautuivat taustatietoihin ja vastaukset saatiin kaikilta vastaajilta. Monivalintakysymyksissä vastaajille oli asetettu valmiit vastausvaihtoehdot. Vastaajilta saamien vastausten perusteella muodostettiin frekvenssijakaumat kuhunkin lomakkeessa olleeseen määrälliseen kysymykseen. Yleinen keino tutkia määrällistä aineistoa on frekvenssijakauma (Vehkalahti, 2014, 53). Frekvenssijakauman lisäksi esitämme myös prosenttijakaumia. Frekvenssi- ja prosenttijakaumien avulla on mahdollista luokitella ja vertailla vastauksia.

6 Tulokset

Kuvailemme tutkielmamme tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tulokset olemme saaneet kyselyvastauksia analysoimalla sisällönanalyysillä sekä määrällisen analyysin keinoin. Tutkimustuloksia esittelemme tulosten pohjalta luotujen kuvioiden ja taulukoiden avulla. Kuviota emme esitä, jos vastaajia on ollut neljä tai vähemmän. Käytämme myös suoria lainauksia aiheistosta kuvailemaan tutkimustuloksia. Lainauksen perään liitetty tunniste oleva tarkoittaa vastaajan vastaamaa opiskelualaa (lo= luokanopettaja, eo= erityisopettaja, vo= varhaiskasvatuksen opettaja, ao= aineenopettaja). Lopuksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Opettajaopiskelijoiden haasteet opinnoissa

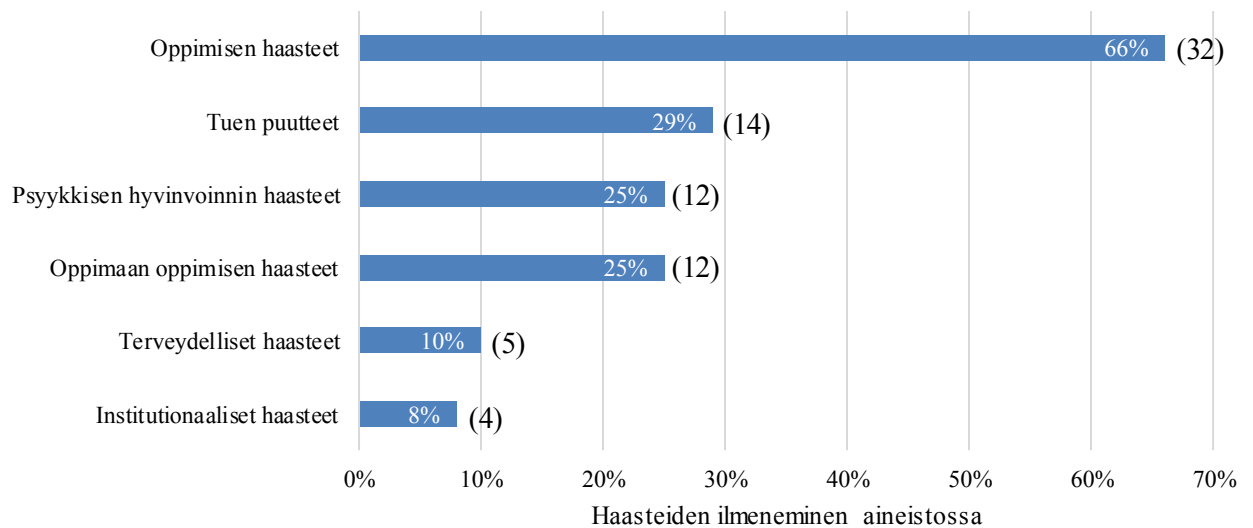
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään, millaisia haasteita opettajaopiskelijoilla on opintojensa aikana. Sisällönanalyysin avulla muodostamme kuusi pääluokkaa, jotka kuvaavat opettajaopiskelijoiden kokemia haasteita yliopisto-opintojen aikana. Pääluokat ovat: *1. oppimisen haasteet, 2. tuen puutteet, 3. psyykkisen hyvinvoinnin haasteet, 4. oppimaan oppimisen haasteet, 5. terveydelliset haasteet sekä 6. institutionaaliset haasteet.*

Osa pääluokista on jaettu yläluokkiin. Oppimisen haasteet pääluokka jakaantui kuuteen yläluokkaan, joita ovat: *toiminnanohjauksen, keskittymisen ja muistin haasteet, oppimistilanteiden haasteet, lukemisen ja kirjoittamisen haasteet, yksittäisten opintojen haasteet sekä kielen haasteet.* Loppujen pääluokkien yläluokat koostuvat suoraan alaluokista, koska vastauksia on määrällisesti vähän.

Tutkimukseen osallistui 371 vastaajaa, joista 14 % (N=51) kertoo kokevansa haasteita yliopisto-opinnoissaan. Vastaajista 6 % (n=24) ilmoitti ettei ole kokenut haasteita opinnoissa ja 80 % (n=296) vastaajista on jättänyt kysymykseen vastaamatta. Näiden vastaajien kohdalta on oletettavaa, ettei heillä ole haasteita, joten heidät on tilastoitu samaan kategoriaan kuin ne, jotka ovat ilmoittaneen, ettei heillä ole haasteita. Toisin sanoen 86 % (n=320) vastaajista ilmoitti, ettei heillä ole ollut haasteista opintojensa aikana.

Summatiivisen analyysin keinoin selvitimme haasteiden jakautumisen osallistujien kesken. Emme ole analyysissä ottaneet huomioon vastauksia, joita on ollut alaluokittain kolme tai vähemmän. Analysointiin hyväksytyjen vastaajien (N=48) vastaukset kategorisoituivat useam-

paan kuin yhteen kategoriaan ja näin ollen saatiin yhteensä 79 vastausta, jotka kuvasivat opettajaopiskelijoiden kokemia haasteita. Yhteensä kahdentoista vastaajan vastauksessa oli elementtejä useampaan kategoriaan, muilla vastaus sijoittui yhteen luokkaan. Kuviossa 1. on esitetty opettajaopiskelijoiden haasteiden määrä pääluokkien osalta.



Kuvio 1. Opettaja opiskelijoiden haasteita kuvaavien pääluokkien toistuminen aineistossa (suluissa lukumäärä)

Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että opettajaksi opiskelevien kohtaamista haasteista yleisin on oppimisen haasteet. Toiseksi eniten haasteita koettiin tuen saamisessa. Kaksi seuraavaa yhtä yleistä haastetta ovat psyykkisen hyvinvoinnin sekä oppimaan oppimisen haasteet. Viidenneksi yleisin haaste on terveydelliset haasteet. Vähiten koettiin institutionaalisia haasteista. Käymme nyt järjestyksessä jokaisen analysoinnissa luodun pääluokan läpi.

Oppimiseen haasteet. Oppimisen haasteet olivat aineistosta nouseva suurin pääluokka. Pääluokka jakaantui laadullisen sisällönanalyysin keinoin viiteen yläluokkaan. Tässä suurimmassa pääluokassa yläluokiksi muodostuivat haasteet toiminnanohjauksen, keskittymisen ja muistin osalta, oppimistilanteissa, lukemisessa sekä kirjoittamisessa, yksittäisissä opinnoissa sekä opiskelueleissä. Yläluokkien alle muodostui useampi alaluokka, jotka kuvaavat opiskelijoiden kokemia haasteita yksityiskohtaisemmin. Taulukossa 5. näkyy osallistujien määrä ylä- ja alaluokan osalta, sekä prosentuaalinen osuus haasteita kokeneista (N=48).

Taulukko 5. Opettajaksi opiskelevien kokemukset oppimisen haasteista

Pääluokka	Oppimisen haasteet				
Yläluokat	Toiminnanohjauksen, keskittymisen ja muistin haasteet 17 % (n=8)	Oppimistilanteiden haasteet 13 % (n=6)	Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet 17 % (n=8)	Yksittäisten opintojen haasteet 17 % (n=8)	Opiskelu-kielen haasteet 4 % (n=2)
Alaluokat	Keskittymisvaikeudet 12 13 % (n=6)	Ajanriittämättömyyden haasteet 13 % (n=6)	Kirjoittamisen vaikeudet 2 % (n=1)	Haasteet yksittäisissä opinnoissa 17 % (n=8)	Haasteet opiskeluki- lessä 4 % (n=2)
	Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet 2 % (n=1)		Lukivaikeus 15 % (n=7)		
	Muistiongelmat 2 % (n=1)				

Toiminnanohjauksen, keskittymisen ja muistin haasteiksi koettiin keskittymisvaikeudet, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet sekä muistiongelmat. Ympäristön vaikutus koettiin häiritseväksi keskittymisen yhteydessä esimerkiksi hälinän vuoksi suurryhmien luennoilla. Vastauksissa tuotiin esiin myös ADHD-tutkimukset ja aineistossa oli myös mainintoja siitä, että opiskelijalla on vaikeuksia keskittyä ilman diagnosoitua syytä. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen pulmia nostettiin esiin, mutta opiskelija ei kaivannut tukea, vaan pystyi itse kompensoimaan tuen tarvetta muilla keinoin. Myös työmuistin ongelmat olivat yksi oppimista vaikeuttava haaste. Lukemisen ja kirjoittamisen haasteiden yhteydessä nostettiin esiin lukivaikeus ja haasteet pelkästään kirjoittamisessa ilman lukemisen vaikeutta. Lukivaikeuksia raportoitiin lievistä lukivaikeudesta keskivaikeaan lukivaikeuteen. Yksittäisissä opintojen haasteissa

pääosassa olivat erilaiset haasteet kielten opiskelussa. Tämän lisäksi haasteita koettiin yksittäisissä opiskeltavissa aineissa kuten musiikissa ja tilastotieteissä. Oppimistilanteiden haasteet painottuivat ajan riittämättömyyden haasteisiin tentti- sekä tehtävätilanteissa. Molemmissa opiskelijat tarvitsivat lisää aikaa tehtävien suorittamiseen. Aineistosta kävi ilmi, että haasteita esiintyi myös opiskelukielessä, mutta tämä ei ollut yleistettävissä vähäisten tapausten vuoksi.

”—En pysty keskittyä jos ympärillä kuuluu yhtään hälinää. Näin ollen suurryhmien luennot ovat minulle turhia, koska ajatukseni ei pysy aiheessa. —” (lo)

”Minulla on edelleen lukivaikeuksia —” (ao)

Tuen puutteet. Tuen puutteet pääluokka on toiseksi suurin pääluokka. Tuen puutteista raportoi 41 % vastaajista (n=14). Tuen puutteet pääluokka jakautui yläluokkaan riittämätön tuki ja edelleen kolmeen alaluokkaan: ei riittävää tukea, haasteita tuen saannissa ja tarpeeton tuki. Taulukossa 6. esitellään opettajaopiskelijoiden kohtaamat tuen puutteet ylä- ja alaluokkineen sekä prosentuaaliset osuudet kaikista tuen saajista (N=48).

Taulukko 6. Opettajaopiskelijoiden kohtaamat tuen puutteet opintojen aikana

Pääluokka	Tuen puutteet		
Yläluokka	Riittämätön tuki 29 % (n=14)		
Alaluokat	Ei riittävää tukea 17 % (n=8)	Haasteita tuen saannissa 8 % (n=4)	Tarpeeton tuki 4 % (n=2)

Opiskelijat kokivat tuen usein riittämättömänä. Esimerkiksi opintojen aikana opiskelijat eivät saaneet riittävää kannustusta. Jos opiskelija oli saanut tukea, se koettiin liian vähäiseksi. Opiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että yliopistot eivät tarjonneet tukipalveluita opintojen aikana ilman opiskelijan omaa aktiivisuutta. Myös tuen saannissa koettiin haasteita ja osa opiskelijoista raportoi saaneensa apua liian myöhään. Tuen saanti oli haastavaa esimerkiksi tilanteissa, joissa vapaita aikoja opintopsykologeille tai opiskelijaterveydenhuollon palveluihin ei ollut saatavilla. Haasteiksi koettiin myös henkilökunnan ymmärtämättömyys tuen tarvetta kohtaan sekä se, että tuen saamisen mahdollisuudesta ei tiedotettu tarpeeksi. Opiskelijat kokivat tuen tarpeettomana tilanteissa, joissa heidät oli ohjattu tuen piiriin, mutta he kokivat tukikeinot tarpeettomina.

”En koe saanneeni mitään tukea yliopisto opinnoissani. En myöskään tiedä mistä sitä haakea ollen jutellut muutaman professorin kanssa haasteistani” (lo)

”Olen tavannut opinto-ohjaajia, opintosuunnittelijoita, sekä psykologia. Mielestäni mikään näistä palveluista ei ole tarjonnut minulle tarvitsemaani tukea.” (lo)

”Opintopsykologille en ole kuitenkaan päässyt, koska vapaita aikoja ei ole” (ao)

Psyykkisen hyvinvoinnin haasteet. Psyykkisen hyvinvoinnin haasteet olivat oppimisen haasteiden jälkeen yleisimpiä koettuja haasteita opintojen aikana. Pääluokka jakaantui kahteen alaluokkaan ja alaluokaksi muodostuivat pelkistettyjen ilmausten pohjalta jaksamisen ja elämönhallinnan vaikeudet sekä muu psyykkinen oireilu. Taulukossa 7. kuvataan opettajaopiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin haasteita pää- ja alaluokittain. Kuviossa näkyy osallistujien määrä alaluokan osalta, sekä prosentuaalinen osuus haasteita kokeneista (N=48).

Taulukko 7. Opettajaksi opiskelevien kokemukset psyykkisen hyvinvoinnin haasteista

Pääluokka	Psyykkisen hyvinvoinnin haasteet	
Alaluokat	Jaksamisen ja elämönhallinnan haasteet 10 % (n=5)	Muu psyykkinen oireilu 15 % (n=7)

Opettajaopiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin haasteet koostuivat erilaisista mielenterveydellisistä haasteista. Useampi vastaajista raportoi haasteita opinnoissa jaksamisessa sekä elämönhallinnassa. Muuta psyykkistä oireilua kuten ahdistuneisuutta, stressiä, motivaation puutetta, suorituspainetta ja muita mielenterveydellisiä haasteita, mitä vastaajat eivät ole määritelleet tarkemmin.

”Olen kokenut yliopistossa -- niin kovia suorituspainetta, että esimerkiksi tentteihin meneminen on välillä ollut hyvin vaikeaa ja olen saattanut jättää kokonaan menemättä, jos olen pelännyt epäonnistuvani.” (eo)

”Opintoni ovat toisinaan edenneet hitaasti mielenterveydellisistä syistä.” (ao)

Oppimaan oppimisen haasteet. Opettajaksi opiskelevat kokevat haasteita myös oppimaan oppimisessa (engl. *learning to learn*). Taulukossa 8. esitellään opettajaopiskelijoiden kokemia oppimaan oppimisen haasteita pää- ja alaluokkien osalta. Taulukossa näkyy osallistujien määrä yläluokan ja alaluokkien osalta, sekä prosentuaalinen osuus haasteita kokeneista (N=48).

Taulukko 8. Opettajaksi opiskelevien kokemukset oppimaan oppimisen haasteista

Pääluokka	Oppimaan oppimisen haasteet	
Alaluokat	Opiskelutaitojen haasteet 17 % (n=8)	Opintojen suunnittelun haasteet 10 % (n=5)

Oppimaan oppimisen haasteissa korostui opiskelutaitojen eli ajanhallinnan ja opiskelutekniikoiden haasteet. Ajanhallinnan ja opiskelutekniikoiden haasteista korostuivat haasteet kurssi-tehtävien aikatauluttamisessa, opiskelumetodeissa, opiskelutekniikoissa sekä tehtävien rajaamisessa ja työskentelyssä. Opiskelijat kokevat haasteita myös opintojen suunnittelussa, sillä vastaajista 10 % ilmoitti kokevansa vaikeaksi opintojen suunnittelun aikataulun mukaisesti.

”Oppimisen suunnittelussa ja hallitsemisessa” (lo)

”Aikataulutus, tehtävien rajaaminen, ajan ja arjen hallinta. Ajankäyttö. —” (ao)

Terveydelliset haasteet. Terveydellisiä haasteita aineistossa esiintyi 10%:lla vastaajista (n=5). Terveydelliset haasteet -pääluokka muodostui yhdestä alaluokasta terveydelliset syyt, sisältäen erilaisia terveydellisiä haasteita, jotka ovat vaikuttaneet opiskelijoiden oppimiseen. Taulukossa 9. esitellään opettajaopiskelijoiden kokemia terveydellisiä haasteita pää- ja alaluokan osalta. Kuviossa näkyy osallistujien määrä ylä- ja alaluokan osalta, sekä prosentuaalinen osuus haasteita kokeneista (N=48).

Taulukko 9. Opettajaopiskelijoiden kokemat terveydelliset haasteet

Pääluokka	Terveydelliset haasteet
Alaluokat	Terveydelliset syyt 10 % (n=5)

Yksi vastaajista ilmoitti vakavasti sairastumisesta, mikä vaikutti hänen opiskeluunsa negatiivisesti. Muita terveydellisiä haasteita olivat yleiset terveysasiat, joita opiskelijat eivät olleet spesifioineet. Näiden lisäksi vastauksissa ilmeni terveydellisiksi haasteiksi migreeni sekä karsastus.

”Sairastuin vakavasti opintojeni aikana ja jouduin olemaan sairauslomalla kokonaisen lukukauden ajan — ” (ao)

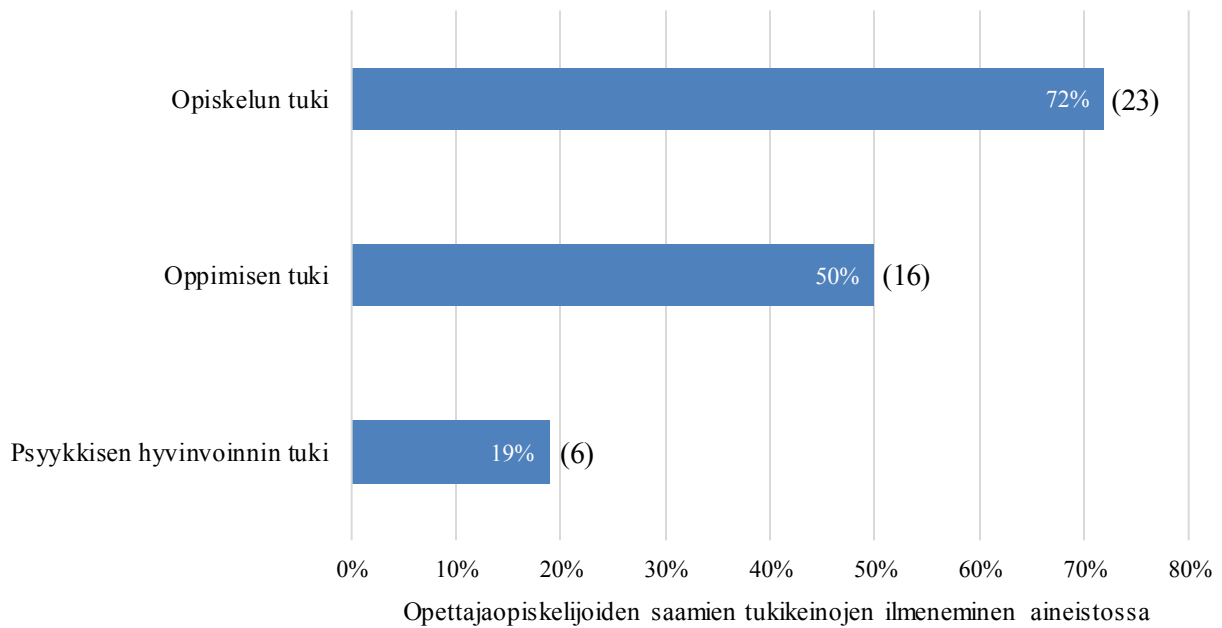
Institutionaaliset haasteet. Yliopistoon instituutiona liittyvät haasteet olivat myös yksi pääluokka. Institutionaaliset haasteet -pääluokka koostuu yhdestä alaluokasta yliopistotasoon liittyvistä haasteista. Institutionaalisia haasteita yliopiston tasolta koki 8 % vastaajista (n=4). Haasteet yliopistotasolla jakaantuivat palautteen saamisen haasteisiin ja käytännönjärjestelyiden, kuten resurssien puutteisiin.

” — myös resurssien puute näitä kursseja järjestettäessä on ollut ilmeistä, joten meidän opiskelijat, joilla on näitten kurssien kanssa vaikeuksia, jätetään pitkälti oman onnensa nojaan.” (ao)

6.2 Opettajaopiskelijoiden saamat tukikeinot

Toisen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään opettajaopiskelijoiden opintojen aikana saamia tukikeinoja, joita yliopisto on opiskelijoille tarjonnut. Vastaajista 34 ilmoitti saaneensa tukea opiskeluunsa. Opiskelijoiden saamat tuen muodot jaoinme sisällönanalyysin avulla kolmeen pääluokkaan. Pääluokkia muodostui kolme: 1. opiskelun tuki, 2. oppimisen tuki sekä 3. *psykkisen hyvinvoinnin tuki*. Saadun tuen pääluokat on jaettu vielä yläluokkiin. Opiskelun tuki ja tuen puutteet jakaantuvat kahteen yläluokkaan. Muut pääluokat jakaantuvat yhteen yläluokkaan.

Yhteensä 48 vastaajaa vastasi kysymykseen yliopiston aikana saadusta tuesta. Toisaalta näistä vastauksista 16 ei voitu hyödyntää, sillä vastaukset koskivat toiveita tuesta (n=9), kertoivat peruskoulun ala-asteella saadusta tuesta (n=3), kritisoivat yliopiston käytänteitä (n=2) tai jättivät vastaamatta (n=2). Hyväksytyjä vastaajia oli näin ollen 32. Kun kyselyyn vastasi kokonaisuudessaan 371 opettajaopiskelijaa, heistä 9 % (N=32) ilmoitti saaneensa tukea. Kaikki hyväksytyistä vastaajista olivat ilmoittaneet myös opintojen aikaisista haasteista. Hyväksytyjen vastaajien (N=32) vastaukset kategorisoitiin ja saatiin yhteensä 55 vastausta, jotka kuvasivat saatuja tukimuotoja. Vastaajien tuen muodot jakoutuivat useampaan kuin yhteen pääluokkaan puolella (n=17) vastaajista. Loput vastaukset tuen muodoista jakoutuivat vain yhteen pääluokkaan. Kuviossa 2. kuvataan opettajaopiskelijoiden saamien tukikeinojen sekä tuen puutteiden esiintymistä aineistossa.



Kuvio 2. Opettajaopiskelijoiden saamien tukikeinojen esiintyvyys aineistossa (suluissa lukumäärä)

Opiskelun tuki. Opiskelun tuen pääluokka on suurin aineistosta esiin noussut pääluokka toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Opiskelun tukea oli saanut vastaajista 72 % (n=23). Taulukossa 10. näkyy osallistujien määrä ylä- ja alaluokan osalta, sekä prosentuaalinen osuus tukea saaneista (N=32).

Taulukko 10. Opettajaopiskelijoiden saama opiskelun tuki

Pääluokka	Opiskelun tuki			
Yläluokat	Henkilökunnan tarjoama tuki 66 % (n=21)			Kurssitarjonta 6 % (n=2)
Alaluokat	Opinto- neuvojat 22 % (n=7)	Opettajat 28 % (n=9)	Opinto- psykolo- git 16 % (n=5)	Erilaiset kurssivaihtoehdot 6 % (n=2)

Yliopiston henkilökunnan tarjoamaa tukea ilmoitti saaneensa 66 % vastaajista (n=21). Henkilökunnan tarjoama tuki jakautui monen eri henkilökunnan jäsenen kesken. Suurin osa vastaajista kertoi opettajilta saadusta tuesta. Vastaajat kertovat saaneensa opettajilta tukea niin pro gradu -tutkielman tekemisessä kuin neuvoja siihen, mistä tukea kannattaisi lähteä hakemaan

sekä tietoa yliopiston tarjoamista kertauskursseista. Opintopsykologin kanssa opiskelijat olivat keskustelleet opinnoista, niihin liittyvästä stressistä ja selvittäneet mahdollisia oppimisvaikeuksia. Yksi vastaajista ilmoitti myös päässeensä opintopsykologin vetämään tukiryhmään, jossa on käsitelty opiskelun ajanhallintaan ja motivaatioon liittyviä teemoja. Opintoneuvojien palvelut olivat myös yksi opiskelijoiden saama tuen muoto. Vastaajista kaksi mainitsi saaduksi tueksi yliopiston tarjoamat erilaiset kurssivaihtoehdot.

”Olen päässyt opiskelun ajanhallintaa ja motivaatiota käsittelevään tukiryhmään, käynyt opintoneuvojalla ja sopinut tapaamisia oman alani opettajien kanssa.” (ao)

”Olen itse löytänyt suomen kielen lisäkursseja ja osallistunut niihin.” (ao)

Oppimisen tuki. Oppimisen tukea ilmoitti saaneensa 50 % kyselyyn vastanneista opettajaopiskelijoista (n=14). Taulukossa 11. on esitetty oppimisen tuen pääluokan alle muodostuneet ylä- sekä alaluokat sekä prosentuaalinen osuus tukea saaneista (N=32).

Taulukko 11. Opettajaopiskelijoiden saama oppimisen tuki

Pääluokka	Oppimisen tuki	
Yläluokat	Erityisjärjestelyt 50 % (n=16)	
Alaluokat	Joustavuus kurssijärjestelyissä 31% (n=10)	Joustavuus tenttitilanteissa 19 % (n=6)

Erityisjärjestelyistä eniten opettajaopiskelijat ilmoittivat saaneensa tukea ja joustavuutta kurssijärjestelyissä. Joustavuudella kurssijärjestelyissä tarkoitetaan poissaolojen ymmärrystä, eriytettyjä kurssisisältöjä, kotiopiskelun mahdollistamista, kurssitehtävien vaihtoehtoisia suoritustapoja, lisäaikaa kurssitehtävien tekemiseen, pienryhmässä opiskelua, pelkotilojen huomiointia sekä joustavia käytänteitä tunneilla. Tenttitilanteiden joustavuus alaluokkaan kuuluvat vastaukset, joissa kerrottiin lisäajan tai erillisen tilan saamisesta tenttitilanteissa sekä tietokoneen hyödyntämistä kirjoitusvälineenä tentin aikana.

”Tukea olen saanut joiltain opettajilta esimerkiksi kotiopiskelun luvalla. Eli luennoille ei ole tarvinnut mennä vaan on saanut opiskella itse kotoa käsin” (lo)

”Tosinaan yliopistossa olen saanut lisäaikaa ja joustavuutta kurssien suoritustapoihin ja aikatauluihin.” (eo)

Psyykkisen hyvinvoinnin tuki. Tukea psyykkiseen hyvinvointiin ilmoitti saaneensa 19 % (n=6) vastaajista. Taulukossa 12. esitetään pääluokka sekä alaluokka ja prosentuaalinen osuus tukea saaneista (N=32).

Taulukko 12. Opettajaopiskelijoiden saamat psyykkisen hyvinvoinnin tukikeinot

Pääluokka	Psyykkisen hyvinvoinnin tuki
Alaluokka	Ulkopuolisten toimijoiden tarjoama tuki 19 % (n=6)

Psyykkisen hyvinvoinnin tuki muodostuu aineiston perusteella kokonaan yliopiston ulkopuolisten tai yliopiston kanssa yhteistyössä toimivien palveluntarjoajien tarjoaman tuen avulla. Vastausten perusteella opiskelijat ovat saaneet tukea mielenterveydellisiin haasteisiin pääasiassa Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön (YTHS) kautta. YTHS:n palveluista on hyödynnetty muun muassa psykologeja sekä nettiterapiaa. Yksi vastaajista kertoi saaneensa tukea psykologilta, mutta ei kerro tarkemmin, onko päässyt psykologisen tuen piiriin YTHS:n vai jonkin muun toimijan kautta.

”Pääsin juttelemaan YTHS:n psykologille ja sitä kautta terapiaan.” (ao)

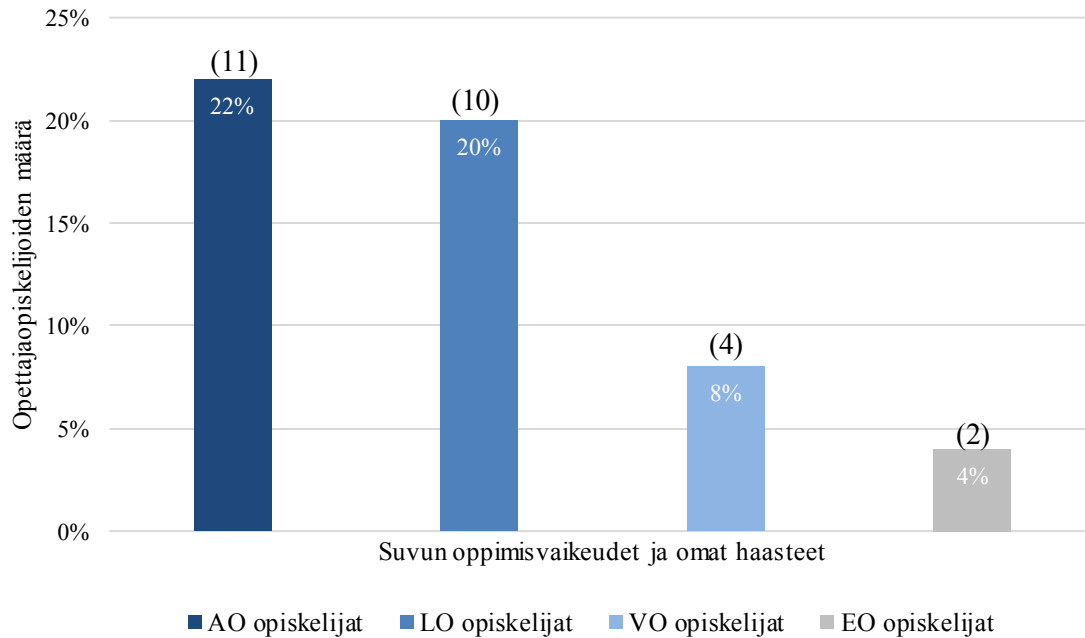
6.3 Taustamuuttujien vaikutus opettajaopiskelijoiden tuen tarpeisiin

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitämme, millainen vaikutus taustamuuttujilla on opettajaopiskelijoiden tuen tarpeisiin. Taustamuuttujat, joiden vaikutusta tutkimme ovat *suvussa esiintyvä oppimisvaikeus* sekä *opiskehuala*.

Opettajaopiskelijoiden sukutaustan vaikutus. Kyselylomakkeeseen vastanneista (N=371) 33 % (n=121) ilmoitti, että hänen suvussaan on jonkinlaista oppimisvaikeutta. Tarkentavaa määritelmää oppimisvaikeudelle ei kysytty, sillä vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä” tai ”ei”. Yhteensä 67 % (n=250) kaikista vastaajista ilmoitti, ettei hänen suvussaan esiinny oppimisvaikeuksia. Suvussa esiintyvistä oppimisvaikeudesta ja omista oppimiseen liittyvistä haasteista ilmoitti 7 % (n=27) vastaajista.

Suvussa esiintyvää oppimisvaikeutta ja opettajaopiskelijan koulutusala vertailtiin myös. Yliopisto-opintojen aikaisista haasteista ilmoittaneista opettajaopiskelijoista 56 % (n=27) on ilmoittanut myös suvussa olevan jonkinlaisia oppimisvaikeuksia. Loput 44 % (n=21) raportoivat

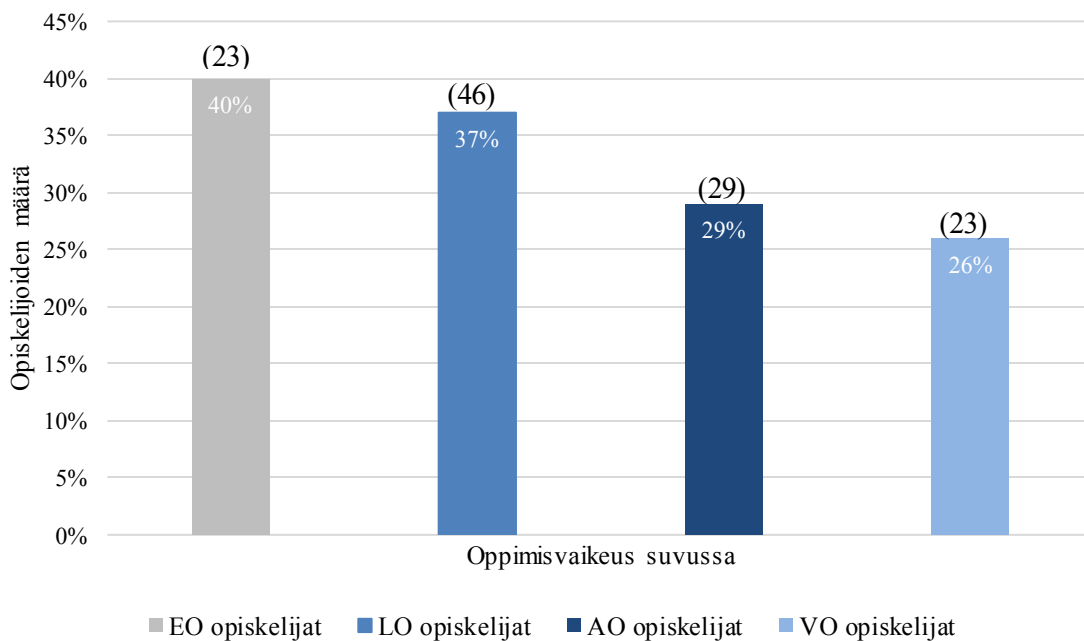
omista haasteista opintojen aikana, mutta eivät ilmoittaneet suvussa olevista oppimisen vaikeuksista. Kuviossa 3. esitellään sekä omien opintojen haasteista, että suvussa esiintyvistä oppimisvaikeuksista raportoineet opettajaopiskelijat opiskelualoittain.



Kuvio 3. Opettajaopiskelijat, jotka ilmoittivat suvun oppimisvaikeuksista ja omista haasteista opintojen aikana (suluissa lukumäärä)

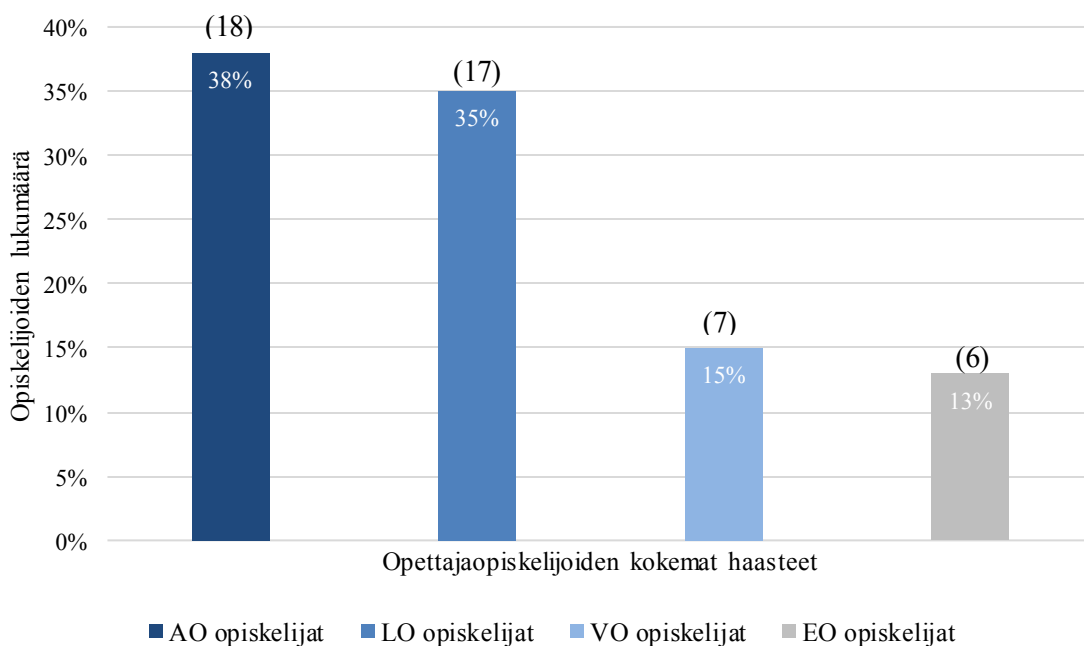
Eniten haasteita sekä suvussa, että itsellään ilmoittivat aineenopettajaksi opiskelevat ja seuraavaksi eniten luokanopettajaopiskelijat. Toiseksi vähiten vaikeuksia oli varhaiskasvatuksen opiskelijoilla. Erityisopettajaopiskelijat ilmoittivat vähiten yhtäaikaista itsellä esiintyviä oppimisen haasteita ja suvussa esiintyviä oppimisvaikeuksia.

Huolimatta siitä, että erityisopettajaksi opiskelevat ilmoittivat kaikkein vähiten yhtäaikaista suvussa ja itsellä esiintyvistä haasteista, erityisopettajaksi opiskelevien suvussa esiintyi kuitenkin eniten oppimisen vaikeuksia. Kuviossa 4. esitellään alakohtaisesti oppimisvaikeuksien esiintyvyys suvussa ja sen suhteellinen prosenttimäärä suhteessa kyseistä koulutusala opiskeleviin. Koko kyselyyn vastasi 126 luokanopettajaa, 58 erityisopettajaa, 87 varhaiskasvatuksen opettajaa ja 100 aineenopettajaa.



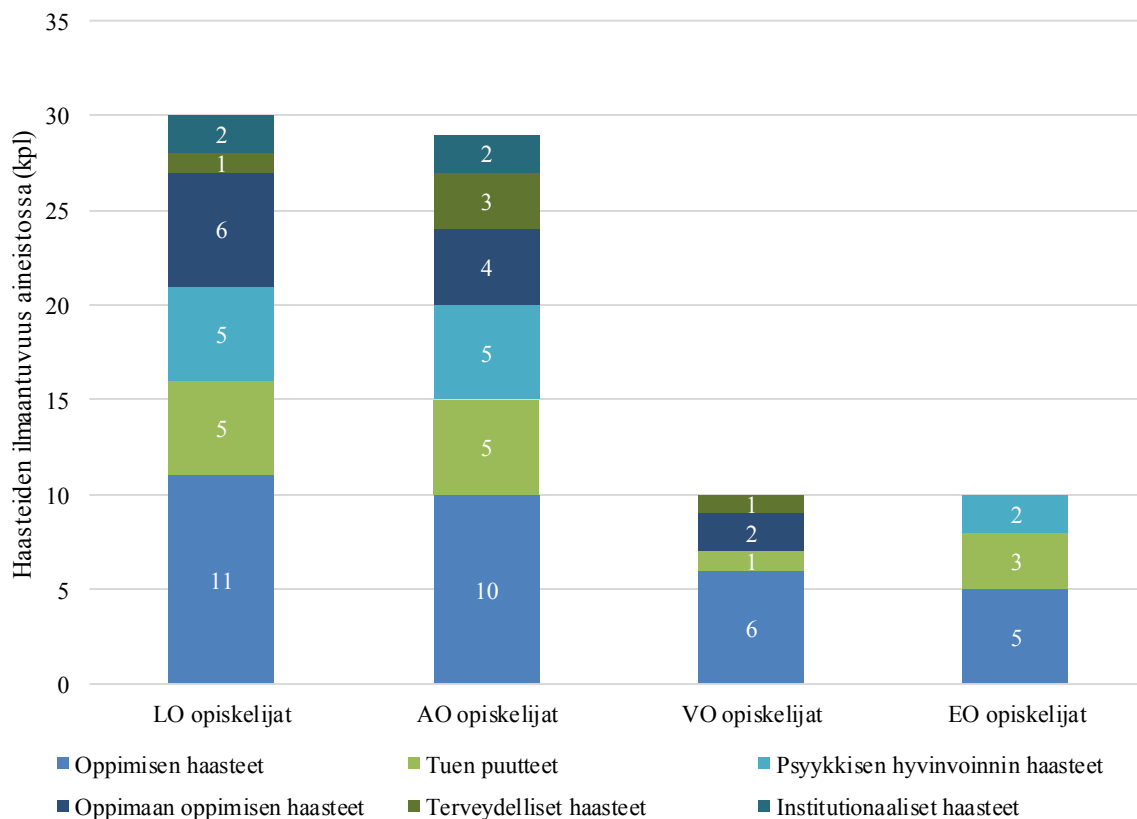
Kuvio 4. Oppimisvaikeuksien esiintyvyys suvussa opiskelualakohtaisesti (suluissa lukumäärä)

Opettajaopiskelijoiden opiskeluala taustamuuttujana. *Opiskelualaa ja opintojen aikaisia haasteita* vertailtaessa suurin osa haasteista ilmoittaneista opiskelijoista opiskelivat aineenopettajiksi. Pienin osa haasteista ilmoittaneista opiskelijoista oli erityisopettajaopiskelijoita. Kuviossa 5. esitellään opintojen aikaisia haasteita kohdanneet opiskelijat alakohteisesti (N=48).



Kuvio 5. Opettajaopiskelijat, jotka kokivat haasteita opintojen aikana alakohtaisesti (su- luissa lukumäärä)

Tutkimme myös sitä, onko *opettajaopiskelijoiden opiskelualalla* merkitystä *opinnoissa koettujen haasteiden laatuun*. Kaikilla aloilla koettiin eniten oppimisen haasteita. Luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kokivat toiseksi eniten oppimaan oppimisen haasteita. Erityisopettajaksi opiskelevat kokivat toiseksi eniten haasteita tuen puutteissa. Aineenopettajaopiskelijat kokivat toiseksi eniten haasteita psyykkisessä hyvinvoinnissa sekä tuen puutteissa. Huomattavaa on myös, että aineenopettajaksi ja luokanopettajaksi opiskelevien parissa esiintyvät kaikki opintojen haasteiden pääluokat. Kuviossa 6. esitetään opiskelualoittain määrinä haasteiden laadun ilmeneminen aineistossa.



Kuvio 6. Opettajaopiskelijoiden haasteiden laadut opiskelualoittain

Opettajaopiskelijoiden opintojen aikana kokemat haasteet jakautuivat kuuteen pääluokkaan. Eniten haasteita opiskelijat kokivat oppimiseen liittyvissä asioissa. Toiseksi eniten haasteita koettiin tuen puutteissa. Kolmanneksi eniten haasteita koettiin yhtä paljon psyykkisessä hyvinvoinnissa kuin oppimaan oppimisessakin. Tuen pääluokkia muodostui kolme, joista suurin oli

opiskeluun liittyvä tuki. Opiskelijat saivat tukea myös oppimiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin. Aineenopettajaopiskelijat raportoivat eniten omista ja suvussa esiintyvistä oppimisvaikeuksista. Erityisopettajaopiskelijat ilmoittivat vähiten omista opintojen aikaisista haasteista, mutta eniten suvun oppimisvaikeuksista. Kaikilla opiskelijoilla koulutusala riippumatta esiintyi eniten oppimisen haasteita.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tarkastellaan tutkimusprosessin aikana esille nousseita luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimusta tarkastellaan eettisyyden näkökulmasta niin, miten tutkijat ovat ottaneet huomioon hyviä eettisiä periaatteita tutkimuksen tekemisen yhteydessä. Luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksessa eri tutkimusprosessien vaiheissa tehtyjen valintojen avulla. Luotettavuus lisääntyy sen myötä, kuinka tarkasti aineistonkeruun ja analyysin vaiheita tutkijat kuvaavat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 165) Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos sen avulla saadaan luotettavia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tekemisen lähtökohdat ovat rehellisyys ja puolueettomuus sekä se, ettei tutkimukseen osallistuneille aiheudu haittaa tutkimuksesta (Heikkilä, 2014, 27)

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) määrittelee tutkimuseetiikkaan sisältyvän eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamisen ja edistämisen tutkimustoiminnassa sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyden tunnistamisen ja torjumisen jokaisella tieteenalalla. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ainoastaan, jos tutkimus on suoritettu hyviä tieteellisiä käytänteitä noudattamalla. TENK (2012, 6) määrittelee hyvien tieteellisten käytänteiden lähtökohdaksi sen, että tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, yleistä huolellisuutta, rehellisyyttä sekä tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä arvioinnissa. Omassa tutkielmassamme olemme pyrkineet huolellisuuteen ja avoimuuteen jokaisessa tutkimusprosessin eri vaiheessa. Tutkimuksen aineiston analyysi laadullisin ja määrällisin menetelmin on tehty ja raportoitu asianmukaisesti. Tekoprosessin ajan dokumentoimme tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti, jotta lukijalle syntyisi selkeä ja realistinen kuva tutkimuksen toteutuksesta.

Toinen hyvä tutkimuseettinen lähtökohta käsittelee tutkimukseen sovellettavien tieteellisten tutkimusten kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksen on noudatettava avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää. (TENK, 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150) Kolmantena käytänteenä noudatamme muiden tutkijoiden ja työn saavutusten asianmukaista ja kunnioittavaa huomioimista viittaamalla jokaiseen aiempaan tutkimukseen ja muuhun käytettyyn lähteeseen oikeaoppisesti (TENK, 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi, 150). Tiedonhankinnassa ja lähteiden viittaamisessa olemme käyttäneet menetelmiä, jotka ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia. Tutkimuksessamme olemme käyttäneet ja pyrkineet löytämään monipuolisesti sekä kotimaisia että kansainvälisiä artikkeleita ja tutkimuksia. Aiemmat tutkimukset, joita hyödynsimme, ovat ajankohtaisia sekä vertaisarvioituja tutkimuksia. Tutkimukset ovat myös open access -julkaisuja. Kaikki lähteet, joita tutkimuksessa on käytetty löytyvät lähdeluettelosta ja niihin on viitattu asianmukaisella tavalla.

Tutkimuksemme tutkittavat olivat täysi-ikäisiä. Saimme aineistomme valmiiksi kerättynä, jolloin tutkimuksen luvat olivat kunnossa. Olemme kiinnittäneet erityistä huomiota anonymiteetin varmistamiseen. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja anonymiä. Aineiston käsittelyssä ja tulosten esittämisessä vastauksia käsiteltiin niin, ettei yksittäisten henkilöiden identiteetti paljastu tuloksissa. Tuloksissa emme tuo ilmi myöskään tutkimuskohteena olevien yliopistojen tunnistetietoja. Tutkimusaineisto on ainoastaan meillä tutkijoilla ja sitä säilytetään ainoastaan tutkimuksen teon ajan. Kun tutkimus on valmis, aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkielmamme toteutettiin monimenetelmäisenä tutkimuksena, sillä tutkimuksessa yhdistyy niin laadullinen kuin määrällinen tutkimusmenetelmä. Monimenetelmäinen lähestymistapa mahdollistaa toisiaan täydentävien menetelmien käytön (Creswell & Plano Clark, 2018, 12). Tutkimuksen otoskoko vaikuttaa sen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Tutkimukseen osallistuneita on yhteensä 371, joista 48 vastasi kysymyksiin, joita hyödynsimme tutkielmassamme, joten tutkielmaan osallistuneiden määrä on melko vähäinen. Ajankohtana toukokuu saattoi rajoittaa vastaajien määrää, koska viesti ei ole välttämättä tavoittanut kaikkia opiskelijoita lukuvouden loppumisen vuoksi. Laadullisen tutkimuksen luonteen ja pienen otoskoon vuoksi tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koko heidän edustamalleen ihmisryhmälle. Vastaukset ky-

selylomakkeessa olivat melko tiiviitä ja suppeita, joka tuotti haasteita analysointivaiheessa. Aineisto oli kuitenkin riittävä laajuudeltaan tämän tutkielman tekemiseen, sillä saimme vastattua kaikkiin kolmeen asettamaamme tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida myös aineistonkeruun ja tutkimusaineiston näkökulmasta. Emme itse tutkielman tekijöinä osallistuneet tai vaikuttaneet tutkimusaineiston hankintaan, koska käytimme valmista aineistoa. Kysely sopii aineiston keruutavaksi silloin kun tutkittavia on paljon ja he ovat hajallaan (Vilka, 2007, 28). Aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä, mikä mahdollisti kyselyn kohdejoukon tavoittamisen ympäri Suomea sekä laajan aineiston keräämisen. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että kysely lähetettiin osallistujille yliopistojen sähköpostilistojen kautta, minkä vuoksi on erittäin todennäköistä, että kaikki vastaajista kuuluvat tutkielmamme kohderyhmään.

On kuitenkin otettava huomioon, että laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettua tutkimusta ei käytännössä voi koskaan toistaa sellaisenaan, koska laadullisin menetelmin tehty tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen. (Vilka, 2015, 126). Tutkimustulokset kertovat vain tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista opiskeluiden aikaisista haasteista ja yliopiston tarjoamista tuen muodoista. Tuloksista ei myöskään käy ilmi, missä opintojen vaiheessa opiskelijat ovat. Opintovuodella voi olla vaikutusta opiskelijoiden kohtaamiin haasteisiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi voidaan pelkistää kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuksen luotettavuus ovat yhteydessä toisiinsa (Vilka, 2015, 125). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Näin ollen tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta jokaisen tekemänsä valinnan kohdalla (Vilka, 2015, 125).

Alun perin Lincolnin ja Guban (1985) esittämän laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi mallin mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida käsitteiden *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *confirmability* avulla. Käsitteet ovat saaneet laadullisen tutkimuksen piirissä erilaisia tulkintoja ja suomennoksia. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 161) Tässä tutkielmassa käytämme tutkimuksen luotettavuuden arviointiin käsitteitä *uskottavuus* (Eskola & Suoranta,

1998, luku 5; Puusa & Juuti, 2020, luku 5), *siirrettävyys ja vahvistettavuus* (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5) sekä Puusan ja Juutin (2020) määritelmiä *luotettavuudesta* sekä *eettisyydestä*. Jos yksikin käsite ontuu tutkimuksessa, putoaa tutkimukselta pohja (Puusa & Juuti, 2020, luku 5).

Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota tutkijan aineistosta muodostamiin konstruktioihin ja siihen, ovatko ne linjassa tutkittavien käsitysten kanssa (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Uskottavuudella viitataan siihen, miten muut tutkimusta lukevat hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi ja luottavat siihen, että tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analysoitu huolella (Puusa & Juuti, 2020, luku 5). Omassa tutkielmassamme tutkimuksen uskottavuutta lisää aineistolähtöinen lähestymistapa sekä huolella tehty aineiston analysointi. Tutkimuksen siirrettävyyttä tukee aineiston huolellinen dokumentointi sekä se, että tekemämme johtopäätökset ovat selkeästi kyselylomakkeella kerätystä aineistosta johdettavissa. Tutkimuksen vahvistettavuudella viitataan siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavasta ilmiöistä tehdyistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tutkielmamme aineistolähtöisyydestä huolimatta olemme pyrkineet liittämään tekemämme havainnot aikaisempiin tutkimuksiin ja tämä lisää tutkielmamme vahvistettavuutta.

Luotettavuutta arvioitaessa luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija vakuuttaa, että on käyttänyt ja valinnut perusteellisesti oikeanlaisen lähestymistavan ja menetelmät tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Tämä edellyttää sen, että tutkija kuvaa tutkimuksensa etenemistä sellaisena kuin se on toteutunut. (Puusa & Juuti, 2020, luku 5) Tutkielmassamme olemme perustelleet valitsemamme lähestymistavan sekä analyysimenetelmät. Olemme dokumentoineet tutkimuksen tekovaiheet juuri sellaisina kuin olemme ne toteuttaneet.

Eettisyys tarkoittaa sitä, että tutkija on noudattanut koko tutkimuksen ajan eettisiä periaatteita. Tällä tavalla tutkimuksen menetelmät ja analyysitavat voisivat toimia minkä tahansa hyvin tehdyn tutkimuksen ohjenuorina. (Puusa & Juuti, 2020, luku 5) Tutkimuksen kohteena olleille opettajaopiskelijoille ei aiheutunut tutkimuksesta haittaa. Tutkimukseen osallistujien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan. Käyttämämme menetelmät sekä analyysitavat ovat noudattaneet eettisiä periaatteita.

Tutkimuksen luotettavuutta niin analyysin kuin koko tutkielman osalta lisäsi se, että toteutimme tutkielmamme yhteistyössä kahden tutkijan kesken. Tällaista tutkijoiden yhteistyötä, jossa useampi kuin yksi tutkija osallistuu tutkimuksen aineistonkeruuseen sekä tulosten analysointiin ja tulkitsemiseen, kutsutaan tutkijatriangulaatioksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 233).

Kahden tutkijan välinen yhteistyö mahdollistaa tulkintojen tekemisen kahdesta eri näkökulmasta, mikä mahdollisesti vähentää tulkintojen subjektiivisuutta. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoiden on neuvoteltava havainnoista ja näkemyksistä ja päästävä yksimielisyyteen erilaisista ratkaisuista kuten aineiston luokittelusta ja tulkinnasta. (Aaltio & Puusa, 2020, luku 5.) Oman tutkielmamme luotettavuutta olisi lisännyt se, että olisimme toteuttaneet aineiston analyysin itsenäisesti ja tämän jälkeen vertailleet valmiiden analyysien tuloksia. Päädyimme kuitenkin toteuttamaan analyysin yhteistyössä alusta loppuun saakka, jotta pystyimme keskustelemaan havainnoista reaaliaikaisesti.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuus

Määrällisen tutkimuksen arviointi tapahtuu tutkimuksen pätevyyden eli validiuden ja luotettavuuden eli reliabiliteetin mukaisesti. Pätevyys näkyy tutkimusmenetelmän ja mittareiden kykyä mitata käsiteltäviä asioita tutkimuksessa. Pätevyyden huomioon ottaminen tapahtuu jo suunnitteluvaiheessa, kun kysymyksiä luodaan. Kysymyksillä pyritään saamaan toivottuja vastauksia. Luotettavuudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta sekä tarkkuutta. Luotettavuutta heikentävät tutkimuksen aikana syntyneet satunnaisvirheet, joiden tarkastelu on tärkeää tutkimuksessa. (Vilka, 2015, 193–194.) Tutkimuksemme kyselylomakkeessa oli yksi monivalintakysymys ”kyllä” ja ”ei” liittyen suvussa esiintyvään oppimisvaikeuteen. Tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin ja ovat loogisia. Luotettavuuden arvioinnin kannalta otoskoko voisi olla suurempi, että yleistys perusjoukkoon olisi mahdollista. Satunnaisvirheet voivat olla mahdollisia, jos vastaaja ei tiennyt mitä oppimisvaikeudet ovat, sillä niitä ei ollut tarkemmin määritelty kysymyksessä. Pienet satunnaisvirheet huomioiden pidämme tutkimusta kuitenkin luotettavana.

Validius eli tutkimuksen pätevyys kertoo tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän tai mittarin kyvystä mitata käsiteltävää asiaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 231). Oman tutkielmamme validiutta olisi lisännyt se, että kyselylomakkeessa ei olisi ollut mahdollisuutta kertoa siitä, millaista tukea opiskelijat olisivat kaivanneet, jolloin olisimme voineet saada useampia vastauksia toiseen tutkimuskysymykseemme. Emme kuitenkaan voineet vaikuttaa kyselylomakkeen kysymysten asetteluun, koska saimme käyttöömmme valmiin aineiston.

7 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajaopiskelijoiden kokemia haasteita opintojen aikana sekä millaisia tukikeinoja opiskelijat ovat saaneet haasteisiinsa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää taustamuuttujien vaikutusta tuen tarpeisiin. Taustamuuttujina olivat suvussa esiintyvät oppimisvaikeudet sekä opiskelijan opiskeluala.

Korkeakouluissa ollaan entistä enemmän tietoisia opiskelijoiden tuen tarpeista ja tukitoimista kuin aiemmin ja opiskelijat, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia, hakeutuvat opettajankoulutukseen kasvavissa määrin (Csoli & Gallagher, 2012, 61). Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaksi opiskelevista 13 % (N=371) kokee haasteita opintojensa aikana. Haasteita, joita opiskelijat kokevat opinnoissaan ulottuvat eri osa-alueille. Tuloksista on selkeästi nähtävissä, että eniten haasteita opettajaopiskelijat kokivat opiskeluun liittyen oppimisen osa-alueella. Tulokset ovat Opiskelijabarometrin (2014) ja YTHS:n (2016) tutkimustulosten kanssa saman suuntaisia. Vaikeudet, joista tutkimuksiin osallistuneet ilmoittivat liittyvät opiskelutaitoihin, lukemiseen sekä erilaisiin kirjallisiin töihin ja heillä oli erilaisia oppimisvaikeuksia (Kettunen & Villa, 2013, 31–32; Kunttu ym., 2017, 30).

Omassa tutkielmassamme opettajaopiskelijat kokivat haasteita oppimisen, tuen puutteiden, psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimaan oppimisen osalta. Oppimisen haasteet koostuvat tutkielman tulosten perusteella toiminnanohjauksen haasteista, haasteista opiskelutilanteissa sekä eri asteisista lukivaikeuksista. Lukivaikeus on kaikkein yleisin tarkasti määriteltävissä oleva oppimisvaikeuksien alatyyppejä, jonka esiintyvyyttä ei aikuisiällä tunneta tarkasti (Korkeamäki, ym., 2010, 12; Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015, 8–9). On kuitenkin arvioitu, että suvussa esiintyvää diagnosoitavissa olevaa lukivaikeutta esiintyy noin kolmella sadasta (Korkeamäki, ym., 2010, 12). Omassa aineistossamme lukivaikeudesta raportoi lähes kaksinertainen määrä opiskelijoita verrattuna Korkeamäen ym. (2010) arvioon, mutta suvun yhteyttä lukivaikeuteen tai lukivaikeusdiagnoosin oikeellisuutta ei tutkielmassamme tutkittu.

YTHS:n vuonna 2016 teettämän terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan psyykkisiä vaikeuksia esiintyi 30 %:lla korkeakouluopiskelijoista ja vuodesta 2000 alkaen masennus- ja ahdistuneisuusdiagnoosien osuus on kasvanut (Kunttu, ym., 2017, 30, 36). Tutkielmamme tulokset tukevat YTHS:n tutkimuksessa saatuja tuloksia opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin osalta, sillä tutkimuksessamme haasteita kokeneista 25 % (N=48) kertoi psyykkisen hyvinvoin-

nin haasteista opintojen aikana. Psykkisen hyvinvoinnin haasteisiin kuuluvat haasteet jaksamisessa, elämänhallinnassa sekä muunlaiset psyykkiset oireet. Oppimisen haasteiden ja psyykkisen hyvinvoinnin haasteiden ohella opiskelijat kokivat haasteita tuen saamisessa sekä terveydellisten ja institutionaalisten haasteiden osa-alueilla.

Huolestuttavaa on kuitenkin se, että tuen puuttumisesta ilmoitti haasteita kokeneista opiskelijoista lähes 30 % (N=48). Tuen puuttuminen johtuu tutkimustulosten mukaan niin tuen vaikeasta saatavuudesta kuin sen riittämättömydestäkin. Tuen puutteita oli niin oppimiseen liittyvissä tukikeinoissa kuin psyykkisen hyvinvoinnin tukikeinoihin liittyen. Tulokset ovat samansuuntaisia OHO! -hankkeessa tehdyn tutkimuksen tulosten kanssa, jonka mukaan vain 9 % opiskelijoista (N=1011) sai tukea oppimisvaikeuksiinsa hyvin (Lehto, ym., 2019, 68–80). Psykkisen hyvinvoinnin tukikeinoihin liittyen korkeakouluopiskelijat kokevat, että mielenterveyspalveluihin on pitkät jonot, jotka vaikeuttavat tuen oikea-aikaista saantia (Villa & Kivisalmi, 2016, 37). Villan ja Kivisalmen (2016) tutkimus tukee omasta aineistostamme esiin nousseita kokemuksia, siitä ettei tukea ja apua saa tarpeeksi ajoissa pitkien jonojen vuoksi tuen hakemisesta huolimatta. Tuen saavuttamattomuus voi myös selittyä osittain leimautumisen pelolla. Opiskelijoiden käsitys piilevistä vammoista (kuten esimerkiksi lukivaikeus) liittyy läheisesti ”normaalisuuden” käsitteeseen ja he voivat itse valita haluavatko he tulla esiin. Näkymättömän haasteen esille tuomisen yhteydessä he pelkäävät leimautumista tai leimaamista. Selitys voi olla myös se, että he eivät itse koe heillä olevan erityistarpeita tai haasteita. (Moriña, 2017, 10)

Tukea opiskeluunsa ilmoitti saaneensa 9 % kyselyyn vastanneista opiskelijoista (N=371). Tutkielman tulosten perusteella opettajaopiskelijat ovat saaneet eniten tukea yliopisto-opintojensa aikana kokemiin haasteisiin opiskeluun liittyvissä asioissa. Tukea opiskeluun on saatu yliopiston henkilökunnan eri jäseniltä (opintoneuvojat, opettajat, opintopsykologit) sekä erilaisilta lisäkurseilta, joita on voinut suorittaa omien opintojen ohella. Tuloksista on nähtävissä, että opiskelijat ovat saaneet tukea myös oppimiseen liittyvissä asioissa. Opiskelijat ovat saaneet erilaisia erityisjärjestelyitä joustavien kurssi- tai tenttijärjestelyiden kautta. Erityisjärjestelyt olivat yleisimpiä tukikeinoja opiskelijalle, jolla oli lukivaikeutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia siitä, että erityisjärjestelyiden saavutettavuus on parantunut. Esimerkiksi tenttijärjestelyt ovat pitkälle kehittyneitä tukikeinojen (tentti tietokoneella, lisäaika) kanssa, mutta saavutettavaa pedagogista osaamista korkeakouluilla ei ole vielä tarpeeksi. (Penttilä, 2012, 4). Psykkisen hyvinvoinnin tukea ilmoitti saaneensa 19 % tukea saaneista opiskelijoista (N=32). Psykkisen hyvinvoinnin tuki muodostui aineiston perusteella kokonaan

yliopiston ulkopuolisten tai yliopiston kanssa yhteistyössä toimivien tahojen kanssa. Opiskelijat raportoivat saaneensa tukea pääasiassa mielenterveydellisiin haasteisiin.

Taustamuuttujia tutkittiin suvun ja opiskelualan näkökulmasta liittyen opiskelijoiden kokemiin haasteisiin. Suvussa esiintyvistä oppimisvaikeudesta ja omista oppimiseen liittyvistä haasteista ilmoitti 7 % kaikista vastaajista (N=371). Tutkielmamme tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelijoiden opintoalalla ei ole vaikutusta opintojen aikana koettujen haasteiden laatuun. Huomattavaa oli kuitenkin se, että erityisopettajaksi opiskelevat ilmoittivat vähiten omilla opinnoissa koetuista haasteista, mutta heidän suvuissaan esiintyi opiskelualoista eniten oppimisen vaikeuksia. Aineenopettajaksi opiskelevat kokivat sen sijaan eniten haasteita opintojensa aikana. Taustamuuttujia tutkittaessa havaittiin, että kaikilla opiskelualoilla koettiin eniten oppimisen haasteita. Aineenopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden osalta toiseksi eniten koettiin haasteita tuen saannissa sekä psyykkisessä hyvinvoinnissa. Erityisopettajat kokivat toiseksi eniten tuen puutteita ja sen jälkeen psyykkisen hyvinvoinnin haasteita. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden osalta toiseksi eniten haasteita oli oppimaan oppimisen osalta.

Tutkielmamme tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajaopiskelijat kohtaavat opinnoissaan yhtäaikaaisesti useampia haasteita. Haasteista kertovien vastausten määrä on huomattavasti suurempi verrattuna haasteista ilmoittaneiden opiskelijoiden määrään haasteiden päällekkäistymisen vuoksi. Oppimisvaikeuksien kanssa samaan aikaan voi esiintyä muitakin haasteita. Oppimisvaikeuksien samanaikaisesti esiintyminen eli komorbiditeetti on melko yleistä (Aro ym., 2019, 71; Light & DeFries, 1995, 97). Omassa aineistossamme yhteensä noin neljäsosalla vastaajista (N=48) haasteet jakaantuivat useampaan kuin yhteen kategoriaan.

Vaikka tutkielmamme tuloksissa korostuivat opettajaopiskelijoiden kokemat opintojen aikaiset haasteet, suurin osa eli 86 % opettajaopiskelijoista ei koe haasteita opintojensa aikana. Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia YTHS:n vuoden 2016 terveys- ja hyvinvointitutkimuksen kanssa (Kunttu, ym., 2017, 47, 85), jossa alle viidesosa opiskelijoista ilmoitti kaipaavansa tukea opiskeluun ja alle kolmasosa ilmoitti mielenterveydellisistä haasteista (Kunttu, ym., 2017, 30, 36). Tästä huolimatta tuen tarve korkeakouluasteella on tutkielmamme tulosten perusteella ilmeinen ja tukikeinojen saavutettavuus on haasteellista eivätkä tukitoimet ole aina riittäviä.

8 Pohdinta

Saavutettavuutta ja esteettömyyttä korkeakouluissa on edistetty 1970-luvulta alkaen erilaisten hankkeiden ja vuonna 1999 julistetun Bolognan prosessin kautta. Prosessin yksi keskeisimmistä tavoitteista on lisätä korkeakoulujen inklusiivisuutta. Syy tähän kaikille tarkoitettuun ja saavutettavaan korkeakoulun edistämiseen on muun muassa opiskelijoiden moninaisuuden lisääntyminen korkeakouluissa maailmanlaajuisesti. Saavutettavuus on myös avainasemassa, kun edistetään koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Penttilä, 2012, 4; Laaksonen 2005; Bolognan julistus, 1999; Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014)

Opiskelijoiden tuen tarpeet korkeakouluissa eivät ulotu ainoastaan oppimisen haasteiden ympärille, vaan tutkimuksemme tulosten mukaan haasteita koettiin muillakin osa-alueilla: tuen saamisessa, psyykkisessä hyvinvoinnissa, oppimaan oppimisessa sekä terveydellisissä ja institutionaalisissa haasteissa. Haasteiden moninaisuuden vuoksi voidaankin pohtia riittääkö korkeakouluihin erityispedagoginen tuki, jota peruskoulussa ja toisella asteella tarjotaan. Oppimisvaikeuksien on todettu heijastuvan myöhempään elämään kuten mielenterveyteen ja koulutukseen (Aro ym., 2019, 71). Elinikäisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna on perusteltua, että tukitoimet ulottuisivat aina yksilön koulupolun alusta aina koulupolun loppuun saakka (Korkeamäki, 2010, 12–13, 101). Tällä hetkellä lainsäädännöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna toisen asteen ja korkeakoulun välillä on kuilu tuen tarjoamisessa. Laki ei turvaa erityisopetuksellisia tukitoimia opiskelijoille korkeakouluissa. (Yliopistolaki 2009/558)

Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajaopiskelijoiden kokemat haasteet vaativat usean eri toimijan tukipalveluita. Haasteiden ollessa moninaisia tuen palvelut ovat usein hajallaan toisistaan ja vaikeasti löydettävissä. Voidaankin pohtia, miten korkeakouluissa erityispedagoginen tuki tulisi järjestää. Tuki voisi kattaa erityisopetuksen lisäksi myös ohjauksellisia sekä entistä enemmän konsultoivia piirteitä. Tuen palvelut kokonaisuudessaan voitaisi keskittää moniammatillisen tiimin vastuulle. Moniammatillinen tiimi voisi koostua erityispedagogiikan ammattilaisten lisäksi opintoneuvojista, -suunnittelijoista sekä -psykologeista. Roolituksen tulisi olla selkeä: erityisopettajalle kuuluvat akateemiset opiskelutaidot (lukemisen ja kirjoittamisen haasteet) sekä oppimisvaikeudet ja niiden testaus. Terveystieteiden ammattilaisilla (esimerkiksi psykologi) olisi roolit elämänhallinnan, jaksamisen, mielenterveyden haasteiden sekä opiskelumotivaation parissa. Tiimin täytyy toimia myös tiiviissä yhteistyössä opiskelija- ja kaupungin terveydenhuollon kanssa. Tuen keskittämiseen on kiinnitetty huomiota esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa ja siellä on käytössä moniammatillinen Student Life –hyvinvointitoimintatiimi.

Tiimi koostuu terveystieteiden, kasvatustieteiden, psykologian ja erityispedagogiikan asiantuntijoista ja he tekevät yhteistyötä yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kuten YTHS:n ja Kelan kanssa. Hyvinvointitoiminnan tarkoituksena on tarjota varhaista tukea opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskelukyvyn edistämiseen. (Jyväskylän yliopisto, 2021)

Tukikeinojen systemaattista käyttöä voitaisi edesauttaa sillä, että saavutettavuudesta kirjattaisiin korkeakouluissa oma, erillinen saavutettavuussuunnitelma. Saavutettavuussuunnitelmassa tulisi käsitellä tarjottavia tukikeinoja sekä niiden järjestämistä, että kehittämistä. Tällä hetkellä korkeakoulut ovat velvoitettuja laatimaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo suunnitelman (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Muutamassa suomalaisessa korkeakoulussa on jo käytössä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo suunnitelman lisäksi erillinen saavutettavuusohjelma tai se on sisällytetty muihin suunnitelmiin, joiden tavoitteena on edistää saavutettavuutta (Muuronen & Eskola, 2020, 31). Saavutettavuutta koskevan suunnitelman lisäksi opiskelijoille tulisi viestiä tuen saamisen mahdollisuuksista erittäin aktiivisesti. Tällä hetkellä tukea tarjotaan jo pääsykoe vaiheessa erilaisin tukitoimin, joten olisi erityisen tärkeää, että tukea jatkettaisi myös sisäänpääsyn jälkeen. Tuen löytämistä ja esittelyä voitaisiin helpottaa lisäämällä esimerkiksi kaikille yliopisto-opinnot aloittaville opiskelijoille orientoiiviin opintoihin pakollinen kurssi, joka ohjaa vahvemmin akateemiseen opiskeluun ja hyvinvoinnin lisäämiseen. Olisi syytä pohtia saisivatko opiskelijat tietoa tuen palveluista vertaisiltaan. Tämä toteutuisi, jos pienryhmäohjaajien koulutukseen lisättäisiin tietoa yliopistojen tarjoamista tukikeinoista ja heidät velvoitettaisiin kertomaan niistä uusille opiskelijoille. Tämä voisi helpottaa uusien opiskelijoiden hakeutumista tuen piiriin ja samalla normalisoida tuen tarpeita.

Korkeakoulujen henkilökunnan mielestä saavutettavuuteen ja tukitoimien käyttöön tarvittaisiin enemmän koulutusta ja tietoa (Penttilä, 2012, 14). Koulutusta ja tietoa voitaisi lisätä erilaisten hankkeiden avulla, kuten tähänkin asti (ESOK, OHO!). Tiedon ja koulutuksen tarve saavutettavuuden ja tukitoimien käytön osalta voi johtua myös esimerkiksi siitä, ettei yliopiston opetustyössä toimivalta henkilökunnalta vaadita pedagogista osaamista kelpoisuusehtojen täyttämiseksi (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Täytyykin pohtia, saisivatko yliopistossa opetusta antava henkilöstö tietoa erilaisista oppijoista ja oppisivat mahdollisesti tunnistamaan tukitoimien tarpeen pedagogisten opintojen myötä. Seuraava korkeakoulujen kehittämishanke voisi keskittyä erityisesti korkeakouluopiskelijoiden tuen tarpeisiin. Hankkeessa voisi kehittää korkeakouluille konkreettisia ja toimivia käytännön keinoja, joilla vastata opiskelijoiden kohtaamiin haasteisiin.

Opettajien moninaisuutta on tutkittu hyvin vähän näkymättömien osa-alueiden kuten oppimisvaikeuksien osalta (Burns, 2015, 11–12). Tutkimuksemme osoitti, että opettajaksi opiskelevilla esiintyi kaikista eniten oppimiseen liittyviä haasteita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan oppimisvaikeudet toivat hyötyjä koko kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Opettajilla oli mahdollisuus ohjata kaikkia oppilaita arvostamaan ja tunnistamaan ihmisten välistä moninaisuutta. (Ferri ym., 2001, 22–32) Koulutuspoliittisessa keskustelussa esillä olevan inklusion tulisi konkretisoitua myös kouluyhteisön henkilökuntaan saakka. Tällä hetkellä tätä koulutuspoliittista keskustelua käydään ainoastaan oppilaiden näkökulmasta. Jos tavoitellaan inklusion periaatteen syvempää merkitystä, tulisi opettajakunnan heijastella inklusiivista ja moninaista työyhteisöä. Aiempien tutkimusten näkökulmasta olisi perusteltua, että koulussa työskentelisi opettajia eri taustoista. Inklusiivisia työyhteisöjä lähdetään rakentamaan jo opettajankoulutuksesta asti. Opettajankoulutuksen tulisi valikoitua opiskelijoita moninaisista lähtökohdista. Opettajat, joilla on omakohtaista kokemusta oppimisen haasteista, voisivat omalla toiminnallaan edistää yhteiskunnan käsityksiä moninaisuuden hyväksymisestä.

Tällä hetkellä opettajien yhteisöt eivät heijastele yhteiskunnallista moninaisuutta (Euroopan komissio, 2007; OECD, 2019, 436). Moninaisuuden puute opettajakunnassa johtuu siitä, että aiemmat ajalliset opettajaihanteet ovat homogeenistäneet opettajankoulutukseen hyväksytyt opiskelijat. Vasta 1970-luvun jälkeen mallikansalaisuuden ideaali alkoi muuttamaan muotoaan ja opettajuudesta alkoi muodostumaan työrooli eikä mallikansalaisuuden kuva. (Mankki & Räihä, 2020, 5–7) Siitä huolimatta myös tänä päivänä opettajankoulutuksen hakukriteerit painottavat tiettyjä taitoja, joita opettajilta vaaditaan (Mankki & Räihä, 2020, 13–14). Hakukriteeristöille on paikkansa hakijamäärien ollessa suuria, mutta ne eivät saisi karsia moninaisuuden syntyä opiskelijayhteisöön. Olisikin tärkeää pohtia hakukriteereitä tehdessä, etteivät kriteerit sulje pois erilaisuuden muodostumista määrän karsimisen kustannuksella.

Tutkielmamme tulosten mukaan opettajaopiskelijoiden joukko on heterogeeninen ryhmä haasteiden moninaisuuden vuoksi. Kasvatus- ja koulutusinstituutiot pyrkivät homogeenisuuteen ja erottelevat ”normaaliudesta” poikkeavat yksilöt (Thomas & Loxley, 2007, 93). Koulutusinstituutioiden tulisikin ottaa huomioon opiskelijat heterogeenisena ryhmänä esimerkiksi ennakkoivien tukitoimien kautta, joista hyötyvät kaikki opiskelijat. Korkeakoulut voisivat tarjota opiskelijoille myös matalan kynnyksen tuen palveluita, joiden saamiseksi ei vaadita esimerkiksi lääkärin diagnoosia. Jos kaikilla korkeakouluilla olisi käytössä yhdessä luodut tukitoimet opiskelijoiden tukemiseksi, tulisiko tukitoimista ja niiden hyödyntämisestä opiskelussa yleisempää.

Tukitoimien yleistyminen osaksi koko korkeakouluyhteisöjen toimintaa on kuitenkin hidas prosessi, joka vaatii asenneilmapiirin muutoksen ihmisten moninaisuutta kohtaan.

On ilahduttavaa, että Covid-19 pandemian aikana on kehittynyt erilaisia digitaalisia ratkaisuja opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Etäopiskelun myötä aikaan ja paikkaan sitoutumaton opiskelu on lisääntynyt. Tämän myötä opiskelijat ovat voineet suunnitella ja toteuttaa opintoja vapaammin. Kuitenkin käänköpuolena on voinut olla se, ettei opinnot ole edistyneet toivotulla tavalla. Etäopiskelun myötä myös luentotallenteet, sähköiset tentit sekä etäkurssit ovat lisääntyneet, joita voidaan pitää tukikeinoina. Esimerkiksi luentotallenteiden avulla voi omaa opiskelua rytmittää taukojen avulla. Tallenteet mahdollistavat taukojen pitämisen esimerkiksi keskittymisen vaikeuksien vuoksi. Toivottavaa olisi kuitenkin, että pandemian aikana yleistyneet tukitoimet jäisivät käyttöön, vaikka lähiopetukseen palattaisiinkin.

Etäajan myötä erilaiset palvelut voidaan tuoda opiskelijoille sähköisessä muodossa. Etäyhteyksin toteutettavat tukikeinot voivat madaltaa kynnystä tuen hakemiseen. Esimerkiksi Nyyti ry järjestää chat-palveluita sekä webinaareja opiskelijoille opintoihin, hyvinvointiin ja elämänhallintaan liittyen (Nyyti ry, 2021). Myös YTHS on laajentanut etävastaanotto toimintaansa (YTHS, 2021). Covid-19 pandemian myötä Oulun yliopiston opintopsykologin ohjauspalveluiden sivuille on päivittynyt opintojen suunnittelun, opiskelutaitoihin sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä vinkkejä, kurseja sekä webinaareja (Oulun yliopisto, 2021). Etänä saatavista tukitoimien parannuksesta huolimatta asialla on toinenkin puoli. Tutkimuksia esimerkiksi opiskelijoiden kokemasta kasvaneesta uupumuksesta on tekeillä.

Tämä tutkimus tarjoaa käytännön tietoa opettajaopiskelijoiden opintojen aikaisista haasteista sekä yliopistojen tarjoamista tukikeinoista. Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia aikaisempien kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten kanssa. Tämän vuoksi voidaan olettaa, että haasteita, joita opettajaopiskelijat kokevat, kokevat myös muiden alojen opiskelijat. YTHS:n tuottaman tutkimuksen (N=3082) perusteella oppimisvaikeuksista ilmoitti 8,2 % vastaajista. Opintojen hidastuminen kytkeytyi ohjauksen ja opintojen kipukohtiin sekä heikkoon motivaatioon tai muihin henkilökohtaisiin syihin ja sairauksiin. (Kunttu, ym., 2017, 47; Penttilä, 2016, 32) Aiemmat tulokset siis myötäilevät tuloksiamme siitä näkökulmasta, että opiskelijoiden kokemat haasteet jakautuvat useaan eri osa-alueeseen. Korkeakouluilla on tarjota monenlaisia tukitoimia, jos opiskelija tarvitsee erityisjärjestelyitä. Perinteisimmät tukitoimet ovat tenttijärjeste-

lyt ja vaihtoehtoiset tavat opintojen suorittamiseen (Penttilä, 2012, 21). Saimme tutkimuksemme saman suuntaisia tuloksia, sillä eniten käytettyjä tukitoimia olivat erityisjärjestelyt kursseilla ja tenteissä.

Tutkimuksemme tulosten perusteella tukitoimien on lisääntyttävä ja normalisoiduttava korkeakoulu yhteisöissä. Saavutettavuuden ja tukitoimien kehittäminen on koko korkeakoulu yhteisöjen kehittämistehtävä. Aennemuutoksen moninaisuuden hyväksymistä kohtaan on lähdeittävä yhteiskunnalliselta tasolta ja edettävä kohti korkeakouluja ja edelleen kohti konkreettista yksilötasoa. Avainasemassa tukitoimien systemaattiseen käyttöön on henkilökunnan lisäkoulutus, ennaltaehkäisevä ote sekä tehokas viestintä opiskelijoille tuen mahdollisuuksista. Tästä huolimatta korkeakouluilla on jo käytössään toimivia tukikeinoja ja loppujen lopuksi vain pieni osa opiskelijoista tarvitsee tukikeinoja opintojensa aikana. On kuitenkin muistettava, että opettajaopiskelijoiden joukkoon mahtuu erilaisia oppijoita.

Rajoitukset ja jatkotutkimusideat

Tässä tutkielmassa käytetyin menetelmin onnistuimme selvittämään opettajaopiskelijoiden yliopisto-opintojen aikana kokemia haasteita sekä tukikeinoja, joita opiskelijat ovat opintojen aikana saaneet yliopistolta. Tutkielmaamme osallistui opettajaopiskelijoita kansallisesti laajalta alueelta, mutta analysoitavaksi hyväksytyjä vastauksia päätyi tutkielmaamme lopulta melko pieni määrä. Tästä syystä tutkielman tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin yliopisto-opiskelijoihin, mutta ne antavat viitteitä opiskelijoiden kokemista haasteista sekä tukikeinoista, joita opiskelijat ovat saaneet opintojen aikana.

Tutkielmamme rajoituksia arvioitaessa voidaan pohtia, olisiko toisenlainen aineistonkeruu menetelmä antanut monipuolisempaa ja syvällisempää tietoa opettajaopiskelijoiden kokemista haasteista. Lisäksi tämän tutkielman aineisto koostui vain kahdesta avoimesta vastauksesta, joissa ei määritelty koettuja haasteita tai tuen tarpeita. Olisimme saavuttaneet varmasti monipuolisempaa ja erilaista tietoa tutkimuksemme kohteesta käyttämällä useampaa avointa kysymystä sekä tarkempia määritelmiä esimerkiksi oppimisvaikeuksien käsitteelle. Voimme pohtia ymmärsivätkö kyselyyn vastanneet mitä oppimisvaikeudet tarkoittivat, ja mitä ne voivat esimerkiksi sisältää. Olisi mielenkiintoista tietää, olisiko haasteet tai tuen tarpeet koettu erilaisina, jos käsitteet olisi määritelty tarkemmin.

Tämä tutkimus oli pieni katsaus opettajaopiskelijoiden kokemista haasteista ja saaduista tukikeinoista yliopisto-opintojen aikana. Vähäisen tutkimuksen ja tuen tarpeiden lisääntymisen

vuoksi aiheesta tarvittaisiin lisää tutkimusta tarjottavien tukikeinojen näkökulmasta. Tärkeitä jatkotutkimusaiheita on paljon. Jatkotutkimusideana yliopisto-opiskelijoiden opintojen aikana koettuja haasteita ja yliopistojen tarjoamia tukikeinoja voitaisi selvittää esimerkiksi laajemmalla kyselytutkimuksella sekä haastatteluilla. Opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä haasteiden laadusta ja sopivista tukikeinoista voitaisiin tavoittaa vielä syvällisemmin. Haastattelu-tilanteissa olisi mahdollista määritellä tarkemmin tilanteita, joihin tukea tarvitaan. Aineistoa voitaisi jatkossa kerätä muidenkin tiedekuntien osalta, jolloin saataisi kokonaiskuva yliopisto-opiskelijoiden haasteista ja siitä, miten yliopisto pystyy vastaamaan koettuihin haasteisiin. Sen yhteydessä voitaisi pohtia, miten tukikeinoja tulisi kehittää opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi. Aineistostamme jäi käyttämättä vastaukset, jossa opiskelijat ehdottivat erilaisia käytännössä toteutettavia tukikeinoja opintojen tueksi. Jatkotutkimusideana korkeakoulujen tuen palveluita olisi mahdollista kehittää opiskelijoiden ehdotelmien ja toiveiden pohjalta, jolloin opiskelijat saisivat tukea mahdollisimman tehokkaasti ja kohdennetusti. Tämän lisäksi konkreettisia tukimuotoja voitaisi testata käytännössä erilaisten pilottihankkeiden avulla.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (e-Pub-versio). Helsinki: Gaudeamus.
- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College Students with and without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666. doi: 10.1177/1087054710371168
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Anderson, R. C. (2006). Teaching (with) disability: Pedagogies of lived experience. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28(3–4), 367–380. doi: 10.1080/10714410600873258
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. doi: 10.1177/0022219418775118
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. [Viitattu 2.3.2021] <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Björn, P., Savolainen, H., & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bolognan prosessi (1999). Eurooppalainen korkeakoulualue. Euroopan opetusministereiden yhteinen julistus. [Viitattu 30.11.2020]. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>
- Burns, E., & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 529–543. doi: 10.1080/13540602.2010.507964
- Burns, E. (2015). *Tertiary teachers with dyslexia as narrators of their professional life and identity*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505–517. doi: 10.1080/03069880600942624

- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. (3. edition) New York: National center for learning disabilities. 2–45.
- Creswell, J. W. K. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition. International student edition.). London: SAGE.
- Csoli, K. & Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in Teacher Education. Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 61–76. doi: 10.5206/eei.v22i2.7698
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health & Development*, 36(4), 455–464. doi: 10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x
- Drew, C. J., Hardman, M. L. & Hosp, J. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Los Angeles (Calif.): SAGE Publications.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234–250. doi: 10.1177/1087054709340650
- Eisenberg D, Golberstein E, and Gollust SE. (2007). Help-Seeking and Access to Mental Health Care in a University Student Population. *Medical Care* 45 (7): 594–601. doi: 10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1
- El Ansari, W., Stock, C., Snelgrove, S., Hu, X., Parke, S., Davies, S., John, J., Adetunji, H., Stoate, M., Deeny, P., Phillips, C., & Mabhala, A. (2011). Feeling Healthy? A Survey of Physical and Psychological Wellbeing of Students from Seven Universities in the UK. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(5), 1308–23. doi: 10.3390/ijerph8051308
- Eloranta, A-K. (2019). *A follow-up study of childhood learning disabilities – Pathways to adult-age education, employment and psychosocial wellbeing*. JYU Dissertations 155. Jyväskylä.
- Engelbrecht, L., & de Beer, J. J. (2014). Access constraints experienced by physically disabled students at a South African higher education institution. *Africa Education Review*, 11(4), 544–562. doi: 10.1080/18146627.2014.935003
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Euroopan Komissio. (2007). *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen*. [Viitattu 30.11.2020]. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:52007DC0392&from=EN>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (EU) 2016/2102. Julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta. Annettu 26.10.2016. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CE-LEX:32016L2102&from=FI>
- Ferri, B. A., Keefe, C. H. & Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32. doi: 10.1177/002221940103400103
- Flavian, H. (2016). Are We Ready to Have Teachers with Learning Disabilities? A Study of School Principals' Observations. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 34–42.
- Griffiths, S. (2012). “Being Dyslexic Doesn’t Make Me Less of a Teacher”. School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x
- Hanska, S. (2017). *Esteettömyys- ja saavutettavuustiedot yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen verkkosivuilla vuonna 2017*. OHO! -hanke 2019. Saatavilla: <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/esteettomyysraportti-2017/view>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Helsingin yliopisto. (2020). *Tukea opiskeluun*. [Viitattu 9.11.2020] Saatavilla: <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/tukea-opiskeluun>
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. (22. uud. p.) Porvoo: Tammi.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Huuhka, E. (2019). Miten huomioida opiskelijoiden moninaisuus? Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (toim.) *OHO – Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin* -opas. OHO! -hanke 2019. Saatavilla: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015

- Ispambetova, G., Alimkhanov, Y., Madiyeva, G., Sabyrbekova, L., & Shepetyuk, N. (2018). Accessibility of Inclusive Higher Education through the Eyes of Students with Disabilities. *Astra Salvensis*, 11, 505–516.
- Jyväskylän yliopisto. (2020). *Opintojen suunnittelu ja ohjaus*. [Viitattu 9.11.2020] Saatavilla: <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/opintojen-suunnittelu>
- Kettunen, H. & Villa, T. (2013). Katsaus opiskelijabarometrin teemoihin. Teoksessa Saari, J. & Kettunen, H. (toim.) *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Otus 39/2013.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemola, U., Ikäheimo, H. & Hämäläinen, T. (2020). *OHO – Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin -opas*. OHO! -hanke 2019. Saatavilla: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83. Kuntoutussäätiö. Saatavilla: https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Aikuisten_oppimisvaikeudet_Nakokulmia_selviytymiseen.pdf
- Korkeamäki, J. (2019). Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa: M. Takala, L. Kairaluoma, T. Aro & L. Holopainen (2019). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus: Opi oppimaan -hankkeen toimeenpano ja tulokset*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Kunttu, K. & Laakso, J. (2016). Opiskeluterveydenhuollon tavoitteet, tehtävät ja erityispiirteet. Teoksessa: Duodecim / Oppiportti & K. Kunttu (2011). *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.
- Kunttu, K. & Pesonen, T. (2012). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47*. Helsinki: YTHS.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48*. Helsinki: YTHS.
- Laaksonen, E. (2005). *Esteetön opiskelu yliopistoissa*. Opetusministeriön julkaisuja. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80264/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä, 504. (2002). [Viitattu 2.3.2021]
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. (2019). *Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO! -hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä*. OHO! -hanke 2019.
- Leppämäki, S. (2018). Aikuisen adhd. Teoksessa: Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *AHDH-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A User's guide*. (3. painos.). Los Angeles (Calif.): Sage Publications.
- Light, J. G. & DeFries, J. C. (1995). Comorbidity of reading and mathematics disabilities: Genetic and environmental etiologies. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 96-106. doi: 10.1177/002221949502800204
- Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145–159.
- Lincoln, Y. S. k. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Los Angeles (Calif.): Sage Publishing.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. Teoksessa: Finn, C. E., Rotherham, A. J. & Hokanson, C. R. *Rethinking special education for a new century*. Washington: Thomas B. Fordham Foundation.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Macleod, G. & Cebula, K.R. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(4), 457–472. doi: 10.1080/03057640903352465
- Mankki, V. & Rähkä, P. (2020). Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 4–19. doi: 10.33350/ka.90951
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). Vantaa: International Methelp.
- Morgan, E., & Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher: Journal of the association for programmed learning. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 172–177. doi: 10.1080/13558000050034538

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964
- Mullins, L. & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society* 28(2), 147–160. doi: 10.1080/09687599.2012.752127
- Muuronen, A. & Eskola, S. (2020). Saavutettavuuskriteeristö korkeakoulujen saavutettavuuden kehittämisessä ja arvioinnissa. Teoksessa: Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämmäläinen. (2020). *OHO – Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin - opas*. OHO! -hanke 2019. Saatavilla: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>
- Niemelä, A. (2007). “Joutuu vähän taisteleen”. *Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista*. Otus 29/2007. [Viitattu: 30.10.2020] Saatavilla: <http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/joutuu/otus29.pdf>
- Nyyti ry. (2021). *Opiskelijoille*. [Viitattu: 5.3.2021] Saatavilla: <https://www.nyyti.fi/opiskelijoille/>
- O'Dwyer, A., & Thorpe, A. (2013). Managers' understandings of supporting teachers with specific learning disabilities: macro and micro understandings in the English Further Education sector. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 89–105.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OHO! -hanke. (2019). *Saavutettavuuskriteeristö – Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin*. Saatavilla: <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo/view>
- Opetushallitus. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Opintopolku. *Esteettömyys ja oppimisen tuki*. (2020). Opetushallitus. [Viitattu 17.11.2020] Saatavilla: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/esteettomyys-ja-oppimisen-tuki-oppilaitoksissa/>
- Oulun yliopisto. (2020). *Tukea opiskeluun*. [Viitattu: 9.11.2020] Saatavilla: <https://www oulu.fi/opiskelijalle/tukea-opiskeluun>
- Oulun yliopisto. (2021). *Opintopsykologin ohjauspalvelut*. [Viitattu: 5.3.2021] Saatavilla: <https://www oulu.fi/opiskelijalle/opintopsykologi>

- Penttilä, J. (2012). *Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:10. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79139/okm10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Penttilä, J. (2015). Opintojen eteneminen ja opiskelukyky. Teoksessa: Villa, T. (toim.). 2016. *Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Otus 55/2016. Saatavilla: <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GTENwUnNKa0s1Zmc/view>
- Pietilä, P. (2007). *Liikkumisen esteistä ajanhallintaan. Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa*. ESOK-verkosto. Saatavilla: <http://www.esok.fi/esok-hanke/kaytannot/hkraportti.pdf>
- Pietilä, P. (2020). Saavutettavuus opiskelijavalinnassa. Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (2020). *OHO – Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin -opas*. OHO! -hanke 2019. Saatavilla: <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–69. doi: 10.1002/dys.1484
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1), 5–23. doi: 10.3402/edui.v6.24277
- Prevatt, F., & Young, J. L. (2014). Recognizing and Treating Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(3), 182–200. doi: 10.1080/87568225.2014.914825
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (e-Pub-versio). Helsinki: Gaudeamus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlajakoski, L. (2018). Mitä on adhd? Teoksessa: K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *AHDH-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education* 7(4), 389–402. doi: 10.1080/1360311032000110945

- Riddick, B., & English, E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education* 29(2), 203–222. doi: 10.1080/02619760600617383
- Robinson, K. H., & Jones-Diaz, C. (2005). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill Education.
- Rodríguez-Gómez, D., Gairín, J., Dovigo, F., Clements, K., Jerónimo, M., Lucas, L., Marin, E., Mehtälä, S., Pinheiro, F. P., Timmis S. & Stîngu, M. (2019). Access4All: Policies and practices of social development in higher education. Teoksessa: J. Hoffman, P. Blessinger, & M. Makhanya. (toim.) *Strategies for Facilitating Inclusive Campuses in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion*. Vol. First edition. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications.
- Sisäasiainministeriö. (2013). *Oppia kaikille! – Yhdenvertaisuussuunnittelun opas oppilaitoksille*. [Viitattu 30.10.2020]. Saatavilla: <https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/5376058/Oppia+kaikille+suomi/09dd5121-d98e-487c-9acf-ee768620da0e/Oppia+kaikille+suomi.pdf>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Taskinen, E. (2008). *Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskeleminen tukemiseksi*. ESOK-verkosto. Saatavilla: http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa_Taskinen.pdf/
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Vol. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.
- Tukholman yliopisto. (2020). Opiskelijan tuki. [Viitattu 1.3.2020] Saatavilla: <https://www.su.se/english/education/student-support>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovila, T., Seilo, N. & Kunttu, K. (2020). *Opiskeluterveydenhuollon opas 2020*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2020:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162195/STM_2020_14_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vasalampi, K., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2010). Sisäinen motivaatio ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiiirtymässä. *Psykologia* 45(05-06), 402–411.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro, K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa: Pihlajaniemi, S., Lavikainen, T., Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki – kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Saatavilla: <https://docs.google.com/file/d/0Bz1V9P-a-cT2ek9IZmpodjd4U0E/edit>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Saatavilla: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutkija-mittaa.pdf>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Villa, T. & Kivisalmi, S. (2016). *Korkeakoulujen saavutettavuus. Katsaus korkeakoulujen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen opiskelijoiden näkökulmasta*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, OTUS 53/2016. Saatavilla: <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GOU01dE43UjRJSJM/view>
- Vogel, G., & Shari, V. (2011). "My success as a teacher amazes me each and every day"--perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495. doi: 10.1080/13603110903131721
- World Health Organization, WHO. (2014). *Mental health: a state of well-being*. [Viitattu 16.11.2020] Saatavilla: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. Annettu Helsingissä 10.6.2016. Saatavilla: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Yliopistolaki 2009/558. Annettu Helsingissä 24.7.2009. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L5P37a>
- Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö. (2021). *Ohjeet etävastaanotolle*. [Viitattu: 5.3.2021] Saatavilla: <https://www.yths.fi/asiointi/self-verkkopalvelu/ohjeet-etavastaanotolle/>

- Ylioppilastutkintolautakunta. (2019). Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. [Viitattu 26.10.2020]. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf?v=190220
- Ylönen, M. & Puupponen, H. (2011). *Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeen loppuraportti*. Saatavilla: <http://esok.jyu.fi/julkaisut/raportti/>
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117(3), 180–185. doi: 10.1016/j.jad.2009.01.001

Liite 1

TAUSTATIEDOT

1. Opiskelen *

- luokanopettajaksi
- luokanopettajaksi (opiskelen samalla erilliset erityisopettajan opinnot)
- erityisopettajaksi (5 vuoden pääainekoulutus)
- erilliset 1 vuoden erityisopettajaopinnot
- varhaiskasvatuksen opettajaksi
- varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi (2-vuotinen maisterikoulutus)
- aineenopettajaksi
- ammatilliseksi opettajaksi
- ammatilliseksi erityisopettajaksi
- muu, mikä

5. Onko suvussasi oppimisvaikeutta, esim. lukivaikeutta? *

- Ei
- Kyllä

TUTKIMUSKYSYMYKSET

16. Onko sinulla ollut tuen tarpeita yliopisto- tai ammattikorkeakouluopiskelussa? Jos on, millaisia? Jos ei, siirry kysymykseen nro 19, kiitos.

18. Kerro millaista tukea olet saanut ja millaista olisit vielä tarvinnut.
