

Oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen sekä opetuksen esteettömyys yliopistoissa

Joona Moberg

Erityispedagogiikan proseminarityö
Kevätlukukausi 2020
Jyväskylän yliopisto
Avoin yliopisto

TIIVISTELMÄ

Moberg, Joonas. 2020. Oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen sekä opetuksen esteettömyys yliopistoissa. Erityispedagogiikan proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. 52 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin yliopistoissa opettavien näkökulmasta, miten oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen ja esteettömyys toteutuivat suomalaisissa yliopistoissa. Tavoitteena oli selvittää oppimista vaikeuttavien tekijöiden sekä esteettömyyden luonnetta ja roolia osana korkeakoulutusta.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruun menetelmänä toimivat teemahaastattelut. Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin teemoittelua hyödyntäen.

Tutkimuksen löydökset tukivat aikaisempaa tutkimustietoa, jonka perusteella esteettömyyden toteutumisessa yliopistotasolla on kehittämisen varaa. Löydöksissä korostui mielenterveyden ongelmien kasvava rooli yhtenä keskeisimmistä oppimista vaikeuttavista tekijöistä. Yliopistojen ja opettajien välisen kommunikaation opiskelijoiden tukemiseen ja esteettömyyteen liittyen koettiin olevan riittämätöntä. Lisäksi oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseen liittyvän tiedon saavutettavuudessa oli parannettavaa. Löytöjen perusteella aiheiden tutkiminen tulevaisuudessa eri näkökulmista ja erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen on suositeltavaa.

Asiasanat: oppimisen vaikeudet, esteettömyys, saavutettavuus, yliopistoinstituutiot, yliopisto-opettajuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OPPIMISEN VAIKEUDET	5
	2.1 Oppimisen vaikeuksien taustaa.....	5
	2.2 Lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen vaikeudet.....	6
	2.3 Muut yliopisto-opiskeluun vaikuttavat ongelmat.....	8
	2.4 Oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen.....	11
3	ESTEETTÖMYYS YLIOPISTOISSA	14
	3.1 Esteettömyyden määrittelyä.....	14
	3.2 Yliopistot ja esteettömyys.....	15
	3.3 Yliopistossa opettavat esteettömyyden edistäjinä.....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	21
	4.2 Lähestymistapa.....	21
	4.3 Aineiston keruu.....	22
	4.4 Tutkimukseen osallistujat.....	24
	4.5 Aineiston analyysi.....	25
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	26
5	LÖYDÖT	28
	5.1 Lukuvuoden aikana kohdatut oppimista vaikeuttavat tekijät.....	28
	5.2 Yliopisto-opettajien hyödyntämät keinot ja menetelmät oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi.....	29
	5.3 Yliopiston tarjoama tuki oppimisessaan vaikeuksia omaavia opiskelijoita opettaville.....	32
	5.4 Esteettömyyden toteutuminen osana yliopistoinstituutioita.....	34
6	POHDINTA	38
	6.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset.....	38
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	41
	LÄHTEET	44
	LIITEET	51

1 JOHDANTO

Globalisoituvassa ja kiihtyvällä tahdilla kehittyvässä maailmassa oppimisen vaikeuksia omaavien yksilöiden hakeutuminen opiskelemaan yliopistoihin on kasvamaan päin (Heiman & Precel 2003, 248; Pudaruth, Gunpath & Singh 2017, 2; Ryan 2007, 436). Yliopistoissa opiskelevien oppimisen vaikeuksia omaavien opiskelijoiden määrien kasvaessa yhteiskunnallisessa keskustelussa on enenevässä määrin esillä huoli heidän selviytymisensä korkeakoulutason opinnoista. Huoli ei ole aiheeton, sillä nykytiedon valossa oppimisen vaikeuksia omaavilla opiskelijoilla on kohonnut riski keskeyttää opintonsa, olla hakeutumatta jatko-opintoihin valmistuttuaan, sekä ali-suoriutua opinnoissaan (Aro ym. 2019, 79; Eloranta ym. 2019, 32–33). Matalampi koulutuksen taso ja opintojen keskeytyminen puolestaan voivat johtaa epätasa-arvoiseen asemaan työmarkkinoilla sekä haasteisiin työllistymisessä.

Opiskelun esteettömyys on merkittävässä asemassa erilaisten oppijoiden opinnoissaan selviytymisessä. Yliopistoja ja niissä opettavia velvoitetaankin esteettömyyden vaalimiseen ja edistämiseen yliopistoja koskevassa lainsäädännössä (Yhdenvertaisuuslaki 1347/2014, 6§; Yliopistolaki 558/2009, 37a§) sekä kansainvälisissä säädöksissä (Ihmisoikeusliitto 2020). Esteettömyys näyttelee myös keskeistä roolia useissa yliopistojen itsellensä asettamissa tavoitteissa (Tanhua 2020, 13). Kunnianhimoisista tavoitteista huolimatta oppimisen vaikeuksia omaavien opiskelijoiden on havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa kokevan olevansa eriarvoisessa asemassa suhteessa muihin opiskelijoihin yliopistoissa. Yliopistoissa on myös havaittu opettavan henkilöitä, jotka näkevät erilaisten opiskelijoiden vaikeudet riesana tai rasitteena. (Ryan 2007, 440.) Opettajat eivät myöskään välttämättä ole valmiita tai kyvykkäitä tukemaan kyseisiä opiskelijoita heidän tarvitsemallansa tavalla (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti 2015, 17–18). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopistoissa opettavien näkökulmasta, miten he näkevät oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemisen ja esteettömyyden toteutuvan suomalaisissa yliopistoissa.

2 YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OPPIMISEN VAIKEUDET

2.1 Oppimisen vaikeuksien taustaa

Oppimisessa ja opiskelussa haasteita kohtaavien opiskelijoiden tukemiseksi oppimisen vaikeuksien määrittely on keskeistä. Yhteinen kieli, yhteiset termit ja yleiset standardit mahdollistavat rakentavan keskustelun oppimisenvaikeuksista eri ammattiryhmien edustajien ja ihmisten välillä. (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 25–26.) Oppimisen vaikeuksien määrittely on lähestytty erilaisista näkökulmista. Näistä osa on painottanut oppimisvaikeuden diagnosoinnissa poissulkevaa lähestymistapaa. Lähestymistavassa vaikeutta selittäviä tekijöitä, kuten älyllinen kehitysvammaisuus, on rajattu yksitellen pois diagnoosin saavuttamiseksi (Ahonen, Aro ym. 2019, 27–28). Osassa diagnoosi on pyritty saavuttamaan mittaamalla ja suhteuttamalla yksilön kognitiivista kehitystasoa suhteessa normaaliksi todettuun kehityksen tasoon. Yksi keino määritellä oppimisen vaikeuksia on myös ollut tarkastella yksilön suoritustasoa tietyllä oppimisen osa-alueella suhteessa ikä tai luokka tasoon. (Ahonen, Aro ym. 2019, 29.) Eri oppimisen vaikeuksien määritelmiä yhdistää se, että ne ovat pyrkinneet tarjoamaan diagnostisia selityksiä ja malleja sille, mitä oppimisen vaikeudet ovat, mitä ne eivät ole sekä miten niitä voidaan havainnoida ja diagnosoida. (Ahonen, Aro ym. 2019, 36–37.)

Nykypäivänä on olemassa runsaasti tutkimustietoa, joka tukee näkemystä siitä, että oppimisen vaikeuksien taustalla merkittävänä vaikuttavana tekijänä ovat hermostollisessa kehityksessä esiintyvät poikkeamat tai häiriöt (Ahonen, Kere & Parviainen 2019, 108–109; Lyon & Weiser 2013, 132–135). Hermostollisten poikkeamien synnyssä geneeillä on osansa, mutta ne eivät ole yksiselitteisesti kehityksellisten häiriöiden aiheuttajia. Geenit ja ympäristön kanssa tapahtuva vuorovaikutus vaikuttavat aivomekanismien kehitykseen, joihin oppimisen kannalta olennaiset kognitiiviset prosessit perustuvat. (Ahonen, Aro ym. 2019, 34; Ahonen, Kere ym. 2019, 110; Lyon & Weiser 2013, 133.) Tällä hetkellä maailmalla

yleisesti käytössä olevat tauti luokitukset Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) ja International Classification of Diseases (ICD-11) molemmat luokittelevat oppimisen vaikeudet kuuluvaksi hermoston kehityksellisiin häiriöihin (Ahonen, Aro ym. 2019, 32). Näihin lukeutuvat muun muassa erityiset oppimisvaikeudet, motoriset häiriöt, kommunikaatiohäiriöt, autismikirjo häiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt sekä älyllinen kehitysvammaisuus (Ahonen, Aro ym. 2019, 32).

Oppimisen vaikeudet ovat luonteeltaan sitkeitä ja vaikuttavat usein aina aikuisuuteen saakka. Tämä käy ilmi muun muassa Aron ym. (2019) toteuttamasta pitkittäistutkimuksessa. Tutkimuksessa seurattiin lapsuudessa oppimisen vaikeus diagnoosin saaneiden yksilöiden vaikeuksien vaikutuksia heidän elämänsä aikuisuudessa. Aro ym. (2019, 79) havaitsivat, että lapsuusiässä diagnosoitujen oppimisen vaikeudet, olivat yhteydessä aikuisiällä ilmenevään masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen. Lisäksi lapsuudessa todettu vaikeus ennusti matalampaa koulutuksen tasoa ja suurempaa riskiä työttömyyteen aikuisena (Aro ym. 2019, 77 – 79).

2.2 Lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

American Psychiatric Association (APA) määrittelee lukemisen vaikeudet haasteiksi, jotka ilmenevät kirjainten ja äänten yhdistämisessä (APA 2020). Pirttimaa ym. (2015, 6–8) puolestaan määrittelevät lukemisen vaikeudet elinikäiseksi tiloiksi, jotka vaikuttavat yksilön kykyyn tunnistaa ja yhdistää kirjaimia sekä rakentaa yhteyttä puhutun ja kirjoitetun kielen välille. Lukemisen taidoissa esiintyvät ongelmat voivat johtaa erilaisiin lukemisen vaikeuksiin, joihin lukeutuvat ongelmat dekodauksessa, fonologisissa taidoissa ja luetun ymmärtämisessä (Pirttimaa ym. 2015, 6). Dekodauksella tarkoitetaan suomen kielessä sanojen sarjallista ja kokoavaa lukutaitoa, jonka ennusmerkkeinä pidetään kirjaintunteusta sekä kielellistä tietoisuutta. Fonologialla viitataan kykyyn ymmärtää kirjoitetun kielen äännerakenteita, sekä yhdistää ja erottaa sanoissa esiintyviä yksittäisiä äänneitä. (Aro & Lerkkanen 2019, 254.)

Lukemisessa esiintyvien vaikeuksien seurauksena lukemisesta tulee tyypillisesti hidasta, kankeaa ja työlästä. Heikkoudet dekodauksessa ja fonologisissa taidoissa voivat johtaa vaikeuksiin puhutun ja kirjoitetun kielen yhdistämisessä (Pirttimaa ym. 2015, 7). Ongelmat kirjaintunnistuksessa, sanavaraston laajuudessa, työmuistissa ja kuullunymmärtämisessä puolestaan voivat johtaa vaikeuksiin luetunymmärtämisessä. (Pirttimaa ym 2015, 7.) Lukemisessa haasteita kohtaaville henkilöille onkin yleistä lukemista sisältävien aktiviteettien välttäminen ja muiden median muotojen, kuten videoiden ja kuvien hyödyntäminen. (APA 2020).

APA (2018) määrittelee kirjoittamisen vaikeudet yksilön rajoittuneeksi kyvyksi tuottaa ymmärrettävää ja johdonmukaista tekstiä, joka voi koostua numeroista tai kirjaimista. Kirjoittamisessa esiintyvät vaikeudet ovat usein osana lukemisen vaikeuksia, ja niiden taustalla voivat olla samankaltaiset kehitykselliset ja taidolliset ongelmat kuin lukemisen vaikeuksissa. Toisaalta kirjoittamisen vaikeudet voivat liittyä motorisen tai avaruudellisen hahmottamisen häiriöihin. (Räsänen 2020.) Vaikeudet ilmenevät erilaisina kieliopillisina virheinä, tavutuksessa esiintyvinä haasteina ja kappaleiden jäsennyksen vaikeuksina (Huttunen 2018). Mahdollisia seurauksia ovat myös kirjoitetussa tekstissä esiintyvät suuntaoikeamat, kirjainten ja numeroiden muotojen hajoamiset sekä kirjainten ja numeroiden kokojen satunnaiset vaihtelut (Räsänen 2020). Kirjoittamisessa esiintyvät vaikeudet rajoittavat yksilön kykyä tuottaa johdonmukaista ja selkeää tekstiä, mikä voi vaikeuttaa kirjallista itseilmaisua (APA 2018).

Laskemiskyvyn häiriöstä, matemaattisista oppimisen vaikeuksista tai matemaattisesta erityisvaikeudesta puhutaan, kun yksilön suoriutuminen matemaattisia taitoja vaativista tehtävistä on ikä ja kehitystasoon suhteutettuna keskimuotoa heikompaa (APA 2018; Räsänen 2020). Matemaattiset vaikeudet ilmenevät matemaattisten taitojen osa-alueilla, joita on monia, ja ne voivat liittyä lukujen prosessoinnin ja laskemisen taitoihin, kielellisiin vaikeuksiin tai työmuistin ongelmiin (APA 2018; Koponen, Salminen & Sorvo 2019, 326 – 328, 329; Räsänen 2020). Matemaattisten vaikeuksien on todettu tyypillisesti olevan läpi elämän jat-

kuvia, ja vaikuttavan merkittävästi yksilön kykyyn suoriutua opinnoissa, työelämässä sekä arjessa. Niiden seurauksena yksilöllä voi esiintyä muun muassa haasteita laskuvaiheiden ja niiden järjestyksen sekä aritmeettisten faktojen muistamisessa (Koponen ym. 2019, 330–331). Aritmeettiset faktat ovat matematiikassa esiintyviä sääntöjä, joiden hallitseminen perustuu pitkälti ulkoa opetteluun (Koponen ym. 2019, 328). Matemaattisten vaikeuksien seurauksena voi ilmetä myös ahdistuneisuutta ja pelkoa matemaattisia taitoja edellyttävissä tilanteissa. Näiden tilanteiden pelkääminen puolestaan vaikeuttaa matematiikan hallitsemiseksi vaadittavien taitojen sisäistämistä. (Ashcraft, Kirk & Hopko 1998, 176; Shalev & Gross-Tsur 2001, 339.)

Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen vaikeuksien välinen komorbiditeetti eli päällekkäistyminen on merkittävä, jolla viitataan kahden tai useamman häiriön ilmenemiseen samanaikaisesti (Ahonen ym. 2019, 33). Niiden yhteydessä ilmenee myös usein muita vaikeuksia, kuten haasteita elämänhallinnassa, tunne- ja henkimaailman ongelmia sekä käytöksen häiriöitä (Maughan Pickles, Hagell, Rutter & Yule 1996, 412). Nämä vaikeudet voivat ilmetä muun muassa opiskelun, työn ja arjen organisoinnin sekä aikataulutuksen haasteina ja poissaoloina sekä opintojen keskeytymisenä. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen vaikeuksien on myös todettu ennustavan matalampaa koulutustasoa ja korkeampaan työttömyysriskiä aikuisuudessa. (Aro ym. 2019, 79; Eloranta ym. 2019, 32–33; Maughan ym. 1996, 412; McCloskey & Rapp 2017, 65.)

2.3 Muut yliopisto-opiskeluun vaikuttavat ongelmat

Autismikirjon, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden sekä käytöksen häiriöt ovat hermostollisessa kehityksessä ilmenevien häiriöiden tai poikkeamien seurausta, jotka vaikuttavat merkittävästi yksilön kykyyn oppia ja opiskella (Ahonen ym. 2019, 32). Niille on tyypillistä komorbiditeetti oppimisen eri osa-alueille esiintyvien oppimisen vaikeuksien kanssa (Ahonen ym. 2019, 33). Lisäksi autismikirjon,

aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden sekä käytöksen häiriöiden välinen yhteisiintyvyys on merkittävää (Lumikukka 2020; Käypä hoito 2019; Käypä hoito 2018).

Autismikirjo on sateenkaaritermi erinäisille laaja-alaisille kehityksen häiriöille (Käypä hoito 2019). Autismikirjon henkilöillä esiintyy vaikeuksia sosiaalisessa kommunikaatiossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vaikeudet voivat ilmetä katsekontaktin vähäisyytenä tai välttämisenä, kosketuksen karttamisena ja vastustamisena, kielikuvien ja sarkasmin ymmärtämisen haasteina sekä kehonkielen lukemiseen liittyvinä vaikeuksina. Yleisiä autismikirjioon kuuluvilla henkilöillä ovat myös toistuvat ja toimijuutta rajoittavat toiminnan sekä mielenkiinnon kohteet ja kaavamainen käytös. (Grogan 2015, 9.) Lisäksi autismikirjon häiriön omaavien henkilöiden on usein vaikea ymmärtää ja lukea toisten tunteita, sekä asettua heidän asemaansa (Lumikukka 2020).

Autismikirjioon kuuluvalla opiskelijalla voi olla haastavaa ymmärtää mitä opettajat ja opiskelijat häneltä odottavat, sekä millainen toiminta on soveliaista oltaessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden sekä opettajien kanssa (Lumikukka 2020). Lisäksi kaavamainen käyttäytyminen, rajoittuneet mielenkiinnon kohteet sekä vaikeudet sosiaalisessa kommunikoinnissa hankaloittavat yksilön toimintaa oppimisympäristöissä, joissa asiat muuttuvat alati ja nopeasti (Grogan 2015, 9). Autismikirjon häiriöihin liittyy kuitenkin myös ominaisuuksia, jotka voivat olla opiskelijalle voimavaroja. Poikkeuksellinen kyky havainnoida yksityiskohtia voi tukea ongelmanratkaisua ja oppimista tietyillä osa-alueilla. Lisäksi rajoittuneiden mielenkiinnon kohteiden sekä niiden parissa vietetyn runsaan ajan seurauksena, autismikirjon häiriön omaavasta yksilöstä voi kehittyä tietyn aihealueen asiantuntija. (Lumikukka 2020.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (ADHD, attention-deficit/hyperactivity disorder) ilmenee aktiivisuuden säätelyn vaikeutena, impulsiivisuutena sekä tarkkaamattomuutena, joka ei ole ihmisen ikä- ja kehitystasolle tavanomaista. Häiriö voi oireilla myös aliaktiivisuutena, mikä näkyy vireystilan nostamisen haasteina (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 352.).

Kasvettaessa kohti aikuisuutta oireyhtymään usein kuuluva motorinen levottomuus yleensä vähenee ja saattaa hävitä jopa kokonaan. On mahdollista, että jäljelle jää vain itse levottomuuden tunne (Närhi ym. 2019, 353). Käytöksen häiriöt (CD, conduct disorder) puolestaan näyttäytyvät antisosiaalisena ja tuhoisana käyttäytymisenä, joka rikkoo muiden ihmisten oikeuksia sekä sosiaalisia normeja. Tyypillistä käytöksen häiriöistä kärsiville on pitkäaikainen, toistuva antisosiaalinen, aggressiivinen tai uhmakas käytös (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2019).

Sekä ADHD että CD oireyhtymiin liittyy riskialtista käyttäytymistä sekä enakoimatonta ja nopeaa päätöksentekoa (Närhi ym. 2019, 353; Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2019). Oireyhtymät saattavat vaikeuttaa ja heikentää yksilön arjen hallintaa, sosiaalisia suhteita, päätöksentekoa sekä kykyä kantaa vastuuta. Opiskelun ja hyvinvoinnin kannalta näillä vaikeuksilla ja haasteilla saattaa olla merkittäviä vaikutuksia. Pahimmillaan ne voivat johtaa opintojen keskeytymiseen, syrjäytymiseen, päihderiippuvuuksiin sekä pitkäaikaistyöttömyyteen. (Erskine ym. 2016, 841, 846–847). Käytöksen häiriöiden ja ADHD:n on myös todettu ennustavan suurempaa riskiä sairastua erilaisiin mielenterveyden ongelmiin (Käypä hoito 2018).

Mielenterveyden ongelmat ovat maailmanlaajuisesti korkeakoulutuksessa opiskelevien keskuudessa kasvava ilmiö (Bíró, Ádány & Kósa 2019, 1–2; McCloud & Bann 2019, 977–988). Viime vuosina mielenterveys ongelmista kärsivien opiskelijoiden määrät korkeakouluksensa ovat myös Suomessa kasvaneet. Korkeakouluopiskelijoiden terveystieteissä (Kunttu, Pesonen & Saari 2017, 31. 32) vain 66 % vastanneista koki henkisen hyvinvointinsa hyväksi, ja 16 % heistä kertoi kärsivänsä päivittäin jostakin psyykkisestä oireesta. Vuonna 2016 opiskelijoista 7,4% kertoi kärsineensä ahdistuneisuushäiriöstä ja 10,2% masennuksesta, kun vuonna 2000 ahdistuneisuushäiriöstä kertoi kärsivänsä vain 2,6% ja masennuksesta 3,6% (Kunttu ym. 2017, 31).

Mielenterveyden häiriöiden kirjo on laaja, eikä kaikille häiriöille yhtenäistä oirekuvausta ole olemassa. Ajoittaiset ilot, surut ja vastoin käymiset sekä mielialan

heittelyt ovat osa normaalia elämää, eivätkä viittaa automaattisesti mielenterveyden ongelmiin. (Huttunen 2017.) Tyypillisiä mielenterveyden häiriöiden oireita voivat olla mieltä ahdistavat epämääräiset pelkotilat, tunnetilojen rajut heittelyt sekä mielialassa ilmenevät äkkinäiset ja ajoittaiset vaihtelut. Tunne-elämän, ajatustoiminnan ja käytöksen häiriöt ovatkin merkittävä osa mielenhäiriöitä. (Huttunen 2017.) Mielenterveyttä voivat järkyttää erilaiset psyykkiset sairaudet. Psyykinen sairaus on Vorman, Rotkon, Larivaaran ja Koslofin (2020, 16) mukaan tila, joka aiheuttaa yksilölle kärsimystä ja haittaa hänen toimintakykyään. Niihin sisältyy usein muutoksia ”ajattelussa, tunteissa, kognitiivisessa toiminnassa, käyttäytymisessä tai ihmissuhteissa” (Vorma ym. 2020, 16.).

Mielenterveyden ollessa tasapainossa ihminen kykenee tunnistamaan omat kykynsä ja selviytymään normaaleista elämään kuuluvista paineista. Lisäksi hän pystyy työskentelemään tuottavasti ja ottamaan osaa edustamiensa yhteisöjen toimintaan. (WHO 2014, Vorman ym. 2020, 14 mukaan.) Tätä tasapainoa järkyttävät mielenterveyden ongelmat voivat rajoittaa merkittävästi opiskelijan kykyä toimia osana erilaisia ja muuttuvia toimintaympäristöjä. Ne voivat hankaloittaa ihmisryhmissä toimimista ja yksilöiden välistä kanssa käymistä. Ne voivat myös vaikuttaa opiskelijan kykyyn organisoida ja rytmittää omaa arkeansa sekä sopeutua arjen rytmeissä tapahtuviin äkkinäisiin muutoksiin. Haastavaa voi myös olla opiskeluun liittyvien erilaisten tunnetilojen käsittely, sekä itseilmaisuuksien muille opiskelijoille ja opettajille. Pahimmillaan mielenterveyden ongelmat voivat johtaa alisuoriutumiseen opinnoissa sekä opiskelun keskeytymiseen. (Bruffaerts ym. 2018, 101; McCloud & Bann 2019, 977; Winzer, Lindberg, Guldbbrandsson & Sidorchuk 2018 2–3.)

2.4 Oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen

Yliopistoilla on käytössään erilaisia keinoja ja menetelmiä oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi. Opiskelijoiden ohjaus ja henkilökohtainen opintosuunnitelma työskentely (HOPS työskentely) lukeutuvat näihin

(Tanhua 2020, 27). HOPS työskentely on opintojen suunnittelua ja opiskelijan kehitystä tukevaa toimintaa. HOPS-työskentelyssä opiskelija arvioi omia opiskelun tavoitteitaan, osaamistaan sekä työelämän tavoitteitaan. Osana työskentely opiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jonka on tarkoitus tukea päämäärätietoista opiskelua ja oman osaamisen jatkuvaa arviointia opiskeluaikana. (Jyväskylän yliopisto 2017; Tuni 2020a.) HOPS työskentelyssä opiskelijaa ohjaavat ja tukevat opiskelijoiden ohjaukseen erikoistuneet henkilöt, kuten koulutussuunnittelijat tai HOPS-vastaajat (Jyväskylän yliopisto 2017; Turun yliopisto 2020a). Prosessissa opiskelijaa voivat tukea myös opettajatuutorit tai omaopettajat (Tuni 2020a).

Oulun yliopiston laatimissa omaopettajatoiminnan ja vertaisohjauksen linjauksissa määritellään, että jokaisella opiskelijalla tulisi olla omaopettaja. Omaopettajan tehtävänä on säännöllisten kehityskeskustelujen käyminen mentorointivien opiskelijoiden kanssa (OHO-hanke 2020b.) Tampereen yliopiston laatimissa ohjeistuksissa opettajatuutorin velvollisuudeksi on määrätty opiskelijan opintojen etenemisen tukeminen. Opettajatutoreita ohjeistetaan tukemaan opiskelijoita oman osaamisensa ja taitojensa tunnistamisessa sekä ammatti- ja asiantuntijaidentiteetin kehittämisessä. (Tuni 2020b.) HOPS-ohjauksessa keskeistä roolia näyttelevät myös opiskelijatuutorit. He auttavat opintonsa aloittavia opiskelijoita tutustumaan alaansa, opiskeluympäristöönsä ja muihin alansa opiskelijoihin. Tuutorit opastavat uusia opiskelijoita opintojensa suunnittelussa sekä opiskelun kannalta keskeisen tiedon hankkimisessa. (Turun yliopisto 2020a.)

Erityiset opetusjärjestelyt ovat osa yliopistojen tarjoamia tukitoimia. Turun yliopisto (2012, 1–2) on määritellyt erityisiin opetusjärjestelyihin kuuluviksi muun muassa tentissä tarjottavan lisäajan, lisävalaistuksen, erilaiset opiskelun apuvälineet, vaihtoehtoiset opetus ja opiskelu materiaalit sekä erinäiset tuki palvelut, kuten tulkkipalvelut. Vaihtoehtoiset kurssien suoritustavat ovat myös keskeisiä opiskelijoiden tukemisessa käytettyjä keinoja (Tuni 2020c). Erityisten opetusjärjestelyjen ja menetelmien hyödyntäminen on ollut tyypillistä oppimiseen vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemisessa, ja opiskelijat ovat yleensä kokeneet ne omaa oppimistaan sekä opiskelua tukeviksi (Heiman & Precel 2003,

249, 254; Pudaruth, Gunpath, & Singh 2017, 3–4, 6). Poikkeavat opetusjärjestelyt, erityiset opiskelun välineet ja vaihtoehtoiset oppimateriaalit saattavat edellyttää opiskelijalta lääkärintodistusta tai muun asiantuntijan antamaa selvitystä erityisjärjestelyjen tarpeesta (Jyväskylän yliopisto 2020; Tuni 2020c; Turun yliopisto 2012, 1).

Yksi keino, jolla yliopistot voivat tukea oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden opiskelua, on parantaa opetuksen erityisjärjestelyjen ja opiskelijoille tarjottavien tukikeinojen saavutettavuutta. Saavutettavuus on merkityksellisiä sekä yliopistojen henkilökunnan, että opiskelijoiden näkökulmasta. Selkeät ohjeet opetuksen järjestämiseksi auttavat opettajia erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioimisessa sekä heidän ohjaamisessaan eri tuen muotojen piiriin. Toisaalta tiedon saavutettavuus auttaa opiskelijaa etsimään tarvitsemaansa tukea myös itsenäisesti. (Aalto-yliopisto 2020; Turun yliopisto 2020b 4–5.) Jyväskylän yliopiston toimesta toteutetussa kehittämishankkeessa opiskelijoiden metakognitiivisen tietoisuuden kehittäminen nähtiinkin keskeisenä keinona heidän tukemiseksensa (OHO-Hanke 2020c). Metakognitiivinen tietoisuus on itsenäistä, harkinnanvaraista ja joustavaa oman toiminnan ohjaamista sekä säätelyä eri tilanteissa, ja se tukee opiskelijoiden kykyä hankkia itsenäisesti tarvitsemaansa apua sekä arvioida omaa tuen tarvettansa. (Kallio ym. 2019, 207; OHO-hanke 2020c)

3 ESTEETTÖMYYS YLIOPISTOISSA

3.1 Esteettömyyden määrittelyä

Esteettömyydelle on olemassa runsaasti eri määritelmiä. Kanto-Ronkanen (2010, 5) näkee esteettömyyden koostuvan fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja kielellisestä tasoista, joihin keskeisesti linkittyvät yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Hänelle esteetön yliopisto näyttäytyy hyvänä fyysisenä, kulttuuri-sena ja sosiaalisena oppimisympäristönä, jossa opiskelija saa tarvitsemansa opastuksen ja ohjauksen oman opiskelunsa sekä oppimisensa tueksi (Kanto-Ronkanen 2010, 5). Laaksonen (2005, 11 – 12) näkee esteettömyyden olevan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintaympäristön edistämistä, jonka kannalta jokainen opiskelija ja henkilökunnan jäsen on merkityksellinen. Hänestä esteetön toimintaympäristö mahdollistaa jokaiselle yksilölle yhdenvertaisen toiminnan muiden ihmisten kanssa riippumatta yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista (Laaksonen 2005, 11 – 12). Esteettömyyden toteutumisella on kuitenkin erityinen merkitys niille, joilla ”on jokin vamma, jotka ikääntyvät tai jotka kuuluvat kulttuuriin tai kielellisiin vähemmistöihin.” (Laaksonen 2005, 11). Myös Jyväskylän yliopiston (2019, 2) tekemässä päätöksessä esteettömyys ilmenee pyrkimyksenä rakentaa ja ylläpitää fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja digitaalista toimintaympäristöä, jossa yksilön tulisi voida toimia ominaisuuksistaan riippumatta yhdenvertaisesti muiden ihmisten kanssa. Saavutettavuus voidaan nähdä synonyyminä esteettömyydelle (Laaksonen 2005, 12).

IMS Global Learning Consortium (IMS) on määritellyt esteettömyyden kuvaamaan oppimisympäristön kykyä sopeuta erilaisten oppijoiden tarpeisiin (Seale 2014, 9). IMS on käyttäjäyhteisö, joka pyrkii edistämään oppimista tukevan teknologian käyttöä oppilaitoksissa (IMS Global Learning Consortium 2020). Esteettömyys nähdään kaikkia opiskelijoita koskevana ilmiönä ja opiskelijoiden tukeminen oppimisympäristön haasteena, josta selviytymistä tukevat vaihtoehtoiset oppimateriaalit, opetustavat ja oppimisen arvioinnin välineet (Seale 2014, 9).

Yhdysvaltojen keskushallinnon opetusministeriön alaisuudessa toimivan kansalaisoikeuksien viraston (OCR) mukaan esteettömyys taas on tasavertaisten toiminta ja tiedonsaannin mahdollisuuksien sekä yhdenvertaisten palveluiden hyödyntämismahdollisuuksien tarjoamista yksilöille, jotka omaavat opiskeluunsa vaikuttavan vamman. Esteettömyyden toteutumiseksi näiden palvelujen ja toimintamahdollisuuksien tulee olla heille helposti saavutettavissa ja käytettävissä. (OCR 2020.)

3.2 Yliopistot ja esteettömyys

Suomessa lainsäädäntö määrittelee esteettömyyteen ja yhdenvertaisuuteen liittyviä yksilöiden oikeuksia, ja yliopistojen velvollisuuksia vaalia niiden toteutusta sekä edistämistä. Yhdenvertaisuuslaki (1347/2014, 6§) velvoittaa Suomessa toimivia koulutuksen järjestäjiä ”arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutusta oppilaitoksessaan ja harjoittamassaan toiminnassaan sekä ryhtymään tarvittaviin toimiin yhdenvertaisuuden takaamiseksi.”. Kyseisten toimien tulee olla ”tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuuntaisia” (Yhdenvertaisuuslaki 1347/2014, 5§). Yhdenvertaisuuslaki (1347/2014, 8§) myös kieltää syrjinnän ”iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” Suomen perustuslaissa (11.6.1999/731, 6§) puolestaan määrätään, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä, ja että ihmisiä ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan. Tällaisia perusteita eivät ole muun muassa sukupuoli, ikä, alkuperä, kieli, uskonto, vakaumus, mielipide, terveydentila tai vammaisuus (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 6§). Lisäksi yliopistolaisissa (558/2009, 37a§) todetaan, että lähtökohtaisesti yliopisto-opintoihin haakeutuvan henkilön ”terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle.”

On myös olemassa kansainvälisiä säännöksiä ja lakeja, jotka vaikuttavat siihen, miten esteettömyys toteutuu osana korkeakoulutusta. Esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen 26 artiklassa todetaan, että ”korkeamman opetuksen on oltava avoinna yhtäläisesti kaikille heidän kykijensä mukaan” (Ihmisoikeusliitto 2020). Opetuksen on myös pyrittävä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien vahvistamiseen, sekä ihmisen persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen (Ihmisoikeusliitto 2020). Jyväskylän yliopiston saavutettavuus- ja esteettömyys tavoitteet puolestaan noudattelevat EU:n saavutettavuusdirektiivin (2016/2102) linjauksia, jossa todetaan, että ”julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuutta parannetaan yhteisten saavutettavuusvaatimusten perusteella”.

Suomalaiset korkeakoulut ovat kansallisen ja kansainvälisen lainsäädännön velvoittamana laatineet esteettömyyden ja tasa-arvon edistämiseen tähtäviä suunnitelmia, joiden on tarkoitus tukea yliopistojen sekä ammattikorkeakoulujen henkilökuntaa esteettömyyden ja saavutettavuuden edistämässä (Tanhua 2020, 13). Tanhuan (2020, 10) mukaan monet korkeakoulujen esteettömyys ja tasa-arvo suunnitelmista sisältävät innovatiivisia ideoita ja ehdotuksia korkeakoulutuksen esteettömyyden kehittämiseksi, esimerkiksi kuvailuja digitaalisten oppimisympäristöjen edistämisestä, opiskelun joustavuudesta, sekä pääsykokeiden ja tenttien erikoisjärjestelyjen mahdollisuuksista (Tanhua 2020, 27). Esteettömyyden sosiaalinen, kulttuurinen ja psyykinen ulottuvuus saavat suunnitelmissa kuitenkin huomattavasti fyysistä ulottuvuutta vähemmän jalansijaa, ja yhdenvertaisuutta tarkastellaan joissain suunnitelmissa hyvin yleisellä tasolla (Tanhua 2020, 27; 55).

Suomessa on käynnistetty vuosien varrella myös korkeakoulutuksessa osallisuutta ja tasavertaisuutta tukevia hankkeita. Näihin lukeutuvat ESOK- (2020a) ja OHO- (2020b) hankkeet. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa eli ESOK-hanke oli vuosina 2006-2011 toteutettu ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen esteettömyyttä edistämään pyrkivä hanke. Hankkeessa tavoitteena oli korkeakouluissa tapahtuvan opetuksen ja opiskelun fyysisen, psyykkisen ja

sosiaalisen esteettömyyden edistäminen. Ohjaavana ajatuksena oli se, että jokainen yksilö voisi ominaisuuksistaan riippumatta opiskella yhdenvertaisesti muiden opiskelijoiden kanssa. (ESOK 2020a)

OHO-hanke oli opetus ja kulttuuriministeriön rahoittama 11 korkeakoulun kehittämishanke vuosille 2017-2019. Hankkeen tavoitteena oli edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja kykyä opiskella korkeakoulutuksessa tukemalla osallisuuden kokemusta opiskelijoiden keskuudessa. Osallisuuden kokemuksen edistämistä oli hankkeessa lähestytty kolmen eri teemakokonaisuuden kautta. (OHO-hanke 2020a.) Teemakokonaisuus *Hyvään alkuun* sisälsi keinoja, joilla opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä voitaisiin korkeakouluoppilaitosten toimesta kehittää. Kokonaisuudessa käsiteltiin muun muassa sitä, miten opiskelijoille suunnattuja orientaatiokoulutuksia tulisi suunnitella, jotta ne olisivat lähestyttäviä ja saavutettavia. (OHO-hanke 2020b.) *Pedagogiikalla hyvinvointia* teemakokonaisuudessa pyrittiin yhteisöllisen pedagogiikan kehittämiseen. Yhteisöllistä pedagogiikkaa pyrittiin rakentamaan tarjoamalla opettajille tutkimusperusteisia koulutussarjoja, jotka perustuivat eri korkeakoulujen tekemiin tutkimuksiin ja kehittämisprojekteihin. (OHO-hanke 2020c.) *Kaikkien korkeakoulu* teemakokonaisuudessa puolestaan pyrittiin rakentamaan korkeakoulujen saavutettavuuskartoitukseen pohjalta yhtenäistä saavutettavuuden kriteeristöä (OHO-hanke 2020d).

Opiskelijoiden tuen ja sitä koskevan tiedon saavutettavuuden parantaminen ovat usein asetettuina yliopistojen merkittävimpien esteettömyys tavoitteiden joukkoon (mm. Jyväskylän yliopisto 2019, 3 – 6; Turun yliopisto 2020b, 12 – 14). Kunnianhimoisista tavoitteista huolimatta opiskelun tuen ja siihen liittyvän tiedon saavutettavuudessa on parantamisen varaa. Osana OHO-hanketta toteutettua saavutettavuus kartoitusta havaittiin, että neljä suomalaista yliopistoa, eivät tarjonneet verkkosivuillaan lainkaan tietoa saavutettavuudesta. Harvalla korkeakoulujen verkkosivustoista saavutettavuutta käsittelevä tietoa oli myöskään keskitetysti saatavilla. Lisäksi kartoituksen perusteella vain 20% korkeakoulujen opiskelijoista koki, että oppimisen vaikeuksiin liittyvissä tilanteissa oli tarjolla helposti saavutettavasti olevaa tukea. (OHO-hanke 2020d.)

3.3 Yliopistossa opettavat esteettömyyden edistäjinä

OHO-hankkeesta, esteettömyyden erilaisista määritelmistä sekä kansallisesta ja kansainvälisestä lainsäädännöstä voi päätellä, että esteettömyyden näkökulmasta yliopistoissa opettava henkilökunta on keskeisessä roolissa. He työskentelevät opiskelijoiden kanssa, ohjaavat heitä omalla esimerkillään ja ohjeillaan sekä edustavat oppilaitostaan osana tätä kanssakäymistä. He voivat toimia osana yliopistoinstituutioiden työryhmiä ja hallinnollisia elimiä. Yliopistoissa opettavat ovat myös osa edustamiensa tiedekuntien muodostamia työyhteisöjä sekä laajempaa tiedeyhteisöä. Heidän toimintansa, asenteensa sekä halunsa muokkaavat merkittävästi yliopistojen toimintakulttuureja ja toimintaympäristöjä sekä tieteenkenttää. Yliopisto-opettajat ovat yksi ammattiryhmistä, jotka ovat velvoitettuja edistämään ja tukemaan esteettömyyttä yliopistoissa, yhdessä opintopsykologien, kuraattorien sekä opintoneuvontapalvelujen edustajien kanssa (Helsingin yliopisto 2020; Tuni 2020d).

Yliopistoissa opetusta suunnittelevat, toteuttavat ja kehittävät eri tieteenalojen maisterit, tohtoriopiskelijat, kokeneemmat lehtorit sekä professorit. Heidän taustansa sekä polkunsu opetustehtäviin saattavat erota toisistaan merkittävästi, ja osalla heistä opetustyö näyttelee pienempää roolia suhteessa tutkimustyöhön. (Korhonen & Törmä 2011, 156.) Yliopistoissa opettavat ovat osa opettajien ammattiryhmää, joka on Suomessa nähty professiona, ja heillä on laaja vapaus oman toimintansa suunnittelussa, harjoittamisessa ja kehittämisessä. Yliopisto-opettajilta on edellytetty omassa toiminnassaan korkeita moraalisia standardeja, ja heidän on luotettu olevan kykeneväisiä oman toimintansa reflektointiin sekä arvioimiseen. (Tirri & Kuusisto 2019, 12.) Opettajien moraalisia ja eettisiä standardeja on puolestaan vuosien varrella vahvistettu Opetusalan ammattijärjestön toimesta opettajien ammattieettisillä periaatteilla sekä Comeniuksen valalla (OAJ 2020a; OAJ 2020b).

Osana OHO-hanketta kaikille suomalaisten korkeakoulujen opettajille ja opiskelijoille toteutettiin saavutettavuuskysely. Sen avulla kartoitettiin, miten saavutettavuus näyttäytyi kyselyn hetkellä osana korkeakoulutusta. Kyselyyn vastasi 96 yliopistojen opettajaa 13:sta yliopistosta ja 120 ammattikorkeakoulujen

opettajaa 18:sta eri ammattikorkeakoulusta. Tulosten perusteella korkeakoulujen opetushenkilöstö oli motivoitunut kehittämään saavutettavaa opetusta. Saavutettava toimintakulttuuri koettiin opettajien toimesta tärkeäksi, kuten myös erilaisten oppijoiden huomioiminen osana opetuksen toteutusta, suunnittelua ja kehittämistä. Valtaosa kyselyyn vastanneista koki ottavansa oppijoiden erilaiset valmiudet huomioon melko hyvin tai erittäin hyvin osana opetustaan. Enemmistö vastanneista koki myös, että muokkasi opetusmenetelmiään tarvittaessa erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaan, ja hyödynsi opetuksessaan opetusmateriaaleja, jotka olivat saavutettavassa muodossa. (OHO-hanke 2020d.)

Yliopistoissa opettavilla voi kuitenkin olla myös puutteita heidän valmiudessa kohdata ja tukea erilaisia opiskelijoita. Pirttimaa ym. (2015, 18) havaitsivat tutkiessaan yliopistoissa opettavien valmiuksia tukea lukemisen vaikeuksia omaavia opiskelijoita, että monet opettajista eivät olleet tietoisia käynnistetyistä tasavertaisuutta ja osallisuutta tukevista hankkeista. Useat heistä eivät myöskään omanneet tietotaitoa, jolla tukea kyseisiä opiskelijoita (Pirttimaa ym. 2015, 17–18). Ryanin (2007, 440) tutkimuksessa opiskelijat raportoivat yliopistojen henkilökunnan suhtautuvan opiskelijoiden oppimisen haasteisiin ja tukemiseen välinpitämättömästi. Opettajien ei koettu olevan tietoisia siitä, miten erilaisia opiskelijoita tulisi tukea, ja opiskelijoista tuntui siltä, että he eivät tulleet kohdatuksi tasavertaisesti opettajien toimesta (Ryan 2007, 440).

OHO-hankkeen saavutettavuuskyselyssä ilmeni, että vain harva kyselyyn vastannut opettaja koki, että pystyi tarjoamaan opiskelijoille niin paljon ohjausta, kuin he tarvitsisivat. Haasteelliseksi koettiin myös oppimisessaan haasteita omaavien opiskelijoiden huomioiminen osana opetusta. (OHO-hanke 2020d.) Lisäksi kyselyssä ilmeni, että enemmistö korkeakoulujen opetushenkilöstöstä koki oppilaitosten tuen puutteelliseksi saavutettavuuteen ja esteettömyyteen liittyvissä kysymyksissä. Opettajista tukea ei ollut tarjolla tai ainakin he olivat epä tietoisia siitä ja sen saavutettavuudesta. Resurssit saavutettavan opetuksen kehitystyöhön koettiin myös rajallisiksi, eikä saavutettavuuden nähty toteutuvan kovin hyvin osana korkeakoulutuksen toimintakulttuuria. (OHO-hanke 2020d.)

Korhosen ja Törmän (2011, 172) tutkimuksessa yliopisto-opettajan työ oli osasta yliopistossa opettavista yksinäinen ammatti. Opettajana kehittyminen oli henkilökohtainen haaste, jossa onnistumista yksilön oma suhde opetustyöhän merkittävästi määritteli (Korhonen & Törmä 2011, 173). Yliopistoinstituutiolta sekä opettajakollegoilta saadun palautteen puuttuminen korostui osassa haastateltujen kertomuksista, ja pedagogisten koulutusten lisäämistä opettajan uran alkuvaiheille toivottiin lisää (Korhonen & Törmä 2011, 163, 166, 172). Saman suuntaisia tuloksia saatiin myös osana OHO-hankkeen saavutettavuuskyselyä. Kyselyn tulosten perusteella enemmistö korkeakoulun opettajista ei keskustellut omasta mielestään hyvin opiskelun saavutettavuudesta esimiestensä kanssa. Lisäksi kyselyyn vastanneista vain 10% koki keskustelelevansa saavutettavuudesta hyvin kollegoidensa kanssa. Pedagoginen saavutettavuus koettiin tärkeäksi, mutta oppilaitosten tuki lähestyttävän ja saavutettavan opetuksen suunnittelussa sekä toteuttamisessa riittämättömäksi. (OHO-hanke 2020d.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Yliopistoissa oppimista vaikeuttavien tekijöiden kirjon kartoittamiseksi ja vaikutusten tarkastelemiseksi, sekä yliopistojen esteettömyyden analysoimiseksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopistossa opettavien näkökulmasta:

- 1) Millaisiin oppimista vaikeuttaviin tekijöihin yliopistoissa opettavat henkilöt ovat kuluneen vuoden aikana törmänneet?
- 2) Miten yliopistoissa opettavat voivat tukea oppimisessaan vaikeuksia omaavia opiskelijoita opinnoissaan?
- 3) Miten yliopistoinstituutiot tukevat yliopistoissa opettavia erilaisten opiskelijoiden tukemisessa?
- 4) Miten yliopistoissa opettavat näkevät esteettömyyden toteutuvan osana yliopistoinstituutioita, ja miten he itse ovat tukeneet sen toteutumista?

4.2 Lähestymistapa

Työssä sovellettiin laadullista, eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä sateenvarjoterminä joukolle erilaisia tutkimuksen perinteitä ja menetelmiä, joita käyttämällä pyritään tulkitsemaan sekä ymmärtämään tutkimuksen aineistossa esiintyviä erilaisia merkityksiä ja näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 22; Tuomi & Sarajärvi 2018, 8). Tavoitteena on ilmiön ja tutkittavan aiheen monipuolinen ymmärtäminen, ei ennustettavuuden ja syy sekä seuraussuhteiden osoittaminen (Metsämuuronen 2011, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa tarkastelleen yleensä kokonaisuutena, jonka pohjalta on tarkoitus rakentaa kuvaa tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä (Alasuutari 2011, 26). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistot ovat tyypillisesti otoskooltaan pieniä, ja tutkimuksen seurauksena syntyvät tulokset sekä johtopäätökset ainutlaatuisia ja tapauskohtaisia. Niiden pohjalta ei yleensä voida saavuttaa tilastollisesti merkitseviä eroja otoksessa edustettujen välille. (Alasuutari 2011, 26 – 27.)

Tapaustutkimukselle puolestaan on tyypillistä, että tutkittavaa ilmiöstä pyritään ymmärtämään monipuolisesti ja syvällisesti. Tutkittava tapaus voi olla tutkimushetkellä tapahtumassa oleva ilmiö. Se voi myös koostua tutkimuksen aikana olemassa olevien ihmisten toiminnan tarkastelusta valitussa toimintaympäristössä. (Metsämuuronen 2011, 222–223.) Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkittavasta tapauksesta yksityiskohtaista sekä intensiivistä tietoa, ja sen saavuttamisessa voidaan soveltaa eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Metsämuuronen 2011, 222–223). Vaikka laadullinen tapaustutkimus ei pyri tuottamaan yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, tilanteesta tai toiminnasta, voi laajan tiedonkeruun ja kuvailevan aineiston pohjalta kuitenkin olla osoitettavissa, että tutkimuksen tuloksilla on laajempaa sosiokulttuurista merkitystä (Jyväskylän yliopisto 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Tämän seurauksena tapaustutkimuksen tuloksilla voi olla jonkin asteista ”yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä” (Jyväskylän yliopisto 2015).

4.3 Aineiston keruu

Aineiston keruussa hyödynnettiin harkinnanvaraista otantaa, joka sopii käytettäväksi erityisesti, jos tutkimuksen toteutusta ohjaa pyrkimys ymmärtää ja tarkastella tutkittavaa ilmiötä kattavasti sekä laadukkaasti (Eskola & Suoranta 1998, 15). Harkinnanvaraisessa otannassa tutkittavien joukko valitaan tutkijan oman mielenkiinnon ja harkinnan mukaan (Metsämuuronen 2011, 61; Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Tässä tutkimuksessa pyrittiin ennen kaikkea siihen, että saataisiin valittua tarkasteltavaksi henkilöitä, joilla oli tarjota eniten ja parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75).

Aineiston keräämiseksi lähestyttiin Suomessa toimivien eri yliopistojen opetus- ja opiskelijapalveluja sähköpostitse keväällä 2020. Heiltä tiedusteltiin haastateltavaksi opettajia, jotka omaisivat tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa. Eri yliopistojen opetus- ja opiskelijapalvelujen suosittelimia henkilöitä lähestyttiin tämän jälkeen sähköpostitse. Lisäksi tarkasteltiin yliopistojen verkkosivuilla olevia esittelyjä yliopistojen opettajista. Henkilöitä, joilla vaikutti näiden

kuvausten perusteella olevan tarjottavaa tämän tutkimuksen aiheen kannalta, lähestyttiin myös sähköpostitse. Yhteensä lähestyttiin 12:ta opettajaa.

Ensimmäisessä yhteydenotossa opettajille kuvattiin tutkimuksen aihepiiriä, tutkimusongelmaa sekä aineistonkeruun menetelmää. Heille myös painotettiin, että tutkimukseen osallistuvilla olisi oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen aikana halutessaan, ja että heidän kertomaansa tietoa tultaisiin käsittelemään tutkimuksen teon eettisiä periaatteita kunnioittaen (TENK 2019, 7). Opettajille, jotka kertoivat olevansa kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen, toimitettiin tarkasteltavaksi tutkimukselle laadittu haastattelurunko (liite 1), tutkimuksen suostumuslomake sekä -tietosuojailmoitus. Seitsemän opettajaa, tarkasteltuaan edellä kuvattuja dokumentteja, allekirjoittivat suostumuslomakkeen. Tämän jälkeen heidän kanssa sovittiin aika tutkijan ja haastateltavan väliselle teemahaastattelulle, jonka kestoksi oli arvioitu 30-40 minuuttia.

Menetelmänä haastattelu on joustava. Se on vuorovaikutusta haastattelijan sekä haastateltavan välillä, ja se mahdollistaa keskustelun tiedonantajan kanssa, tavalla, joka ei ole mahdollista aineistoa kerätessä esimerkiksi lomakekyselyllä. (Eskola & Suoranta 1998, 64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.) Teemahaastatteluissa keskityttiin ennen kaikkea saamaan aikaan tutkimuksen aihealueen ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellistä keskustelua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66). Aihetta ja tutkimuskysymyksiä lähestyttiin etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Haastateltaville toimitettiin tarkasteltavaksi haastattelurunko (liite1) etukäteen. Toimimalla näin pyrittiin antamaan heille mahdollisuus jäsenellä tutkimuksen aihetta koskevia ajatuksiaan ja näkemyksiään ennakkoon valmiiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Sen toivottiin myös selventävän tutkimuksen tavoitteita ja aihealuetta.

Haastattelut suoritettiin Zoom- ja Teams-etäyhteyksien kautta, ja ne tallennettiin kovalevyille. Haastattelut myös äänitettiin mobiililaitteella. Haastatteluissa käsiteltävät aihepiirit ja alueet oli rajattu etukäteen, mutta haastateltavalle esitettävälle kysymyksille ei ollut määritelty tarkkaa muotoa, järjestystä tai valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 1998, 64). Menetelmän etuna oli se,

että aihealueita voitiin käsitellä intuitiivisesti ja tilannekohtaisesti. Esitettyjä kysymyksiä pystyttiin myös tarkentamaan ja syventämään haastateltavan antamien vastausten pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 66). Kaikki haastattelut etenivät ennalta laaditun haastattelurungon sekä haastattelua varten valittujen teemojen puitteissa. Jokainen haastatteluista sisälsi alustavien tutkimuskysymysten innoittamaa dialogia, joka keskittyi hahmoteltujen teemojen ympärille. Osassa haastatteluista keskustelu poukkoili ja oli luonteeltaan orgaanisempaa, kun taas toisissa se oli tiivistä ja hyvin fokusoitunutta kyseisellä hetkellä käsiteltävään teemaan. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista 50 minuuttiin.

Kerätty haastatteluaineisto litteroitiin lähes sanasta sanaan. Litteroinnilla viitataan kerätyn aineiston saattamiseen tekstimuotoon, joka mahdollistaa aineiston hallitsemisen, käsittelemisen ja analysoinnin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006b) näkevät, että on varmintä litteroida kerätty aineisto analysoinnin aluksi mahdollisimman kattavasti ja tarkasti. Tämä vähentää riskiä, että aineistosta jää ulkopuolelle jotain tutkimuksen kannalta oleellista tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Jokaisesta haastattelusta tuotettu litteroitu aineisto tallennettiin omaksi kokonaisuudekseen. Litteroitua aineistoa kertyi 41 sivu. Litteroidussa aineistossa riviväli oli 1,8, fonttikoko 11, ylämarginaali 2,5cm ja -sivua 2cm.

4.4 Tutkimukseen osallistujat

Haastateltavat opettivat kolmessa eri yliopistossa, joiden nimiä ei tässä raportissa mainita. Sanna, Satu ja Reija työskentelivät eri yliopistoissa kasvatustieteiden tiedekunnissa. Risto ja Leena työskentelivät informaatioteknologian tiedekunnissa eri yliopistoissa, ja Liisa yliopiston kielikeskuksella. Anu opetti johtamisen ja talouden tiedekunnassa. Liisa, Anni, Risto, Reija ja Sanna olivat työskennelleet yliopistotasolla opetustehtävissä yli kymmenen vuotta. Satulla ja Anulla molemmilla opetuskokemusta yliopistosta oli muutaman vuoden verran. Reija ja Risto olivat opettaneet uransa aikana eri yliopistoissa. Opetustyön ohessa Sanna toimi

hyvinvointineuvojana, Leena opintoneuvojana ja Risto HOPS-ohjaajana. Haastateltavat olivat arvoltaan yliopistolehtoreita, yliopisto-opettajia sekä yliopistotutkijoita. Selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi kaikkiin haastateltaviin viitataan heidän työnkuvastaan ja arvostaan huolimatta tämän raportin löydösten tarkastelussa ja pohdinnassa yksinkertaisesti opettajina.

Sanna, Satu ja Reija olivat aikaisemmin opiskelleet erityispedagogiikan opintoja tai muita opintojaksoja, jotka olivat käsitelleet oppimisen vaikeuksia ja niiden luonnetta. Reijalla oli erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan pätevyudet, ja hän oli työskennellyt perusopetuksessa erityisopettajana. Sanna oli opiskellut erityispedagogiikan aine- ja perusopinnot. Satu oli törmännyt inklusioon ja oppimisen vaikeuksiin sosionomin tutkintoonsa liittyneillä opintojaksoilla. Kaikkien haastateltujen opettajien mukaan oppimisen vaikeuksia oli myös sivuttu yliopisto-opettajan pedagogisissa opinnoissa. Näissä opinnoissa aihetta oli kuitenkin käsitelty vain pinnallisesti.

4.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissä tarkoituksena oli luoda selkeä ja sanallisessa muodossa oleva kuvaus kerätyn ja litteroidun aineiston sisältämästä tiedosta, joka käsitteli tässä työssä tutkittavia aihepiirejä. Analyysissä aineisto pilkottiin ensin osiin ja koottiin lopuksi loogiseksi ja informatiiviseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Tämä toteutettiin teemoittelemalla.

Teemoittelussa edettiin asteittain. Siinä oli kyse laadullisen aineiston jäsentämisestä ja luokittelusta eri aihepiirien mukaan. Nämä aihepiirit eli teemat ohjasivat aineiston analyysiä, ja niiden oli tarkoitus selkeyttää tarkasteltavia tutkimusongelmia aineistoa analysoitaessa. (Eskola & Suoranta 1998, 127; Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Teemoittelussa hyödynnetyt teemat rakentuivat haastattelurungon (liite 1), teemahaastattelujen sekä tutkimuskysymysten pohjalta. Haastattelurungon muodostusta sekä teemahaastattelujen toteutusta oli ohjannut vahvasti aikaisempi tutkimustieto oppimisen vaikeuksista, esteettömyydestä sekä

yliopisto-opettajien roolista. Tässä näkyi tämän tutkimuksen teoriaohjautuvuus. Teoriaohjaavassa aineiston analyysissä teoreettiset yhteydet toimivat analyysin tukena, mutta ne eivät suoranaisesti ohjaa sitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82).

Aineistoa tarkasteltiin neljän teeman kautta: 1) oppimiseen vaikuttavat tekijät, 2) hyödynnetyt tuki keinot ja menetelmät, 3) yliopistojen tarjoama tuki opettajille ja 4) yliopistojen esteettömyys. Teemoittelussa käytiin useaan kertaan läpi litteroitu aineisto ja etsittiin siinä esiintyviä ilmauksia, jotka käsitelivät muodostettuja teemoja. Esimerkiksi tarkasteltaessa aineistoa teeman yksi näkökulmasta etsittiin mainintoja oppimiseen vaikuttavista tekijöitä, kuten mielenterveyden ongelmista tai lukemisen vaikeuksista. Tämän jälkeen eri teemoja käsitelleet maininnat koottiin yhteen ja erilleen eri teemoja käsitelleistä ilmauksista. Kerättyjen ilmausten yhteyteen kirjattiin myös ylös, kuka haastateltavista sen oli kertonut. Toimimalla näin ne aineiston osuudet, joissa käsiteltiin kuhunkin teemaan liittyviä ilmauksia, saatiin koottua toisistaan erillisiksi loogisiksi kokonaisuuksiksi ja tiedettiin, kuka tutkimukseen osallistuneista opettajista oli esittänyt kunkin ilmaisun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Jäsentely teemojen kautta teki aineistoon perehtymisestä yksinkertaisempaa sekä nautinnollisempaa, ja auttoi välttämään tutkimuksen kannalta oleellisista asioista harhailua (Eskola & Suoranta 1998, 10).

Analyysiä jatkettiin tarkastelemalla eri teemoja käsitelleitä ilmauksia. Kerättyjä ilmaisuja vertailtiin keskenään ja etsittiin niissä esiintyviä eroja sekä yhtäläisyyksiä. Yhtäläisyydet ja eroavaisuudet kirjattiin ylös samoin kuin se, kenen näkemyksiä ne olivat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Kirjattuja yhtäläisyyksiä ja eroja verrattiin tutkimusongelmiin sekä -kysymyksiin. Vertailun pohjalta muodostuivat tämän tutkimuksen löydöt, jotka ovat esiteltyinä luvussa 5.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteutetusta ohjasivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimat ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet (TENK 2019).

Tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeutta sekä ihmisarvoa kunnioitettiin, ja heille tarjottiin mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen halutessaan. Heille toimitettiin ennakkoon tietoa tutkimuksen luonteesta ja sitä ohjaavista lähtökohdista, sekä tarjottiin mahdollisuus kysyä lisää tutkimusta ja tutkijaa ohjaavista näkökulmista. (TENK 2019, 7–9.) Tutkittavien yksityisyys ja anonymiteetti koettiin keskeiseksi, ja niitä pyrittiin suojaamaan tutkimuksen eri vaiheissa käsittelemällä heidän henkilötietojaan vastuullisesti ja lainmukaisesti. Tutkittavien nimet muutettiin aineiston litteroinnin yhteydessä, eikä tutkimusraportissa kerrottu missä yliopistoissa he opettivat. Nämä toimet tehtiin haastateltavien sekä heidän opettamiensa opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseksi. Näistä toimenpiteistä ja niitä ohjaavista periaatteista sekä käytänteistä kerrottiin tutkittaville tutkimuksen suostumuslomakkeessa sekä tietosuojailmoituksessa. (TENK 2019, 11 – 12.)

Tutkimukseen osallistuneita kohdeltiin arvostavasti heitä haastateltaessa. Heille tarjottiin mahdollisuus keskeyttää haastattelu tai olla vastaamatta heille esitettyihin kysymyksiin halutessaan. Tutkittaville annettiin myös aikaa organisoida tutkimuksen teemoja käsitteleviä ajatuksiaan ja näkemyksiään. Heille toimitettiin etukäteen tutkimuksen haastattelurunko, ja haastatteluihin varattiin aikaa pohdinnalle sekä kysymyksille. (TENK 2019, 8–9.) Tutkimukseen osallistuneille luvattiin myös toimittaa tarkasteltavaksi valmistunut tutkimusraportti tutkimuksen päätyttyä, jos he näin halusivat.

5 LÖYDÖT

5.1 Lukuvuoden aikana kohdatut oppimista vaikeuttavat tekijät

Oppimista vaikeuttavien tekijöiden kirjo, johon opettajat olivat törmänneet kuluneen vuoden aikana, oli laaja. Näihin kuuluivat ADD (keskittymiskyvyn häiriö), ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö), lukemisen vaikeudet, kirjoittamisen vaikeudet, hahmottamisen häiriöt ja autismikirjon häiriöt. Näiden lisäksi keskeisiksi oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi opettajat nimesivät erilaiset mielenterveyden ongelmat, joista ahdistuneisuushäiriöt, vaikea- tai keski- vaikea masennus ja sosiaalisten tilanteiden käsittelyyn liittyvät pelkotilat olivat yleisimpiä. Kaikki opettajat olivat erityisen huolissaan mielenterveyden ongelmien kasvusta ja niiden vaikutuksista opiskelijoihin.

- - jos mä nyt vähän tulkitsen tätä oppimisen vaikeutta, niin mitkä syyt johtaa siihen, että oppiminen ei etene, niin kyllähän se on iso prosentti tänä päivänä sellaisia opiskelijoita, joilla oppiminen ei etene esimerkiksi masennuksen tai syömishäiriön tai jonkun mielenterveyden ongelmien takia. (Reija)

- - siellä on opiskelijoita, jotka tarvis erityisjärjestelyitä, mut he ei ikään kuin kuulu sen piiriin. Tarkotan tällä mielenterveys ongelmia. Mielenterveyden haasteita. Se on tänä päivänä yks aika iso juttu ja sen voi itse asiassa kohdata useammin, kuin tämmösen lukihäiriön tai oppimisen haasteen. (Satu)

Liisa kertoi törmänneensä kuluneen vuoden aikana noin 30 oppimisessaan vaikeuksia omaavaan opiskelijaan. Heistä lähes kaikilla oli diagnosoitu joku vaikeus tai vamma, joka vaikutti heidän oppimiseensa. Haastatelluista Anni, Risto ja Sanna kertoivat opettaneensa viittä eri henkilöä, joilla oli ollut esittää vaikeutensa perusteeksi diagnoosi tai erityisjärjestelypäätös. Satu ja Anu olivat molemmat kohdanneet kuluneen vuoden aikana neljä opiskelijaa, joilla oli ollut esittää lääketieteellinen diagnoosi tai päätös erityisjärjestelyistä. Reija oli kuluneen vuoden aikana ollut tekemisissä noin 20 opiskelijan kanssa, jotka olivat läpikäyneet esteettömyysmenettelyn. Opiskelijat, joilla oli diagnosoitu oppimisen vaikeus tai

joilla oli esittää erityisjärjestelypäättös, toivat yleensä omat oppimisen vaikeutensa opettajille julki, ja osasivat ”niin kuin aina lähes tulkoon itsenäisesti” (Reija) hakea apua, johon he olivat oikeutettuja.

Kaikki opettajat olivat törmänneensä myös opiskelijoihin, joilla he epäilivät, että oli ”jotain” oppimiseen vaikuttavaa, kuten lukemisenvaikeus, mielenterveyden ongelma tai autismikirjonhäiriö. Opettajista joissain tapauksissa opiskelijoilla ”ei oo niin kuin välttämättä semmoista ajatusta” (Reija), että heillä saattoi olla jokin oppimiseen vaikuttava oireyhtymä tai vaikeus. Opettajat epäilivät, että osa opiskelijoista ei taas tuonut oppimisen vaikeuksia julki, koska he eivät halunneet tulla leimatuiksi tai joutua erityisen kohtelun kohteeksi.

Siellä on niin kuin sen sortin opiskelijoita, jotka on sitä mieltä, että en halua, että mulle järjestetään mitään erityiskohtelua ja he ei kerro siitä. Sitten on niitä, jotka ei kerro vaan jostain niin kun muusta syystä. He ehkä vaan ajattelee niin kun, et ei tää niin kun varmaan mitään vaikuta näin pois päin. (Liisa)

Opettajat epäilivät myös, että jotkut opiskelijat uskoivat, että heidän oppimisen vaikeutensa eivät näkyneet ulospäin. Opettajista tällaisten opiskelijoiden haasteet olivat kuitenkin usein nähtävissä. Ne ilmenivät muun muassa poissaoloina, tehtävien myöhäisinä palautuksina, kirjoittamisen epäjohdonmukaisuutena, palautettujen tehtävien pirstaleisuutena, ryhmätyöskentelyyn liittyvinä haasteina ja opetustilanteissa näkyvänä levottomuutena.

5.2 Yliopisto-opettajien hyödyntämät keinot ja menetelmät oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi

Opettajat odottivat ja toivoivat opiskelijoilta aktiivisuutta opetuksen järjestämisen, suunnittelun ja kehittämisen toteuttamiseksi. Heistä vain yksi näki, että opiskelijat eivät aina olleet välttämättä päässeet osallistumaan opetuksen suunnitteluun tai toteutukseen.

-- sit jos mä ajattelen enemmän, että onko opiskelijat itse millä tahansa kurssilla niin ei välttämättä -- onko olleet suunnittelemassa opetusta, ehkä jonkin verran ehkä sitä millä tavalla he voivat osoittaa sitä oppimistaan, niin ehkä siihen on jonkin verran ollut -- jos mä ajattelen, vaikka mitenkä kandiseminaarit, niin kyllähän se on aika lailla, että siellä käydään ne asiat tietyssä järjestyksessä. (Sanna)

Enemmistö opettajista kertoi keskustelewansa opetusmenetelmistä ja tukitoimista ensisijaisesti kahden kesken opiskelijoiden kanssa, jotta "sitten ois mahdollisuus siinä kahden kesken keskustella ja tunnustella sitä tilannetta" (Satu). Jotkut opettajista kertoivat kysyvänsä aktiivisesti palautetta suullisesti ja kirjallisesti kaikilta opiskelijoilta. Palautetta pyydettiin esimerkiksi omassa opetuksessa käytettävien välineiden ja materiaalien "suhteuttamiseksi" ja "selkeyttämiseksi". Kyselyjä ei välttämättä kohdistettu ainoastaan oppimisen vaikeuksia omaaville, jotta välttyttäisiin leimaamasta tai kiinnittämästä erityistä huomiota heihin.

Tukikeinoja ja menetelmiä, joita opettajat olivat käyttäneet oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemisessa, olivat pidemmät tentti- ja tehtävänpalautusajat, vaihtoehtoiset suoritustavat, kuten esseet ja luentopäiväkirjat, selkeät opetusmateriaalit, kuten tiivistetyt ja kompaktit diat ja diaesitykset sekä useiden kanavien kautta toimitetut ohjeet suullisessa ja kirjallisessa muodossa. Erityisjärjestelypäättös tai esteettömyysmenettelyn läpikäyminen oli edellytys joillekin erityisjärjestelyistä, esimerkiksi pidemmille tenttiajoille. Yliopistot olivat Reijan mukaan "hyvin ehdottomia, että esteettömyysmenettely on läpikäyty" näiden erityisjärjestelyjen kohdalla.

Osa opettajista pyrki rakentamaan kaikista opettamistaan opintojaksoista kokonaisuuksia, joita oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden olisi helppo lähestyä, ja jotka "palvelis ikään kuin mahdollisimman montaa erilaista oppijaa" (Anu). He toimivat näin, koska kokivat, että yliopistoissa oli "hyvin erilaisia oppijoita, jotka tarvitsee erilaisia tapoja, että se oppimisen prosessi voidaan ikään kuin jotenkin optimoida" (Anu). Erilaiset kurssin toteutusmuodot, kuten esseet, tentit tai oppimispäiväkirjat, vaihtoehtoiset oppimateriaalit, kuten äänikirjat tai pistekirjoituksella koodatut oppikirjat ja kurssien aikataulujen selkeä laatiminen ennen niiden alkamista, olivat opettajien käyttämiä keinoja tämän saavuttamiseksi.

Jotkut opettajista suhtautuivat oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden kohtaamiseen vähemmän ennakoivasti. Opetusta muutettiin kyllä vaikeuksien ilmetessä, opiskelijan arviointia suhteutettiin ja vaihtoehtoisia suoritus- tapoja tarjottiin ”mahdollisuuksien mukaan” (Risto). Tasavertaisten oppimis- ja toimintamahdollisuuksien takaaminen jokaiselle opiskelijalle ei kuitenkaan ollut lähtökohtana kaiken opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja kehittämiselle. Kyseiset opettajat uskoivat, että oli ennen kaikkea opiskelijoiden velvollisuus ottaa asia puheeksi ja ehdottaa ratkaisuja opetuksen muuttamiseksi ja kehittämiseksi heille sopivammaksi.

Joo siis totta kai semmoinen, joka sopii hänelle, mä en tietenkään siis anna mitään semmoista vaan se opiskelija kertoo mikä hänelle olis niin kun se, -- mä en voi tietää hänen täytyy niin kun kertoa mulle. Mä lähdän ikään kuin siitä, että mä en tiedä vaan se opiskelija tietää, mikä hänelle sopii. (Risto).

Opettajista opintojaksoille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen oli edellytys jakson suorittamiselle. Opiskelija, joka ei ”saavuta niitä osaamistavoitteita” (Satu) ei opettajista ollut ”kykenevä suorittamaan opintojaksoa” (Satu). Opintojakson tavoitteiden alentaminen tai muuttaminen ei ollut ratkaisu, jota opettajat kannattivat. Heistä oli aina ensisijaisesti pyrittävä tarjoamaan opiskelijoille pedagogisia ratkaisuja tai vaihtoehtoisia opetusjärjestelyjä, jotka antoivat opiskelijoille kurssin suorittamiseksi ”tavallaan vaihtoehtoja, variaatiota ja aikalisää” (Satu). Niiden tarjoamisessa oli opettajista kuitenkin oltava ”jollakin tavoilla tasapuolinen, ettei jotkut pääse helpommalla kuin toiset” (Risto).

Osa opettajista kertoi tekevänsä tiiviisti yhteistyötä muiden tiedekunnassaan opettavien kanssa suunnitellessaan, toteuttaessaan ja kehittäessään opetusta erilaiset oppijat huomioon ottavammaksi. He kertoivat muun muassa keskustelewansa yhdessä opiskelijoiden tilanteista ja miettivänsä ”porukalla sitä, jos jonkun opiskelijan kanssa on haasteita -- et mistä se vois johtua” (Anni). Yhteistyötä saatettiin tehdä myös muiden yliopistossa toimivien ammattiryhmien, kuten opintokoordinaattorien, opintopsykologien, koulutussuunnittelijoiden, assistenttien tai kuraattorien kanssa. Lisäksi osa opettajista kertoi ohjanneensa opiskelijoita Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön palvelujen piiriin ”ikään kun

hyvin matalalla kynnyksellä” (Anu). Risto ja Anu kertoivat myös keskustelleensa opiskelijoiden tukemisesta säännöllisesti yliopistojen ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Siis nyt on yks opiskelija, jolla on siis ihan erityisavustaja, ihan henkilökohtainen avustaja. Mä en oo tätä opiskelijaa nähnyt ollenkaan. Vaan tää erityisavustaja käy mun luonani taikka sitten lähettää mulle sähköpostia. (Risto)

-- oli siis ihan tällöinen erikoissairaanhoidon kontakti, joka liittyi ihan tähän kokonaisuuteen, niin sitten kun mietittiin, että mitenkä tää nyt olisi järkevä tehdä -- Henkilökohdaisia ohjaamistapaamisia järjestettiin ja sit ikään kuin keskustelin niiden hoitovastuussa olevien ihmisten kanssa. (Anu)

Opiskelijoiden yksityisyys, oikeussuoja ja itsemääräämisoikeus nähtiin ensisijaisina opettajien toimintaa ohjaavina lähtökohtina. Arkaluontoisen ja sensitiivisen tiedon jakamista yleisesti yliopiston henkilökunnan tai opiskelijoiden keskuudessa ei hyväksynyt kukaan haastateltavista.

5.3 Yliopiston tarjoama tuki oppimisessaan vaikeuksia omaavia opiskelijoita opettaville

Esteettömyysmenettelyn läpikäyneiden tai erityisjärjestelypäättöksen saaneiden opiskelijoiden kohdalla haastatellut kokivat, että yliopistot tarjosivat usein ”selkeet linjat” (Satu) heidän tukensa järjestämiseksi ja organisoimiseksi. Tämä oli erityisen ilmeistä tilanteissa, joissa oppimista rajoittivat fyysiseen oppimisympäristöön tai oppimateriaaleihin liittyvät tekijät. Opettajista yliopistot huolehtivat oppimateriaalien ja oppimisympäristön esteettömyydestä hyvin, ja opettajien ei välttämättä tarvinnut ”puuttua mitenkään” (Risto) tilanteeseen, vaan opetusta voitiin toteuttaa ”ihän niin kuin näillä normaaleilla tavoilla” (Risto).

Haasteeksi nousivat ne tilanteet, joissa opiskelijoiden ongelmat olivat ”epäselviä” tai ”ratkaisemattomia”. Epäselvissä tilanteissa yliopistoilla ei aina ollut olemassa olevia rakenteita, järjestelmiä tai keinoja, joilla tukea opettajia. Opettajat kokivat, että ”heti kun me mennään tällöiselle -- harmaalle alueelle, mitä ei oo selkeesti määritelty” (Satu) opiskelijan tukemisessa jäi ”aika paljon vastuuta opettajille” (Satu). Ristosta nämä tilanteet osoittivat, kuinka yliopisto-opettajan työ oli monessa mielessä ”ehkä jopa liiankin itsenäistä”.

Ongelmana ei välttämättä aina ollut tuen puuttuminen, vaan siihen liittyvän tiedon kulku. Opettajat eivät välttämättä osanneet "hakeutua kaikkiin koulutuksiin" (Satu), jotka käsittelivät opiskelun esteettömyyttä ja opiskelijoiden tukemista, koska he eivät olleet tietosia niiden olemassaolosta. Monet opettajista kokivat, että "mun pitää olla ite aktiivinen" (Risto) yliopiston tuen ja avun saamiseksi. Asenteet ja työnkuvat, tieteenala sekä henkilöstön kokema työkuorma olivat tekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa siihen, kuinka yliopiston tarjoama tuki tuli henkilökunnan tietoisuuteen ja siihen, miten se otettiin vastaan.

-- mä en tunnista niin kuin mitään kauheen suuria rakenteellisia ongelmia, mutta mä tunnistan paljon semmosia ikään kuin ennakoasenne ongelmia -- ne ajattelee, et okei nyt tää on tämmöistä humpuukia, en allegoi aikaani tällaiseen -- se on hyvin pitkälti, ajattelen siis meidän tiedekuntaa, semmoinen asenneilmapiiri juttu. (Anu)

-- osa on niin kun sanoo, että se arki on jo niin kiireistä, että vieläkö mä tätä kaikkea kannan mukani, koska se on aika ekstra juttu. Ja jos sitä ei opiskelija tuo aika selkeästi esille, niin osa sanoo, et he ei kysele, eikä kaivele. (Satu)

Kollegoilla ja työtovereilla koettiin olevan merkitystä sille, millainen ilmapiiri ja tukiverkosto yliopistossa vallitsi. Ilmapiirillä ja tukiverkostoilla oli puolestaan vaikutusta siihen, kuinka opettajat kokivat yliopistojen tukevan heitä oppimisen vaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kohtaamisessa. Tämä oli myös asia, johon suuri osa opettajista uskoi voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan

Me tarvitaan se tuki ja turva työnantajan suunnalta, mut et kyllähän me työarkeen jokainen itse vaikutetaan. Ja työskentelyilmapiiriin. -- siihen ajatteluun se yliopiston johto ei voi mitään, jollei me itse sitä työstetä. (Reija)

Halusivat tai eivät niin olen ainakin informoinut kollegoitani, että oon yrittänyt tuoda sitä keskusteluun -- mä olisin halunnut kielikeskuksen työryhmäksi yhden esteettömyystyöryhmän. Että me oltas voitu niin kun yhdessä eri aineiden opettajat mieltä, minkälaisia materiaaleja, menetelmiä, ryhmitöitä ja tenttejä me voidaan järjestää, jotta ne olis esteettömiä -- et mä toivon todellakin, et me palataan näihin ja jos tulee nyt kysely, niin mä liputan tän kanssa.... herätän porukan. (Liisa)

Monet opettajista kokivat, että yliopistot eivät kannustaneet tai tarjonneet opetushenkilöstölle riittävästi mahdollisuuksia tai välineitä yhteistyöhön. Sannasta yliopistolla ei ollut tarjota opettajilleen tukea tai koulutusta, joka "olis mitenkään erityisemmin oppimisvaikeuksiin liittyvää". Reijasta yliopistojen tuki konkretisoitui useasti vain "yksittäisen aktiivisten toimijoiden kautta", jotka toivat monenlaisten oppijoiden ja esteettömyyden näkökulmaa aktiivisesti esille. Annille

puolestaan konkreettisten toimintaohjeiden ja neuvojen saaminen siihen, miten oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden kanssa tulisi toimia oli osoitautunut haastavaksi.

Esimerkiksi siinä tilanteessa, jossa opiskelijalla oli esteettömyys lausunto, että ryhmätöitä pyritään välttämään, niin sit se just -- että miten mä voin toimia, kun oppimistavoitteissa on se ryhmässä toimiminen. Mä yritin kysyä, että miten näissä tilanteissa se toimiminen on, niin juu sä tiedät parhaiten. Ei kyllä hirveesti auttanut. (Anni)

Opettajista enemmistö toivoi, että yliopistot ottaisivat isomman ja selkeämmän roolin opettajiensa tukemisessa, ja tarjoisivat "ehkä jonkin verran sitten semmoista yleiseltä tasolta neuvoja" (Risto). Jotkut opettajista ehdottivat myös, että yliopistot voisivat tarjota opettajilleen enemmän pedagogisia koulutuksia, jotka antaisivat heille valmiuksia kohdata ja tukea erilaisia opiskelijoita. Sannasta esimerkiksi "erityispedagogiikan opinnot kuulostaa sellaisilta, jotka vois olla tän opettajan työn kannalta järkeviä".

5.4 Esteettömyyden toteutuminen osana yliopistoinstituutioita

Fyysisen esteettömyyden ja siihen liittyvien poikkeavien opetusjärjestelyjen sekä tilamuutosten koettiin olevan ensisijaisesti yliopistoinstituutioiden vastuulla. Yliopistoilta odotettiin ja toivottiin selkeää ohjeistusta siihen, miten esimerkiksi näkövammaisen henkilön oppimateriaalien laatiminen tai pyörätuolilla kulkevan opiskelijan pääsy opetustiloihin toteutettaisiin. Opettajat kokivat, että fyysiseen esteettömyyteen panostettiin yliopistojen toimesta hyvin ja, että siihen liittyvien asioiden suhteen opetushenkilöstön ei tarvinnut "menettää yöuniaa".

Fyysistähän opettajat ei voi päättää. Fyysiseen esteettömyyteen mä ajattelen myöskin kuuluvan esimerkiksi tällaiset tietotekniset asiat, joita yliopisto käyttää. Mulla on aikaisemmin ollu, mä olin eri työnantajalla, ja tota siellä tuli hyvin selkeet ohjeistukset, kun meille tuli yksi näkövammaisen opiskelija. -- fyysinen puoli on musta aika vahvastikin se yliopiston eli työn antajan suunnalta. (Reija)

Mulla on joskus ollut sokee opiskelija. Niin mun ei niin kuin siihen tarvinnut puuttua mitenkään. Mun on riittänyt, että mä oon tehnyt ne ihan niin kuin näillä normaaleilla tavoilla ja sit se muutetaan pistekirjoitukseksi yliopiston taholta. Samoin nää pöytien järjestelyt sellaisille henkilöille, jotka ei pysty istuun, vaan jonka täytyy seistä niin niihin ei tarte puuttua. Et ne on ikään kuin kondiksessa. (Risto)

Opettajien joukossa oli niitä, jotka kokivat, että opiskelijoille oli tarjolla tietoa ja tukea riittävästi koskien opiskelun suunnittelua ja opinnoissa jaksamista. Opiskelun esteettömyyttä edistävää tietoa jaettiin opiskelijoille muun muassa opiskelun alussa "intensiivisillä" orientaatiojaksoilla, jotka sisälsivät "infoja" ja "ryhmytymistä edistäviä yhteisiä aktiviteetteja". Opettajista nämä orientaatiojaksot olivat "ihan mietittyjä paketteja" (Reija) ja edistivät opiskelun esteettömyyttä. HOPS-ohjaus nähtiin myös erittäin hedelmällisenä ja keinona tukea opiskelijoita opintojensa suunnittelussa, opintoihin kiinnittymisessä. Opettajista opiskelijat saattoivat "Ohjaustilanteissa -- yllättävänkin avoimesti puhuu niistä ongelmista", minkä ansiosta heidän ohjaamisensa ja tukemisensa oli "huomattavasti helpompaa" (Anni).

Reija ja Risto olivat kuitenkin huolissaan siitä, että alun orientaatioissa ja HOPS-ohjauksessa tarjottavan tiedon määrästä saattoi seurata aloittaville opiskelijoille hallitsematon informaatiotulva, jonka seurauksena esteettömyyttä edistävä ja tukeva informaatio saattoi jäädä opiskelijoilta rekisteröimättä. Reija toivoikin, että tulevaisuudessa esteettömyyttä ja tukea koskevaa informaatiota "toistettaisiin vähän pidempään". Opiskelijoiden tuen ja informoinnin jatkuvuus herätti myös muissa opettajissa huolta. Heidän mukaansa suurin osa opiskelijoiden tukemiseksi yliopistojen toimesta tehtävästä työstä, kuten HOPS-ohjaus painottui opintojen alkutaipaleelle, eikä jatko-opiskelijoille välttämättä ollut "käytännössä mitään tarjolla" (Anni).

Suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki, että esteettömyyttä edistävä ja tukeva tieto ei aina kulkeutunut tehokkaasti opiskelijoiden tai opettajien tietoisuuteen. Tiedon ei myöskään koettu välttämättä olevan opiskelijoille riittävän selkeässä muodossa tai helposti saatavilla. Tämän seurauksena oli syntynyt tilanteita, joissa "opiskelijat eivät koe löytävänsä niin kun yliopiston verkkosivuilta tietoa" (Anni) tai, joissa opiskelijoista sekä opettajista tuntui siltä, että "sitä informaatiota ei jaeta -- millään lailla" (Liisa). Opettajista tiedon ja tuen saavutettavuudessa esiintyvät ongelmat olivat erityisen haitallisia mielenterveyden

ongelmista kärsiville opiskelijoille, koska heillä ei ”välttämättä ole niitä resursseja hankkia sitä apua, -- kun on jotenkin niin loppu” (Satu).

Opettajat kokivat, että esteettömyyden edistämiseksi heidän oli oltava tietoisia mahdollisista tuen muodoista ja tuen tarjoajista. Heistä tukea oli ”vaikeeta tarjota jos ei oo tiedossa, että kenen kanssa sä lähdet tätä asiaa nyt viemään eteenpäin” (Reija). Opetushenkilökunnan keskuudessa ei kuitenkaan välttämättä aina ollut riittävää tietämystä opiskelijoille tarjolla olevista tukimuodoista tai tuen hakemisen menettelyistä. Reijasta nämä olivat tilanteita ja asioita, joiden kohdalla yliopistoissa opettavien ”pitäis varmaan ihan peiliin kattoo henkilöstönä itteemme.”, ja kartoittaa muun muassa tietoaan siitä, ”miten esimerkiksi se esteettömyysmenetelmä -- ihan oikeesti miten se toimii”.

Monet opettajista kokivat, että yhteistyön harjoittaminen muiden yliopistossa toimivien ammattiryhmien kanssa toimi pääsääntöisesti hyvin ja sujuvasti. Toisaalta heidän joukossaan oli myös useita, jotka näkivät yliopiston sisäisen yhteistyön tehottomana ja takkuilevana. He kokivat opintopsykologien palveluiden olevan ”ruuhkautuneita” ja ”saavuttamattomissa”, opetushenkilöstön välisen kommunikaation olevan ”riittämätöntä” ja yliopiston roolin esteettömän toiminnan tukijana olevan ”heikon” tai suorastaan ”olemattoman”. Myös Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön palveluissa oli opettajien mukaan ”tietysti pitkät jonot ja kaikki...” (Sanna). Lisäksi moni opettaja koki, että tiedekuntien rajat ylittävää toimintaa oppimisessaan vaikeuksia omaavien tukemiseen ja kohtaamiseen liittyen oli ”suhteellisen vähän” (Satu).

Ne opettajat, jotka korostivat esteettömyyden määrittelyssä sen moniulotteisuutta, toivoivat että jatkossa kaikki yliopistossa toimivat pyrkisivät enemmän siihen, että yliopistojen asenneilmapiirit ja ajattelumaailmat olisivat esteettömiä. Satulle tämä tarkoitti sitä, että yliopistossa ”kaikenlaiset oppijat ja sitten myös niin kuin erilaisella persoonalla ja temperamentilla toimivat tulisivat kohdatuksi”. Liisasta esteettömässä yliopistossa kenenkään opiskelijan tai työntekijän ”ei tarvis miettiä, että pystynkö mä lukemaan noi materiaalit ja pystynkö mä me-

nemään sinne, pystynkö mä käveleen noi portaat.” Hänestä esteettömän toimintaympäristön luomiseksi tuli jatkossa ”enemmän -- korostaa sitä, että se saavutettavuus ei ole mitään ekstraa, vaan kaiken pitäis olla savutettavaa”. Reijalle esteettömän toimintaympäristön edistämiseksi tärkeintä oli ilmapiirin ja kulttuurin rakentaminen, jossa ”on niin kuin monenlaisilla oppijoilla tilaa”. Hänestä yliopistojen henkilökunnan tuli jatkossa kysyä itseltään useammin ”mikä meillä on siellä on sallittua, miten me esimerkiksi katotaan sitä, miten ne opiskelijat puhuu toisilleen? Ja puututaanks me siihen?”. Opettajien joukossa oli myös niitä, jotka kokivat, että esteettömän toimintaympäristön kehittämiseksi ”ei pitäisi sysätä enempää vastuuta pelkästään opettajien harteille” (Sanna). Heistä oli jatkossa ensisijaisesti keskusteltava esteettömyydestä ”koko yliopiston tasolla -- yhdessä opettajien ja hallinnon kanssa” (Risto).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat, että esteettömyydestä keskusteltaisiin jatkossa enemmän yliopistoissa hallinnon ja tiedekuntien tasoilla. Reijasta tätä varten ”täytyis hakea ne paikat, missä oikeesti pystyy vaikuttaa siihen yhteisön toimintaan”. Tämä edellytti hänestä ”malttia, sitkeyttä ja pitkäaikaista työtä”. Osa yliopistoista olikin perustanut työryhmiä, jotka olivat keskittyneet esteettömyyden ja saavutettavuuden tarkasteluun yliopistokontekstissa. Liisalle ja Anulle näissä työryhmissä toimiminen näyttäytyi ajatusten ja ideoiden vaihtona, josta he olivat myös ammentaneet oman toimintansa ja opetusensa kehittämiseksi. Heistä nämä työryhmät tarjosivat yliopistossa toimiville tietoa esteettömyydestä sekä saavutettavuudesta. Lisäksi ne toimivat alustana, jossa aiheista voitiin keskustella yliopistojen sisällä. He toivoivat työryhmien toiminnan seurauksena syntyvän tietoa, joka herättäisi yliopistojen henkilökuntaa ajattelemaan tulevaisuudessa esteettömyyttä ja omaa rooliansa sen edistäjinä aikaisempaa enemmän.

-- mä pidän sitä tosi hyvänä -- se on myös semmoinen, millä me tarjotaan sitä tietoa, että hei täältä sä löydät sitä tietoa siitä. Et se toivottavasti se ees herättelee ajatteleen, että tällaista on, koska... Musta se ongelma ei ole se, ettei sitä tietoa olisi, mutta kun ihmiset ei tiedä -- (Anu)

6 POHDINTA

6.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisiin yliopisto-opiskelijoiden oppimista vaikeuttaviin tekijöihin opettajat olivat kuluneen vuoden aikana törmänneet. Lisäksi tarkasteltiin, mitä keinoja ja menetelmiä yliopisto-opettajat olivat hyödynneet oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemisessa, sekä miten yliopistot tukivat opettajia tässä työssä. Lopuksi kartoitettiin opettajien näemyksiä siitä, miten esteettömyys toteutui osana yliopistoinstituutioita ja miten he itse olivat tukeneet sen toteutumista.

Oppimista vaikeuttavien tekijöiden kirjo, johon opettajat olivat törmänneet kuluneen vuoden aikana, osoittautui laajaksi. Oppimisen eri osa-alueilla esiintyvät vaikeudet ja hermostollisen kehityksen poikkeamien seurauksena syntyneet oireyhtymät muodostivat vain osan niistä tekijöistä, joiden haastateltavat näkivät oleellisesti vaikuttavan opiskelijoiden valmiuksiin oppia ja opiskella. Mielenterveyden ongelmat ovat kasvava kansainvälinen ongelma (McCloud & Bann 2019, 977–988; Kunttu ym. 2016, 31), ja ne nousivat myös tämän tutkimuksen aineistossa yhdeksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttivat opiskelijoiden oppimiseen.

Mielenterveyden ongelmiin törmääminen yliopistossa oli tämän tutkimuksen perusteella yleisempää kuin oppimisen osa-alueilla esiintyviin tai hermostollisen kehityksen häiriöistä johtuviin oppimisen vaikeuksiin. Mielenterveyden ongelmista kärsivien on todettu olevan suuremmassa riskissä alisuoriutua opinnoissaan, syrjäytyä tai keskeyttää opintonsa. Lisäksi haasteiden kokeminen arjen rytmittämisessä, organisoinnissa sekä kommunikaatiossa on heille tyypillisempää. (Bruffaerts ym. 2018, 101; McCloud & Bann 2019, 977; Winzer ym. 2018 2–3.) Tämän tutkimuksen perusteella mielenterveyden ongelmista kärsivillä opiskelijoilla ei myöskään välttämättä ole henkisiä resursseja hankkia tarvitsemaansa apua. Tässä suhteessa mielenterveyden haasteista kärsivät opiskelijat erosivat

muista oppimisen vaikeuksia omaavista opiskelijoista, joiden tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät tyypillisesti olevan oma-aloitteisia ja vastuullisia tarvitsemansa tuen hakemisessa. Tämän tutkimuksen perusteella oppimisympäristön esteettömyyden merkitys korostuukin erityisesti mielenterveyden vaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kohdalla.

Mielenterveyden ongelmia omaavien opiskelijoiden tukemisessa opettajat olivat käyttäneet samoja menetelmiä, kuin muiden oppimisessaan vaikeuksia kokevien opiskelijoiden kohdalla. Yliopistojen ohjeistuksissa pedagogiset ratkaisut, vaihtoehtoiset suoritustavat ja opetuksen erityisjärjestelyt määritellään keskeisiksi opiskelijoiden tukemisen menetelmiksi (Tuni 2020c; Turun yliopisto 2012, 1–2). Niistä on saatu aikaisemmissa tutkimuksissa positiivisia kokemuksia, ja opiskelijat itse ovat kokeneet ne tehokkaiksi (Heiman & Precel 2003, 249, 254; Pudaruth ym. 2017, 3–4, 6). Ne olivat myös tässä tutkimuksessa keskeisimpiä keinoja, joita opettajat olivat turvautuneet opiskelijoiden tukemisessa. Opetuksen erityisjärjestelyjen hyödyntämisessä kaikki opettajat noudattivat yliopistojen ohjeistuksissa määriteltyä linjaa, joka edellytti opiskelijalta virallista diagnoosia tai erityisjärjestelypäätöstä niitä käytettäessä (Jyväskylän yliopisto 2020; Tunni 2020d; Turun yliopisto 2012, 1). Opintojaksojen ja opetussuunnitelman tavoitteista opettajat eivät myöskään mielellään luopuneet.

HOPS-työskentelyn ja ohjauksen merkitystä opiskelijan tukemisen välineenä on korostettu yliopistojen laatimissa ohjeistuksissa sekä aikaisemmin toteutetuissa kehittämishankkeissa (Jyväskylän yliopisto 2017; OHO-hanke 2020b; Tunni 2020a.). Tässä tutkimuksessa HOPS-työskentely ja ohjaus nähtiin opettajien keskuudessa tehokkaana ja hyödyllisenä välineenä oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi sekä opiskelun esteettömyyden edistämiseksi.

Eri opettajat suhtautuivat oman opetuksensa suunnitteluun, kehittämiseen ja toteutukseen eri tavalla. Osalle opettajista erilaisten suoritustapojen ja esteettömyyteen pyrkivien opetusvälineiden tarjoaminen oli luontaista jokaisella opin-

toijaksolla. Toisista oli opiskelijoiden velvollisuus tunnistaa, mitkä tekijät opetuksessa tuottivat heille haasteita ja ehdottaa keinoja opetuksen muuttamiseksi. Kaikki opettajat kuitenkin painottivat jokaisen opiskelijan oikeutta tasavertaiseen ja kunnioittavaan kohteluun. Ryanin (2007, 440) tutkimuksessa havaitusta välinpitämättömyydestä tai epäoikeudenmukaisesta opiskelijoiden kohtelusta ei ollut tämän tutkimuksen aineistossa merkkejä. Toki on huomioitava, että oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemista ja esteettömyyden toteutumista tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opettajien näkökulmasta eikä opiskelijoiden.

Korhosen ja Törmän (2011, 163, 166, 172) tutkimuksessa yliopisto-opettajan työ näyttäytyi yksinäisenä ammattina, jossa kollegoilta ja yliopisto-organisaatiolta ei saatu riittävästi palautetta. OHO-hankkeen yhteydessä toteutetussa saavutettavuuskyselyssä enemmistö korkeakoulun opettajista koki, että ei keskustellut omasta mielestään hyvin opiskelun saavutettavuudesta esimiestensä kanssa, ja vain 10% koki keskustelewansa saavutettavuudesta hyvin kollegoidensa kanssa. Lisäksi kyselyssä pedagoginen saavutettavuus koettiin tärkeäksi, mutta oppilaitosten tuki lähestyttävän ja saavutettavan opetuksen suunnittelussa sekä toteuttamisessa riittämättömäksi (OHO-hanke 2020d). Opettajien roolin ja työnkuvan sekä heille yliopistojen tarjoaman tuen osalta, tämän tutkimuksen löydökset ovat saman suuntaisia OHO-hankkeen (2020d) yhteydessä toteutetun saavutettavuuskyselyn sekä Korhosen ja Törmän (2011, 163, 166, 172) tutkimuksen tulosten kanssa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että tietoa ja tukea esteettömyyteen ja opiskelijoiden tukemiseen liittyen oli tarjolla liian vähän ja, että tiedon saavutettavuudessa oli haasteita. Nämä löydöt ovat samansuuntaisia Tanhuan (2020, 55) näkemyksen kanssa, jonka mukaan yliopistojen esteettömyys ja saavutettavuussuunnitelmilla ei ole tarjota riittävästi konkreettisia keinoja tai ratkaisuja esteettömyyden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi niiden jokaisella ulottuvuudella. Ne ovat myös yhdenmukaisia osana OHO-hanketta toteutetun

saavutettavuuskyselyn löytöjen kanssa, joiden mukaan enemmistö korkeakoulujen opetushenkilöstöstä koki oppilaitosten tuen puutteelliseksi saavutettavuuteen ja esteettömyyteen liittyvissä kysymyksissä (OHO-Hanke 2020d).

Tämän tutkimuksen löytöjen perusteella esteettömyyden edistämiseksi yliopistoissa ja opiskelijoiden tuen kehittämiseksi on lisättävä kommunikaatiota yliopistoissa. Olisi toivottavaa, että tämä kommunikaatio ja keskustelu tapahtuisi yliopistojen hallinnon, tiedekuntien sekä yksilöiden tasoilla. Näiden keskustelujen organisoimisessa ja ylläpitämisessä yliopistoilla on oma roolinsa, mutta vastuu esteettömyyteen ja opiskelijoiden tukeen liittyvästä kommunikaatiosta on loppujen lopuksi kaikkien yliopistoissa toimivien omissa käsissä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan tutkijan hyödyntämiä menetelmiä yksityiskohtaisesti ja avaamaan tutkimuksen toteutusta ohjanneita näkökulmia sekä käsitteitä kattavasti. Lisäksi tutkimuksen toteutuksen vaiheita on kuvattu perusteellisesti. Pyrkimyksenä on ollut antaa mahdollisimman objektiivinen ja läpinäkyvä kuvaus kaikista tutkimuksen toteutuksen ja tutkimusraportin laadinnan vaiheista. Näin on toimittu, koska läpinäkyvyys tutkimusprosessin ja sitä ohjanneiden teoreettisten lähtökohtien raportoinnissa lisää tutkimuksen luotettavuutta, ja mahdollistaa tutkimusraportin lukijalle tutkimusprosessin laadun arvioinnin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 38). Tutkimuksen tulokset tulevat myös selkeämmiksi ja ymmärrettävimmiksi, kun aineiston kokoamisesta ja analysoinnista kerrotaan raportissa yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).

Tutkimuksessa saavutettiin aineiston kylläntymistä. Kylläntymisellä viitataan aineistossa ilmenevään toistuvuuteen, eli tilanteeseen, jossa tutkimuksen tiedonantajat eivät tuota tutkimuksen ongelman kannalta enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Kylläntyminen antaa viitteitä siitä, että tutkimuksen aineisto oli kattavuudeltaan ja laadultaan riittävä. Se osaltaan myös vahvistaa näkemystä siitä, että tutkimustehtävä ohjasi tutkimuksessa teemoittelun keinoin toteutettua aineiston analyysiä hyvin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75.)

Tutkimuksen löydöt pyrittiin esittämään selkeässä ja kompaktissa muodossa, käyttäen tukena aineistosta esiin nostettuja sitaatteja. Tiivis ja selkeä esittäminen, sekä aineistositaattien käyttö pienentävät löytöjen tulkinnanvaraisuutta sekä lisäävät tutkimuksen toistettavuutta ja luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 157; Mäkelä 1990, Eskola & Suoranta 1998, 157–158 mukaan.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat motiivit, tietokäsitykset sekä kokemushistoria ohjaavat kuitenkin vahvasti sitä, millaisen tutkimusasetelman hän rakentaa, miten hän osallistuu tutkimuksen aineiston keruuseen, miten hän tutkimuksen aineistoa lähestyy ja millaisiin tekijöihin hän siinä huomionsa kiinnittää (Eskola & Suoranta 1998, 153). Huolimatta siitä, että tutkimuksen toteutuksen eri vaiheiden raportoinnin yhteydessä pyrittiin läpinäkyvyyteen ja selkeyteen voi olla, että tutkijaa ohjanneet arvot ja pyrkimykset eivät välttämättä välittyneet lukijalle. Tämä voi osaltaan heikentää tutkimuksen toistettavuutta, ja asettaa tässä raportissa kuvatut löydökset lukijan silmissä jossain määrin tulkinnanvaraisiksi.

Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että yliopisto-opettajien kokemuksia oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden kanssa työskentelystä sekä yliopistojen esteettömyyttä olisi hyvä tutkia tulevaisuudessa lisää. Jatkossa näitä aiheita olisi perusteltua ja suositeltavaa tarkastella myös muiden yliopistossa toimivien ammattiryhmien sekä opiskelijoiden näkökulmasta. Miten esimerkiksi opintopsykologit ajattelevat oppimisen vaikeuksien ja mielenterveyden häiriöiden vaikuttavan opiskelijoiden kykyyn oppia sekä opiskella tai, miten yliopistojen hallinnon edustajat kokevat voivansa tukea esteettömyyden toteutumista? Entä miten opiskelijat näkevät esteettömyyden toteutuvan yliopistoissa? Jatkotutkimuksissa voitaisiin soveltaa sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta ja eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää, että oppimisessaan vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukeminen ja esteettömyyden edistäminen vaativat kommunikaatiota yliopistoissa toimivien välillä. Kommunikaation edistämiseksi oppimista vaikeuttaviin tekijöihin ja esteettömyyteen liittyviä kysymyk-

siä on pyrittävä tuomaan enenevässä määrin kaikkien yliopistoissa toimivien tietoisuuteen. On tutkijan toive, että tämä tutkimusraportti onnistuisi osaltaan tuomaan lisää näkyvyyttä näille ilmeisen keskeisille asioille.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto 2020. Saavutettavuus. <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopisto/saavutettavuus> Viitattu 22.8.2020.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. 2019. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–39.
- Ahonen, T., Kere, J. & Parviainen, T. 2019. Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja neurokognitiivinen tausta. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 102–127.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- APA 2018. What Is Specific Learning Disorder? <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder> Viitattu 22.8.2020.
- APA 2020. Dictionary of psychology, Dyslexia. <https://dictionary.apa.org/dyslexia> Viitattu 22.8
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A., 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. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. 2019. Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 290–303.
- Ashcraft, M. H., Kirk, E. P. & Hopko, D. 1998. On the cognitive consequences of mathematics anxiety. Teoksessa C. Donlan (toim.) *The development of mathematical skills*. Hove: Psychology Press, 175–196
- Bíró, É., Ádány, R. & Kósa, K. 2019. A simple method for assessing the mental health status of students in higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (23), 4733–
<https://doi.org/10.3390/ijerph16234733>
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R., Cuijpers, P., Demeyttenaere, K., Green, J., Nock, M. & Kessler, R. 2018. Mental health problems

- in college freshmen: prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>
- Eloranta, A., Närhi, V., Eklund, K., Ahonen, T. & Aro, T. 2018. Resolving reading disability – Childhood predictors and adult-age outcomes. *Dyslexia*, 25 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1002/dys.1605>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (EU) 2016/2102. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102> Viitattu 3.8.2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere; Vastapaino.
- Erskine, H., Norman, R., Ferrari, A., Chan, G., Copeland, W., Whiteford, H. & Scott, J. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55 (10), 841–850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- ESOK 2020a. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa - ESOK-hanke 2006-2011. <http://www.esok.fi/esok-hanke/> Viitattu 21.8.2020.
- ESOK 2020b. OHO!-hanke 2017-2019. <http://www.esok.fi/ofo-hanke> Viitattu 22.8.2020.
- Grogan, G. 2015. Supporting students with autism in higher education through teacher educator programs. *SRATE Journal*, 24 (2), 8–13.
- Heiman, T. & Precel, K. 2003. Students with learning disabilities in higher education: academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3), 248–258. <https://doi.org/10.1177/002221940303600304>
- Helsingin yliopisto 2020. Opintopsykologit ohjauksen tukena. <https://teaching.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/opintopsykologit-ohjauksen-tukena> Viitattu 22.8.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huttunen, M. 2017. Mielenterveyden häiriöt. https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lam00002 Viitattu 22.8.2020.
- Huttunen, M. 2018. Oppimiskyvyn häiriöt (lukihäiriö ym.). Kustannus Oy Duodecim. https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00401 Viitattu 22.8.2020.

- Ihmisoikeusliitto 2020. YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/> Viitattu 3.8.2020.
- IMS Global Learning Consortium 2020. <http://www.msglobal.org/> Viitattu 22.8.2020.
- Jyväskylän yliopisto 2015. Tapaustutkimus. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/tapaustutkimus> Viitattu 3.8.2020.
- Jyväskylän yliopisto 2017. Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS). <https://www.jyu.fi/jsbe/fi/opiskelu/ohjeita-opiskelijalle/opintojen-suunnittelu/hops> Viitattu 22.8.2020.
- Jyväskylän yliopisto 2019. Saavutettava opiskelu Jyväskylän yliopistossa. https://uno.jyu.fi/fi/yliopisto/rehtorin-paatokset/opiskelu-ja-opetus/saavutettava-opiskelu_vararehtorin-paatos_02122019.pdf/ Viitattu 3.8.2020.
- Jyväskylän yliopisto 2020. Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma 2019-2021. https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/organisaatio-ja-johtaminen/johtosaanto-ja-periaatteet/dokumentit/jyu_yhdenvertaisuus-ja-tasa-arvosuunnitelma_2019-2021.pdf Viitattu 3.8.2020.
- Kanto-Ronkanen, A. 2010. Johdanto. Teoksessa Jäntti J. & Kanto-Ronkanen A. (toim.) Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Koponen, T., Salminen, J. & Sorvo, R. 2019. Matematiikan perustaitojen oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 324–349.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuulttuuria hahmottamassa. Julkaisussa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: University Press, 155–176.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017 Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Helsinki: Arkmedia Oy.
- Käypä hoito 2019. Autismikirjon häiriöt ja niiden samanaikaisuus ADHD:n kanssa. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/nix00918> Viitattu 3.8.2020.

- Käypä hoito 2018. Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118> Viitattu 3.8.2020.
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Opetus ja Kulttuuri ministeriö.
- Lumikukka, C. 2020. Autismikirjon häiriöt. Helsinki; Kustannus Oy Duodecim. https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00355 Viitattu 3.8.2020.
- Lyon, G. R. & Weiser, B. 2013. The state of the science in learning disabilities: research impact on the field from 2001 to 2011. Teoksessa S. Graham, K. Harris, & H. Swanson (toim.) Handbook of learning disabilities. New York: The Guilford Press, 118 – 154.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M. & Yule W. (1996) Reading problems and antisocial behaviour: developmental trends in comorbidity. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 37 (4), 405-418.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy, <https://www.booky-fi.ezproxy.jyu.fi/lainaa/1174>
- McCloud, T. & Bann, D. 2019. Financial stress and mental health among higher education students in the UK up to 2018: rapid review of evidence. Journal of Epidemiology and Community Health, 73 (10), 977-984. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-212154>
- McCloskey, M. & Rapp, B. (2017). Developmental dysgraphia: an overview and framework for research. Cognitive Neuropsychology: Special Issue: Developmental Dysgraphia, 34 (3-4), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 350-373.
- OAJ 2020a. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvotja-eettiset-periaatteet/> Viitattu 22.8.2020.
- OAJ 2020b. Comeniuksen vala eli opettajan vala. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/comeniuksenvala/> Viitattu 22.8.2020.

- OCR 2020. Resolution Agreement. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/investigations/11116002-b.html> Viitattu 22.8.2020.
- OHO-hanke 2020a. Mikä OHO? <https://ohohanke.fi/mika-oho/> Viitattu 22.8.2020.
- OHO-hanke 2020b. Hyvään alkuun. <https://ohohanke.fi/hyvaanalkuuninfo/> Viitattu 22.8.2020.
- OHO-hanke 2020c. Pedagogiikalla hyvinvointia. <https://ohohanke.fi/pe-dapeliinfo/> Viitattu 22.8.2020.
- OHO-hanke 2020d. Kaikkien korkeakoulu. <https://ohohanke.fi/unelmanaesteetoninfo/> Viitattu 22.8.2020.
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. 2015. Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6 (1), 5–23. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Pudaruth, S., Gunpath, R. & Singh, U. 2017. Forgotten, excluded or included? Students with disabilities: a case study at the University of Mauritius. *African Journal of Disability (Online)*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.359>
- Ryan, J. 2007. Learning disabilities in Australian universities: hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 436–442. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050701>
- Räsänen, P. 2020. Tyypillisimmät oppimisvaikeudet. Esok-verkosto. <http://www.esok.fi/stivisuositus/nakokulmat/tyypillisimmat-oppimisvaikeudet> Viitattu 3.8.2020.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Tapaustutkimus. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html Viitattu 3.8.2020.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Litterointi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html. Viitattu 3.8.2020
- Seale, J. 2014. *E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice* (2. painos). Routledge.
- Shalev, R. S. & Gross-Tsur, V. 2001. Developmental dyscalculia. *Pediatric Neurology* Vol. 24 (5), 337-342.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 3.8.2020.

- Tanhua, I. 2020. Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf Viitattu 23.8.2020
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2019. Käytöshäiriöt. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveyshairiot/kaytoshairiot> Viitattu 3.8.2020.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuni 2020a. Opintojen suunnittelu ja HOPS. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=2271> Viitattu 22.8.2020.
- Tuni 2020b. Opettajatuutorointi opiskelijoille. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?search=opettajatuutor&page=2268> Viitattu 22.8.2020.
- Tuni 2020c. Erityisjärjestelyehdotuksen saaminen <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=2277> Viitattu 22.8.2020.
- Tuni 2020d. Ohjaustahot ja yhteystiedot. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=2266> Viitattu 3.8.2020.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto 2012. Suositus vammaisia opiskelijoita ja erilaisia oppijoita koskevista erityisjärjestelyistä. https://www.utu.fi/sites/default/files/public%3A//media/file/Suositus%20vammaisia%20opiskelijoita%20ja%20erilaisia%20oppijoita%20koskevista%20erityisj%C3%A4rjestelyist%C3%A4_0.pdf Viitattu 22.8.2020.
- Turun yliopisto 2020a. Opiskelijan palvelut ja hyvinvointi. <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/opiskelijan%20palvelut%20ja%20hyvinvointi> Viitattu 22.8.2020.
- Turun yliopisto 2020b. Turun yliopiston saavutettavuusohjelma 2020–2024. <https://www.utu.fi/sites/default/files/public%3A//media/file/saavutettavuusohjelma.pdf> Viitattu 22.8.2020.
- Vorma, H., Rotko, T., Larivaara, M. & Kosloff, A. 2020. Kansallinen mielenterveysstrategia ja itsemurhien ehkäisyohjelma vuosille 2020–2030. Puna-Musta Oy, 2020.

Winzer, R., Lindberg, L., Guldbrandsson, K. & Sidorchuk, A. 2018. Effects of mental health interventions for students in higher education are sustainable over time: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. PeerJ 6, e4598. <https://doi.org/10.7717/peerj.4598>

Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L11P89> Viitattu 3.8.2020.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> Viitattu 3.8.2020.

LIITEET

Liite.1 Teemahaastattelurunko

1) Kokemukset oppimisvaikeuksia omaavien opiskelijoiden kanssa työskentelystä

Kuinka monen oppimisen vaikeuksia omaavan opiskelijan kanssa olet ollut tekemisissä kuluneen lukuvuoden aikana?

Minkä laatuisiin oppimisen vaikeuksiin olet törmännyt opettajan työssäsi?

Miten tai millaisissa tilanteissa olet huomannut/törmännyt oppimisen vaikeuksia omaaviin opiskelijoihin?

Ovatko opiskelijat itse tuoneet näissä tilanteissa ilmi oppimisen vaikeutensa?

2) Oma toimintasi oppimisenvaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi

Vaikuttavatko oppimisen vaikeuksia omaavat opiskelijat oman opetuksesi suunnitteluun, toteutukseen tai kehittämiseen? Jos näin on, niin millä tavoin ja miten he vaikuttavat?

Oletko hyödyntänyt erilaisia pedagogisia ratkaisuja tai opetusjärjestelyjä työskennellessäsi oppimisen vaikeuksia omaavien opiskelijoiden kanssa? Jos olet, niin kuvaile millaisia ja miten olet näitä hyödyntänyt.

3) Yhteistyö oppimisen vaikeuksia omaavien opiskelijoiden tukemiseksi

Oletko tehnyt yhteistyötä muiden tiedekunnassasi tai yliopistossasi työskentelevien opettajien tai ammattiryhmien kanssa opettaessasi oppimisenvaikeuksia omaavia opiskelijoita? Jos olet niin, millaista yhteistyötä olette tehnyt, ja miten olette sitä toteuttanut. Mikä on ollut tämän yhteistyön tavoite/tarkoitus?

4) Yliopiston tarjoama tuki oppimisen vaikeuksia omaaville opiskelijoille ja opettajalle

Miten koet omien kokemustesi perusteella, että yliopisto, jossa työskentelet, tukee oppimisen vaikeuksia omaavia opiskelijoita opinnoissaan etenemisessä ja jaksamisessa? Kerro kokemustesi perusteella esimerkkejä tällaisesta toiminnasta.

Miten koet, että yliopisto, jossa työskentelet, tukee yliopistoissa opettavia oppimisen vaikeuksia omaavien opetuksessa ja tukemisessa? Kerro kokemustesi perusteella esimerkkejä tällaisesta toiminnasta.

Mikä on yliopistoinstituution rooli opiskelun esteettömyyden takaamisessa oppimisen vaikeuksia omaaville opiskelijoille? Miten itse opettajana olet tukenut esteettömyyden toteutumista yliopistossasi? Kerro esimerkkejä.