



Lantto Mari & Niskanen Jenniina

Yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuminen Oulun yliopistossa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuminen Oulun yliopistossa (Mari Lantto, Jenniina Niskanen)

Pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2022

---

Yliopistoilla on lakiperustainen velvollisuus taata opiskelijoille yhdenvertainen kohtelu. Saavutettava ja inklusiivinen korkeakoulu tukee opiskelijoita heidän tarpeidensa mukaan. Koska opiskelija-aines on yliopistossa yhä monimuotoisempaa, täytyy opiskelijoille tarjottavien tukipalveluiden olla toimivia ja ajantasaisia. Opiskelijoiden tuen tarpeiden laajuus on huomioitava, jotta jokainen opiskelija saa juuri ne yksilölliset opintojärjestelyt, joita he tarvitsevat.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää millaiset asiat ovat toteutuneet hyvin yksilöllisissä opintojärjestelyissä ja minkälaisia puutteita opiskelijat ovat niissä kohdanneet Oulun yliopistossa. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Tämä tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena, johon on yhdistetty määrällisiä elementtejä. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella sellaisilta opiskelijoilta, joille opintopsykologit ovat tehneet suosituksen yksilöllisistä opintojärjestelyistä. Analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja määrällisesti prosenttijakaumilla.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään inklusiota, yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta korkeakoulun näkökulmasta. Tämän jälkeen esitellään yliopisto-opiskelijoiden monimuotoisuutta ja syitä erityisjärjestelyihin aineistomme perusteella. Kappaleessa määritellään oppimisvaikeudet, lukivaikeus sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt aikuisiällä. Tämän lisäksi kerrotaan lyhyesti muista syistä yksilöllisille opintojärjestelyille, joita ovat autismikirjon häiriöt aikuisiällä sekä korkeakouluopiskelijoiden kokema masennus ja ahdistuneisuus. Lopuksi perehdytään yliopiston tukikeinoihin ja tukipalveluihin keskittyen viimeisessä osassa Oulun yliopiston näkökulmaan.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin opiskelijoiden vaihtelevat kokemukset yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisesta. Onnistuneita asioita olivat erityisesti erityisjärjestelyiden toteutuminen painottuen lisääjän saamiseen. Opiskelijat olivat melko tyytyväisiä tuen järjestymiseen, mutta tuessa esiintyi myös puutteita. Erityisesti puutteita nostettiin esille opintojärjestelysuositusten toteutumisessa sekä henkilökunnan suhtautumisessa. Opiskelijoiden kehitysehdotuksissa korostuivat yksilöllisten opintojärjestelysuositusten toteutuksen parantaminen ja erityisjärjestelyiden monipuolistaminen. Myös tukijärjestelmän kehitystä toivottiin useassa vastauksessa. Tutkielma antaa tietoa Oulun yliopiston yksilöllisten opetusjärjestelyiden toteutumisesta ja antaa suosituksia tukijärjestelmien kehittämiseksi. Yliopiston tarjoaman tukimuotojen kehittäminen on tarpeellista, jotta jokainen opiskelija saa tarvitsemansa tuen.

Avainsanat: saavutettavuus, yliopisto-opiskelijat, yliopiston tukipalvelut, yksilölliset opintojärjestelyt

University of Oulu  
Faculty of Education

The realisation of the individual study arrangements at the University of Oulu (Mari Lantto, Jenniina Niskanen)

Master's thesis, 88 pages, 2 appendices

April 2022

---

The universities are legally obliged to ensure the students equal treatment. Accessible and inclusive university supports the students according to their needs. Since the student-base at the universities is getting increasingly diverse, the support services need to be functional and up-to-date. The extent of students' need for support needs to be taken into account to ensure that every student gets the individual study arrangements which they need.

The goal of this thesis is to examine what actions have been executed well in the individual study arrangements, and what kind of deficiencies the students have faced in them at the University of Oulu. Additionally, the goal is to find out how the students would improve the individual study arrangements. This thesis has been carried out as qualitative research with combination of quantitative elements. The research material has been compiled through a questionnaire for students to whom the study psychologists have given a recommendation of individual study arrangements. The analysis has been executed through a study material-based content analysis and quantitative percentage distributions.

The theoretical framework addresses inclusivity, equality, and accessibility from the university's viewpoint. This is followed by a representation of the diversity of the university students and the reasons for special arrangements based on our study material. In the section, the learning difficulties and dyslexia are defined as well as the activity and attention disorders. Additionally, the other reasons for individual studying arrangements, which are the adult age disorders within the autism spectrum and the depression and anxiety experienced by the university students, are explained. Finally, the means of support and support services of universities are examined, and in the last part of chapter the focus is on the perspective of University of Oulu.

The students' varying experiences of how the individual study arrangements are executed stand out from the results of the thesis. Especially the special arrangements related to getting additional time have been successful. The students are rather satisfied in how the support has been organized but there are also deficiencies. Especially the deficiencies in how the study arrangement recommendations have been met and the attitudes of the personnel. The improvement of meeting the individual study arrangement suggestions and the diversification of special arrangements were highlighted by the responders. Additionally, the improvements of the support system were desired in several responses. This thesis offers information about how the individual study arrangements have been organized at the University of Oulu and provides recommendations for improving the support systems. The development of the forms of support provided by the university is necessary to ensure that every student gets the support they need.

Keywords: accessibility, university students, university's support services, individual study arrangements

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Inklusio, yhdenvertaisuus ja saavutettavuus korkeakoulussa .....</b>	<b>9</b>
2.1 Inklusio ja sen toteutuminen .....	9
2.2 Yhdenvertaisuus .....	12
2.3 Saavutettavuus .....	13
<b>3 Erityisjärjestelyitä opintoihinsa tarvitsevat opiskelijat Oulun yliopistossa .....</b>	<b>17</b>
3.1 Oppimisvaikeudet ja lukivaikeus aikuisiällä.....	18
3.2 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö aikuisiällä.....	21
3.3 Muut syyt yksilöllisille opintojärjestelyille.....	23
<b>4 Yliopiston tuki ja tukikeinot .....</b>	<b>28</b>
4.1 Oppimisen tukitoimet .....	28
4.2 Psykkisen hyvinvoinnin tukeminen opinnoissa .....	31
4.3 Tuen järjestäminen Oulun yliopistossa.....	33
<b>5 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus.....</b>	<b>35</b>
5.1 Tutkimuskysymykset.....	35
5.2 Aineiston keruu ja kuvaus.....	36
5.3 Tutkimuksen lähestymistapa.....	37
<b>6 Tulokset.....</b>	<b>43</b>
6.1 Hyvin toteutuneet asiat yksilöllisissä opintojärjestelyissä .....	43
6.2 Puutteet yksilöllisissä opintojärjestelyissä .....	49
6.3 Yksilöllisten opintojärjestelyjen kehittäminen.....	54
6.4 Tulosten yhteenveto.....	61
<b>7 Pohdinta ja johtopäätökset.....</b>	<b>63</b>
7.1 Pohdinta.....	63
7.2 Eettisyys ja luotettavuus .....	67
7.3 Johtopäätökset.....	70
7.4 Jatkotutkimusideat .....	71
<b>Lähteet .....</b>	<b>73</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmamme aihe on Oulun yliopiston opiskelijoiden yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuminen heidän opinnoissaan. Ainscow (2020) toteaa, että koulutuksen ajatellaan olevan oikeudenmukaisen yhteiskunnan perusta sekä perusihmisoikeus. Yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämisen yksi vahvimista keinoista on tasa-arvoisesti saavutettavan koulutuksen järjestäminen ja toteuttaminen (Nori, Juusola, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö, 2021, s. 12; Kailaheimo-Lönnqvist, Kilpi-Jakonen, Niemelä & Prix, 2020). Tässä tutkielmassa käsittelemme korkea-asteen opetusta järjestäviä korkeakouluja, joita ovat yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Korkeakoulun tulee olla mahdollisimman saavutettava ja esteetön, jotta jokaisen opiskelijan osallisuus ja yhdenvertaisuus voivat toteutua (Pynnönen, Eskola & Muuronen, 2019). Opiskelun esteettömyyttä on edistetty jo 1970-luvulta lähtien ja 2000-luvulla esteettömyystoiminnasta on tullut entistä määrätietoisempää sekä osa korkeakoulupolitiikkaa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (ESOK-hanke, 2007–2009; Pietilä & Laitinen, 2011; Penttilä, 2012, s. 4; Lehto, Huhta & Huuhka, 2019, s. 6). Kosunen (2021, s. 11) esittää, että ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat esimerkiksi marraskuussa 2020 kestäväen kehittämisen linjauksissaan sitoutuneet korkeakoulutuksen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden kehittämiseen. Yhdenvertaisuuslainsäädännön kehittyminen on myös omalta osaltaan edistänyt korkeakoulujen tasa-arvoisten ja yhdenvertaisten toimintaperiaatteiden muotoutumista (Rinne, Korkeamäki & Villa, 2021).

Korkeakouluihin hakeutuu paljon opiskelijoita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia, vammoja tai sairauksia, jotka vaikuttavat yksilöllisesti opintojen suorittamiseen (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017, s. 30, 83). Kansainvälisen tilastotiedon mukaan korkea-asteella eniten esiintyviä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa erityiset oppimisvaikeudet, mielenterveyden haasteet, autismikirjon häiriö ja pitkäaikaissairaudet (HESA, 2021). Kunttu ja kollegat (2017, s. 30) esittävät, että yliopisto-opiskelijoista 6,5 prosentilla ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 10,6 prosentilla on jokin diagnosoitu oppimiseen vaikuttava haaste (mukaan on luettu myös pitkäaikaissairaudet). Muita vaikeuksia, kuten tarkkaavuuteen liittyviä haasteita, hahmotamisen vaikeuksia tai Aspergerin oireyhtymää esiintyy noin 0,5–1 prosentilla korkeakouluopiskelijoista (Kunttu ym., 2017, s. 30). Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyden ja hyvin-

voinnin kannalta on huolestuttavaa, että opiskelijoiden masennus- ja ahdistuneisuushäiriödiagnoosien määrät ovat lisääntyneet 2000-luvulta lähtien (Oksanen, Laimi, Björklund, Löytty-niemi & Kunttu, 2017; Kunttu ym., 2017, s. 31).

Tämän tutkielman aineiston perusteella päätimme ottaa tarkasteluun oppimisvaikeudet, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön, autismikirjon häiriön sekä masennuksen ja ahdistuneisuushäiriöt, sillä aineistossa nämä olivat yleisimpiä yksilöllisiin opintojärjestelyihin johtaneita tekijöitä. Oppimisvaikeudet ovat sateenvarjokäsite erilaisille oppimiseen liittyville häiriöille ja haasteille (Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen, 2021a; Cortiella & Horowitz, 2014, s. 3; Korkeamäki, 2010, s. 16). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD, attention deficit hyperactivity disorder) on puolestaan toimintakykyä yksilöllisesti heikentävä kehityksellinen häiriö, jonka oirehdintaan kuuluu muun muassa tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Moilanen, 2012). Moilanen ja Rintahaka (2016) toteavat autismikirjon häiriön olevan neurologisen kehityksen häiriöön perustuva oireyhtymä, joka aiheuttaa haasteita aistihavaintojen käsittelyssä ja aivojen toiminnassa. Masennus eli depressio on yksi tavallisimmista mielen-terveydenhäiriöistä ja se ilmenee esimerkiksi mielialan ja toimintakyvyn huonontumisena (Rovasalo, 2022). Huttunen (2018) esittää ahdistuneisuushäiriöiden olevan ahdistusta, huolta ja pelkoa aiheuttavia häiriöitä, joista kärsii noin viisi prosenttia ihmisistä. Korkeakouluopiskelijoiden monimuotoisuutta ja erityisjärjestelyjä opintoihinsa tarvitsevia opiskelijoita käsitellään lisää luvussa 3.

Opiskelijoiden kirjo on suurentunut korkeakoulutuksessa, joten tarvitaan yhä monimuotoisempia keinoja vastata opiskelijoiden tarpeisiin (Pesonen & Nieminen, 2021b; Huuhka, 2019). Pesosen ja Niemisen (2021a) mukaan opiskelija voi tarvita tukea opiskeluunsa esimerkiksi mielen-terveyden haasteiden, oppimisvaikeuksien tai kuormittavan elämäntilanteen vuoksi. Pynnönen ja kollegat (2019) esittävät, että korkeakouluopiskelijalla tulee olla mahdollisuus saada yksilöllisiä järjestelyitä opintoihinsa koko opiskelun ajan. Ongelmallista on, että korkeakoulussa tuen saaminen voi olla hyvin vaihtelevaa eivätkä opiskelijat halua välttämättä tuoda tuen tarpeitaan esille (Seale, 2017). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tuen saaminen vaatii paljon opiskelijan omaa aktiivisuutta (esim. Laaksonen, 2005, s. 19; Villa & Lavikainen, 2015, s. 46; Korkeamäki & Vuorento, 2021, s. 37). Tuen hakemisen esteenä voi olla esimerkiksi tietämättömyys saatavilla olevista tukikeinoista ja mukautuksista (Pino & Mortari, 2014). Kyse voi olla myös asenteellisista ongelmista, kuten erityisjärjestelyihin kohdistuneesta stigmasta tai oppimisvaikeuksien väheksymisestä (Lehto ym., 2019, s. 78; Taskinen, 2008, s. 19). Pynnösen

ja kollegoiden (2019) mukaan korkeakouluilla tulisikin olla selkeät toimintamallit ohjauksen ja tuen järjestämiseen erilaisissa opintojen tilanteissa, kuten opintojen alussa, opintojen aikana, opiskelijavaihdossa, korkeakouluharjoittelussa, opinnäytetöiden tekemisessä sekä opintojen lopussa.

Tilastokeskus (2021) esittää viimeisimmän tilastotiedon perusteella, että yliopistokoulutuksen keskeytti 5,8 prosenttia ja ammattikorkeakoulun 7,5 prosenttia opiskelijoista. Koulutuksen keskeyttäminen voi johtua muun muassa inklusiivisten opetusjärjestelyiden (kuten joustavien opetusmenetelmien) puutteesta, heikosta tuesta tai puutteellisesta ohjauksesta esimerkiksi opinnäytetöihin liittyen (Pesonen & Nieminen, 2021a). Kosunen (2021, s. 35) toteaa, että opintoja merkittävästi haittaavia tekijöitä voivat olla myös esimerkiksi stressi, uupuminen, terveydelliset ongelmat, yksinäisyys, ulkopuolisuus tai keskittymiseen liittyvät haasteet. Opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi on tärkeä tukea kaikkia opiskelijoita (Pesonen & Nieminen, 2021a). Oleellista yksilöllisiä järjestelyjä tarvitsevien opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta on opetushenkilöstön myönteinen ja joustava suhtautuminen opiskelijan tilanteeseen, sillä järjestelyiden pyytäminen saattaa kuluttaa paljon opiskelijan voimavaroja ja resursseja (Kosunen, 2021, s. 27).

Pesonen ja Nieminen (2021a) esittävät, että korkeakouluopiskelijoiden oppimisen haasteista on Suomessa saatavilla hyvin niukasti tilastotietoa. Syynä tilastotiedon puuttumiselle on muun muassa se, etteivät korkeakoulut kerää uusilta opiskelijoilta henkilötietojen yhteydessä opiskelijan oppimiseen vaikuttavaa tietoa (Pesonen & Nieminen, 2021a). Tutkimuksen tekemisen näkökulmasta on ongelmallista, että korkeakouluilta voi puuttua tukimuotoja ja saavutettavuutta koordinoiva taho, joten tukea tarvitsevien opiskelijoiden tavoittaminen on vaikeaa eikä tiedonkeruu kohdennu välttämättä tarkoituksenmukaisesti (Korkeamäki & Vuorento, 2021, s. 39). Tekemällemme pro gradu -tutkielmalle on siis todellinen tarve. Havaitsimme tiedonhakua tehdessämme, ettei aiemmin ole juurikaan tutkittu yksilöllisiä opintojärjestelyjä, joihin opintopsykologit ovat antaneet suosituksensa. Toukoma (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan yliopiston opintopsykologien työtä yhteisiin kehittämishankkeisiin liittyen. Valo (2021) on tutkinut puolestaan pro gradu -tutkielmassaan opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulujen tukipalveluista ja korkeakoulussa opiskelusta. Näkökulmana hänen tutkielmassaan on ollut aktiivisuuden, tarkkaavuuden ja impulsiivisuuden haasteet. Suomessa korkeakoulujen saavutettavuutta ja esteettömyyttä, opintojen tukea sekä opintoja hidastavia ja edistäviä tekijöitä on alettu tutkia yhä enemmän (esim. Laaksonen, 2005, s. 4–5; Pekonen, 2010, s. 9–10; ESOK-hanke 2006–

2011; Liimatainen ym., 2011, s. 5; Penttilä, 2012, s. 4; OHO! -hanke, 2017–2019; Lignell & Pynnönen, 2018, s. 4; Lehto ym., 2019, s. 4; Nori ym., 2021, s. 10; Korkeamäki & Vuorento, 2021, s. 7).

Pro gradu -tutkielmamme on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää millaiset Oulun yliopiston opiskelijoiden yksilölliset opintojärjestelyt ovat toteutuneet hyvin ja missä asioissa on havaittu puutteita. Lisäksi selvitämme, miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Aineisto on kerätty kyselylomakkeella syksyllä 2021. Pro gradu -tutkielmamme aineistonkeruuta varten kävimme vuoropuhelua Oulun yliopiston opintopsykologien kanssa. Opintopsykologit antoivat oman näkemyksensä asioista, joiden tutkiminen edistää heidän tekemäänsä työtä opiskelijoiden tukemiseksi. Tutkielmamme taustateorianä toimivat inklusio, yhdenvertaisuus ja saavutettavuus korkeakouluissa, yliopisto-opiskelijoiden monimuotoiset tuen tarpeet (aineistoomme pohjautuen) sekä yliopiston tarjoama tuki. Aineiston analyysin päämenetelmänä oli sisällönanalyysi, jota täydensi määrällisesti prosenttiluvut. Tämän tutkielman tuloksia voivat hyödyntää niin korkeakoulujen hallinto, opintopsykologit, opetushenkilöstö kuin yksilöllisiä opintojärjestelyjä tarvitsevat opiskelijat. Tutkielma toimii myös omalta osaltaan korkeakoulujen tasa-arvoisuutta, yhdenvertaisuutta ja inklusiivisuutta sekä korkeakoulun tukijärjestelmää edistävänä työkaluna.



## 2 Inklusio, yhdenvertaisuus ja saavutettavuus korkeakoulussa

Inklusiivinen opetus ja saavutettavuus ovat korkealaatuisen korkeakoulun tunnusmerkkejä (Moriña, 2017). Kosunen (2021, s. 10) toteaa, että koulutuksen tasa-arvolla, osallisuudella, yhdenvertaisuudella ja saavutettavuudella on Suomessa vahva yhteiskunnallinen tilaus. Inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen avulla voidaan luoda opiskelijoille syrjäytymistä ehkäiseviä oppimisympäristöjä, joissa jokainen opiskelija voi opiskella tasavertaisesti (Nieminen & Pesonen, 2021b). Pietilä (2019) esittää, että korkeakoulujen tulee kiinnittää entistä tarkempaa huomiota oppimisen ja opiskelun saavutettavuuteen sekä niiden kehittämiseen, sillä korkeakouluopiskelijoiden joukko on yhä moninaisempi. Saavutettavassa korkeakoulussa tukea on tarpeen mukaan saatavissa sekä opiskelijoiden erilaiset ominaisuudet ja elämäntilanteet on otettu huomioon (Kosunen, 2021, s. 12; Lehto ym., 2019, s. 5). Myös yhdenvertaisuuslaki asettaa koulutuksen järjestäjille vastuun varmistaa, että ihmiset erilaisista lähtökohdista saavat tasavertaisen mahdollisuuden opiskeluun (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014). Suomessa korkeakoulutuksessa on ollut nähtävillä saavutettavan ja inklusiivisen koulutuksen piirteitä jo usean vuoden ajan (Pesonen & Nieminen, 2021b). Tässä kehitystyössä apuna ovat olleet erilaiset hankkeet, kuten OHO! -hanke (Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa, 2017–2019) ja ESOK-hanke (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa, 2006–2011).

### 2.1 Inklusio ja sen toteutuminen

UNESCO (1999, s. 9) esittää, että inklusiolla (inclusion) tarkoitetaan koulutuksen kentällä opetuksen järjestämistä niin, että opetuksen pyrkimyksenä on huomioida jokaisen oppijan yksilölliset tarpeet ja erot yhteisessä opetuksessa. Takalan (2010) mukaan englannin kielen inclusion-sana voidaankin vapaasti kääntää ”mukaan ottamiseksi”. Inklusio pohjautuu ihmisten väliseen tasa-arvoon ja inklusion ajatus on vahvasti ideologinen (Takala, 2010). Reynolds ja Ainscow (1994) toteavat, että inklusiivista ajattelua on edeltänyt erilaiset koulutusjärjestelmän kehitysvaiheet, joissa on pohdittu erilaisten yksilöiden oikeutta koulunkäyntiin. Inklusiivinen koulutus nähdään nykyään kansainvälisesti yhä laajemmin kaikenlaisten oppijoiden ja heidän monimuotoisuutensa hyväksymisenä osaksi koulutusyhteisöä (Ainscow, 2020).

Suomi on monien muiden maiden tavoin sitoutunut kansainvälisten sopimusten, julistusten ja ohjelmien perusteella kehittämään koulutusjärjestelmäänsä inklusiivisemmaksi (Hakala & Leivo, 2015; Opetusministeriö, 2007, s. 10). Inklusion taustalla vaikuttavat muun muassa Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983 ja Salamancan sopimus vuodelta 1994

(Takala, Lakkala & Äikäs, 2020; UNESCO 1994, s. 5). UNESCO:n (1994, s. 17) sekä Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan niissä korostuu ajatus täydestä osallisuudesta ja tasa-arvosta sekä jokaisen oikeudesta tavalliseen kouluun tuen tarpeista riippumatta. Lähtökohtana inklusiivisyydelle on myös Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeusjulistus ja sen 26. artikla, jonka mukaan koulutuksen tulee olla yleisesti ja yhtäläisesti saavutettavissa (United Nations, 1948). Euroopan opetusministereiden luoma yhteinen julistus, Bolognan prosessi (1999), pyrkii puolestaan yhtenäistämään Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmää. Prosessin tärkeänä tavoitteena on korkeakoulutuksen inklusiivisuuden edistäminen, jotta kaikilla ryhmillä on mahdollisuus korkeakoulutukseen ja oppimiseen inklusiivisen opetuksen avulla (Bolognan prosessi, 1999).

Booth (2011) ja Haug (2003) esittävät, että inklusiivisuuden perustavanlaatuinen tavoite on luoda kaikille yhteinen koulu sekä lisätä kaikkien oppimista, yhteenkuuluvuutta, demokratiaa ja kuulua tulemista. Takala ja kollegat (2020) määrittelevät inklusiivisuuden korkealaatuiseksi opetuksiksi, joka mahdollistaa jokaiselle oppijalle tasa-arvon ja osallisuuden. Pesonen ja Nieminen (2021b) lisäävät, että inklusiivisen koulutuksen päämääränä on taata jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset mahdollisuudet tuen tarpeista riippumatta. Inklusiivinen koulutus on siis lähestymistapa, jossa koulutuksen tulisi olla jokaista oppijaa arvostavaa sekä kaikkien oppimista parantavaa (Moriña, 2017). Inklusiivisuuden tavoitteena on myös kehittää jokaisen yksilön kykyjä, tietoja ja taitoja riippumatta sukupuolesta, erityistarpeista, sosiaalisesta tai kulttuurisesta asemasta (Haug, 2017).

Inklusiivisuutta ei tule ajatella kertaluontoisena päämääränä tai tavoitteena, sillä inklusiivisuus on jatkuva, moniulotteinen ja arvoperustainen prosessi (Booth, 2011; Pesonen & Nieminen, 2021b). Pesonen & Nieminen (2021b) toteavat, että inklusiivinen koulutus koskee jokaista opiskelijaa, joten se ei rajoitu vain tukea tarvitseviin opiskelijoihin. Hyvin tavallista on, että inklusiiviset toimet kohdistetaan vain tiettyihin opiskelijaryhmiin tai erityispedagogisiin ilmiöihin, jolloin inklusiivisuus jää hyvin rajalliseksi (Pesonen & Nieminen, 2021b). Takalan ja kollegoiden (2020), Hausstätterin (2014) ja Boothin (2011) mukaan inklusiivisuutta ei siis tule nähdä pelkkänä tukea tarvitsevien oppijoiden tai yhden ryhmän opetuksen organisoimisena, sillä tämä näkökulma on liian kapea. Topping (2012) lisää, että inklusiivisuus tulisi nähdä ennemminkin moninaisuuden juhlistamisena sekä kaikkien oppijoiden osallisuuden ja saavutusten tukemisena.

Vaikka useimmat Euroopan maat ovat poliittisella tasolla hyväksyneet inklusiivisen koulutuspolitiikan, on inklusiivisen koulutuksen määritelmässä ja koulutuksen toteuttamisessa suuria vaihteluita (Haug, 2017). Inklusiivisen opetuksen periaatteisiin liittyvät säädökset ja lait on alun

perin kehitetty perusopetukseen ja toiselle asteelle (Moriña, 2017). Pesonen (2021) toteaa, että perusopetuksessa ja toisella asteella järjestetty tuki asettaa vaatimuksia myös korkeakoulutukselle. Korkeakoulujen henkilökunnan tulee tietää, ettei inklusio ole ideologia, jota voi halutesaan olla toteuttamatta, sillä inklusio pohjautuu virallisiin asiakirjoihin ja lakeihin (Pesonen & Nieminen, 2021b). Näitä ovat muun muassa Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) ja Yliopistolaki (558/2009), jotka säätelevät Suomessa korkeakoulutuksen inklusiota (Pesonen & Nieminen, 2021b). Richardsonin ja Powellin (2011, s. 235) sekä Moriñan (2017) mukaan inklusion toteuttaminen on osoittautunut haasteelliseksi korkeakoulutuksessa. Inklusiiviset arvot ovat nimittäin vaarassa jäädä korkeiden oppisaavutusten ja tehokkuuden jalkoihin kilpailua korostavassa korkeakoulujärjestelmässä (Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Inklusiivinen koulutus on samanaikaisesti niin taktiikka, pyrkimys kuin kannanotto siihen sisältyvistä tärkeistä arvoista (Slee, 2012, s. 108). Dudley-Marling ja Burns (2014) lisäävät, että inklusio on pitkäaikainen poliittinen tavoite, joka vaatii koko koulutusjärjestelmän tarkastelua, jotta kaikki voivat aidosti osallistua ja oppia samassa koulujärjestelmässä. Inklusion ajatuksena korkeakoulussa on kohdata jokainen opiskelija ja opetusryhmä arvokkaasti ja ainutlaatuisesti (Nieminen, Pesonen, Huhtala, Mäkihonko & Seppälä, 2021). Korkeakoulun tulisi oppimisympäristönä nähdä jokaisen opiskelijan potentiaali ja kyetä mukautumaan jokaisen opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin (Pesonen & Nieminen, 2021a). Niemisen (2021d) mukaan yksilölliset opetusjärjestelyt eivät näyttäydy inklusiivisessa korkeakouluympäristössä kielteisinä tai stigmaa lisäävinä. Yksilölliset opetusjärjestelyt muodostuvat jokaisen henkilökohtaisista tarpeista ja niiden tulisi olla normaali osa opiskeluarkea (Nieminen, 2021d).

Nieminen ja kollegat (2021) toteavat, että inklusiivista korkeakouluopetusta tulee edelleen parantaa, vaikka korkeakouluopetus onkin kehittynyt ammattitaitoisten opettajien ja tutkijoiden ansiosta. Korkea-asteen koulutuksessa on kansainvälisesti vielä matkaa täyteen inklusiivisuuteen, vaikkakin osallistavia periaatteita ja käytäntöjä on ollut korkeakoulujen politiikassa, esityslistoissa sekä oppimis- ja opetuskäytännöissä jo jonkin aikaa (Moriña, 2017). Suomessa inklusiivisen korkeakoulun kehittäminen edellyttää korkeakoulutuksen syvien rakenteiden tarkastelua sekä tutkimusperusteista ja ennakkoluulotonta opetuksen kehittämistä (Nieminen & Pesonen, 2021a). Ainscow ja Sandhill (2010) sekä Booth (2011) esittävät, että inklusio vaatii toteutuakseen toimivien käytäntöjen kehittämistä, tarkistamista ja jatkojalostamista sekä toteuttamista estävien tekijöiden tunnistamista ja poistamista.

## 2.2 Yhdenvertaisuus

Suomen perustuslain (731/1999) tarkoituksena on turvata ihmisten perusoikeudet. Tarkemmin ihmisten syrjintää pyritään ehkäisemään ja yhdenvertaisuutta edistämään yhdenvertaisuuslain avulla (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014). Yhdenvertaisuus voidaan ajatella olevan yksi jokaisen ihmisen keskeisistä oikeuksista. Sisäasiainministeriön (2013, s. 8) mukaan yhdenvertaisuudella pyritään takaamaan yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja ihmisarvon kunnioitusta. Yhdenvertaisuuden ajatuksena on, että ketään ei saa syrjiä esimerkiksi ihonvärin, seksuaalisen suuntautumisen, alkuperän, iän tai muun syyn perusteella, joka liittyy henkilöön (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014).

Yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) korostetaan myös koulutuksen järjestäjän vastuuta yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämisessä. Samaisen lain kuudennen pykälän mukaan koulutuksen järjestäjän tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista ja olla valmis tarvittaessa tekemään edistämistoimenpiteitä yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Tällä pyritään takaamaan se, että erilaiset ihmiset erilaisista lähtökohdista saavat opiskeluun tasavertaiset mahdollisuudet. Sisäasiainministeriö (2013, s. 8) esittää, että ihmisten taustat eivät saisi vaikuttaa mahdollisuuksiin saada koulutusta tai kehittää koulutuksessa omia kykyjä. Yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden nimissä henkilöillä, joilla on jokin vamma, on myös oikeus koulutukseen (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016).

Korkeakoulut ovat mielestämme tärkeässä osassa luomassa oikeudenmukaisia mahdollisuuksia kouluttautua. Koska opiskelijoita voi tulla erilaisista taustoista ja lähtökohdista, voi tämä edellyttää erilaisuuden huomioimista ja poikkeamista samanlaisesta kohtelusta (Sisäasiainministeriö, 2013, s. 8). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) 11. pykälä tarkentaa, että erilainen kohtelu ei ole syrjintää, mikäli sen tavoite on hyväksyttävä, keinot oikeasuhteisia ja kohtelu perustuu lakiin. Tosiasiallista yhdenvertaisuutta korkeakoulussa voidaan toteuttaa esimerkiksi järjestämällä tarvittaessa tukitoimia niitä tarvitseville (Sisäasiainministeriö, 2013, s. 14). Sisäasiainministeriön (2013, s. 10) yhdenvertaisuussuunnittelun oppaassa onkin nostettu esiin, että yhdenvertaisuushaasteita on koettu esimerkiksi opettajien valmiuksissa yhdenvertaisuuden edistämisessä, esteellisissä oppimisympäristöissä sekä opettajien taidoissa tukea opiskelijoita monipuolisesti.

### 2.3 Saavutettavuus

Saavutettavuus (accessibility) on käsitteenä moniulotteinen (Kosunen, 2021, s. 57). Kosunen (2021, s. 58) esittää, että saavutettavuus on vahvasti kytköksissä yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteisiin. Pietilä (2019) sekä Pynnönen ja kollegat (2019) toteavat saavutettavuuden tarkoittavan sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen ympäristön toteuttamista sekä järjestämistä niin, että jokainen voi toimia henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta yhdenvertaisesti muiden kanssa. Sosiaalisen saavutettavuuden osa-alue sisältää muun muassa viralliset strategiat, suunnitelmat ja saavutettavuutta edistävät käytännöt, kuten oppimateriaalit ja opetusmenetelmät (Lehto ym., 2019, s. 5). Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 5) mukaan psyykinen saavutettavuus tarkoittaa puolestaan yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksia, suhtautumista erilaisuuteen sekä korkeakoulun asenteellista ilmapiiriä. Fyysinen saavutettavuus tarkoittaa esimerkiksi sähköisiä järjestelmiä ja tilaratkaisuja (Lehto ym., 2019, s. 5).

Kosunen (2021, s. 12) sekä Pynnönen ja kollegat (2019) esittävät, että korkeakouluopiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia eli sosiaalisen hyvinvoinnin sekä psyykkisen ja fyysisen terveyden vahvistumista ja edistymistä tukee opetuksen ja opintojen saavutettavuus. Korkeakoulun saavutettavuus tarkoittaa, että opetusmenetelmät, asenneilmapiiri, korkeakoulun tilat ja oppimisympäristöt sekä sähköiset järjestelmät mahdollistavat opiskelijoiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden opiskelussa (Pietilä, 2019; Pynnönen ym., 2019; Lehto ym., 2019, s. 5; Saavutettavuuskriteeristö, 2019; Kosunen, 2021, s. 57). Saavutettavassa korkeakoulussa erilaisissa elämäntilanteissa elävät ja henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan erilaiset opiskelijat ovat yhdenvertaisia ja tasa-arvoisia (Pietilä, 2019). Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 4) mukaan korkeakouluun saadaan parhaat opiskelijat ja henkilökunta, kun korkeakoulu on saavutettava kaikille ihmisille ominaisuuksista tai elämäntilanteista riippumatta.

Saavutettavuus on nyt enemmän kuin koskaan ennen esillä julkisessa keskustelussa ja korkeakoulujen arjessa (Lehto ym., 2019, s. 3). Muuronen ja Eskola (2019) esittävät, että korkeakoulujen saavutettavuustyön tulee olla tavoitteellista, suunnitelmallista ja systemaattista. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa noudattavat monin osin samoja kehityslinjoja kuin EU- ja OECD-maissa keskimäärin (Nori ym., 2021, s. 119). Kosunen (2021, s. 139) toteaa saavutettavuuden tarkastelun laajentuneen 2000-luvulla fyysisestä ja esteettömästä saavutettavuudesta myös psyykkiseen ja sosiaaliseen saavutettavuuteen. Saavutettavuuden toteuttamista velvoittavat sekä lainsäädäntö (kuten yhdenvertaisuuslaki ja yliopistolaki) että eri kansainväli-

set sopimukset (Pynnönen ym., 2019). Pietilän ja Laitisen (2011) mukaan myös syrjinnänvastaisen lainsäädännön vahvistuminen ja esteettömyyskäsitteen laajentuminen ovat vaikuttaneet saavutettavuustyön kehittämiseen. Lisäksi viime aikoina saavutettavuusdirektiivin voimaantulon myötä saavutettavuus on liitetty vahvemmin digitaalisuuteen (Lehto ym., 2019, s. 5). Euroopan unionin saavutettavuusdirektiivin mukaisesti EU-maissa digitaalisten palvelujen tulisi olla saavutettavia, jolloin jokaisen on mahdollista lukea ja ymmärtää muun muassa mobiilivellusten ja verkkosivujen sisältöä (Valtionvarainministeriö, 2019).

Muuronen ja Eskola (2019) esittävät, että saavutettavuuskriteeristö on korkeakouluille suunnattu saavutettavuuden edistämisen ja arvioinnin työväline, joka on kehitetty aiempien selvitysten ja tutkimusten sekä hankkeiden, kuten OHO! -hankkeen pohjalta. Kriteeristön tarkoituksena on edistää erityisesti korkeakoulujen opiskelijavalintojen, oppimisen ja opiskelun sekä tuki- ja ohjauspalveluiden laatua, saavutettavuutta ja tasapuolisuutta (Saavutettavuuskriteeristö, 2019). Saavutettavuuskriteerit ovat jaettu Saavutettavuuskriteeristön (2019) sekä Muurosen ja Eskolan (2019) mukaan kahdeksaan osaan, joita ovat opiskelijavalinnat, johtaminen, fyysinen ympäristö, viestintä, tuki ja ohjaus, opetus ja oppiminen, digitaalinen saavutettavuus sekä asenteet, arvot ja toimintakulttuuri. Saavutettavuuskriteeristöä voidaan käyttää esimerkiksi osana kansallista ja korkeakoulun omaa laadunarviointia (Muuronen & Eskola, 2019; Saavutettavuuskriteeristö, 2019). Muurosen ja Eskolan (2019) mukaan kriteeristö luo myös yhteistä ymmärrystä, antaa kokemuksellista tietoa saavutettavuuden toteutumisesta, auttaa luomaan kehittämissuunnitelman sekä toimii vaikuttamisen ja tiedostamisen välineenä. Saavutettavuuskriteeristöä voi hyödyntää lisäksi korkeakoulujen opetuksen ja ohjauksen toteuttamisessa sekä korkeakoulun opetussuunnitelmien ja strategian laatimisessa (Muuronen & Eskola, 2019).

Korkeakoulun saavutettavuutta tulee tarkastella jo valintakokeita suunniteltaessa (Pietilä, 2019). Pietilän (2019) mukaan huomioitavia seikkoja ovat muun muassa valintakoemateriaalin saavutettavuus (esimerkiksi ruudunlukuohjelma tai Celia-palvelu), erilaiset oppimisvaikeudet, valintakokeen järjestämisen muoto, valintakokeeseen saapumisen ja koetilanteen esteettömyys sekä mahdollisuus häiriöttömään koetilanteeseen. Saavutettavan valintakokeen ja opiskelijavalinnan tarkoituksena on, että jokainen hakija voi ominaisuuksistaan riippumatta osallistua yhdenvertaisesti valintaprosessin eri vaiheisiin sekä saada tietoa valintaprosessista (Pietilä, 2019). Opintopolku (20.2.2022) esittää, että hakijan yksilölliset tarpeet huomioidaan asiantuntijalausnon ja lääkärintodistuksen mukaisesti. Valintakokeisiin liittyvien yksilöllisten järjestelyiden

hakemukset ovat lisääntyneet, joten tulevaisuudessa yhä useampi oppimisvaikeuksinen, vammaisen tai pitkäaikaissairas opiskelija saavuttaa korkeakoulukelpoisuuden (Pietilä, 2019). Pietilä (2019) huomauttaa, että hakijan kannalta ongelmallista ovat korkeakoulujen ja hakukohteiden väliset erot yksilöllisten järjestelyiden hakemisessa.

Pynnösen ja kollegoiden (2019) mukaan korkeakoulujen tulee tarjota riittävästi opiskelijoiden opiskelukyvyyn ylläpitämiseen, hyvinvointiin ja elämänhallintaan liittyviä palveluita, jotka ovat monenlaisten käyttäjäryhmien saavutettavissa. Opiskelijoiden tulisi olla tietoisia tarjolla olevista ohjauspalveluista, joten saavutettavuutta lisäisi se, että opiskelija löytäisi helposti tukea ja ohjausta antavien henkilöiden yhteystiedot (Pynnönen ym., 2019). Viime vuosikymmeninä korkeakoulujen saavutettavuutta on pyritty parantamaan erilaisten tukipalveluiden avulla, kuten opintopsykologien palveluita kehittämällä (Lehto ym., 2019, s. 151).

Huuhkan (2019) mukaan on tärkeää tarkastella korkeakoulun opetushenkilöstön ja toimintaympäristön asenteita, sillä niiden kautta selviää, pidetäänkö saavutettavuutta ylipäätään tärkeänä. Saavutettavuuden toteutumisen kohdalla kyse onkin pitkälti asenteista (Lehto ym., 2019, s. 4). Monelle saavutettavuus merkitsee edelleen melko kapeasti fyysisiä tekijöitä (esimerkiksi invaluiskaa) tai erityisjärjestelyjä (Lehto ym., 2019, s. 4). Korkeamäki ja Vuorento (2021, s. 35) esittävät, että koulun henkilökunnan osaamista ja tietotaitoa yksilöllisistä opintojärjestelyistä, ohjauspalveluista sekä saavutettavuudesta tulee lisätä.

Nieminen (2021e) esittää, että aidosti saavutettava opetus huomioi opiskelijoiden näkökulman ja äänen tavalla tai toisella, joten opetuksen suunnittelun tulisi olla yhteistyötä, design *with* (vrt. design *for*). Saavutettavassa opetuksessa on huomioitu opiskelijoiden tarpeet, käytetään monipuolisia ja monikanavaisia opetusmenetelmiä sekä mahdollistetaan joustavat yksilölliset ratkaisut (Pynnönen ym., 2019). Huuhka (2019) ohjaa kurssien vetäjiä käyttämään sellaisia materiaaleja ja menetelmiä, jotka soveltuvat mahdollisimman monelle opiskelijalle. Kurssin vetäjä voi lisäksi järjestää opetuksen saavutettavassa tilassa, mahdollistaa materiaalien saavutettavuuden sähköisesti ruudunlukuohjelmalla sekä käyttää diasarjoissa selkeitä värivalintoja ja fonttikokoa (Huuhka, 2019; Lehto ym., 2019, s. 26). Pynnösen ja kollegoiden (2019) mukaan saavutettavassa arvioinnissa huomioidaan puolestaan arviointikriteerien selkeys, palautteen antaminen sekä opiskelijan mahdollisuus yksilöllisiin järjestelyihin, joita voivat olla esimerkiksi apuvälineet, suullinen täydentäminen, lisäaika tai rauhallinen tila. Saavutettavuus tulee ylettää myös korkeakouluharjoitteluihin ja työnantajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, jossa tulee ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset tuen tarpeet ja vahvuudet (Pynnönen ym., 2019).

Saavutettavuus on prosessi, joka vaatii taloudellista panostamista (muun muassa verkkopalveluiden ja fyysisen ympäristön saavutettavuuden edistämistä) sekä henkilöstön kouluttamista (Pietilä, 2019). Pynnönen ja kollegat (2019) esittävät, että korkeakoulun pedagogisen saavutettavuuden avain on tietotaito, joten korkeakoulun opetushenkilöstöllä tulee olla riittävä osaaminen saavutettavan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Huuhkan (2019) mukaan saavutettavan opiskelun järjestäminen vaatii ajattelua, osaamista, rahaa ja aikaa, joten korkeakoulun tulisi aktiivisesti tukea opetushenkilöstöä osaamisen päivittämisessä sekä järjestää tarvittavia rahallisia ja ajallisia resursseja. Kaikille saavutettavaa korkeakoulua edistää jo yksittäisten opettajien sitoutuneisuus opiskelijoiden laajan kirjon ymmärtämiseen, mutta myös laajempia inklusiotoimia tarvitaan (Pesonen & Nieminen, 2021a).

Suomalaisten korkeakoulujen saavutettavuus- ja esteettömyyden haasteina pidetään muun muassa hankeperustaisuutta, tutkimuksen vähäisyyttä sekä resurssien ja koordinaation puutetta (Pietilä & Laitinen, 2011; Penttilä, 2012, s. 4, 17–18, 34). Ajattelemme, että hankeperustaisuuden haasteena on se, ettei toiminta ole välttämättä jatkuvaa hankkeen jälkeen. Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 154) selvityksen mukaan korkeakoulujen on edelleen kehitettävä esimerkiksi tiedotuksen, opettajien pedagogisen osaamisen, opetushenkilöstön asenteiden sekä opetushenkilöstölle tarjotun tuen osa-alueita. Saavutettavuudessa on menty kuitenkin isoin harppaus eteenpäin, esimerkiksi digitaalisuuden osalta saavutettavuusdirektiivin voimaantulon myötä (Lehto ym. 2019, s. 154).

Tutkimusten mukaan lähestyttävyyden ja avoin toimintakulttuuri edesauttavat yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden toteutumista (Huuhka, 2019). Pietilä (2019) näkee, että saavutettavuustyö on satsaus tulevaisuuteen koko yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta eikä vain tietyn yksittäisen ryhmän tai toimijan kannalta. Kosunen (2021, s. 38) esittää, että esimerkiksi pääministeri Marinin hallituksen ohjelman linjauksella korkeakoulujärjestelmän kehittämisestä jatkuvan oppimisen ja oppijan alustaksi edistää korkeakoulutuksen saavutettavuutta tulevaisuudessa. Pynnönen ja kollegat (2019) toteavat, että saavutettava korkeakoulu on tulevaisuuden korkeakoulu.



### 3 Erityisjärjestelyitä opintoihinsa tarvitsevat opiskelijat Oulun yliopistossa

Tämän luvun sisältö muodostui keräämämme aineiston pohjalta. Se antaa näytteen Oulun yliopiston opiskelijoiden monimuotoisista tuen tarpeista teoreettiseen viitekehykseen sidottuna. Pesonen ja Nieminen (2021a) esittävät tuen tarpeiden variaatioiden olevan runsasta, sillä korkeakouluopiskelijoiden joukko on laaja ja monimuotoinen. Kuntun ja kollegoiden (2017, s. 30) mukaan korkeakouluopiskelijoilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet (lukivaikeus) ovat yleisimpiä oppimisvaikeuksia. Muita oppimiseen vaikuttavia vaikeuksia ovat opiskelijakyselyn perusteella muun muassa ADHD, kuulo- tai näkövamma sekä autismikirjoon kuuluva Aspergerin oireyhtymä (Kunttu ym., 2017, s. 30). Korkeamäki ja Vuorento (2021, s. 14, 16) tuovat esille selvityksessään korkeakouluopiskeluun vaikuttavista terveys- ja toimintarajoitteista sen, että oppimisvaikeudet ja mielenterveysongelmat ovat opiskelijoiden kokemusten mukaan eniten oppimiseen vaikuttavia rajoittavia tekijöitä. Oppimisvaikeuksia esiintyy enemmän ammatikorkeakouluopiskelijoilla, kun taas mielenterveysongelmat ovat yleisempiä yliopistossa opiskelevilla (Korkeamäki & Vuorento, 2021, s. 16).

Kyselyaineistomme perusteella Oulun yliopistossa opiskelun tukea tarvitaan muun muassa oppimisvaikeuksien (erityisesti lukivaikeus), aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön, autismikirjon häiriöiden, masennuksen ja ahdistuneisuuden vuoksi. Luvun rakenteen kannalta tuomme jo tässä vaiheessa esiin aineistossa esiintyneiden diagnoosien jakautumista. Kaiken kaikkiaan diagnoosiin liittyvään kysymykseen vastasi 50 opiskelijaa kaikista vastanneista (n=62). Osalla opiskelijoista ilmeni useampia yhtäaikaista vaikeuksia. Lukivaikeus oli selvästi yleisin tunnistettu tai lääkärin diagnosoima vaikeus (n=32). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteet olivat seuraavaksi isoin ryhmä (n=16). Muita vaikeuksia ja haasteita esiintyi muutamia, kuten autismikirjon häiriötä (n=3) sekä ahdistuneisuushäiriötä ja masennusta (n=2). Tämä otos perustuu sellaisiin kyselyyn vastanneisiin henkilöihin, joilla on opintopsykologin tekemä yksilöllisten opintojärjestelyiden suositus. Tuloksia ei voi yleistää, mutta mielestämme se antaa kuitenkin tärkeää tietoa Oulun yliopiston opiskelijoista sekä tuen tarpeisiin johtaneista syistä lukuvuodella 2021–2022.

### 3.1 Oppimisvaikeudet ja lukivaikeus aikuisiällä

Korkeamäki (2010, s. 16) sekä Ahonen ja kollegat (2021a) esittävät, että oppimisvaikeudet (learning disabilities) ovat tietynlainen pää- tai sateenvarjokäsite erilaisille oppimiseen liittyville häiriöille ja haasteille. Cortiellan ja Horowitzin (2014, s. 3) mukaan oppimisvaikeuksien taustalla on neurologisia eroja aivojen toiminnassa ja rakenteissa. Aro, Aro, Koponen ja Viho-lainen (2012) täydentävät, että oppimisvaikeudet aiheutuvat keskushermoston kehityksen poikkeavuuksista. Perintötekijöillä on keskeinen merkitys oppimisvaikeuksien kehittämisessä, mutta aivojen yksilölliseen kehitykseen vaikuttavat myös muun muassa kasvuympäristö, lääketieteelliset riskitekijät sekä varhainen vuorovaikutus (Ahonen, Kere & Parviainen, 2021b). Oppimisvaikeudet vaikuttavat keskeisesti henkilön kykyyn tallentaa, vastaanottaa, käsitellä, välittää ja hakea tietoa (Cortiella & Horowitz, 2014, s. 3). Eloranta (2019, s. 64–65) lisää, että oppimisvaikeudet ovat muutakin kuin akateemisten taitojen haitta, sillä oppimisvaikeuksilla on monenlaisia mahdollisia seurannaisvaikutuksia ihmisen elämässä. Korkeamäki (2010, s. 6) sekä Cortiella ja Horowitz (2014, s. 3) toteavat oppimisvaikeuksien vaikuttavan yksilöllisesti opiskelun lisäksi muun muassa arjen toimintoihin, työn tekemiseen sekä yksilön mielenterveyteen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin elämän eri vaiheissa.

Nieminen (2021e) esittää, että oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan yleensä joko laaja-alaisia tai erityisiä oppimisvaikeuksia, jotka ovat yksilöllisiä ja suhteellisen pysyviä. Laaja-alaisille oppimisvaikeuksille ei ole yhtä määritelmää, joka olisi yleisesti hyväksytty (Kuikka, Närhi & Sepälä, 2010). Kuikan ja kollegoiden (2010) mukaan laaja-alaisen oppimisvaikeuksien osalta on tehty rajanvetoa kehitysvammaisuuden ja erityisten oppimisvaikeuksien suuntaan, vaikka oletuksena onkin, että laaja-alaisen oppimisvaikeuksien taustalla on kognitiivisen tiedonkäsittelyn heikkouksia. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja siihen liittyvät haasteet eivät selity mielenterveyden ongelmilla, sosioemotionaalisilla syillä eikä vakavilla erityisvaikeuksilla, kuten autismikirjon häiriöllä tai tarkkaavuudenhäiriöllä (Kuikka ym., 2010). Alen ja Kultti-Lavikainen (2014) toteavat, että lääketieteessä laaja-alaiset oppimisvaikeudet ovat diagnostisesti monimuotoisia kehityshäiriöitä, mutta niissä ei täyty kehitysvammaisuuden diagnostiset kriteerit. Tiedonkäsittelyn heikkoudet vaihtelevat laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa yksilökohtaisesti (Nukari, 2021). Nukarin (2021) mukaan laaja-alaiset oppimisvaikeudet aiheuttavat usein vaikeuksia monilla opiskelun osa-alueilla sekä arjen hallinnassa.

Aron ja kollegoiden (2012) mukaan erityiset oppimisvaikeudet (specific learning disorders) ovat puolestaan kapea-alainen häiriö, jossa haasteita ilmenee jonkin rajatun taidon käytössä ja oppimisessa. Erityiset oppimisvaikeudet voivat näyttäytyä yksilöllisinä vaikeuksina lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa (Ahonen ym., 2021a). Erityisten oppimisvaikeuksien taustalla on puutteita kognitiivisissa taidoissa, mutta vaikeudet eivät selity älyllisellä kehitysvammaisuudella tai oppimistilaisuuksien puutteella (Alen ja Kultti-Lavikainen, 2014). Aro ja kollegat (2012) toteavat, että on vaikeaa esittää täsmällisiä lukuja eri oppimisvaikeuksien yleisyydestä, sillä häiriöiden rajat ovat sopimuksenvaraisia ja oppimisvaikeuksien perinteiset diagnostiset rajat ovat kategorisia. American Psychiatric Association (APA, 2013, s. 70) sekä Alen ja Kultti-Lavikainen (2014) esittävät, että erityisiä oppimisvaikeuksia ilmenee noin 5–15 prosentilla kouluikäisistä lapsista. Erityisten oppimisvaikeuksien yleisyys aikuisten keskuudessa on puolestaan noin 4 prosenttia väestöstä (APA, 2013, s. 70).

Pesosen ja Niemisen (2021a) sekä Ahosen ja kollegoiden (2021b) mukaan lukivaikeus (dysleksia) on alkuperältään neurobiologinen erityinen oppimisvaikeus, joka näyttäytyy lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvinä haasteina. Holopainen, Aro ja Savolainen (2008), Korkeamäki (2011) sekä Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 73) toteavat lukivaikeuden pohjautuvan lieviin poikkeavuuksiin keskushermoston kehityksessä. Landerl ja kollegat (2013) esittävät fonologisen tietoisuuden, nopean sarjallisen nimeämisen ja kielellisen työmuistin olevan lukivaikeuteen kuuluvia lukutaidon taustalla olevia puutteita. Lukivaikeuden ydinongelmana pidetään äänneiden käsittelyvaikeuksia sekä haasteita muilla kognitiivisten toimintojen osa-alueilla, kuten prosessointinopeudessa, tarkkaavuudessa, lyhytkestoisessa muistissa, työmuistissa ja toiminnanohjauksessa (Holopainen, 2019; Nukari, 2021). Lindholmin, Loukusan ja Paavola-Ruotsalaisen (2016) sekä Aron ja Lerkkasen (2021) mukaan lukivaikeus ilmenee yleensä vaikeuksina luetun ymmärtämisessä, puutteellisena oikeinkirjoituksena sekä epäsujavana ja epätarkkana lukemisena. Aikuisilla lukivaikeus voi näkyä erityisesti ongelmina oikeinkirjoituksessa sekä vaivalloisena ja hitaana lukemisena (APA, 2013).

Holopainen ja kollegat (2008) esittävät, että lukivaikeus on pisimpään tutkittu oppimisvaikeus. Lukivaikeuden periytyvyydestä on vahvaa näyttöä, sillä lukivaikeus periytyy noin 50 % todennäköisyydellä, jos vanhemmalla on lukivaikeus (Richardson & Lyytinen, 2009). Kairaluoman ja Takalan (2019) mukaan lukivaikeus esiintyy usein suvuittain. Lindholm ja kollegat (2016) esittävät lukivaikeuden väestötasoiseksi esiintyvyydeksi noin 2–4 %. Landerl ja Moll (2010) puolestaan toteavat lukivaikeuden esiintyvyyden vaihtelevan 4 prosentin ja 9 prosentin

välillä. Lukivaikeutta esiintyy tytöillä hieman vähemmän kuin pojilla (Aro & Lerkkanen, 2021). Korkeamäen (2010, s. 16–17) sekä Aron ja kollegoiden (2012) mukaan oppimisvaikeuksien yhteydessä on tavallista vaikeuksien yhtäaikaista ja päällekkäistä esiintymistä eli komorbiditeettiä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöllä on useita erillisiä oppimisen ja kehityksen vaikeuksia satunnaista todennäköisyyttä useammin (Aro ym., 2012; Service & Laasonen, 2019). Service ja Laasonen (2019), APA (2013, s. 74) sekä Kairaluoma ja Takala (2019) esittävät, että jos lapsella tai aikuisella on esimerkiksi lukivaikeus, voi hänellä mahdollisesti olla vaikeuksia myös motoriikassa, kielellisessä kehityksessä, matematiikassa, tarkkaavuuden säätelyssä tai toiminnan ohjauksessa. Nukarin (2021) ja APA:n (2013, s. 74) mukaan päällekkäisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen voi olla haastavaa, sillä oppimisvaikeudet esiintyvät erilaisina yhdistelminä. Lukivaikeuden yhteydessä päällekkäistyvät oppimisen vaikeudet ovat tavanomaisia, joten ne tulee tunnistaa yhdessä ja erikseen (Kairaluoma & Takala, 2019).

Yleensä oppimisvaikeudet havaitaan jo lapsuudessa, kun lapsi aloittaa oppimisen perustaitojen harjoittelun ja koulunkäynnin (Ahonen ym., 2021a; APA, 2013, s. 70). Toisinaan oppimisvaikeus voidaan kuitenkin tunnistaa vasta aikuisiässä (Cortiella & Horowitz, 2014, s. 3). Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen on tärkeää, mutta vielä aikuisenakin tunnistettu oppimisvaikeus on havaittu hyödylliseksi, jotta yksilö saa selityksen koetuille vaikeuksille sekä pystyy löytämään toimivia tukikeinoja vaikeuksiinsa (Korkeamäki, Haarni & Seppälä, 2010; Pino & Mortari, 2014). Oppimisvaikeuksien aiheuttamissa oireissa tapahtuu muutoksia iän myötä, joten oppimisvaikeus ja sen tuomat haasteet ilmenevät hyvin yksilöllisesti ihmisen elinkaareissa (APA, 2013, s. 71). Korkeamäki (2011) esittää, että oppimisvaikeuksien vaikutukset voivat aikuisiällä joskus jopa vahvistua, kun vaatimukset kasvavat. Varsinkin tällaisissa tilanteissa tuen saamisen tärkeys korostuu. Nukarin (2010, s. 13) mukaan toisinaan oppimisvaikeudet opitaan kompensoimaan melko hyvin aikuisuuteen mennessä. Huomioitavaa on kuitenkin, että jatkuva kompensoiminen voi altistaa uupumiselle ja voimavarojen ehtymiselle (Nukari, 2010, s. 13). Korkeakouluopiskelijoiden oppimisvaikeuksien on todettu olevan yhteydessä muun muassa opintojen etenemiseen, osallisuuteen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Rinne ym., 2021). Oppimisvaikeuksiin liittyy tutkimusten mukaan muun muassa stressiä, pelon tunteita, epävarmuutta, itseluottamuksen puutetta sekä voimakasta itsekriittisyyttä (Kairaluoma & Tuovila, 2019; Nukari, 2021). Nukari (2021) toteaa, että oppimisvaikeuksiin liittyy myös keskimääräistä suurempi todennäköisyys sairastua masennukseen ja ahdistukseen.

Korkeamäen (2010, s. 24) mukaan oppimisvaikeudet vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Jos opiskelijalla on vaikeuksia akateemisissa taidoissa esimerkiksi lukivaikeuden vuoksi, voi opiskelu ja oppiminen olla aikaa vievää sekä haastavaa (Pirttimaa, Takala, Landonlahti, 2015). Korkea-asteen opinnoissa korostuvat opiskelun itsenäisyys sekä laajan tietomäärän sujuva ja nopea omaksuminen (Rinne ym., 2021). Korkeakoulussa oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus, voidaan ottaa huomioon esimerkiksi myöntämällä tentteihin lisäaikaa, tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaaminen (esimerkiksi suullinen tentti), pidentämällä kurssisuoritusten palautusaikaa, mahdollistamalla tietokonetyöskentelyn ja ohjaamalla opiskelijaa tekstinkäsittelyohjelmien käyttämisessä (Pesonen & Nieminen, 2021a). Pesonen ja Nieminen (2021a) toteavat, että oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus tulee huomioida myös osaamisen arvioinnissa. ESOK-hankkeen (2007–2009) mukaan suomalaisilla korkeakouluilla on haasteita kohdata opiskelija, jolla on lukivaikeus. Haasteet johtuvat muun muassa lukivaikeuden tunnistamisen ja tukipalveluiden kohdentamisen vaikeuksista, ympäristön ja opiskelijoiden omista asenteista, opettajien tiedonpuutteesta sekä korkeakoulujen yhteisten käytäntöjen puuttumisesta (ESOK-hanke, 2007–2009). Haasteiden tunnistaminen olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, jotta opiskelija saa tarvitsemansa tuen opiskeluun.

### **3.2 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö aikuisiällä**

Tässä alaluvussa käsitellään aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä, joka oli aineistomme perusteella toiseksi suurin opintoihin vaikuttava tunnistettu tai lääkärin diagnosoima vaikeus. Pihlakosken ja Rintahaan (2016) mukaan yleisin kehityksellinen neuropsykologinen häiriö on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Moilanen (2012), Pihlakoski ja Rintahaka (2016), Käypä hoito -suositus (2019) sekä Puustjärvi, Voutilainen ja Pihlakoski (2018) esittävät, että impulsiivisuus, keskittymisvaikeudet ja yliaktiivisuus ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön keskeisimmät oireet. Myös toiminnanohjauksen haasteita esiintyy usein osana aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä (Sandberg, 2016, s. 118). Oireet ovat pitkäaikaisia ja haittaavat ihmisen toimintakykyä yksilöllisesti (Puustjärvi ym., 2018). Leppämäen (2012a) sekä Puustjärven ja kollegoiden (2018) mukaan ADHD jaetaan kolmeen alatyyppiin: pääasiallisesti tarkkaamattomuustyyppi (ADD, attention deficit disorder), pääasiallisesti yliaktiivis-impulsiivinen tyyppi sekä yhdistynyt tyyppi, jossa esiintyy oireita niin ylivilkkauden kuin tarkkaamattomuuden puolelta.

Aikuisten ADHD alkoi kiinnostaa tutkijoita 1960-luvulla, mutta tieteellisesti laadukasta tutkimusta on alettu toteuttaa vasta 1990-luvulla (Korkeila, Leppämäki & Virta, 2021a). ADHD voidaan diagnosoida lapsuudessa, nuoruudessa tai aikuisuudessa (Käypä hoito -suositus, 2019). ADHD-diagnoosien määrä on kasvanut, mutta väestöpohjaisten tutkimusten mukaan ADHD-oireiden esiintyvyys ei sinänsä ole lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana (Sourander, Niemelä, Santalahti, Helenius & Piha, 2008; Polanczky, Willcutt, Salum, Kieling & Rohde, 2014). ADHD:n esiintyvyys 6–18-vuotiailla on meta-analyysien mukaan noin 3,6 %–7,2 % (Polanczky ym., 2014; Polanczky, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015; Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou, 2015). Metatutkimusten perusteella ADHD:n esiintyvyys aikuisiässä on puolestaan noin 2,4–3,4 % (Korkeila ym., 2021a; Simon, Czobor, Bálint, Mészáros & Bitter, 2009; Fayyad ym., 2007). Pihlakosken ja Rintahaan (2016), Puustjärven ja kollegoiden (2018) sekä Korkeilan ja kollegoiden (2021a) mukaan ympäristö, perimä, biologiset ja psykososiaaliset tekijät sekä näiden kaikkien monen suuntainen vuorovaikutus vaikuttavat ADHD:n kehittymiseen. Perinnöllisyys on merkittävä tekijä, sillä se selittää noin 80 % lasten ja nuorten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöistä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Moilanen (2012), Puustjärvi ja kollegat (2018) sekä Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen ja Puustjärvi (2021) puolestaan esittävät perinnöllisyyden vaihtelevan 60–90%:n välillä selittävänä tekijänä ADHD-alttiudelle. Lapsuudessa ja nuoruudessa ADHD on yleisempää pojilla, aikuisena sukupuolten välinen ero on taas nähty pienenevän (Pihlakoski & Rintahaka, 2016).

ADHD voi aiheuttaa haasteita ihmisen arkielämässä sekä opinnoissa ja työelämässä pärjäämisessä (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen, 2012). Samanaikaiset muut häiriöt ovat tavallisia ADHD-oireisilla nuorilla ja aikuisilla (Puustjärvi ym., 2018). Puustjärvi ja kollegat (2018) esittävät, että jopa 76–80 %:lla nuorista ja aikuisista, joilla on ADHD, on myös jokin muu psykiatrinen tai kehityksellinen häiriö. Esimerkiksi erilaisten oppimisvaikeuksien ja ADHD:n esiintyminen samalla henkilöllä on yleistä (Nukari, 2021; Korkeila ym., 2021a). Leppämäen (2012b) mukaan ADHD on yhteydessä aikuisilla muun muassa keskeytyneisiin opintoihin sekä heikompaan opintomenestykseen ja suoriutumiseen työelämässä. Käypä hoito -suositus (2019) esittää, että ADHD myös suurentaa riskiä sairastua psykiatrisiin häiriöihin. ADHD:n yhteydessä puhutaankin psykiatrisesta komorbiditeetistä eli ADHD:n kanssa yhtäaikaista häiriöistä ja muista haasteista (Leppämäki, 2012b). ADHD:n yhteydessä esiintyy usein muun muassa ahdistuneisuutta, masennusta, unihäiriötä ja käytöshäiriötä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). ADHD-oireisilla henkilöillä on enemmän käytöshäiriötä ja päihdeongelmia, kun taas ADD-oireisilla henkilöillä ahdistuneisuus ja masennus ovat yleisempiä (Leppämäki, 2012a).

Ei ole olemassa tyypillistä ADHD-aikuista, sillä oireiden painotus on eri ihmisillä erilainen, jolloin myös ADHD:n ilmenemismuodot ovat varsin erilaisia (Leppämäki, 2018). Leppämäki (2012b), Leppämäki (2018) sekä Korkeila ja kollegat (2021a) esittävät, että aikuisuudessa on tyypillistä, että ylivilkkaus vähenee, mutta tarkkaamattomuusoireet ja toiminnanohjauksen pulmat korostuvat. Aikuisiässä myös motorinen levottomuus usein vähenee tai muuttuu muotoaan esimerkiksi sisäiseksi levottomuudeksi (Närhi ym., 2021; Korkeila ym., 2021a). Korkeilan ja kollegoiden (2021a) sekä Närhen ja kollegoiden (2021) mukaan impulsiivisuus voi lievitä aikuisena, mutta se voi silti aiheuttaa aiempaa suurempaa haittaa erilaisissa elämäntilanteissa riskialttiina käyttäytymisenä, harkitsemattomina päätöksinä sekä kärsimättömyytenä.

ADHD:n oireiden voimakkuuteen ja haittaavuuteen vaikuttavat aikuisenakin ulkoiset tekijät, toimintaympäristö ja motivaatio (Närhi ym., 2021; Korkeila ym., 2021a). Mielestämme korkeakoulut ja sen henkilökunta ovat avainasemassa tukemassa opiskelijoita, joilla on ADHD. Tärkeää on ehkäistä ADHD-opiskelijoiden alisuoriutumisen (Korkeila ym., 2021a). Leppämäki (2012b) muistuttaa, että ADHD-piirteet voivat olla oikeanlaisessa ja mielekkäässä työkentelyssä vahvuuksia. Lehtokoski (2012) esittää, että ADHD-oireinen voi menestyä erittäin hyvin opiskelussa ja työelämässä, kun otetaan huomioon (ainakin) toiminnan vaihtelevuus, vähäiset häiriöärsykkeet, mahdollisuus luovuuteen, asioiden ja tehtävien pilkkominen osiin, toiminnanohjauksen tuki sekä selkeä struktuuri ja rutiinit. ADHD-oireiselle opiskelijalle suositellaan myös nimettyä henkilöä, joka auttaa tekemään henkilökohtaisen opintosuunnitelman korkeakouluopintojen suorittamiseksi (Kippola-Pääkkönen, 2021). Kippola-Pääkkösen (2021) mukaan opintojen monimuotoinen tuki, opintojen ja arviointikäytäntöjen joustava mukauttaminen sekä opiskelijan oppimistyylien ja -strategioiden tunnistaminen ovat tärkeitä ja huomioitava seikkoja ADHD-opiskelijan tukemisessa.

### **3.3 Muut syyt yksilöllisille opintojärjestelyille**

Muita syitä yksilöllisille opintojärjestelyille olivat aineistomme perusteella autismikirjon häiriöt, masennus ja ahdistuneisuus. Jokaista esiintyi aineistossa muutamia kappaleita (katso luku 3). Autismikirjon häiriöiden (Autism Spectrum Disorders) on todettu olevan kehityksellisiä oireyhtymiä, joilla on moninainen neurobiologinen pohja (Socada, 2021; Moilanen & Rintahaka, 2016; Vanhala, 2014; Nylander, 2010, s. 10). ICD-10-luokituksen mukaisesti autismikirjon häiriöt kuuluvat laaja-alaisiin kehityshäiriöihin ja häiriöistä tavallisimpia ovat lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä sekä epätyypillinen autismi (THL, 2011, s. 274–275). Socada (2021)

esittää, että perintötekijöiden tiedetään vaikuttavan yhdessä ympäristön kanssa autismikirjon häiriön syntyyn ja ilmenemismuotoon. Autismikirjon häiriöitä luonnehtivat kognitiivisten taitojen, kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitysviivästymät ja -poikkeavuudet (Moilanen & Rintahaka, 2016). Autismikirjon henkilöiden kognitiiviset kyvyt ovat poikkeavia, jonka seurauksena autismikirjon henkilöillä on esimerkiksi taipumus kiinnittää huomiota yksityiskohtiin kokonaisuuksien kustannuksella (Socada, Saari, Fredriksson & Rantakokko, 2021). Autismikirjon häiriöiden yhteydessä puhutaan usein *Mielen teoriasta*, joka tarkoittaa autismikirjon henkilön vaikeuksia ymmärtää muiden uskomuksia, tunteita ja aikomuksia (Nylander, 2010, s. 31; Moilanen & Rintahaka, 2016). Moilanen ja Rintahaka (2016) sekä Nylander (2010, s. 34) toteavat, että toiminnanohjauksen vaikeudet näkyvät autismikirjon häiriöiden yhteydessä toimintoihin jumiutumisenä sekä vaikeuksina muun muassa toiminnan suunnittelussa, suunnitelman toteuttamisessa, tehdyn toiminnan arvioinnissa, tarkkaavuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä.

Socada (2021) ja Vanhala (2014) esittävät, että autismikirjon häiriön yhteydessä voi esiintyä muun muassa oppimis- ja hahmottamisvaikeuksia, aistiherkkyyksiä sekä puheen viivästynyttä kehittymistä. Oppimisvaikeudet ovat usein erityisiä oppimisvaikeuksia luku- ja laskutaitoon liittyen (APA, 2013, s. 59). Sensoriset poikkeavuudet ovat yleisiä autismikirjon häiriöissä, sillä aisti- ja yliherkkyyksiä on noin 73 %:lla autismikirjon henkilöistä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Moilanen ja Rintahaka (2016) mukaan aistiherkkyydet voivat altistaa muun muassa mäsennukselle, ahdistukselle sekä negatiiviselle käyttäytymiselle. Kielenkehityksen vaikeudet näkyvät puolestaan autismikirjon häiriöissä muun muassa äänteiden erottelun vaikeuksina, kaiku-puheena, jumiutumisenä, kielen käytön vaikeuksina ryhmätilanteissa sekä pitkinä yksinpuhe-luina (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Autismikirjon häiriöiden diagnoosien esiintyvyys on kasvussa, joka voi johtua esimerkiksi parantuneesta diagnostiikasta sekä lisääntyneestä tiedosta (Matson & Kozlowski, 2011; Vanhala, 2014; Socada, 2021). Socadan (2021) ja APAN (2013, s. 55) mukaan väestöstä yhdellä prosentilla todetaan autismikirjon häiriö. Autismikirjon häiriöitä esiintyy tytoilla vähemmän kuin pojilla, mutta kognitiivinen taso on puolestaan kirjon tytoilla heikompi kuin kirjon pojilla (Moilanen & Rintahaka, 2016; Nylander, 2010, s. 21). Socada (2021), Vanhala (2014) sekä APA (2013, s. 57) esittävät poikien riskin autismikirjon häiriölle olevan nelinkertainen tyttöihin verrattuna. Autismikirjon häiriöihin liittyy usein muita psykiatrisia tai neuropsykiatrisia häiriöitä ja oireita (Moilanen & Rintahaka, 2016). Moilanen ja Rintahaka (2016) sekä APA:n (2013, s.



58) mukaan autismikirjon lapsista ja nuorista 70–74 %:lla on myös jokin muu psyykkinen häiriö. Psykiatrisia oheissairauksia voivat olla esimerkiksi pakko-oireinen häiriö, ahdistuneisuushäiriö (40 %), masennus (15 %) sekä skitsofrenia (Socada, 2021; Moilanen & Rintahaka, 2016; APA, 2013, s. 58). ADHD:n esiintyvyys autismikirjon häiriöiden yhteydessä on noin 40 % (Moilanen & Rintahaka, 2016). Autismikirjon häiriöön liittyy myös kehitysvammaisuus, jonka esiintyvyys vaihtelee 60–80 % välillä (Vanhala, 2014).

Aikuisilla autismikirjon häiriön perusongelmat ovat samat kuin lapsuudessa, mutta ne voivat ilmetä eri tavoin riippuen ympäristön edellytyksistä ja vaatimuksista kulloisessakin tilanteessa (Nylander, 2010, s. 42). Stressitaso, tuen oikea laatu ja määrä, sekä kommunikaation ja vuorovaikutuksen onnistuminen ympäristön kanssa vaikuttavat autismikirjon henkilön toimintakykyyn (Socada ym., 2021). Korkeakoulussa tulisi ottaa huomioon esimerkiksi autismikirjioon liittyvät vuorovaikutukselliset vaikeudet, joita aiheuttavat muun muassa muuttuvat toimintatavat ja vaikeus pärjätä yllättävissä tilanteissa (Socada ym., 2021). Attwood (2012, s. 286) esittää, että korkeakoulujen opetushenkilöstön tulee ymmärtää autismikirjon häiriöiden luonnetta sekä mukauttaa odotuksia ja toimintaa sen mukaan. Kommunikointia helpottaa muun muassa visuaalisen tukimateriaalin käyttäminen, suora ja selkeä kommunikointi, yksilöllisesti parhaan kommunikointitavan hyödyntäminen, selkeän vuorottelun noudattaminen keskusteluissa sekä ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen (Socada ym., 2021). Opiskelijan opiskelua voi tukea myös esimerkiksi mahdollistamalla yksin työskentelyn ja tietokoneen käytön (Attwood, 2012, s. 286). Socada ja kollegat (2021) toteavat, että yksilöllinen tuki, henkilökohtaisen oppimistyylin huomioiminen, opiskeluolosuhteiden räätälöinti sekä lepo- ja palautumistaukojen tarjoaminen ovat tärkeitä opiskelijan kohdalla, jolla on autismikirjon häiriö. Opiskeluarjen strukturointia helpottaa puolestaan esimerkiksi ennalta sovitut tilat, yksiselitteiset ja selkeät ohjeet sekä kurssiopetukseen ja -suorituksiin liittyvä ennakointi (Attwood, 2012, s. 286; Socada ym., 2021; Nylander, 2010, s. 29).

Kuntun ja kollegoiden (2017, s. 30) sekä Martinin (2021) mukaan korkeakouluopiskelijoilla yleisimmin todettuja mielenterveyshäiriöitä ovat masennus (9 %) ja ahdistuneisuushäiriö (7 %). Karlssonin ja Karukiven (2021) sekä Kampmanin, Heiskasen, Holin, Huttusen ja Tuularin (2017) mukaan masennus (depressio) on sairautena herkästi uusiutuva ja syiltään monitekijäinen, sillä masennuksen syntyyn vaikuttavat muun muassa suojaavien tekijöiden puuttuminen, terveyteen liittyvät riskitekijät, ajankohtaiset laukaisevat tekijät (kuten ero) sekä perintötekijät. Jos toisella vanhemmalla on vakava masennus, kasvattaa se yksilön sairastumisriskin masen-

nukseen noin nelinkertaiseksi (Karlsson & Karukivi, 2021). Masennuksen ydinoireita ovat vaikeus tuntea mielihyvää sekä masentunut mieliala (Kampman ym., 2017). Muita oireita ovat muun muassa väsymys ja voimattomuus, unettomuus, ruokahalun muutokset, arvottomuuden tunne sekä keskittymisvaikeudet (Rovasalo, 2022). Kampman ja kollegat (2017) toteavat masennuksen vaikuttavan laajasti elämän eri osa-alueisiin, kuten kykyyn opiskella tai työskennellä, pitää yllä ihmissuhteita, huolehtia itsestä ja selviytyä arjesta. Oireiden jatkuvuus nuoruudesta aikuisuuteen nähdään kohtalaisen vahvana, sillä ainakin puolet nuorena masentuneista sairastavat masennusta myös aikuisena (Karlsson & Karukivi, 2021). Karlsson ja Karukivi (2021) sekä Rovasalo (2022) esittävät, että masennukseen liittyy usein muita mielenterveyden häiriöitä tai terveysongelmia (kuten kaksisuuntainen mielialahäiriö tai neurologinen sairaus).

Suomessa tavallisin ahdistuneisuushäiriö on paniikkihäiriö, jonka esiintyvyys on noin 2 % (Korkeila, Scheinin ja Vataja, 2021b). Korkeila ja kollegat (2021) lisäävät, että muiden ahdistuneisuushäiriöiden, kuten yleistyneen ahdistuneisuuden, sosiaalisen ahdistuneisuuden sekä julkisten paikkojen pelon esiintyvyys on noin 1 % kunkin häiriön osalta. Martin (2021) esittää, että ahdistuneisuushäiriöt esiintyvät usein samanaikaisesti somaattisten sairauksien, päihdehäiriöiden ja muiden psyykkisten ongelmien (kuten masennuksen) kanssa. Ahdistuneisuushäiriöt ovat pitkäkestoisia tai kausittaisia sekä niillä on merkittävä periytyvyys, jopa 30–40 % (Korkeila ym., 2021b). Ahdistuneisuus on tunnetila, joka voi ilmetä esimerkiksi huolestuneisuutena, pelkona, jännityksenä, levottomuutena sekä kauhun ja paniikin kokemuksina (THL, 11.3.2022). Korkeila ja kollegat (2021b) sekä Martin (2021) toteavat, että ahdistuneisuushäiriöt aiheuttavat paljon työ- ja toimintakyvyttömyyttä, heikentävät huomattavasti elämänlaatua sekä lisäävät psykiatrista ja somaattista sairastavuutta.

Korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa on havaittu erilaisten masennus- ja ahdistuneisuushäiriödiagnoosien määrän kolminkertaistumista vuodesta 2000 alkaen (Oksanen, ym., 2017; Kunttu ym., 2017, s. 31). Uusimman KOTT-2021 tutkimuksen tuottaman tiedon mukaan joka kolmas korkeakouluopiskelija kokee masennus- ja/tai ahdistusoireita eli on psyykkisesti kuormittunut (THL, 2021). Kunttu ja kollegat (2017, s. 83) esittävät, että päivittäistä psyykkistä oireilua, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta, keskittymisvaikeuksia, uniongelmia tai jännittyneisyyttä kokee 16 prosenttia korkeakouluopiskelijoista. Mielenterveysseulan perusteella runsasta stressiä kokee puolestaan noin 33 prosenttia korkeakouluopiskelijoista ja stressin kokeminen on jonkin verran yleisempää yliopisto-opiskelijoilla (Kunttu ym., 2017, s. 36, 84). Samansuuntaisia tutkimustuloksia korkeakouluopiskelijoiden masennukseen, stressiin ja ylikuormittamiseen liittyen on saatu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (esimerkiksi Stallman,

2010; Ibrahim, Kelly, Adams & Glazebrook, 2013; Zochil & Thorsteinsson, 2017). Ahdistuneisuushäiriöt ja masennus ovat tavallisempia naisilla (Korkeila ym., 2021b; Karlsson & Karukivi, 2021). THL (2021) esittää, että todettu ahdistuneisuushäiriö ja todettu masennus olivat korkeakoulussa opiskelevilla naisilla yleisempiä kuin miesopiskelijoilla.

Masennuksesta on vaikea parantua, jos elämäntilanne on jatkuvasti tai toistuvasti hyvin kuormittava (Karlsson & Karukivi, 2021). Karlsson ja Karukivi (2014) esittävät, että opintoihin tulee pohtia joustavia ja tilapäisiä helpotuksia, jotta opiskelijan stressiä ja kuormittumista voidaan vähentää. Martin (2021) toteaa, että ahdistunutta opiskelijaa tulee tukea ahdistuksen ja jännityksen sietämisessä. Mielestämme kaikkien opiskelijoiden voimavaroja ja hyvinvointia tulisi tukea opetuksen mukauttamisen keinoin eri elämäntilanteissa myös silloin, kun opiskelijalla ei ole varsinaista diagnoosia, sillä kuten aiemmat tutkimukset osoittavat, pitkittyessään opiskeluun liittyvä uupuminen ja stressi ovat yhteydessä muun muassa masennukseen ja kokemuksiin riittämättömästä avun saannista (esim. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Tarkemmin opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin tukemisesta ja opintojen tuesta kerrotaan luvussa 4.

## 4 Yliopiston tuki ja tukikeinot

Kaikille opiskelijoille voidaan tehdä opetuksesta saavutettavampaa pienillä opetustyön muutoksilla (Pesonen & Nieminen, 2021a). Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele & Andries (2017) huomauttavat, ettei yksikään kurssitoteutus voi toisaalta olla täydellisesti saavutettavissa kaikille opiskelijoille. Nieminen (2021e) toteaa, että käytännöt tuen järjestämiseen liittyen vaihtelevat Suomessa korkeakouluittain ja tiedekunnittain. Korkea-asteen koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota eri tiedekuntien opetuskäytäntöihin, jotta kaikki opiskelijat voisivat hyötyä laadukkaasta opetuksesta ja oppimisprosesseista (Moriña, 2017).

Opiskelijoille voidaan laatia erityistoimia heidän opintojensa tukemiseksi esimerkiksi tenttikäytäntöjä muokkaamalla (Penttilä, 2012, s. 45). Tällainen positiivinen erityiskohtelu ei ole syrjivää, vaan sen tavoitteena on edistää tosiasiallista yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Sisäasiainministeriö, 2013). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) näkökulmasta koulutuksen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa voidaan vahvistaa erilaisia oppimisen tukikeinoja tarjoamalla. Tuen toteuttamiselle on siis olemassa lakiperusteinen pohja, mutta tuen toteuttaminen jää pitkälti tiedekunnan ja yliopisto-opettajien varaan.

Suuremmissa mittakaavassa tarkasteltuna voidaan todeta, että peruskoulussa ja toisella asteella toteutuva lakisääteinen erityisopetuksellinen tuki ei jatku yliopistoon (Björn, Savolainen & Janhukainen, 2017). Samaan aikaan vuonna 2016 tehty terveystutkimus yliopisto-opiskelijoille (n=3082) tuo esiin opiskelijoiden tarvitsevan tukea opiskeluun sekä apua henkisen hyvinvoinnin hallitsemiseen kuten ajanhallintaan ja stressin käsittelyyn (Kunttu ym., 2017, s. 85). Yliopistot kuitenkin tarjoavat erilaisia tukitoimia elämäntilanteen haasteisiin sekä oppimisen tueksi (Oulun yliopisto, 20.2.2022e). Vaikka varsinaista lakisääteistä erityisopetuksellista tukea yliopistossa ei ole saatavilla, on mielestämme erittäin hyvä, että erilaisia tukipalveluita on kuitenkin olemassa.

### 4.1 Oppimisen tukitoimet

Useimmiten opiskelijoilta vaaditaan oman aktiivisen yhteydenoton lisäksi dokumentti tai lääketieteellinen diagnoosi, jonka pohjalta yksilöllisiä tukitoimia aletaan järjestää ja toteuttaa (Nieminen, 2021e). Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 26) mukaan erityisjärjestelyiden toteuttamiseksi opiskelijan pitää itse olla aktiivinen prosessissa, mutta myös yliopiston institutionaali-

nen tuki on tarpeen. Yksilölliset järjestelyt ovat sidottuina niin lainsäädäntöön kuin instituutio-naalisiin käytänteisiin, joten inklusiivinen opetus tai saavutettavuustyö ei tulisi jäädä yksittäisen opettajan vastuulle (Nieminen, 2021a). Opettajat voivat saada apua tuen ja yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämiseen, sillä he voivat konsultoida esimerkiksi kollegoita, opintopsykologeja tai opiskelijapalveluiden esteettömyyshenkilöä (Pesonen & Nieminen, 2021a). Näin ollen erityisesti tutkimusorientoituneemmat yliopisto-opettajat saavat apua yksilöllisten opetusjärjestelyiden ideoimiseksi ja järjestämiseksi, mikäli opetustyö ei ole heidän vahvuutensa. Huomioitavaa kuitenkin on, että avun pyytäminen jää pitkälti opettajan vastuulle.

Korkeakoulujen henkilökunta on nostanut esille suuren akuutin tarpeen oppimisvaikeuksiin liittyvän tiedon saamiseksi, jotta opetus olisi entistä saavutettavampaa ja esteettömämpää (Penttilä, 2012, s. 15). Toisaalta opettajan ei tarvitse hallita kaikkea uusinta tutkimustietoa esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai eri diagnooseista, vaan hänen tulee suunnitella ja toteuttaa opetusta niin, että se tukee opiskelijan osaamista eikä aiheuta lisäesteitä opiskelulle (Nieminen, 2021e). Pohtimalla kurssin toteutusta ja toimivia tukikeinoja yhdessä opiskelijoiden kanssa luodaan korkeakouluun inklusiota, jolloin inklusiio ei ole yksipuolista (Pesonen & Nieminen, 2021b). Niemisen (2021e) mukaan kulmakivenä inklusiiviseen opetukseen toimii opettajan kyky ja halu kriittiseen itsereflektioon. Mikäli opetus säilyy vuosikymmeninä samanlaisena, eikä opettaja ole halukas joustavaan yhteistyöhön opiskelijoiden kanssa, kärsii inklusiivisuus mielestämme merkittävästi.

Pesonen ja Nieminen (2021a) ohjaavat korkeakoulun opettajia kysymään suoraan opiskelijalta kurssin alussa sähköpostitse tai kyselylomakkeella tuen tarpeista ja oppimisen haasteista. Tällaisella opettajan aloitteellisuudella luodaan mielestämme hyväksyvää ilmapiiriä, joka voi vaikuttaa opiskelijan opintosuoritukseen positiivisesti. Opettajan asenteesta riippuen on mahdollista, että tukea tarvitseva opiskelija nähdään ongelmana normaalille opetukselle (Nieminen, 2021e). Ajattelempa, että tällainen asenne voi vaikuttaa opiskelijan motivaatioon, opintojen etenemiseen ja jopa itsetuntoon opiskelijan ajatellessa omat haasteensa taakkana myös muille. OHO! -hankkeen saavutettavuuskyselyn mukaan erityisjärjestelyitä tarvitsevien opiskelijoiden keskuudessa arvostetaan suuresti henkilökunnan ymmärtäväistä asennetta ja joustavuutta (Lehto ym., 2019, s. 26). On tärkeä muistaa, että tukea tarvitsevat opiskelijat eivät halua hankaloittaa opetusta tai sen järjestämistä, vaan he haluavat opetusjärjestelyistä reiluja myös itseään kohtaan.

Yliopiston tarjoamia erityisjärjestelyitä eli tukitoimia voivat olla esimerkiksi erilaiset tilaratkaisut ja monet välineelliset apukeinot (Penttilä, 2012, s. 27). Tenttimahdollisuuksien joustavuus, selkeät opetusmateriaalit, kurssien joustavat suoritustavat ja tehtävätyypit sekä lisäaika ovat esimerkkejä erilaisista tukitoimista opetuksessa ja tenttitilanteissa (Lehto ym., 2019, s. 25–30). Opintopolun (20.2.2022) mukaan häiriötön tila tentissä tai tietokoneen käytön salliminen ovat yleisiä tukitoimia. Joustavat suoritustavat auttavat opiskelijoita opittavan asian sisäistämässä, sillä he saattavat voida opiskella tavoilla, jotka ovat heille sopivampia. Arviointi on tukea tarvitseville opiskelijoille usein haasteita aiheuttava tekijä (Nieminen, 2021a). Nieminen (2021a) kertoo, että arvioinnin yksilölliset järjestelyt ovat järjestelyjä, joiden avulla taataan tukea tarvitsevalle yhdenvertaisuus kohtuullisin mukautuksin. Nieminen (2021b) esittää, että monipuolisia arviointimenetelmiä ovat muun muassa itsearviointi, oppimispäiväkirja, portfolio, vertaisarviointi sekä eritavoin toteutetut tentit. Yksilöllisiin järjestelyihin liittyvän stigman ja oppimisen haasteiden vähentäminen ovat inklusiivisen arvioinnin keskeisiä tehtäviä (Nieminen, 2021a).

Inklusiivinen arviointi tarkoittaa arviointia, jossa arviointimenetelmät ottavat huomioon laajan kirjjon opiskelijoita, jolloin kaikki voivat harjoitella yhdessä ja saavutettavasti asiantuntijataitojensa kehittämistä (Nieminen, 2021a). Esimerkiksi lukivaikeuden vuoksi voidaan opiskelijan kanssa sopia, että arvioinneissa kirjoitusvirheet eivät vaikuttaisi alentamalla tulosta (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Yksilölliset arviointikäytännöt mahdollistavat yhdenvertaisen osallistumisen ilman korkeakoulujen standardien heikkenemistä (Pesonen & Nieminen, 2021b). Nieminen (2021a) toisaalta esittää, että inklusiivista arviointia on tutkittu vasta vähän, eikä korkeakoulutuksessa toteuteta laajassa mittakaavassa arviointia, joka on inklusiivista. Nieminen (2021a) kuitenkin näkee, että korkeakoulujen on mahdollista nostaa arvioinnin yhdeksi päätehtäväksi inklusiivisuuden ja tulevaisuuden taitojen kehittämisen. Inklusiivinen arviointi tuo opiskelijat oikeasti samalle viivalle, sillä silloin tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeet on otettu huomioon.

Nieminen (2021f) toteaa, että oikeudenmukaisen ja reilun inklusiivisen arvioinnin kulmakivi on selkeästi määritellyt oppimistavoitteet eli opetukselle asetetut taidolliset ja tiedolliset tavoitteet. OHO! -hankkeen saavutettavuuskyselyn mukaan oppimistavoitteiden ja kurssisisältöjen kohtaamattomuus koettiin varsin haasteellisena (Lehto ym., 2019, s. 30). Selkeät tavoitteet ja siihen sopiva materiaali luovat huomattavan paljon selkeyttä, joka puolestaan voi tukea opiskelijoiden oppimista. Niemisen (2021f) mukaan kaikkia opiskelijoita hyödyttää esimerkiksi läpinäkyvästi kirjatut yksittäisten kurssien tai laajojen opintokokonaisuuksien oppimistavoitteet.

Myös opintosuorituksista saatavaan palautteeseen tulee kiinnittää huomiota, jotta opiskelijat tietävät, miten he voisivat kehittyä tulevan ammattialansa asioissa. Inklusiivinen palaute pyrkii siihen, että jokainen opiskelija saa samanlaiset työkalut ja valmiudet käyttää saamaansa palautetta oman ammatillisen identiteetin rakentamisessa, joten palautteen tulee olla etukäteen kurssisuunnitelmaan sisällytettyä sekä monipuolista ja opiskelijaa sitouttavaa (Nieminen, 2021c).

## **4.2 Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen opinnoissa**

Psyykinen hyvinvointi on kokonaisvaltainen psyykinen tila, jossa yksilö voi työskennellä tehokkaasti, hallita stressiä normaalissa elämässä, ymmärtää omat kykynsä ja vaikuttaa yhteisönsä toimintaan (WHO, 2018.) WHO (2018) täydentää määritelmänsä toteamalla, että psyykinen hyvinvointi on olennainen osa kyvyssä tuntea, ajatella ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, mutta se on myös merkittävä tekijä elämän nautittavuuden näkökulmasta. Osallistava ja hyväksyvä ympäristö tukee psyykkistä hyvinvointia, joka puolestaan vahvistaa oppimista (McGregor ym., 2016). Tasavertainen oppimisympäristö on tärkeä niin ihmisten yhdenvertaisuuden näkökulmasta kuin myös oppimisen kannalta.

Opiskelijoiden tukitoimia miettiessä täytyy fyysisten tilojen saavutettavuuden lisäksi ottaa huomioon myös psykologisen hyvinvoinnin tukeminen. Tällaisiin niin kutsuttuihin näkymättömiin esteisiin kuuluu esimerkiksi mielenterveyteen liittyvät esteet (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Esteettömyyden näkökulmasta yliopiston tuki keskittyy usein fyysisiin tilaratkaisuihin, vaikka myös sosiaaliset ja psyykkiset näkökulmat tulisi ottaa huomioon (Lehto ym., 2019, s. 6). Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 7) mukaan tilanne on parantunut aiemmasta ja nykyään opiskelun esteitä tunnistetaan myös enenevässä määrin myös psyykkisessä ympäristössä. Toisaalta Villan ja Kivisalmen (2016, s. 3, 37, 58) mukaan hyvinvointiin liittyvät asiat ovat niitä, joihin opiskelijat toivoisivat enemmän tukea. Voikin olla mahdollista, että tulevaisuudessa psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden näkökulma tulee entistä vahvemmin esiin.

Saavutettavuus psyykkisessä ympäristössä voidaan määritellä arvostuksena monenlaisuutta kohtaan ja samalla nähdä se koko korkeakoulun tasoisena voimavarana (Penttilä, 2012, s. 50). Monenlaisuuden arvostus näkyy mielestämme monipuolisuutena, niin opetuksessa kuin sosiaalisessa ympäristössä. Saavutettavuutta koskevat asiat kuuluvat koko yliopiston henkilökunnalle ja myös kaikille opiskelijoille (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Pesonen (2021) esittää, että kor-

keakouluopiskelijalle yhteenkuuluvuuden tunne voi tarkoittaa sitä, että opetus- ja tutkimushenkilöstö sekä muut opiskelijat arvostavat, tukevat ja hyväksyvät heidät. Ajattelemme, että yhteenkuuluvuuden tunne voi auttaa paljon opintojen aikana ja samalla ihmiset voivat tuntea itsensä samanarvoisiksi yhteisön jäseniksi.

Opiskelua ja hyvinvointia tukevia tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaalinen tuki, omien kykyjen ja voimien riittävyyden kokemus sekä elämänhallinnan tunne (Tuovila, Seilo & Kunttu, 2021, s. 42). Yliopiston tukipalvelut ja korkeakouluopiskelijoiden opiskelijaterveydenhuolto ovat merkittävässä asemassa psyykkisen hyvinvoinnin edistämässä ja tukemisessa (Oulun yliopisto, 20.2.2022e; Seilo & Kunttu, 2021). Opiskelijoille suunnatun tutkimussäätiö Otuksen tutkimuksen mukaan opiskelijat toivoisivat psyykkisen hyvinvoinnin tukemista jaksamisen seuraamisella, kannustamisella ja saavutettavilla mielenterveyspalveluilla (Villa & Kivisalmi, 2016, s. 37). Lappalaisen, Keinosen ja Gallegon (2020, s. 97) mukaan psyykkistä hyvinvointia voidaan edistää ja stressi- ja ahdistusoireita ennaltaehkäistä opettamalla opiskelijoille psykologisen joustavuuden taitoja. Psykologisella joustavuudella tarkoitetaan henkilökohtaisten arvojen ja merkityksellisten asioiden ohjaamia valintoja sekä tekoja, mutta siihen liittyy myös taito työstää epämiellyttäviä tunteita ja ajatuksia (Lappalainen ym., 2020, s. 103). Psykologisen joustavuuden taidoilla opiskelijat voisivat käsitellä opiskelun aikana syntyviä epämiellyttäviä tunteita sekä ajatuksia ja näin ollen hallita stressaavia tilanteita paremmin.

Tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen ja tarpeisiin räätälöidyn hoidon sekä tuen tarjoaminen mahdollistetaan opiskelijaterveydenhuollolla (Tuovila ym., 2021, s. 26). Lehdon ja kollegoiden (2019, s. 72) mukaan kuitenkin opiskelijaterveydenhuollon hoitoon pääsemisen jonot ovat olleet pitkät riittämättömien resurssien takia. Opiskelijaterveydenhuollossa on ollut havaittavissa mielenterveyteen liittyvien käyntien merkittävää lisääntymistä (Tuovila ym., 2021, s. 26; Storie, Ahern & Tuckett, 2010). Tutkimusten mukaan, myös opintopsykologin palveluiden saavutettavuudessa on haasteita, ja jonot tuen saamiseksi ovat usein pitkiä (Lehto ym., 2019, s. 72). Mikäli psyykkisen hyvinvoinnin haasteisiin voisi vaikuttaa ja puuttua varhaisessa vaiheessa, voisi se olla huomattavan hyödyllistä yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Lappalainen ym., 2020, s. 97). Psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden palveluihin olisikin hyvä panostaa entistä enemmän, sillä näitä palveluita tarvitsee yhä useampi opiskelija.



### 4.3 Tuen järjestäminen Oulun yliopistossa

Oulun yliopistossa noudatetaan yhdenvertaisuuslakiin perustuvaa saavutettavuustyötä (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Jokaisella yliopistolla on omat käytänteet, joiden mukaan opiskelija voi saada apua sekä tukea opiskelun ja opiskelijavalintojen esteettömyyteen liittyen (Opintopolku, 20.2.2022). Opiskelijan on usein suomalaisessa korkeakoulussa otettava yhteyttä useaan henkilöön, kuten kurssinvetäjään ja opintopsykologiin, ennen kuin yksilöllisiä opetusjärjestelyitä toteutetaan (Nieminen, 2021d). Tämän vuoksi opiskelijoiden tulee olla myös oma-aloitteisia ja itse etsiä tietoa esimerkiksi korkeakoulun nettisivuilta. Oulun yliopistolla on monenlaisia palveluita opiskelijoiden opiskelun tueksi (Oulun yliopisto, 20.2.2022e).

Oulun yliopiston (20.2.2022e) ”Tukea opiskeluun”-sivustolle on koottu erilaisia tahoja, joihin voi ottaa yhteyttä tukea ja ohjausta tarvittaessa. Sivulta pääsee etenemään toiselle Oulun yliopiston sivulle, johon on koottu tietopaketti saavutettavuutta koskevista tiedoista sekä ohjeita esimerkiksi yksilöllisten opintojärjestelyiden hakemiseen. ”Saavutettavuus opinnoissa” -sivulla kerrotaan muun muassa yliopiston tilojen esteettömyydestä ja mahdollisuudesta saavutettavien PDF-tiedostojen luomiseksi (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Yliopiston kirjaston nettisivujen kautta etsittäessä voi löytää nettisivun, johon on tehty koonti kirjaston esteettömistä palveluista. Samaisella sivulla kerrotaan myös Celia-äänikirjojen mahdollisuudesta (Oulun yliopisto, 20.2.2022a). Celia on saavutettavan julkaisemisen ja kirjallisuuden asiantuntija, joka tuottaa ja välittää kirjallisuutta saavutettavassa muodossa samalla tukien yhdenvertaisuutta oppimisessa ja lukemisessa (Celia, 20.2.2022). Mielestämme tämä on oivallinen lisä esimerkiksi opiskelijoille, joilla on lukivaikeus tai muu lukemista vaikeuttava vamma, haaste tai sairaus.

Mikäli opiskelijalla on erikseen määriteltyjen kriteerien täyttämät perusteet hakea yksilöllisiä opintojärjestelyitä, tulee hänen varata aika opintopsykologin vastaanotolle (Oulun yliopisto, 20.2.2022d). Oulun yliopiston (20.2.2022d) sivujen mukaan perusteena yksilöllisille opintojärjestelyille voivat olla esimerkiksi lukivaikeus, paniikkihäiriö, ADHD tai jokin aistivamma, josta on asiantuntijan laatima todistus. Opintopsykologit tarjoavat ohjausta myös diagnosoimattomille opiskelijoille muun muassa ajankäyttöön, jaksamiseen, esiintymisjännitykseen, stressiin ja opiskelutaitoihin liittyen (Oulun yliopisto, 20.2.2022c). Ajatteleminen, että opintopsykologien tarjoaman tuen monipuolisuus voi auttaa monia opiskelijoita heidän haasteissaan. Tukitoimien tarpeellisuutta, psyykkistä hyvinvointia sekä opiskelukuntoisuutta voidaan arvioida opintopsykologin vastaanotolla (Tuovila ym., 2021, s. 92). Tuovilan ja kollegoiden (2021, s. 92) mukaan opintopsykologit työskentelevät yhteistyössä korkeakoulun opiskelijaterveydenhuollon

(YTHS) kanssa ja heidän työmuotoinsa ovat esimerkiksi psykologinen neuvonta, erityisohjaus sekä lyhytinterventio oppimiseen. Mielenterveystyössä ohjataan ottamaan ensisijaisesti yhteyttä YTHS:n mielenterveyspalveluihin (Oulun yliopisto, 20.2.2022d).

Opiskelijalle annetaan opintojen eri vaiheissa ohjausta ja neuvontaa sekä tarjotaan tukea ajanhallintaan, opintojen suunnitteluun, opinnäytetyön tekemiseen sekä opintojen etenemiseen (Oulun yliopisto, 20.2.2022e; Opintopolku, 20.2.2022). Eri tahojen vastuualueet ovat melko tarkasti jaettu, joten opiskelijan tulee itse osata ottaa yhteyttä oikeaan henkilöön. Opiskelijoiden omaopettajan tehtävänä on antaa ohjausta ainakin kandidivaiheen ajan varmistaen samalla opiskelijoiden opintojen eteneminen (Oulun yliopisto, 20.2.2022b). Oulun yliopiston (20.2.2022b) sivujen mukaan omaopettajan voi myös nähdä sellaisena opiskelijan ohjaajana, joka neuvoo opiskelijoita ottamaan yhteyttä oikeisiin henkilöihin esimerkiksi ongelmatapausten ilmaantuessa. Oikean henkilön löytäminen oman ongelman selvittämiseksi voi olla työlästä varsinkin opintojen alussa, joten omaopettajien ohjaus voi olla toimiessaan huomattavan merkittävää. Myös henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) laatimisessa, sivuainevalinnoissa ja kursivalinnoissa ohjataan ottamaan yhteyttä omaopettajaan tai koulutuksen lähipalvelutiimin koulutussuunnittelijaan (Oulun yliopisto, 20.2.2022c; Oulun yliopisto, 20.2.2022e).

## 5 Tutkimuksen tavoitteet ja toteutus

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on selvittää, 1) millaiset asiat ovat toteutuneet hyvin yksilöllisissä opintojärjestelyissä Oulun yliopiston opiskelijoilla ja 2) millaisia puutteita opintojärjestelyissä on ollut. Samalla haluamme kartoittaa 3) miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Oulun yliopistossa ei ole aiemmin tehty tutkimusta yksilöllisistä opintojärjestelyistä, joita opintopsykologit ovat suositelleet opiskelijoille. Korkeakoulujen ja yliopistojen saavutettavuudesta on tehty jonkin verran tutkimusta. Saavutettavuuteen perustuvia hankkeita ja tutkimuksia ovat olleet muun muassa OHO! -hanke (Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen korkeakouluissa, 2017–2019), ESOK-hanke (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa, 2006–2011) ja Oppijan oikeus – Opettajan taito –tutkimushanke (2018–2021). Oulun yliopiston opintopsykologeilla oli tarve saada tietoa suositusten toimivuudesta ja vaikuttavuudesta Oulun yliopistossa. Opintopsykologit voivat kehittää työtään jatkossa tutkimustuloksiin perustuen. Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat opiskelijat, joilla oli opintopsykologien antama suositus yksilöllisistä opintojärjestelyistä.

Tutkielmassa pyrittiin toteuttamaan laadullista ja määrällistä aineiston analysointia. Keräsimme sähköisellä kyselylomakkeella aineiston, jota analysoimme aineistolähtöisellä sisällönanalyysin avulla, jonka jälkeen kvantifioimme aineiston eli teimme summatiivisen sisällönanalyysin. Päämetodina oli kuitenkin laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Haluamme selvittää, mitkä asiat ovat toimineet hyvin yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämisessä ja millaisia puutteita opiskelijat ovat kohdanneet. Tavoitteenamme on myös selvittää, miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Perusolettamuksena tutkimuksesamme on, että kyselymme vastaajilla on opintopsykologin tekemä suositus yksilöllisistä opintojärjestelyistä. Lisäksi voidaan olettaa, että opiskelijoilla on jonkinlaista kokemusta yksilöllisten opintojärjestelyiden toimivuudesta. Tutkimuskysymyksiä on kolme:

1. Millaiset asiat ovat toteutuneet hyvin yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämisessä Oulun yliopiston opiskelijoilla, joille opintopsykologit ovat antaneet suosituksensa?
2. Minkälaisia puutteita yksilöllisissä opintojärjestelyissä on ollut?
3. Miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyitä?

## 5.2 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimusaineistomme koostuu syksyllä 2021 tehdystä kyselystä. Ennen kyselylomakkeen laadintaa keskustelimme Oulun yliopiston opintopsykologin kanssa, millaisia asioita he haluaisivat saada selville tutkimuksen avulla. Kyselylomake sisälsi 13 kysymystä ja se tehtiin sähköisen Webropol-verkkosivun kautta (ks. liite 1). Kysymyksistä neljä oli taustakysymystä ja yhdeksän varsinaista tutkimuskysymystä. Kyselylomakkeen tutkimuskysymyksistä yksi oli määrällinen kysymys. Tutkimusluvan saatuamme lähetimme osallistumispyynnön kyselyyn yleisen sähköpostilistan kautta kaikille Oulun yliopiston opiskelijoille marraskuussa. Muistutusviestin lähetimme viikon kuluttua ensimmäisen viestin lähettämisestä. Kyselylomake oli auki yhteensä kaksi viikkoa. Ajattelemme, että kyselylomakkeen vastauksien kerääminen voidaan suorittaa huomattavan pienillä resurssimäärillä, kun kyseessä on sähköisesti jaettava ja tietokoneella vastattava kyselylomake. Kyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen ja se tapahtui myös täysin anonymisti, sillä emme keränneet henkilöihin yhdistyviä tunnistetietoja.

Kaiken kaikkiaan kyselyymme vastasi 206 opiskelijaa. Analyysiin valikoituivat vastaukset, joiden vastaajille opintopsykologit olivat tehneet yksilöllisten opintojärjestelyiden suosituksen. Tällaisia vastauksia oli yhteensä 62. Saimme vastauksia kaikista Oulun yliopiston tiedekunnista. Taulukossa 1 on kuvattu tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tiedekunnittain (n=62). Vastaukset eivät jakautuneet tasaisesti. Vastauksissa korostuivat Humanistinen tiedekunta ja Kasvatustieteiden tiedekunta. Vähiten vastauksia kertyi Biokemian ja molekyyli lääketieteen tiedekunnasta, Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunnasta sekä kauppakorkeakoulusta.

**Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tiedekunnittain**

Tiedekunta	n	Prosentti
Biokemian ja molekyyli lääketieteen tiedekunta	2	3,2%
Humanistinen tiedekunta	15	24,2%
Kasvatustieteiden tiedekunta	14	22,6%
Luonnontieteellinen tiedekunta	7	11,3%
Lääketieteellinen tiedekunta	6	9,7%
Oulun yliopiston kauppakorkeakoulu	4	6,5%
Teknillinen tiedekunta	11	17,7%
Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta	3	4,8%
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>62</b>	<b>100,0%</b>

### 5.3 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme on pääasiassa laadullinen eli kvalitatiivinen, johon olemme yhdistäneet määrällistä lähestymistapaa esimerkiksi havainnollistamalla tuloksia prosenttein. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa yhdistelevä tutkimus ei tarvitse olla yhtä määrällinen ja laadullinen, sillä tutkimus voi olla ensisijaisesti vain toista tutkimusmenetelmää (Drew, Hardman & Hosp, 2008). Koska laadullinen tutkimus ottaa vaikutteita useista tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista, on laadullisia tutkimusmenetelmiä hyvin monenlaisia (Puusa & Juuti, 2011). Laadullinen tutkimus analysoi aineistossa olevia merkityksiä ja niiden välisiä suhteita (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011, s. 80). Vahvuutena tällaisessa tutkimuksessa voidaan nähdä tutkittavien kontekstuaalinen ymmärtäminen ja heidän ajatustensa esiin tuominen (Creswell & Plano Clark, 2018, 13). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018, s. 162) mukaan todellisen elämän kuvaaminen voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Tässä tutkielmassa analysoimme aineistoamme laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, jotta saamme tiivistettyä aineistosta tutkimuskysymystemme kannalta tärkeitä näkemyksiä.

Määrällisessä tutkimuksessa puolestaan ollaan kiinnostuneita erityisesti eri tekijöiden ja ryhmien välisistä riippuvuuksista ja yhteyksistä (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, s. 11). Creswellin ja Plano Clarkin (2018, s. 13) mukaan vahvuus määrällisessä tutkimuksessa on se, ettei tutkija joudu tekemään laadullisen tutkimuksen tavoin tulkintoja, jotka vaikuttaisivat tutkimustuloksiin. Määrällisessä tutkimuksessa aineisto pyritään saamaan jäsenneytyksi sellaiseen muotoon, jossa se olisi tulkittavampaa (Tähtinen ym., 2020, s. 14). Heikkilä (2014, s. 15) esittää, että määrällisellä eli kvantitatiivisella tutkimuksella selvitetään prosenttiosuuksiin ja lukumääriin liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksesta saatavia tuloksia voidaan myös havainnollistaa erilaisilla kuvioilla ja taulukoilla (Heikkilä, 2014, s. 15). Hyödynnämme myös näitä meidän tutkimuksessamme.

#### **Aineiston laadullinen sisällönanalyysi**

Kokemusperäisen eli empiirisen tutkimuksen yhteydessä analyysillä tarkoitetaan aineistoon huolellista tutustumista, tekstimateriaalin järjestelemistä ja sisällön jäsentämistä sekä pohtimista ja erittelyä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 6). Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme sisällönanalyysin, jonka hyödyntäminen on mahdollista kaikissa laadullisen

tutkimuksen perinteissä, sillä se voidaan nähdä olevan yksi perusanalyysimenetelmistä. (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103; Aaltio & Puusa, 2020). Schreierin (2012, s. 3) mukaan esimerkiksi verbaaliset ja visuaaliset aineistot sopivat hyvin sisällönanalyysin soveltamiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 103) lisäävät, että sisällönanalyysiä voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin, mutta myös yksittäisenä metodina. Sisällönanalyysin avulla tutkijat voivat jäsentää empiiristä aineistoa, jotta sitä voidaan tulkita (Puusa, 2020). Samalla aineistosta saadaan luotua tiivis kuvaus vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Schreier, 2012, s. 58; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysi sopii tämän tutkielman analyysimenetelmäksi, sillä sisällönanalyysin avulla voimme analysoida vastauksia objektiivisesti ja systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Sisällönanalyysin keinoin tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus yleisessä ja tiiviissä muodossa eli aineistoa käsitellään tiivistäen ja eritellen sekä tarkastellen eroja ja yhtäläisyyksiä etsien (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 76; Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Sisällönanalyysin tavoitteena voidaankin siis nähdä olevan aineiston keskeisen tietoaineiston säilyttäminen, vaikka aineistoa järjestellään selkeämpään ja tiiviimpään muotoon (Eskola 2018; Puusa 2020). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, s. 108) lisäävät, että ajatuksena on tarkastella kiteytynyttä aineiston sisältöä tutkimuksen keskeisten seikkojen esiintymisen kannalta. Puusan (2020) mukaan pelkistämätön aineisto on hajanaista, joten aineiston informaatioarvon lisäämiseksi sitä olisi hyvä kiteyttää ja pelkistää.

Sisällönanalyysin muodot voidaan jakaa teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja aineistolähtöiseen tutkimukseen (Eskola, 2018). Valitsimme sisällönanalyysin eri muodoista aineistolähtöisen analyysitavan, jonka avulla analysoimme aineistoa. Aineistolähtöisessä analyysissä pääpaino on aineistossa, joten tutkijan tulee olla systemaattinen, aineistossa pysyvä ja ennakkokäsityksiä poissulkeva (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 15). Tässä sisällönanalyysin muodossa teoreettinen kokonaisuus luodaan tutkimusaineistosta, sillä analyysiyksilöt eivät ole teorian ohjaamia tai etukäteen sovittuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108).

Analyysiprosessin aikana tutkijan tulee tehdä monenlaisia ratkaisuja ja päätöksiä, eikä niihin aina ole olemassa oikeita ratkaisuja tai jäsentyneitä käytäntöjä (Eskola, 2018). Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 224) mukaan vaihtoehtojen paljous sekä tiukkojen ohjeiden puuttumattomuus tekeekin laadullisen tutkimuksen analyysistä usein haastavaa. Koska tiukkoja sääntöjä ei ole, tulee tutkijan osata perustella tekemiään ratkaisuja sekä pyrkiä analyysin tekemisessä uskottavaan ja totuuden mukaiseen tulkintaan (Puusa, 2020). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

etenee vaiheittain ja yhteensä vaiheita on kolme: aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmitely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122; Puusa, 2011).

### **Kyselylomakkeiden vastausten analysointi**

Ennen analysoinnin aloitusta tutustuimme aineistoon tarkasti lukemalla sen läpi moneen kertaan. Koimme, että aineistoon tutustuminen on tärkeää, sillä näin saimme paremman kokonaiskuvan vastauksista ja vastausten rakenteesta. Tämän jälkeen kokosimme tutkimuskysymystemme näkökulmasta katsottuna vastaukset kolmeen taulukkoon, johon pelkistimme aineiston alkuperäisiä ilmauksia pelkistetympään ja tiiviimpään muotoon. Redusoinnissa alkuperäisdatasta poistetaan epäolennainen tieto pois ja samalla ilmaukset pelkistetään sekä pilkotaan osiin, jotta aineistosta tulisi tiiviimpää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123 & Puusa, 2011). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan samalla voidaan etsiä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ja kuvaavia vastauksia. Pelkistämisen aikana kävimme vuoropuhelua siitä, mitkä ilmaukset ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta. Samalla teimme alustavaa värikoodausta samankaltaisista ilmaisuista tai ilmaisuista, jotka liittyivät samaan aihepiiriin.

Etsimme aineistosta ilmauksia, jotka kuvasivat opiskelijoiden kokemuksia yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisesta sekä kehitysehdotuksia yksilöllisten opintojärjestelyiden kehittämiseksi. Analysoimme aineistoa erikseen jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, jotta analysointiprosessi olisi meille selkeä. Koska kyselylomakkeemme koostui pääasiassa avoimista kysymyksistä, vastaajat pystyivät kirjoittamaan niin pitkiä vastauksia kuin itse halusivat. Osa vastauksista oli jo hyvin tiiviitä, jotka vastasivat melkein pelkistettyjä ilmauksia. Toiset vastaukset olivat pidempiä, joten niistä etsimme olennaiset ilmaukset ja pelkistimme ne tiiviimpään muotoon. Aineiston redusoinnissa teimme taulukoista kahden sarakkeen kokoisia, johon toiseen sarakkeeseen laitoimme alkuperäisen ilmauksen ja toiseen sarakkeeseen muodostimme pelkistetyn ilmauksen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan pelkistettyjen ilmausten listaaminen allekkain pohjustaa seuraavaa vaihetta eli klusterointia. Taulukossa 2 näkyy esimerkki tekemästämme aineiston pelkistämisestä.

**Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston redusoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta**

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Kaikille kursseille on ollut helppo ilmottaa diagnoosista ja lisäaika tentteihin on aina onnistunut ongelmitta	Helppo kommunikointi. Lisäajan saaminen tentteihin.
Suurin osa opettajista ottaa vastaan asian oikein hyvin ja hetken pohdinnan jälkeen löytyy ratkaisut miten voidaan esim. ryhmätyöt korvata muulla työllä. Asiat on onnistunut helposti sähköpostilla sopia, ja jos opettajilla on ollut ongelmia, he ovat olleet yhteydessä esim. opintopsykologiin, ja hänen avulla pohtineet ratkaisuja	Opettajien vastaanottavuus ja ratkaisujen keksiminen. Ryhmätöiden korvaus muulla suoritteella. Asioiden hoitaminen sähköpostilla. Ongelmatilanteissa opettajat yhteydessä opintopsykologiin asian selvittämiseksi.

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eli klusteroidaan. Klusteroinnissa ilmaukset käydään systemaattisesti läpi ja niistä etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia (Puusa, 2011). Samankaltaiset ilmaukset yhdistellään ja ryhmitellään, jonka seurauksena ryhmittelyistä muodostuvat alaluokat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan alaluokat nimetään käsitteillä, jotka kuvaavat luokkien sisältöä. Tässä analyysivaiheessa kokosimme yhteen aineistossa esiintyviä samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia taulukkoa hyödyntämällä. Käytimme apuna värikoodausta kokonaisuuden hahmottamiseksi ja alaluokat muodostettuamme nimesimme ne alaluokkia kuvaavin termein. Aineiston klusteroinnista esittelemme esimerkkejä taulukossa 3.



**Taulukko 3. Esimerkkejä ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta aineiston klusteroinnista**

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Lisääajan saaminen tentteihin Lisääajan saaminen kirjallisiin tehtäviin Varmistus lisääjasta kurssin alussa Lisääajan myöntäminen.	Lisäaika
vuorovaikutus Asioiden hoitaminen sähköpostilla Helppo kommunikointi	Viestintä ja kommunikointi

Kolmannessa vaiheessa aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan. Abstrahoinnissa tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto erotetaan muusta ja teoreettisia käsitteitä muodostetaan valitun tiedon perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Analyysin luonteesta johtuen ei voida määrittää etukäteen, minkä tasoisia ja mitä luokkia voidaan aineistosta muodostaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tutkimuskysymystemme näkökulmasta yhdistimme alaluokat yläluokiksi, joista muodostimme pääluokat. Tämä selkeytti aineistoa huomattavasti. Tutkimuskysymysten perusteella pystyimme muodostamaan lopuksi myös yhdistävät luokat. Taulukossa 4 esittelemme esimerkin abstrahoinnista.

**Taulukko 4. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta aineiston abstrahoinnista**

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Henkilökunnan suhtautuminen Opettajien asenne Viestintä ja kommunikaatio	Vuorovaikutus	Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen	Opiskelijoiden kokemukset hyvin toimineista asioista yksilöllisissä opintojärjestelyissä

## Summatiivinen sisällönanalyysi

Summatiivisella sisällönanalyysillä eli aineiston kvantifioinnilla pystyimme tutkimaan usein esiintyvien ilmausten määrää aineistossa ja tekemään sisällönanalyysistä entistä kattavampaa. Hsiehin ja Shannonin (2005) mukaan aineiston kvantifioinnissa pyritään tulkitsemaan ilmausten toistuvuutta ja merkityksiä, eikä vain keskittymään yksittäisten sanojen toistumiseen. Kvantifioinnilla aineiston tulkintaan tuodaan laajempi näkökulma, sillä laatu- ja kuvailun lisäksi saadaan aineistosta myös huomattavasti lisätietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 137). Meidän tapauksessamme saimme enemmän tietoa aineistosta kvantifioinnin avulla, jonka perusteella voimme vastata tutkimuskysymyksiimme monipuolisemmin.

Toteutimme summatiivisen analyysimme ensimmäisen vaiheen aineistolähtöisen analyysin pohjalta luotujen luokkien ja ilmausten perusteella. Kvantifiointi tehdään laskemalla aineistosta luotujen pelkistettyjen ilmausten ja niistä syntyvien luokkien ilmausten määriä (Creswell, 2003, s. 221). Tämän perusteella saa selville määrät, kuinka monta kertaa kukin luokka toistuu aineistossa (Schreier, 2012, s. 231). Tässä tutkielmassa toteutimme kvantifioinnin laskemalla ilmauksia mekaanisesti tekstitiedostosta, joissa olimme tehneet luokittelun valmiiksi. Alaluokkien sisältämien ilmausten määrän perusteella pystyimme laskemaan ilmausten määrät kussakin alaluokassa ja näin ollen muodostamaan ylempien luokkien tulokset sekä laskemaan ilmausten kokonaismäärän. Lopuksi pystyimme laskemaan kunkin luokan prosentuaalisen osuuden vastauksista. Prosenttijakaumien avulla pystyimme vertailemaan ja luokittelemaan vastauksia paremmin. Jotta saimme prosenttijakaumista selkeämpiä ja lukijaystävällisempiä, teimme pylväs-kuvaajia, jotka havainnollistavat jakaumia paremmin. Tilastollisista kuvaajista yleisimpiä ovat pysty- ja vaakasuuntaiset pylväät, jotka soveltuvat esimerkiksi muuttujien prosenttijakaumien esittämiseen (Vehkalahti, 2014, s. 63).

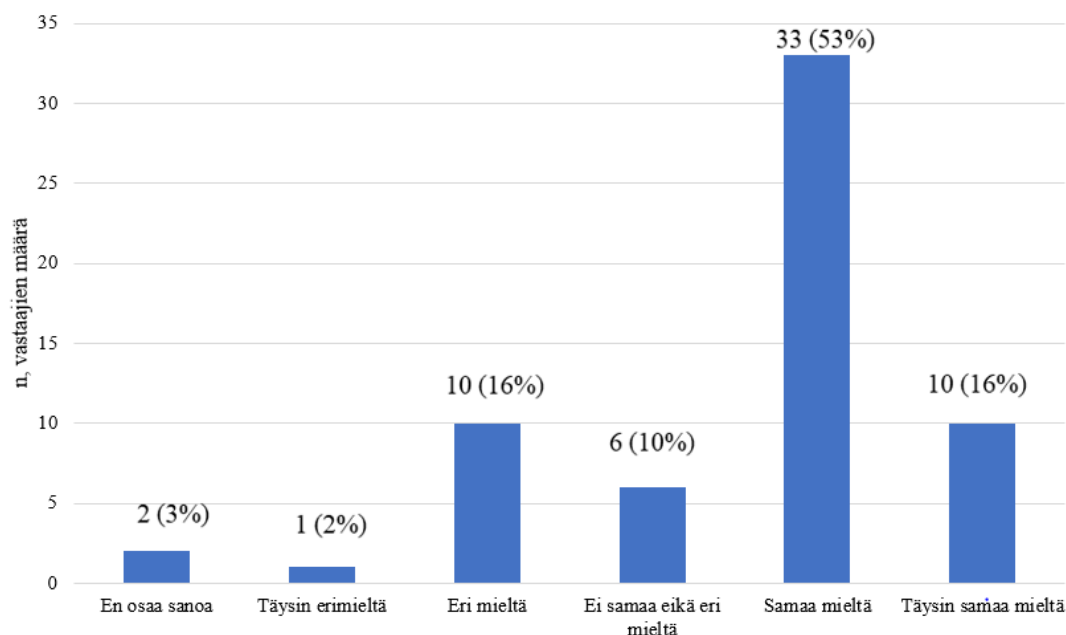
Tutkimuksessamme oli yksi määrällinen kysymys, johon kaikki tutkimuskriteerit täyttäneet vastaajat vastasivat. Vastausvaihtoehdot olivat asetettu valmiiksi, joista vastaajat pystyivät valitsemaan sopivimman vaihtoehdon. Esittelimme visuaalisesti tiedekunnittain Oulun yliopiston opiskelijoiden tyytyväisyyttä yksilöllisten opintojärjestelyjen toteutumisesta. Kvantifioitu aineisto antaa meille enemmän tietoa siitä, kuinka paljon esimerkiksi tietyn tyyppisiä yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteita opiskelijat ovat kokeneet opintojensa aikana. Vaikka kvantifioitu aineisto toteutettiin, esittelemme opiskelijoiden kokemuksia yksilöllisistä opintojärjestelyistä ja kehitysehdotuksia pääasiassa laadullisen sisällönanalyysin avulla.

## 6 Tulokset

Käsittelimme tämän tutkimuksen tuloksia etenemällä tutkimuskysymys kerrallaan. Olemme saaneet tulokset analysoimalla kyselyvastauksia laadullisen sisällönanalyysin ja osittain määrällisen analyysin avulla. Tulokset kuvaavat Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemuksia yksilöllisten opintojärjestelysuositusten toteutumisesta sekä mahdollisia ajatuksia niiden kehittämiseksi. Havainnollistamme tutkimustuloksia erilaisten taulukoiden ja kuvioiden kautta, jotka ovat luotu aineiston pohjalta. Saatu tulos vahvistetaan lainauksin, jotka täydentävät tulosten esittämistä.

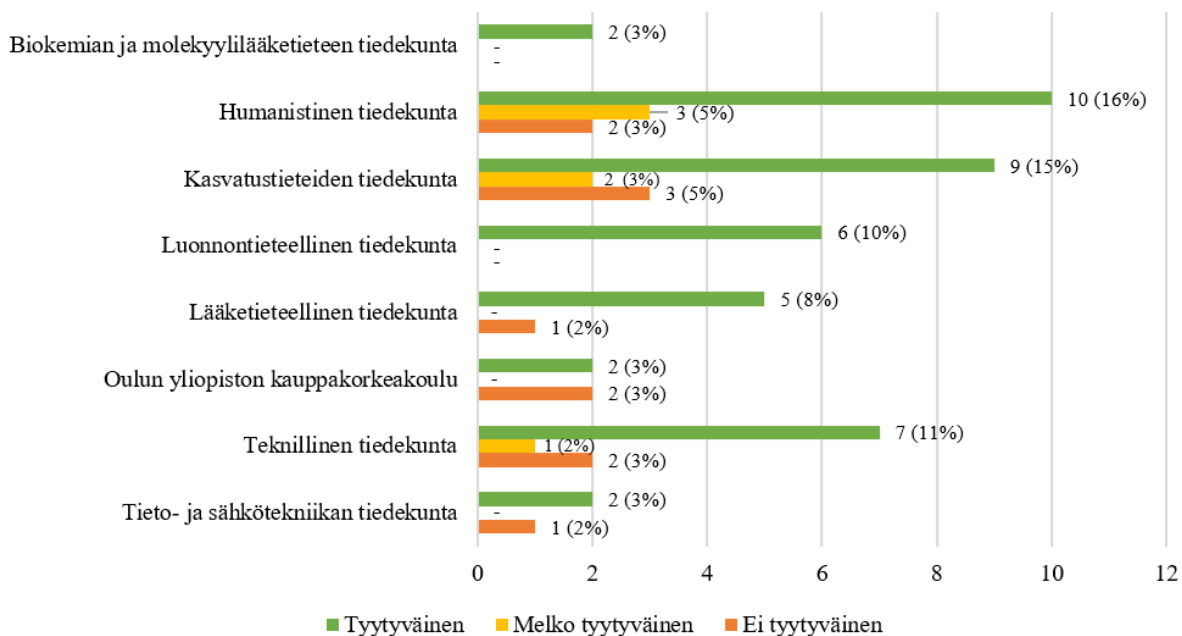
### 6.1 Hyvin toteutuneet asiat yksilöllisissä opintojärjestelyissä

Pyrimme selvittämään ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla, millaiset asiat ovat toteutuneet hyvin yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämiseen liittyen Oulun yliopiston opiskelijoilla, joilla on opintopsykologin suositus tuen järjestämisestä. Opiskelijoista suurin osa oli tyytyväisiä yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumiseen ja järjestymiseen. Kuviossa 1 esittelemme vastausten jakautumista yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisen tyytyväisyyteen liittyen (n=62).



**Kuvio 1. Opiskelijoiden tyytyväisyys opintojärjestelyiden toteutumisessa ja järjestymisessä**

Tuloksia tarkastelemalla voidaan havaita, että suurin osa vastaajista (69 %, n= 43) on tyytyväisiä opintojärjestelyiden toteutumiseen. Jokseenkin tai täysin tyytymättömiä oli 18 % (n=11) vastanneista. Selvitimme visuaalisen kuvion avulla tyytyväisyyden jakaantumista eri tiedekunnissa. Tuloksista saadaan selville, että esimerkiksi luonnontieteellisen tiedekunnan vastaajista kaikki olivat tyytyväisiä tuen järjestymiseen. Tyytymättömien vastaajien määrä oli kuitenkin vähäinen suhteessa tyytyväisiin vastaajiin. Esittelemme kuviossa 2 tyytyväisyyden jakaantumista tiedekunnittain ja esittelemme kunkin vastauksen prosentuaalisen osuuden kokonaisvastaajista (n=62). Kaksi vastaajista ei osannut arvioida tyytyväisyyttään.

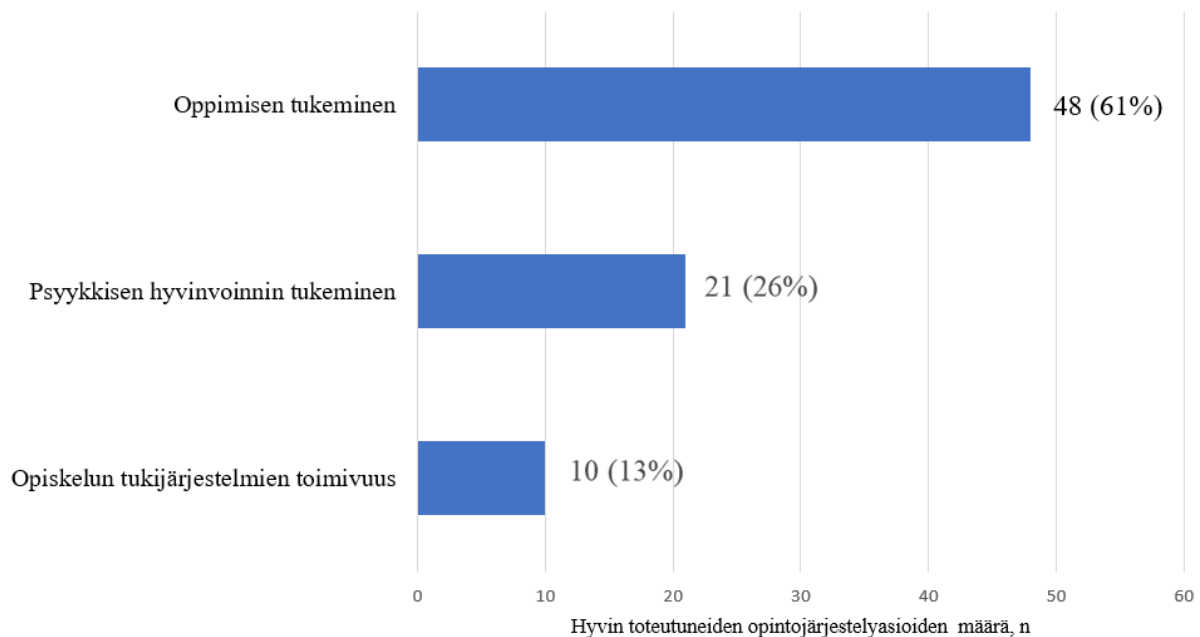


**Kuvio 2. Opiskelijoiden tyytyväisyys yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisesta tiedekunnittain**

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla muodostimme aineistosta kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat opiskelijoiden näkemyksiä toteutuneista yksilöllisistä opintojärjestelyistä. Pääluokiksi muodostuivat: *oppimisen tukitoimet*, *psykkisen hyvinvoinnin tukeminen* ja *opiskelun tukijärjestelmien toimivuus*. Pääluokat jaettiin sisällönanalyysin avulla kolmeen yläluokkaan, jotka ovat: *erityisjärjestelyt*, *vuorovaikutus* ja *ohjauksellinen yhteistyö*.

Tutkimuksen kriteerien täyttäneistä 62 vastaajasta 84 % (n=52) oli kertonut kokemuksistaan hyvin toteutuneista asioista yksilöllisiin opintojärjestelyihin liittyen ja vastaajista 16 % (n=10) jätti vastaamatta kysymykseen. Selvitimme summatiivisen sisällönanalyysin avulla toteutuneiden opintojärjestelyiden jakautumista osallistujien välillä. Joidenkin osallistujien vastaukset

voitiin kategorisoida useampaan kategoriaan, joten vastauksia toteutuneista opintojärjestelyistä tuli yhteensä 79. Vastauksia, jotka sisälsivät usean kategorian piirteitä, oli yhteensä 21 kappaletta. Muut vastaukset sijoittuivat vain yhteen luokkaan. Esittelemme kuviossa 3 hyvin toteutuneiden asioiden määrää kunkin pääluokan osalta sekä niiden prosentuaalista osuutta vastauksista.



**Kuvio 3. Opiskelijoiden hyvin toteutuneiden yksilöllisiin opintojärjestelyihin liittyvien asioiden toistuminen aineistossa**

Tuloksia tarkastelemalla voimme havaita, että oppimisen tukeminen on selkeästi yleisin pääluokka hyvin toimineiden asioiden suhteen yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisessa. Tämän jälkeen yleisin pääluokka on psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen ja vähiten onnistumisen kokemuksia nostettiin opiskelun tukijärjestelmien toimivuuden pääluokasta.

### Oppimisen tukeminen

Aineistosta korostuva suurin pääluokka on oppimisen tukeminen. Laadullisen sisällönanalyysin avulla pääluokasta muodostui yläluokka erityisjärjestelyt. Yläluokka jaettiin viiteen alaluokkaan, jotka ovat: *lisäaika*, *kirjoitusvirheiden huomioimattomuus*, *ennakkomateriaalit*, *suositel-*

*tujen opintojärjestelyiden toteutuminen ja opiskelun tukitoimet.* Suurimmaksi alaluokaksi muodostui lisäaika. Esittelemme taulukossa 5 hyvin toteutuneiden opintojärjestelyjen määrät ja prosentuaaliset osuudet hyvin toteutuneiden asioiden kokonaismäärästä (n=79) yläluokan ja alaluokkien osalta oppimisen tukemiseen liittyen.

**Taulukko 5. Opiskelijoiden hyvin toteutuneet opintojärjestelyt oppimisen tukemisessa**

<b>Pääluokka</b>	<b>Oppimisen tukeminen</b>				
<b>Yläluokka</b>	Erityisjärjestelyt 48 (61 %)				
<b>Alaluokat</b>	Lisäaika	Kirjoitusvirheiden huomioimattomuus	Ennakkomateriaalit	Suosittelujen opintojärjestelyiden toteutuminen	Opiskelun tukitoimet
	30 (38 %)	2 (2,5 %)	2 (2,5 %)	10 (13 %)	4 (5 %)

Hyvin toimineista asioista erityisjärjestelyitä koskevia vastauksia oli yli puolet kokonaisvastauksista. Alaluokista suurimmaksi nostettiin lisäajan saaminen tentteihin ja kirjallisiin tehtäviin. Vastaajat kertoivat lisäajan antavan mahdollisuuden välttää kiirettä, jotta opiskelijat voivat suoriutua omien kykyjensä mukaisesti. Toteutuneissa suositelluissa opintojärjestelyissä nostettiin esiin pyydettyihin järjestelyihin suostuminen ja erityisjärjestelyiden saaminen. Opiskelun tukitoimissa vastaajat toivat esiin hieman erityisempiä tukitoimia, muun muassa mahdollisuuden Celian äänikirjoihin ja korvata ryhmätyö muilla suoritushallintomahdollisuuksilla. Muutama vastaaja kertoi, että heidän suorituksissaan ei oteta huomioon kirjoitusvirheitä ja toiset vastaajat puolestaan kertoivat saaneensa luentodiat ennen luentoja.

*”—Esimerkiksi lisäajasta on ollut helppo neuvotella suositusten avulla ja se on järjestetty hyvin—”*

*”—sain mahtavan mahdollisuuden rekisteröityä Celia äänikirjojen käyttäjäksi, joka helpottaa opiskelua äärettömästi.—”*

## Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen

Seuraavaksi suurin aineistosta nouseva pääluokka on psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen. Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen nousi esiin 21:ssä (26 %) vastauksessa. Psyykkisen hyvinvoinnin tukemisen pääluokka muodostui vuorovaikutuksen yläluokasta, joka puolestaan jakautui kolmeen alaluokkaan: *henkilökunnan suhtautuminen*, *opettajien asenne* sekä *viestintä ja kommunikaatio*. Taulukossa 6 näkyy hyvin toteutuneiden asioiden määrät ja prosentuaaliset osuudet hyvin toteutuneiden asioiden määrästä (n=79) yläluokan ja alaluokkien osalta psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen liittyen.

**Taulukko 6. Opiskelijoiden hyvin toteutuneet asiat opintojärjestelyissä psyykkisen hyvinvoinnin tukemisessa**

Pääluokka	Psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen		
Yläluokka	Vuorovaikutus 21 (26 %)		
Alaluokat	Henkilökunnan suhtautuminen 8 (10 %)	Opettajien asenne 5 (6 %)	Viestintä ja kommunikointi 8 (10 %)

Psyykkisen hyvinvoinnin tukemisesta puhuttiin 21 vastauksessa, joka on noin 26 % vastauksista. Henkilökunnan suhtautumista koskevissa vastauksissa nostettiin esiin esimerkiksi opettajien ja luennoitsijoiden positiivinen suhtautuminen yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämiseen. Viestintä ja kommunikaatio -alaluokka muodostui vastauksista, joissa korostettiin kommunikoinnin sujuvuutta ja toimivaa viestintää esimerkiksi sähköpostin kautta. Osassa vastauksissa nostettiin esiin myös opettajien asenne, joka koettiin ymmärtäväisenä, avuliaana ja yhteistyöhaluisena.

*”— suositus ja sen mahdollistamat järjestelyt otetaan todesta —”*

*”— Kaikille kursseille on ollut helppo ilmoittaa diagnoosista —”*

*”— Opettajat ovat olleet yhteistyöhaluisia—”*

## Opiskelun tukijärjestelmien toimivuus

Opiskelijat nostivat esiin opiskelun tukijärjestelmien toimivuuteen liittyviä asioita. Opiskelun tukijärjestelmien toimivuus -pääluokasta muodostui ohjauksellisen yhteistyön yläluokka, joka puolestaan jakautui kahteen alaluokkaan. Alaluokiksi muodostui: *opintopsykologien tuki ja yhteistyö* sekä *ohjauksellinen tuki*. Taulukossa 7 tuodaan esiin opiskelun tukijärjestelmien toimivuuden pääluokan vastauksien määrät ja prosentuaaliset osuudet hyvin toteutuneiden asioiden kokonaismäärästä (n=79) yläluokan ja alaluokkien osalta.

**Taulukko 7. Opiskelijoiden hyvin toteutuneet asiat opintojärjestelyissä opiskelun tukijärjestelmien toimivuuteen liittyen**

Pääluokka	Opiskelun tukijärjestelmien toimivuus	
Yläluokka	Ohjauksellinen yhteistyö 10 (13 %)	
Alaluokat	Opintopsykologien tuki ja yhteistyö 5 (6,5 %)	Ohjauksellinen tuki 5 (6,5 %)

Opiskelun tukijärjestelmien toimivuus sisälsi vastauksia ohjauksellisesta yhteistyöstä. Yhtä monta vastausta nosti esiin opintopsykologien tuen ja yhteistyön sekä ohjauksellisen tuen. Opintopsykologien tuki ja yhteistyö pitää sisällään vastaukset, jossa kerrottiin opintopsykologikäynneistä ja opintopsykologien avusta ongelmatilanteissa. Ohjauksellinen tuki tarkoittaa henkilökunnan eri jäsenten antamaa tukea opiskelijoille esimerkiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman teossa.

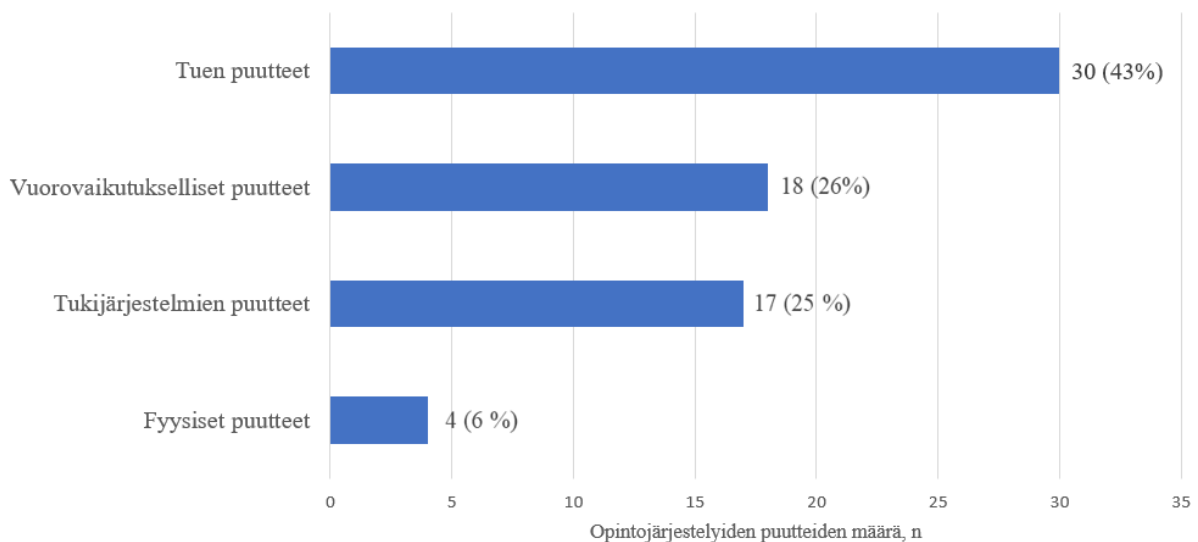
*”— Opintojärjestelyiden sopiminen opintopsykologien kanssa on mennyt hyvin ja sain tukea ongelmiini jo ennen niiden virallista diagnoosia.—”*

*”— Omaopettaja on ollut melkein aina saatavilla, jos minua on mietityttänyt kurssin sopivuus omaan HOPSiini.—”*



## 6.2 Puutteet yksilöllisissä opintojärjestelyissä

Pyrimme selvittämään toisen tutkimuskysymyksen avulla, millaisia puutteita opiskelijat ovat kokeneet yksilöllisissä opintojärjestelyissä. Sisällönanalyysin avulla jaoinme opiskelijoiden kokemat puutteet neljään pääluokkaan. Pääluokiksi muodostui: *tuen puutteet*, *vuorovaikutukselliset puutteet*, *tukijärjestelmien puutteet* ja *fyysiset puutteet*. Pääluokat jakautuivat kukin yhteen yläluokkaan. Tutkimuksen kriteerien täyttäneistä 62 vastaajasta 46 (74 %) vastasi yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteisiin liittyneeseen kysymykseen. Vastauksien kokonaismääräksi muodostui kategorisoinnin jälkeen 69 vastausta, jotka kuvasivat puutteita yksilöllisissä opintojärjestelyissä. Usean kategorian elementtejä sisältäviä vastauksia oli 16. Esittelemme kuviossa 4 yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteiden määrää kunkin pääluokan osalta sekä niiden prosentuaalista osuutta vastauksista (n=69).



**Kuvio 4. Opiskelijoiden yksilöllisissä opintojärjestelyissä kokemien puutteiden toistuminen aineistossa**

Voimme havaita tuloksia tarkastelemalla, että opiskelijoiden kohtaamista yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteista yleisimpiä ovat tuen puutteet. Seuraavaksi eniten puutteita kohdataan vuorovaikutuksellisuuteen ja tukijärjestelmiin liittyen. Vähiten opiskelijat kokivat fyysisiä puutteita.

## Tuen puutteet

Aineistosta nouseva suurin pääluokka on tuen puutteet. Vastauksista 30 (43 %) käsitteli tuen puutteita. Erityisjärjestelyt -yläluokka jakautui sisällönanalyysin avulla seitsemään alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat: *lisäaika, materiaalin saaminen ennakkoon, haasteet tenttitilanteissa, kuormittavuus, opiskelun tukitoimet, opintojärjestelyiden toteutumattomuus ja suoritustapojen joustamattomuus*. Suurimmaksi erityisjärjestelyiden alaluokaksi muodostui opintojärjestelyiden toteutumattomuus. Esittelemme taulukossa 8 tuen puutteiden yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista puutteista (n=69).

**Taulukko 8. Opiskelijoiden yksilöllisissä opintojärjestelyissä kokemat tuen puutteet**

Pääluokka	Tuen puutteet				
Yläluokka	Erityisjärjestelyt 30 (43 %)				
Alaluokat	Lisäaika	Haasteet tenttitilanteissa	Opiskelun tukitoimet	Opintojärjestelyiden toteutumattomuus	Suoritustapojen joustamattomuus
	3 (4 %)	4 (6 %)	3 (4 %)	9 (13 %)	5 (8 %)
	Materiaalin saaminen ennakkoon	Kuormittavuus			
	3 (4 %)	3 (4 %)			

Opiskelijat kokivat paljon tuen puutteita (n=30). Vastauksissa (n=27) nostettiin runsaasti esiin opintojärjestelyiden saamisen haastavuutta. Opintojärjestelyiden saamisen hankaluus lisäsi opiskelijoiden mielestä kuormittavuutta. Vastauksissa raportoitiin puutteita lisäajan ja materiaalien ennakkoon saamisessa, sillä kaikki opettajat eivät ole suostuneet järjestelyihin. Opiskelijat kertoivat myös tenttitilanteiden kuormittavuudesta ja hankaluudesta. Vastauksissa kerrottiin muun muassa lisäajan aiheuttamista tentin järjestämisen aikataulullisista ongelmista, paritenttien haasteista ja tenttijärjestelyiden epämääräisyydestä. Paritentit koettiin haastavaksi, sillä sopivan lisäajallisen tenttiparin löytäminen voi olla vaikeaa. Opiskelun tukitoimet -alaluokka

sisälsi vastauksia erilaisista tukikeinojen puuttumisesta, joita oli esimerkiksi opetustilanteiden tukikeinottomuus, luentonauhoitusten saamattomuus ja keskittymistä auttavien apuvälineiden sallimattomuus. Suoritustapojen joustamattomuuden osalta opiskelijat kertoivat, että opettajat eivät aina suostu vaihtoehtoisten suoritustapojen laatimiseen, vaikka opiskelijalla olisi siihen oikeus.

*”Kaikilla kursseilla ei ole mahdollista saada erityisjärjestelyjä ja vaatii omaa aktiivisuutta pyytää esimerkiksi lisää aikaa tenttiin. Haastavinta on ollut erityisjärjestelyjen saaminen etäopinnoissa. Muutamana kerran on käynyt niin, ettei esimerkiksi lisää aikaa ole saanut, vaikka on pyytänyt.—”*

*”—Osalla kursseista on hyvin joustamattomat suoritustavat (esimerkiksi laaja oppimispäiväkirja), vaikka kurssin voisi suorittaa hyvin esimerkiksi luentotentillä. Kaipaisin siis lisää mahdollisia suoritustapoja.—”*

### **Vuorovaikutukselliset puutteet**

Aineistosta nouseva toiseksi suurin pääluokka on vuorovaikutukselliset puutteet. Vuorovaikutukselliset puutteet esiintyivät 18:ssa (26 %) vastauksessa. Kommunikaatio -yläluokka jakaantui neljään alaluokkaan laadullisen sisällönanalyysin avulla. Alaluokiksi muodostuivat: *viestintä, ohjeistukset, asenne ja opettajien perehtyneisyys*. Suurimmaksi kommunikaation alaluokaksi muodostui asenne. Esittelemme taulukossa 9 vuorovaikutuksellisten puutteiden yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista puutteista (n=69).

**Taulukko 9. Opiskelijoiden yksilöllisissä opintojärjestelyissä kokemat vuorovaikutukselliset puutteet**

<b>Pääluokka</b>	<b>Vuorovaikutukselliset puutteet</b>			
<b>Yläluokka</b>	Kommunikaatio 18 (26 %)			
<b>Alaluokat</b>	Viestintä 6 (9 %)	Ohjeistukset 3 (4 %)	Asenne 7 (10 %)	Opettajien perehtyneisyys 2 (3 %)

Myös kommunikaatioon liittyen koettiin puutteita. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että yksilöllisiä opintojärjestelyjä ei toteuteta, koska opettajat eivät usko opiskelijan tarvitsevan yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Useassa vastauksessa kerrottiin, että opettajien asenne ja suhtautuminen olivat negatiivisesti sävyttyneitä yksityisiä opintojärjestelyjä pyydettyä. Viestinnän alaluokassa opiskelijat kertoivat tiedottamisvaikeuksista, sillä tiedonkulun vaikeudet vaikeuttavat myös opintojärjestelyiden toteuttamista. Joissakin vastauksissa kerrottiin, etteivät opettajat vastaa esimerkiksi sähköpostissa lähetettyihin viesteihin lisäajan kysymiseen liittyen. Osa opiskelijoista koki ohjeistukset puutteellisena ja monimutkaisina. Parissa vastauksessa oltiin sitä mieltä, että opettajat eivät osaa tukea luennoilla, sillä he eivät ole perehtyneet tai eivät ymmärrä oppimisvaikeuksia.

*”— Joskus olen joutunut erikseen vakuuttelemaan opettajia siitä, että todella tarvitsen lisäajan, vielä suosituksen/todistuksen näyttämisen jälkeenkin.—”*

*”— Olisin toivonut parempaa tiedonkulkua, jolloin asiat olisi järjestetty helpommin ja vähemmällä vaivalla. Lisäksi yksi luennoitsija on suhtautunut minuun ikävästi oppimisvaikeuksieni takia.—”*

### **Tukijärjestelmien puutteet**

Aineiston kolmanneksi suurin pääluokka puutteisiin liittyen on tukijärjestelmien puutteet. Vuorovaikutukselliset puutteet ja tukijärjestelmien puutteet ovat melkein yhtä suuret pääluokat. Tukipalvelut -yläluokka jakaantui kolmeen alaluokkaan laadullisen sisällönanalyysin avulla. Alaluokiksi muodostuivat: *haasteet opintopsykologien palveluissa, epätietoisuus tukipalveluista ja epäsopivat opintojärjestelysuositukset*. Kaikki alaluokat olivat melkein samankokoisia. Esittemme taulukossa 10 tukijärjestelmien puutteiden yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista puutteista (n=69).

**Taulukko 10. Opiskelijoiden yksilöllisissä opintojärjestelyissä kokemat tukijärjestelmien puutteet**

Pääluokka	Tukijärjestelmien puutteet		
Yläluokka	Tukipalvelut 17 (25 %)		
Alaluokat	Haasteet opintopsykologien palveluissa 5 (7 %)	Epätietoisuus tukipalveluista 6 (9 %)	Epäsopivat opintojärjestelysuositukset 6 (9 %)

Tukipalveluita koskevia puutteita nostettiin esiin useassa vastauksessa. Vaikka tukea saatiin, osa opiskelijoista koki tuen muodot riittämättöminä tai epäsopivina. Eräässä vastauksessa tuotiin suoraan esille, että opiskelijan mielestä hänelle tehdyt opintojärjestelysuositukset eivät olleet kattavia ja toisessa vastauksessa opiskelija ei ollut varma, sopivatko opintojärjestelyt hänelle tarpeeksi hyvin. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että tukipalveluista jaetaan liian vähän tietoa ja monen mielestä mahdollisuuksista opiskeluun liittyvän tuen saamiseksi kerrotaan liian vähän. Opintopalveluihin liittyvä yleinen epätietoisuus ja etäisyys hankaloittaa tuen hakemista ja jotkut ovat sitä mieltä, etteivät tukipalvelut kykene auttamaan kaikkia opiskelijoita. Opintopsykologien palvelut koettiin ruuhkaisina ja tuen hakemisen toimintatavat jäykkinä. Puutteita nostettiin esille myös yksilöllisiä opintojärjestelyjä koskevasta kriteeristöstä, joka koettiin epäselväksi. Yksi vastaajista koki, että opintopsykologi kirjasi kiireesti muutaman suositeltavan tukitoimen perehtymättä sen enempää, mitkä olisivat oikeasti olleet opiskelijalle tehokkaat tukikeinot tai oppimistyylit.

*”— Opintopsykologin kanssa kuin kiireellä listattiin muutama suositeltava tukitoimi tutustumatta siihen, mitkä oikeasti olisivat tehokkaita tuki toimia.—”*

*”— Opintojen alkaessa kukaan ei osannut sanoa heti mistä tukea saa.—”*

## Fyysiset puutteet

Vastaajista 4 (6 %) nosti aineistossa esiin fyysisiä puutteita. Rakenteelliset haasteet -yläluokka muodostui yhdestä alaluokasta *infrastruktuuriset haasteet*, joka sisältää vastauksia erilaisista tiloihin ja välineisiin liittyvistä haasteista. Esittelemme taulukossa 11 fyysisten puutteiden ylä- ja alaluokan määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista puutteista (n=69).

**Taulukko 11. Opiskelijoiden yksilöllisissä opintojärjestelyissä kokemat fyysiset puutteet**

Pääloukka	Fyysiset puutteet
Yläluokka	Rakenteelliset haasteet 4 (6 %)
Alaluokat	Infrastruktuuriset haasteet 4 (6 %)

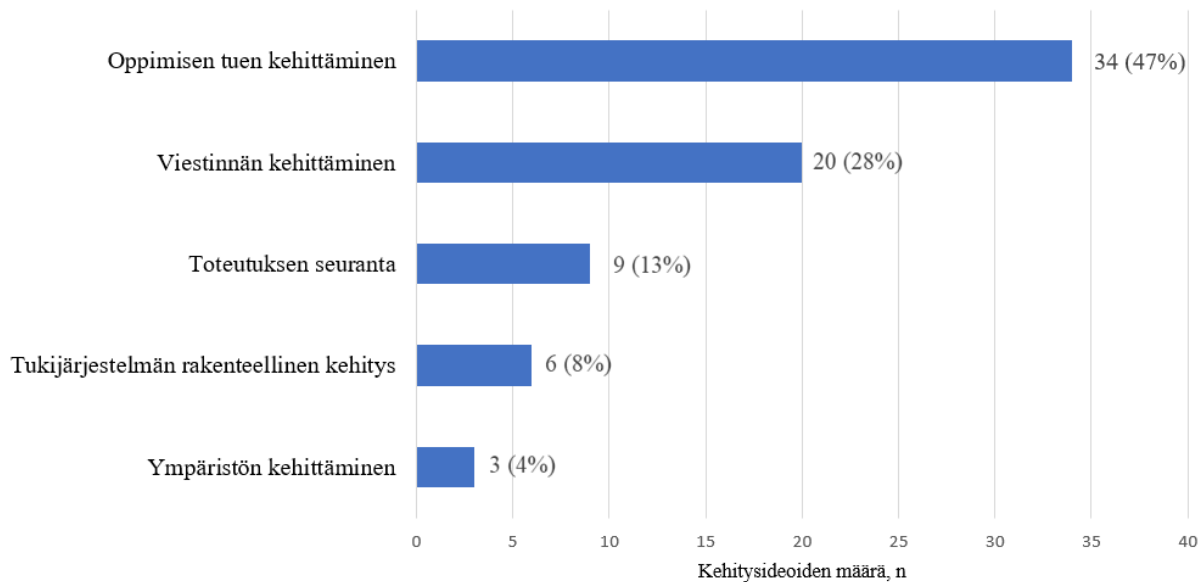
Fyysisiä haasteita koettiin tenttitilojen ja iäkkäiden laitteiden osalta. Myös Exam-tentteihin liittyen nostettiin esimerkkinä esiin huoli, jonka mukaan eräs opiskelija ei voi osallistua tällaiseen tenttiin, sillä sääntöjen mukaan, hän ei saa tuoda elintärkeitä lääkkeitä mukanaan tenttitilaan.

*”— Tenttitilat ovat yleensä pieniä, ahtaita ja ikkunattomia, ja tentteihin käytettävät tietokoneet auttamattoman vanhentuneita.—”*

## 6.3 Yksilöllisten opintojärjestelyjen kehittäminen

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään, miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Aineiston sisällönanalyysin keinoin jaoimme opiskelijoiden kehitysideat viiteen pääluokkaan. Pääluokiksi muodostui: *oppimisen tuen kehittäminen, viestinnän kehittäminen, toteutuksen seuranta, tukijärjestelmän rakenteellinen kehitys ja ympäristön kehittäminen*. Jokainen pääluokka jakautui kukin yhteen yläluokkaan. Yksilöllisten opintojärjestelyiden kehittämisen kysymykseen vastasi yhteensä 47 opiskelijaa eli 76 % (n=62). Kategorisoinnin jälkeen vastauksien kokonaismääräksi muodostui 72 vastausta. Vastauksia, joissa

oli elementtejä useasta kategoriasta, oli 17. Esittelemme kuviossa 5 yksilöllisten opintojärjestelyiden kehittämistä koskevien vastausten määrää kunkin pääluokan osalta sekä niiden prosentuaalista osuutta vastauksista (n=72).



**Kuvio 5. Opiskelijoiden yksilöllisten opintojärjestelyiden kehitysideoiden toistuminen aineistoissa**

Tuloksia tarkastelemalla voimme havaita, että oppimisen tuen kehittäminen on selkeästi yleisin pääluokka yksilöllisten opintojärjestelyiden kehitysideoissa. Tämän jälkeen yleisin pääluokka on viestinnän kehittämistä koskevat kehitysideat. Sitten tulevat toteutuksen seuranta, tukijärjestelmän rakenteellista kehitystä ja ympäristön kehittämistä koskevat vastaukset.

### Oppimisen tuen kehittäminen

Aineistosta esiin nouseva suurin pääluokka on oppimisen tuen kehittäminen, jota vastaa yläluokka erityisjärjestelyiden kehittäminen. Vastauksista 34 (47%) käsitteli oppimisen tuen kehittämistä. Laadullisen sisällönanalyysin avulla erityisjärjestelyiden kehittäminen -yläluokka jakaantui seitsemään alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat: *lisääajan automatisointi, oppimisen tukeminen, suoritustapojen monipuolistaminen, opintojen joustavuus, opintojärjestelyjen lisääminen, suositusten näkyminen opettajille ja toimintatapojen yhtenäistäminen*. Suurim-

maksi erityisjärjestelyiden kehittämisen alaluokaksi muodostui toimintatapojen yhtenäistämisen. Esittelemme taulukossa 12 oppimisen tuen kehittämisen yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista kehitysehdotuksista (n=72).

**Taulukko 12. Opiskelijoiden kehitysideat oppimisen tuen kehittämisessä**

<b>Pääluokka</b>	<b>Oppimisen tuen kehittäminen</b>			
<b>Yläluokka</b>	Erityisjärjestelyiden kehittäminen 34 (47 %)			
<b>Alaluokat</b>	Lisäajan automatisointi	Suoritustapojen monipuolistaminen	Opintojärjestelyjen lisääminen	Toimintatapojen yhtenäistäminen  9 (12 %)
	2 (3 %)	6 (8 %)	4 (6 %)	
	Oppimisen tukeminen	Opintojen joustavuus	Suosittelun näkyminen opettajille	
	3 (4 %)	4 (6 %)	6 (8 %)	

Opiskelijoilla oli paljon ajatuksia oppimisen tuen kehittämisestä. Useassa vastauksessa ehdotettiin toimintatapojen yhtenäistämistä ja opettajille yhtenäistä ohjeistusta, kuinka vaikeudet tulisi huomioida. Opiskelijoiden mielestä olisi merkittävää, että yksilölliset opintojärjestelyt huomioitaisiin kaikilla kursseilla kurssin suoritustavasta ja vetäjästä huolimatta. Opiskelijat nostivat myös esille, että suositellut opintojärjestelyt voisivat olla näkyvissä opettajille opiskelijan tiedoissa kurssille ilmoittautumisen yhteydessä tai vaihtoehtoisesti joka kurssin ilmoittautumisen yhteydessä voisi täyttää lomakkeen, jonka liitteeksi voisi laittaa yksilöllisten opintojärjestelyiden suosituksen. Näin opiskelijoiden kuormitusta saisi vähennettyä ja opintojärjestelyjen saaminen olisi helpompaa.

Opintojärjestelyjen lisääminen pitää sisällään vastauksia, joissa pohdittiin mahdollisia uusia suosituksia yksilöllisiin opintojärjestelyihin. Esimerkiksi hybridimallin opiskelumahdollisuudet, lukemismäärän vähentäminen ja paritenttien vaihtaminen yksilötenttimahdollisuuksiin



nostettiin esiin. Korvaavia suoritustapoja toivottiin kehitettävän monipuolisemmiksi esimerkiksi korvauskäytäntöjä parantamalla. Korvaavien opintosuoritusmahdollisuuksien esittelyä kurssin alussa ja mahdollista muokkaamista ehdotettiin myös, jotta sellaiset opiskelijat, joille esitetyt tavat eivät sovi, voisivat saada mahdollisuuden muuhun suoritustapaan. Osa opiskelijoista halusi opintoihin enemmän joustoa sekä opiskelutahdin ja valinnaisten opintojen vapaampaa suunnittelua. Perusteluna oli muun muassa, että näin erilaisia opintojärjestelyjä tarvitsevat opiskelijat eivät välttämättä niin helposti keskeyttäisi opintojaan, vaan voisivat paremmin valmistua korkeakoulusta. Ehdotuksina oli myös lisäajan automatisointi ja esimerkiksi Moodleen tuleva automaattinen lisäaikamerkintä, joilla saisi kaikkiin tehtäviin automaattisesti lisäaikaa ilman erillistä pyyntöä. Opintojen tukemisessa ehdotettiin oppimismateriaalien ja -keinojen monipuolistamista sekä opettajien antamia vinkkejä oppimistapojen löytämiseen.

*”— Yksilöllisiä opintojärjestelyitä varten voisi olla olemassa jokin valmis lomake, jonka voisi täyttää ja lähettää kurssin opettajalle esim. kurssi-ilmoittautumisen yhteydessä. Liitteeksi voisi lisätä saamansa yksilöllisen tuen suosituksen. Näin opiskelijan ei tarvitsisi ottaa erikseen yhteyttä opettajiin jokaisen kurssin kohdalla, vaan lomakkeesta voisi esimerkiksi rastittaa tarvitsemansa apukeinot (lisäaika tenttiin, lisäaika kurssitehtäviin, jne.).—”*

*”— Erilisia kurssien suoritustapoja tai jopa pakollisten kurssien korvaaminen jollain toisella —”*

*”— Toivon, että etäopintojen menetelmät jäisivät hybridimallina käyttöön tulevaisuudessa, tai niitä voisi toivoa vaikka opintojärjestelyinä, vaikka yksilölle tällaisten asioiden järjestäminen olisi varmasti mahdotonta.—”*

## **Viestinnän kehittäminen**

Aineiston toiseksi suurin pääluokka on viestinnän kehittäminen. Sen yläluokka, tiedottamisen lisääminen, jakaantui laadullisen sisällönanalyysin perusteella kolmeen alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat: *tiedotuksen kehittäminen, henkilökunnan tietoisuuden lisääminen ja varhainen tiedotus tukipalveluista*. Suurin tiedottamisen lisäämisen alaluokka on tiedotuksen kehittäminen. Esittelemme taulukossa 13 viestinnän kehityksen yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista kehitysehdotuksista. (n=72).

**Taulukko 13. Opiskelijoiden kehitysideat viestinnän kehittämisessä**

Pääluokka	Viestinnän kehittäminen		
Yläluokka	Tiedottamisen lisääminen 20 (28 %)		
Alaluokat	Tiedotuksen kehittäminen  10 (14 %)	Henkilökunnan tietoisuuden lisääminen  4 (6 %)	Varhainen tiedotus tukipalveluista  6 (8 %)

Monessa vastauksessa tuotiin esille viestinnän kehittämiseen liittyviä ehdotuksia. Useissa vastauksissa korostettiin sitä, että tietoa opintojärjestelyistä tulisi olla helpommin saavutettavissa sekä näkyvämmiin ja kootummiin esillä. Erityisesti opintojen alussa tietoa opintojärjestelyistä tulisi levittää kaikille mahdollisimman selkeästi. Omaopettajia ja pienryhmäohjaajia tulisi hyödyntää enemmän tiedon jakamisessa varsinkin uusille opiskelijoille. Joidenkin opiskelijoiden mielestä yksilöllisten opintojärjestelyjen yhteydessä korostetaan liikaa esimerkiksi lukivaikeutta, vaikka myös muista syistä olisi mahdollista saada apua. Henkilökunnalla tulisi olla myös enemmän tietoa yksilöllisistä opintojärjestelyistä ja oppimisvaikeuksista, jotta he voisivat tukea opiskelijoita paremmin.

*”— Kai tiedottamalla tästä paremmin? Aina puhutaan, että yksilölliset järjestelyt on sellaisille joilla on lukivaikeus tai fyysisiä esteitä opiskelulle, mutta useinkaan ei mainita vaikka juurikin sosiaalisten tilanteiden pelkoa tai muita vastaavia.—”*

*”— Tietoisuuden lisääminen lukivaikeudesta ja muista oppimisvaikeuksista yliopiisto-opettajille suunnatusti olisi merkityksellistä!—”*

*”— ehkä olisi hyvä tiedottaa tällaisesta mahdollisuudesta opiskelijoille jo opintojen alkuvaiheessa. itse en tiennyt enkä siten myöskään saanut apua.—”*

## Toteutuksen seuranta

Aineiston kolmanneksi suurin pääluokka on toteutuksen seuranta. Sen yläluokka, opintojärjestelyiden toteutumisen valvonta, jakaantui laadullisen sisällönanalyysin avulla kolmeen alaluokkaan. Alaluokiksi muodostuivat: *asenne*, *velvollisuus opintojärjestelyiden toteuttamiseksi* ja *opintojärjestelyiden toteutumisen valvonta*. Kaikki alaluokat olivat melko samankokoisia. Esitelmämme taulukossa 14 toteutuksen seurannan yläluokan ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista kehitysehdotuksista. (n=72).

**Taulukko 14. Opiskelijoiden kehitysideat toteutuksen seurannassa**

<b>Pääluokka</b>	<b>Toteutuksen seuranta</b>		
<b>Yläluokka</b>	Opintojärjestelyiden toteutumisen valvonta 9 (13 %)		
<b>Alaluokat</b>	Asenne  3 (4 %)	Velvollisuus opintojärjestelyiden toteuttamiseksi  4 (6 %)	Opintojärjestelyiden toteutumisen valvonta  2 (3 %)

Toteutuksen seurannan vastauksissa osa opiskelijoista haluaisi painottaa opettajien velvollisuutta ja vastuuta yksilöllisten opintojärjestelyjen toteuttamisesta. Opiskelijoiden mielestä olisi myös helpompaa, jos opettajat tai kurssivetoajat kysyisivät opintojärjestelyiden tarpeista jo heti kurssin alussa, jotta opiskelijoiden ei itse tarvitsisi pyytää esimerkiksi lisää aikaa jokaisella kursilla erikseen itse. Koska osa opettajista suhtautuu negatiivisesti opintojärjestelyjen järjestämiseen tai niiden pyytämiseen, olisi opiskelijoiden mielestä myös tarvetta opettajien suhtautumisen muuttamiseen, jotta opettajille ei tarvitsisi vakuutella opintojärjestelyjen tarvitsemista. Kahdessa vastauksessa tuotiin myös esille, että opintojärjestelyjen toteutumista tulisi valvoa paremmin. Osa vastaajista oli niin pettyneitä opintojärjestelyiden toteuttamiseen, että he ehdottivat rangaistuslain lisäämistä vaatimuksiin, jotta yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuminen voitaisiin taata.

”— Opettajilla ei pitäisi olla mahdollista jättää näitä järjestelyjä toteuttamatta vain esim. oman mielipiteensä takia. Tässä pitäisi olla tiedekunnan puoleltakin jonkinlainen seuranta tai auktoriteetti, että ne järjestelyt oikeasti toteutetaan, ja erityisesti, jos tulee ongelmia, niin niihin pitäisi sitten myös puuttua.—”

”— Jokaisen luennoitsijan olisi hyvä ymmärtää, että järjestelyt eivät ole hänelle vapaaehtoisia, vaan minun on saatava tarvitsemani tuki, jotta voin suoriutua muiden kanssa yhtäläisesti kurssista.—”

### Tukijärjestelmän rakenteellinen kehitys ja ympäristön kehittäminen

Aineiston pienimmät pääluokat ovat tukijärjestelmien rakenteellinen kehitys ja ympäristön kehittäminen. Tukijärjestelmän rakenteellisesta kehityksestä muodostui yläluokka *tukipalveluiden kehitys* ja se voitiin jakaa kahteen alaluokkaan, jotka ovat *tukijärjestelmien saavutettavuuden parantaminen* ja *opintopsykologien palveluiden kehittäminen*. Ympäristön kehittämisen pääluokasta voitiin muodostaa yläluokka *oppimistilojen kehittäminen* ja siitä alaluokka *tilojen parantaminen*. Esittelemme taulukossa 15 tukijärjestelmien rakenteellisen kehityksen ja ympäristön kehittämisen ylä- ja alaluokkien määrät sekä prosentuaaliset osuudet kaikista kehitysehdotuksista. (n=72).

**Taulukko 15. Opiskelijoiden kehitysideat tukijärjestelmien rakenteellisesta kehityksestä ja ympäristön kehittämisestä**

Pääluokka	Tukijärjestelmän rakenteellinen kehitys		Ympäristön kehittäminen
Yläluokka	Tukipalveluiden kehitys 6 (8 %)		Oppimistilojen kehittäminen 3 (4 %)
Alaluokat	Tukijärjestelmien saavutettavuuden parantaminen 2 (2,5 %)	Opintopsykologien palveluiden kehittäminen 4 (5,5 %)	Tilojen parantaminen 3 (4 %)

Muutamassa vastauksessa nostettiin esille, että tukijärjestelmiä tulisi kehittää, jotta järjestelyiden hakeminen olisi helpompaa. Tuen tarpeista voisi tehdä kyselyn opiskelijoiden alussa, jossa pystyttäisiin kartoittamaan tuentarvitsijat ja samalla voitaisiin ratkaista ongelmia, kuten opiskelijoiden haasteita hakeutua tuen piiriin opiskelijoiden alussa. Opintopsykologien palveluita tulisi kehittää niin, että ne olisivat paremmin saavutettavissa. Osa opiskelijoista toivoi, että myös ilman virallista diagnoosia olisi mahdollista saada suositus yksilöllisistä opintojärjestelyistä. Lisäksi ehdotettiin, että osa opintojärjestelyistä olisi mahdollista yleistää kaikille, jotta leimaantumisen riski vähenisi. Eräs opiskelija vastasi, että hän toivoisi lukivaikeuden testaamiseen pääsemisen olevan helpompaa. Ympäristön kehittämiseen tulleissa vastauksissa toivottiin laitteiden ja tilojen parantamista sekä esimerkiksi kellojen lisäämistä tenttitiloihin.

*”— Jokaisen tulisi vastata kyselyyn yliopiston alussa ja saada mahdollinen tuki sitä kautta —”*

*”— Minusta olisi hyvä, että opintojärjestelyitä olisi mahdollista saada ilmankin diagnoosia. Minulla esimerkiksi kesti hyvin pitkään saada diagnoosi minun vaikeuksistani ja mitä helpommin saa järjestelyitä niin sitä parempi opiskelijoille. Opinnoissa loppuun palaminen on myös mahdollista ilmankin lääkärintodistusta. —”*

*”— Kello huoneeseen jossa tekee kokeen.—”*

#### **6.4 Tulosten yhteenveto**

Tulosten mukaan opiskelijat ovat melko tyytyväisiä yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumiseen. Avoimissa vastauksissa opiskelijat kertoivat melko saman verran hyvin toimineita asioita, puutteita ja toiveita. Hyvin toimineista asioista yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumiseen liittyen nostettiin esiin erityisesti oppimisen tukemiseen liittyviä asioita, joita olivat esimerkiksi lisäajan saaminen ja suositeltujen opintojärjestelyiden toteutuminen. Myös vuorovaiikutukseen ja ohjaukselliseen yhteistyöhön liittyneestä tuesta mainittiin. Tärkeimpinä teemoina toteutuneissa opintojärjestelyissä oli, että opiskelijoiden tarpeita kuunneltiin ja niitä huomioitiin opetuksessa. Opiskelijat halusivatkin tulla kohdatuksi yhdenvertaisina suhteessa muihin opiskelijoihin.

Tulosten perusteella voidaan kuitenkin huomata opiskelijoiden kohdanneen myös paljon haasteita yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisessa. Opiskelijat ovat kohdanneet ongelmia yksilöllisten opintojärjestelyiden saavutettavuudessa, vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa, tukijärjestelmissä ja fyysisissä ratkaisuisissa. Puutteissa nostettiin esiin joidenkin opettajien negatiivista suhtautumista ja asennetta niin yksilöllisiä opintojärjestelyjä kuin opiskelijoita kohtaan. Seurauksena on ollut yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteet, sillä osa opettajista eivät halua tai osaa toteuttaa suosituksia. Opiskelijat ovat kokeneet myös vaikeuksia päästä opintopsykologille sekä löytää opiskeluun liittyvää tukea.

Opiskelijat toivoivat opetusjärjestelyiden kehittämistä, jotta erityisjärjestelyt olisivat monipuolisempia ja helpommin saavutettavia. Heidän mielestään nykyinen tapa on liian kuormittava ja yksilöllisiä opintojärjestelyjä tulisi saada helpommin. Opiskelijat halusivat yhdenmukaistaa toimintatapoja ja saada mahdollisuuden ilmoittaa tuen tarpeet kollektiivisesti esimerkiksi kurssi-ilmoittautumisten yhteydessä. Lisäksi jonkinlainen erityisjärjestelyiden valvonta olisi vastaus-ten mukaan tarpeen, jotta tuki toteutuu asianmukaisesti. Opiskelijoiden mielestä opintojärjestelyistä tulisi tiedottaa heille paremmin, sillä tiedotuksen ei koeta olevan riittävää. Esimerkiksi pienryhmäohjaajien ja omaopettajien kautta voisi parantaa tiedotusta. Vastauksissa toivottiin toistuvampaa tiedotusta myös ensimmäisten opiskelukuukausien jälkeen.

## 7 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme mitkä asiat ovat Oulun yliopiston opiskelijoiden mielestä toteutuneet hyvin yksilöllisten opintojärjestelyiden järjestämisessä ja mitkä asiat ovat olleet puutteellisia. Lisäksi selvitimme, miten opiskelijat kehittäisivät yksilöllisiä opintojärjestelyjä. Tutkimuksemme on perusteltua, sillä tutkimuksen pohjalta Oulun yliopiston opintopsykologit voivat kehittää toimintaansa ja Oulun yliopisto tukipalveluitaan. Myös muut yliopistot voivat saada tästä tutkimuksesta ideoita ja ajatuksia tukipalveluidensa kehittämiseen. Tutkimuksellemme oli siis erittäin kovaa tarvetta, jotta yhdenvertaisuuden näkökulmasta myös yksilöllisiä opintojärjestelyjä tarvitsevat opiskelijat saisivat kaipaamaansa tuen myös tulevaisuudessa. Mielestämme tutkimuksemme toimii myös osaltaan korkeakoulujen inklusion ja saavutettavuuden kehittämisessä oivana työkaluna. Tutkimusjoukkona toimi ne Oulun yliopiston opiskelijat, joille opintopsykologit ovat tehneet suosituksen yksilöllisistä opintojärjestelyistä (n=62).

### 7.1 Pohdinta

Vastaajista 69 % (n=43) kertoi olevansa tyytyväisiä yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumiseen ja järjestämiseen. Vastaukset olivat samansuuntaiset vuoden 2016 YTHS:n hyvinvointitutkimuksen kanssa, jossa suurin osa yliopisto-opiskelijoista koki tuen ja ohjauksen olevan hyvää tai kohtuullista (Kunttu ym., 2017, s. 69). Yliopisto-opiskelijoiden moninaisuus on suurentunut vuosi vuodelta ja samaan aikaan tuen saaminen voi olla hyvin vaihtelevaa (Pesonen & Nieminen, 2021b; Seale, 2017). Se, että toiset opiskelijat saavat enemmän tukea opiskeluunsa ja yksilölliset opintojärjestelyt toteutuvat hyvin toisiin opiskelijoihin verrattuna, voi selittyä opettajien yksilöllisillä asenteilla ja haasteiden ilmenemismuodoilla. Vastauksissa tuotiin esille opettajien välisiä eroja, sillä opettajasta tai tiedekunnasta riippuen tuen saamisen helppous voi vaihdella. Voi myös olla, että opiskelijoiden tyypiltään epätavalliset haasteet voivat luoda haasteita oikeanlaisten tukimuotojen löytämiseen ja toteuttamiseen.

Aineistomme vastaajista noin puolella oli lukivaikeusdiagnoosi. Myös Kuntun ja kollegoiden (2017, s. 30) mukaan lukivaikeus on yleisimpiä oppimisvaikeuksia yliopisto-opiskelijoilla. Tentteihin ja kirjallisiin kokeisiin saatu lisäaika korostui opiskelijoiden vastauksissa hyvin toimineena opintojärjestelynä. Lisäaika oli ylivoimaisesti toimivin erityisjärjestely. Näyttää siltä, että vastaus voi olla korostunut aineistossa lukivaikeusdiagnoosien takia. Opiskelijat, joilla on lukivaikeus, saivat myös todennäköisemmin lisäaikaa suorituksiinsa. Lisäajan järjestäminen

saattaa olla melko helposti järjestettävissä. Muutama opiskelija kuitenkin huomautti, että vaikka lisäaika järjestyisi helposti, voi tentin ajankohta olla hankala muiden kurssien takia. Mikäli tentin lisäaika menee päällekkäin muun opetuksen kanssa, voi se sulkea pois mahdollisuuden hyödyntää lisäaikaa.

Inklusiivisuuden, saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta jokaisen yliopisto-opiskelijan tulisi saada ne yksilölliset opintojärjestelyt, joita hän tarvitsee. Saavutettava korkeakoulu tarjoaa opiskelijoilleen tukea heidän sitä tarvitessaan samaan aikaan, kun heidän elämäntilanteensa ja ominaisuutensa on otettu opetuksessa huomioon (Lehto ym., 2019, s. 5; Kosunen, 2021, s. 12). Vaikka opiskelijat olivat kutakuinkin tyytyväisiä tuen järjestymiseen ja opintojärjestelyiden toteutumiseen, erityisjärjestelyitä ei toteutettu tarpeiden mukaisesti. Yliopistolaisakin (558/2009) mainitaan opiskelijan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja opiskelun esteettömyyteen. Koska yksilöllisten opintojärjestelyiden puutteissa nostetaan vahvasti esiin yksilöllisten opintojärjestelysuositusten toteutumattomuus, ei inklusiivisuus ja saavutettavuus toteudu Oulun yliopistossa hyvin. Myös vuoden 2018 korkeakoulujen saavutettavuuskyselyn mukaan saavutettavuudessa on edelleen puutteita, vaikka se on parantunut viime vuosien aikana (Lehto ym., 2019, s. 149).

Mielenkiintoista on, ettei korkeakouluopiskelijoiden oppimisvaikeuksia ja koettuja oppimisen vaikeuksia ole juurikaan tutkittu Suomessa, vaikkakin korkeakoulujen esteettömyyttä ja saavutettavuutta onkin kehitetty (Rinne ym., 2021). Opiskelijoiden vastauksissa tulee myös esille, että useimmiten opettajat eivät tiedä juurikaan oppimisvaikeuksista tai niiden vaikutuksista. Tutkimuksen avulla voitaisiin saada enemmän selville yliopisto-opiskelijoiden haasteita ja oppimisvaikeuksia, mikä voisi olla merkittävää tuen kehittämisen kannalta. Jos tutkimustietoa olisi enemmän, voisi sen pohjalta tehdä selvitystyötä, miten esteettömyyttä ja saavutettavuutta voisi kehittää entisestään. Opettajien tietämättömyys oppimisvaikeuksista voi olla syynä opiskelijoiden kokemuksiin opettajista, joilla on ollut negatiivinen suhtautuminen opiskelijan tuen tarpeisiin. Korkeakouluissa tiedonkulkua ja oppimista parantavat helposti lähestyttävät sekä saavutettavat korkeakouluopettajat, jotka luovat mukavan ilmapiirin (Lehto ym., 2019, s. 36). Jos opettajat ymmärtäisivät paremmin tuen tarpeiden taustaa, voisi heidän suhtautumisensa olla parempi tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan. Toisaalta tutkimuksen mukaan myös korkeakoulujen henkilökunta on sitä mieltä, että oppimisvaikeuksiin liittyvää tietoa tulisi saada nopeasti opetushenkilökunnan tietoisuuteen (Penttilä, 2012, s. 15) esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla.



Yksilöllisten opintojärjestelyiden suositukset sisältävät monenlaisia erityisjärjestelyjä opiskelijoiden tueksi. Kuitenkin opiskelijat toivovat, että erityisjärjestelyt olisivat entistä monipuolisempia. Yliopiston opiskelija-aines on yhä monimuotoisempaa, joten tukimuotoja tulee kehittää ja suunnata niin, että ne vastaavat opiskelijoiden tarpeita (Pesonen & Nieminen, 2021b). *Ilmoitettujen terveys- ja toimintatarjoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun* -tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulut koetaan saavutettavampina kuin yliopistot etenkin, kun saavutettavuutta tarkastellaan oppimisvaikeuksien näkökulmasta (Korkeamäki & Vuorento, 2021, s. 20). Monipuolisten erityisjärjestelyiden avulla opiskelijat saisivat tarvitsemaansa tukea opiskeleluunsa selviytyäkseen opinnoistaan paremmin oppimisvaikeuksista huolimatta. Koska oppimisvaikeuksiin liittyy muun muassa stressiä sekä suurempaa todennäköisyyttä sairastua ahdistukseen ja masennukseen (Kairaluoma & Tuovila, 2019; Nukari, 2021), nousevat erityisjärjestelyt ensiarvoisen tärkeään asemaan. *Korkeakoulujen saavutettavuus* -selvityksen mukaan opiskelijat toivoisivat erityisjärjestelyiden laajempaa ymmärrystä (Villa & Kivisalmi, 2016, s. 37). Erityisjärjestelyitä kehittämällä voidaan ennaltaehkäistä opiskelijoiden kokemaa stressiä ja uupumis- ja masennusriskiä.

Opiskelijoiden vastausten pohjalta on tarpeellista miettiä, kannattaisiko koko yliopiston tukijärjestelmää muuttaa ja kehittää toisenlaiseksi. Opiskelijat kokevat nykyisen toimintamallin kuormittavaksi, jonka vuoksi osa jättää yksilölliset opintojärjestelyt kokonaan hakematta. Toisinaan opiskelija joutuu raportoimaan jokaisen kurssin opettajalle erikseen tuen tarpeistaan, kun tukitoimia ja yksilöllisiä järjestelyjä ei ole koordinoitu (Nieminen, 2021d). Tämä ilmeni myös tutkimustuloksissa. Saavutettavassa korkeakoulussa jokainen voi keskittyä opiskeluun, työskentelyyn ja opettamiseen, jolloin saavuttamattomat toimintaympäristöt tai rakenteet eivät ole esteenä kenenkään potentiaalille toteutumiseksi (Lehto ym., 2019, s. 161). Voidaankin pohtia, pitäisikö yliopiston järjestelmiin lisätä tietoa opiskelijoiden tuentarpeista, jotta heidän ei tarvitsisi itse hakea yksilöllisiä opetusjärjestelyitä jokaiselta opettajalta erikseen. Osa opiskelijoista ehdotti, että kurssi-ilmoittautumisen yhteydessä voisi antaa tarvittavat tiedot ja liitteet tuen tarpeista, jotta esimerkiksi viestintää opettajien kanssa voisi vähentää. On myös hyvä miettiä, tulisiko suositusten asiakirjat saada tulevaisuudessa sähköisessä muodossa, jolloin asiointi olisi helppoa eikä opiskelijoiden tarvitsisi säilyttää paperista suositusta koko opiskelujen ajan ja kuljettaa sitä mukanaan kurssien opettajien nähtäväksi.

Tukijärjestelmän muuttamista voidaan pohtia myös prosessien ja henkilökunnan kannalta. Opintopsykologien palvelut koettiin osassa vastauksissa vaikeasti tavoitettaviksi ja tuen hankkimisprosessi vaivalloiseksi. Opiskelijoiden tulee osata hakea apua, koska opiskelijoille ei juurikaan tarjota tukea oma-aloitteisesti yliopiston puolelta. Kuntun ja kollegoiden (2017, s. 42) mukaan opintopsykologien palvelut ovat vakiintunut osaksi korkeakoulujen toimintaa ja palveluita käyttää noin 6–7 prosenttia opiskelijoista. Tutkimuksemme pohjalta selvisi, että osa opiskelijoista kokee opintopsykologit kaukaisiksi, eivätkä he ole varmoja, millaisten syiden takia heihin voi ottaa yhteyttä. Oulun yliopiston (20.2.2022d) nettisivuilla korostetaan oikeutta hakea yksilöllisiä opintojärjestelyitä, mikäli erikseen määritellyt kriteerit täyttyvät. On kuitenkin tärkeä muistaa, että opiskelijat voivat kokea haasteita ja opiskelun sujumuuten ongelmia myös ilman diagnooseja, joita suositusten tekoon yleensä tarvitaan. Tulisikin siis pohtia, ovatko kriteerit yksilöllisten opintojärjestelyiden saamiseksi ajantasaisia, vai tulisiko kriteerejä tarkastella uudelleen. Jotkut opiskelijat ovat sitä mieltä, että osa opintojärjestelyistä tulisi mahdollistaa kaikille opiskelijoille suosituksista riippumatta, jotta kaikki opiskelijat voisivat hyötyä niistä. Tällainen tukitoimi voisi olla esimerkiksi materiaalien saaminen ennen opetusta, esimerkiksi ennen luentoa. Pynnösen ja kollegoiden (2019) mukaan saavutettavuuskyselyistä on selvinnyt, että moni opiskelija hyötyisi materiaalien saamisesta etukäteen.

Oulun yliopistossa saavutettavuus ja esteettömyys toteutuvat osittain. Haasteet ovat moninaisia, vaikka osa yksilöllisistä opintojärjestelyistä toteutuukin melko hyvin. Haasteiden heterogeenisyys saakin meidät pohtimaan, pitäisikö tukipalveluita täydentää erityispedagogisella osaamisella, joka voisi hyödyttää opiskelijoiden oppimista. Erilaisten opiskelijoille sopivien oppimaan oppimisen taitojen, oppimistyylien ja -strategioiden löytäminen voi olla työlästä. Tukipalveluiden täydentäminen voisi tehdä tukijärjestelmästä monipuolisemman ja saada sen vastaamaan paremmin tuen tarpeita. Yliopiston opetushenkilöstö voisi myös tarpeen mukaan konsultoida esimerkiksi erityispedagogiikan asiantuntijoita/ammattilaisia tuen järjestämiseen liittyen.

Tutkimuksemme avulla saimme tietoa Oulun yliopiston yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumisesta opiskelijoiden näkökulmasta sekä heidän ajatuksiaan opetusjärjestelyiden kehittämisestä. Tulosten perusteella yksilöllisiä opintojärjestelyitä tulee kehittää ja niiden toteutumista tulisi valvoa enemmän. Inklusiivisen ja yhdenvertaisen ilmapiirin takaamiseksi on koko yliopiston tasolla muutettava asenteita tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan osallisuuden vahvistamiseksi, jotta he eivät kokisi olevan taakkana. Asennemuutos kulminoituu opetushenkilökunnan kouluttamiseen esimerkiksi oppimisvaikeuksien ymmärtämiseksi ja tuen järjestämiseksi,

jotta opiskelijat saisivat tasavertaista kohtelua opettajasta riippumatta. Yliopiston tukimahdollisuuksista on tiedotettava enemmän ja tiedottamisen tulee olla monipuolisempaa. Myös tiedot tuen hakemisesta tulee olla helpommin löydettävissä. Tukimuotoja tulisi monipuolistaa ja tukijärjestelmän jatkuvaa kehittämistä on hyvä pohtia, vaikka toimivia tukikeinoja on jo olemassa ja järjestelmä toimii osittain hyvin. Vaikka tukea tarvitsevien määrä yliopistossa on suhteellisen pieni koko yliopiston opiskelijamäärään verrattuna, saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden kannalta näihin asioihin huomion kiinnittäminen on ensiarvoisen tärkeää.

## **7.2 Eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimusten tekijöiltä edellytetään kykyä arvioida tutkimuksen sekä tutkimustiedon laatua ja pätevyyttä (Ronkainen ym., 2011, s. 129). Eettinen sitoutuneisuus ja laadukkaan tutkimuksen tekeminen ovatkin eettisyyden kulmakiviä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148–150). Aaltio ja Puusa (2011) esittävät, että tieteenharjoittamisen ja tutkimuskäytäntöjen keskeinen piirre on luotettavuus sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulisi tarkkaan arvioida tehtyjä ratkaisuja, jotta tutkimus olisi eettistä ja laadukasta (Tähinen ym., 2020, s. 57). Heikkilän (2014, s. 27) mukaan hyvä tutkimus ei aiheuta tutkimukseen osallistuneille minkäänlaista haittaa ja on samaan aikaan puolueetonta sekä rehellistä.

Tutkimuksen tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotta se olisi eettistä ja luotettavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012, s. 6) kertoo, että tutkimuksen tulee olla eettisesti kestävä tutkimus-, arviointi- ja tiedonhankinnanmenetelmien näkökulmasta sekä tutkimuksen tuloksia julkaistaessa viestinnän tulee olla vastuullista ja avointa. Tutkimuksemme on toteutettu tarkasti tutkimusmenetelmiä noudattamalla ja olemme pyrkinet huolellisuuteen kaikissa prosessin vaiheissa. Olemme tuoneet avoimesti esille tutkielmamme eri osissa, miten tutkimuksessa on edetty ja olemme perustelleet monipuolisesti tekemämme valinnat. Tämän perusteella lukija voi hahmottaa tutkimuksen kulun ja saada selkeän mielikuvan prosessista. Olemme toimineet tieteellisten ohjeiden mukaan aineistoa analysoitaessa ja tulosten raportointi on tehty tutkielman kannalta soveltuvalla tavalla. Tiedonhaun olemme suorittaneet tieteellisen tutkimuksen kriteeristön mukaisesti ja olemme kiinnittäneet huomiota lähteiden laatuun.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 151) mukaan eettisesti ei ole hyväksyttävää vähätellä muiden tutkijoiden osuutta tai laiminlyödä viittauksia aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkijoiden tulee huomioida muiden tutkijoiden työ ja antaa asianmukainen huomio heidän tuotoksilleen lähdeviitteiden kautta (TENK, 2012, s. 6). Olemme käyttäneet systemaattisesti ja tarkasti viittauksia läpi tutkielman, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Myös lähdeluettelo on koottu tarkasti ja viittausohjeita noudattaen. Tutkimuksen tietopohjan ja viitekehäksen luomiseen olemme käyttäneet vertaisarvioituja sekä ajankohtaisia tutkimusartikkeleita ja -julkaisuja. Tämän lisäksi lähdeaineistomme koostuu sekä kansainvälisistä että kotimaisista tarkoituksenmukaisista lähteistä.

Tutkimuksella tulee olla tarvittavat tutkimusluvut hankittuna, ennen tutkimuksen aloitusta (TENK, 2012, s. 6). Olemme hakeneet tutkimusluvan Oulun yliopistolta, jotta saimme suorittaa tutkimuksen yliopiston opiskelijoille ja jakaa kyselyn yliopiston yleisellä sähköpostilistalla. Kyselyyn vastaaminen oli kaikille opiskelijoille täysin vapaaehtoista, ja kun tutkielmamme on valmis, hävitämme aineiston sille soveliaalla tavalla. Emme keränneet tunnistetietoja kyselylomakkeemme yhteydessä, joten vastaajia ei voi yhdistää tiettyyn henkilöön. Tuloksia käsiteltäessä emme tuoneet esille esimerkiksi suorissa lainauksissa vastaajien tiedekuntaa tai vuosiluokkaa tunnistusriskin mahdollisuuden minimoimiseksi. Lainauksien käyttö tutkielman osana on kuitenkin perusteltua, sillä ne tuovat esiin mahdollisia päättelyketjuja tutkimukseen liittyen ja monipuolistavat tulosten esittämistä (Aaltio & Puusa, 2011).

Onnistuimme tällä tutkimuksella kartoittamaan opiskelijoiden kokemuksia yksilöllisten opintojärjestelyjen toteutumisesta ja heidän ajatuksiaan yksilöllisten opintojärjestelyjen kehittämisestä. Saimme tutkimukseemme hyväksytyjä vastauksia määrällisesti melko vähän (62), joka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja etenkin yleistettävyyteen. Kuitenkin vastauksia tuli jokaisesta tiedekunnasta lisäten aineiston monipuolisuutta ja luotettavuutta. Alkuperäinen tarkoitus oli jakaa tutkimuskysely suoraan henkilöille, joille opintopsykologit ovat tehneet suositukset yksilöllisistä opintojärjestelyistä. Tätä ei voitu kuitenkaan toteuttaa tietosuojasyistä. Pohdimme, että vastauksia olisi voinut tulla enemmän ja ne olisivat voineet olla syvällisempiä, mikäli aineistonkeruumenetelmämme olisi ollut toisenlainen. Esimerkiksi määrällisten kysymysten lisääminen olisi voinut tehdä tutkimuksesta laajemman, vaikka toisaalta tutkimuskyselyn ei kannata mielestämme olla liian pitkä. Ajattelemme, että liian pitkät kyselyt eivät ole niin motivoivia ja osa vastaajista saattaa jättää vastaamatta kyselyyn liian monen kysymyksen takia. Koska emme keränneet kyselymme yhteydessä tunnistetietoja, ei vastaajien henkilöllisyyttä voitu varmistaa. Tämä on hyvä anonyymin kyselyn kannalta, mutta toisaalta emme voi

olla varmoja, ovatko tutkittavat vastanneet todenmukaisesti esimerkiksi kysymykseen opintopsykologien tekemiin opintojärjestelyjen suosituksiin liittyen. Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin olettaa, että vastaajat pysyivät totuudessa ja olivat rehellisiä vastauksissaan.

Vilkka (2021, s. 196) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteutus ja luotettavuus ovat läheisesti linkittyneet toisiinsa, sillä laadullisessa tutkimusmenetelmässä tutkijan itse tekemät ratkaisut, teot sekä valinnat ovat tarkastelun kohteena. Näin ollen luotettavuus kulminoituu tutkijan rehellisyyteen, sillä tiukkasääntöiset tutkimusmenetelmät eivät ole ominaisia laadulliselle tutkimukselle (Vilkka, 2015, s. 196). Laadullisessa tutkimuksessa täydelliseen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä (Aaltio & Puusa, 2011). Vilkka (2015, s. 125) mukaan luotettavuutta tulisi arvioida jokaisen valinnan kohdalla ja valinnat tulisi osata perustella. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta olisi merkittävää, että tutkimuksessa kerätty aineisto analysoidaan tarkasti ja tutkimustulokset on esitetty uskottavasti, jotta lukijat voisivat luottaa tulosten todenperäisyyteen (Aaltio & Puusa, 2020). Olemme perustelleet tutkielmassamme monipuolisesti tekemiämme valintoja ja arvioineet valintojen luotettavuutta. Keräsimme aineiston huolellisesti, jonka jälkeen analysoimme saamamme aineiston tarkasti ja aineistolähtöisen sisällysanalyysin mukaisesti. Olisimme voineet analysoida aineistoa aluksi erikseen, jonka jälkeen olisimme voineet vertailla analyysyjä. Päätimme kuitenkin toteuttaa analyysin alusta asti yhdessä, sillä koimme toimivammaksi pohtia analyysia yhdessä vaihe vaiheelta. Tutkielmamme luotettavuutta ja uskottavuutta tulosten näkökulmasta lisää se, että saamamme tulokset ovat kutakuinkin linjassa aiempien tutkimusten ja selvitysten kanssa (esimerkiksi OHO! -hankkeen saavutettavuuskysely ja Korkeakoulujen saavutettavuus -selvitys 2016).

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja mittarin kykyä mitata niitä asioita, joita tutkimuksessa on tarkoituksenakin mitata (Hirsjärvi ym., 2018, s. 231; Vilkka, 2021, s. 193). Vilkka (2021, s. 193–194) esittää, että tutkimuksen validiteetti korostuu esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymysten ymmärrettävyydessä, jotta tutkittavat tietävät mihin kysymyksiin he todellisuudessa ovat vastaamassa. Ajattelimme, että kyselylomakkeemme kysymykset olivat tarkkaan mietittyjä ja vastasivat niitä asioita, joista halusimmekin saada tietoa. Olisimme voineet avata termejä tai tutkimuskysymyksiä enemmän esimerkiksi esittelemällä kysymyksissä mahdollisia vastausmahdollisuuksia, mutta toisaalta emme halunneet johdatella vastauksia mihinkään suuntaan.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että päädyimme toteuttamaan tämän tutkielman tutkijatriangulaationa. Tutkijatriangulaatiossa on tutkijana useampi henkilö, joten sillä tarkoitetaan monitutkijuuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Tutkijatriangulaation käyttäminen tässä tutkielmassa on perusteltua, sillä tällä tavoin pystymme käsittelemään tutkimustuloksia monipuolisemmin sekä varmistamaan, että tutkimus on eettistä ja luotettavaa. Tutkijatriangulaation voidaan katsoa soveltuvan hyvin opinnäytetöiden tekemiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 17). Tutkimusprosessin aikana pystyimme käymään vuoropuhelua tutkimuksen eri vaiheista sekä samalla vaihtamaan näkökulmia ja ajatuksia. Ajattelemme, että tutkijaparina työskenteleminen antaa meille enemmän resursseja aineiston tarkkaan läpikäyntiin ja tutkimuksen toteuttamiseen yleisesti.

### **7.3 Johtopäätökset**

Tällä tutkimuksella voidaan todentaa, että Oulun yliopiston yksilölliset opintojärjestelyt toimivat melko hyvin, mutta niitä olisi kuitenkin tarpeellista kehittää. Opiskelijat ovat melko tyytyväisiä yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutumiseen, mutta niiden kehittämistä silti toivottiin. Tutkittaessa hyvin toimineita asioita korostuu se, että suositeltuja opintojärjestelyjä saadaan. Opintopsykologien antamat kirjalliset suositukset ovat olleet osalle riittävä todiste tuen tarvitsemisesta. Toisaalta tuen puutteista kysyttäessä vastauksissa nostetaan esiin hankaluuksia erilaisten yksilöllisten opintojärjestelyiden toteutuksessa ja ylipäätään niiden saamisessa. Vastauksissa on havaittavissa hajontaa, joten yksilöllisten opintojärjestelyiden toteuttamista pitäisi yhtenäistää niin tiedekunta- kuin yliopistotasollakin. Siten opiskelijat olisivat keskenään tasa-arvoisessa asemassa ja yksilölliset opintojärjestelyt toteutuisivat opettajasta tai alasta riippumatta. Myös opintojärjestelyiden toteutumista toivotaan seurattavan, jotta opettajakohtaiset erot ja negatiiviset asenteet saataisiin kitkettyä pois. Opettajien henkilökohtainen asenne tulee vastausten mukaan saada toisarvoiseen asemaan, jotta opiskelijoiden tuen saanti ei olisi kiinni opettajista. Näin ollen koko tukijärjestelmä kaipaa kehittämistä koko yliopistossa.

Tukijärjestelmän muuttamiselle on tarvetta myös sen saavutettavuuden kannalta. Vaikka opiskelijat ovat jokseenkin tyytyväisiä opintopsykologien palveluiden toimivuuteen, puutteissa nostettiin paljon esiin tietämättömyyttä tukipalveluiden saavutettavuudesta. Yksilöllisten opintojärjestelyiden kehittämisessä tärkeäksi koetaan viestinnän parantaminen ja tiedon löytämisen helppous. Tällä hetkellä yliopiston tukijärjestelmistä kertovat nettisivut ovat melko vaikeasti

löydettävissä, eikä systemaattista tiedottamista aiheesta ole. Yksilöllisiä opintojärjestelyjä koskeva viestintä on liian hajanaista, eikä yhteistä ja systemaattista tiedotuslinjaa tuen saamiseksi ole. Opintopsykologien palveluista tulee tiedottaa enemmän varsinkin opiskelujen alussa ja opiskelun edetessä.

Opiskelijat toivovat opettajilta ymmärtäväistä asennetta sekä asiantuntevaa ja heidät huomioon ottavaa opetusta opiskeluidensa tueksi. Puutteista kertovissa vastauksissa nostetaan esiin, että asenteeltaan negatiiviset opettajat vaikuttavat paljon myös rohkeuteen hakea yksilöllisiä tukijärjestelyitä. Negatiivinen suhtautuminen saa opiskelijat kokemaan itsensä taakkana ja siten jättävän osan opintojärjestelyistä pyytämättä. Opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen täytyy ottaa huomioon ja mitoittaa siihen tarpeeksi resursseja, sillä sen vaikutukset opintojen etenemiseen ovat merkittävät. Psyykkisten vaikeuksien kasvaessa, tulee ne ottaa huomioon paremmin myös tuen suunnittelussa ja tukijärjestelmän uudistamisessa.

#### **7.4 Jatkotutkimusideat**

Tutkielmamme teon yhteydessä pohdimme useita jatkotutkimusideoita. Tutkimustamme voisi viedä vielä pidemmälle haastatteleamalla opiskelijoita, joilla on kokemusta yksilöllisten opintojärjestelyiden käyttämisestä. Näin tietoa saataisiin syvennettyä ja löydettyä mahdollisesti monipuolisempaa tietoa opintojärjestelyiden toteutumisesta. Lisäksi tutkimuksella voisi selvittää tukiprosessin etenemistä alusta loppuun asti, jotta tukiprosessien eri vaiheista saataisiin laajempaa tietoa ja mahdollisesti selvitettyä kehitystä tarvitsevat vaiheet. Tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa myös pitkittäistutkimuksena, jolla selvittäisiin, miten tukiprosessi ja tuen saaminen muuttuvat yliopisto-opiskelujen aikana. Määrällistä tutkimusta voisi tehdä tiedekuntien välisistä opetusjärjestelyiden eroista ja asioista, jotka selittävät tuen puuttumista. Aihetta koskevalle laajemmalle tutkimukselle on kansallista tarvetta Suomen eri yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin suunnattuna. Näin mahdollistuisi myös korkeakoulujen toteuttaman tuen vertailu.

Jatkotutkimusta voisi tehdä myös yleisesti oppimisvaikeuksista korkeakouluissa. Tälle perusteluna on se, että Pesosen ja Niemisen (2021a) mukaan oppimisen haasteista korkeakoulussa on niukasti tietoa. Tutkimuksella voisi selvittää onko yliopistolle mahdollista kehittää järjestelmää, jolla pystyttäisiin arvioimaan ja testaamaan opiskelijoiden oppimisvaikeuksia. Tämä olisi tärkeää, jotta tunnistamattomiin vaikeuksiin voitaisiin puuttua. Koska opiskelijoiden saama tuki ikään kuin katkeaa toiselta asteelta korkeakouluun siirryttäessä (Björn ym., 2017, s. 41), voisi tutkimuksen kautta selvittää, miten tiedot aiemmista tukimuodoista ja erityisjärjestelyistä saisi

siirtymään toiselta asteelta korkeakouluihin. Lisäksi tutkimusta voisi tehdä saavutettavuuden näkökulmasta. Kosusen (2021, s. 38) mukaan Marinin hallituksen tavoitteena on edistää saavutettavuutta korkeakoulussa. Jatkotutkimusta voisi tehdä siitä, miten saavutettavuuden, yhdenvertaisuuden ja inklusion edistäminen korkeakoulussa on lopulta sujunut sekä onko oikeasti näitä edistäviä tekoja kokeiltu.

Tutkimusta voisi tehdä yliopiston opetushenkilöstön puolella heidän näkemyksistään yksilöllisistä opintojärjestelyistä ja asenteista niitä kohtaan. Toisaalta myös yliopisto-opettajien ja opintopsykologien yhteistyötä voitaisiin tutkia. Olisi tärkeää tutkia, miten yhteistyö toimii ja miten sitä voitaisiin kehittää. Ehdotamme, että yliopistossa voisi tehdä kokeilun erityispedagogisen asiantuntijan lisäämisestä tukipalvelujärjestelmään esimerkiksi opintopsykologin työpariksi tai konsultaatioavuksi. Näin voitaisiin tutkia olisiko tällaisella järjestelyllä vaikutusta yliopistossa annettavan tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen.



## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (153–166). Helsinki: JTO.
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Helsinki: Gaudeamus. [e-Pub-versio].
- Ahonen, T., Aro, M., Lerkkanen M.-K. & Siiskonen, T. (2021a). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet.* (s. 22–39). (3. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Kere, J. & Parviainen, T. (2021b). Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja kognitiivinen tausta. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet.* (s. 102–127). (3. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita.* Jyväskylä: Special Data.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equality in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. & Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. (2014). Oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia.* (s. 67–70). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- APA. (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5.* (5th ed.). Washington DC: Author.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa.* (s. 299–331). Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet.* (s. 252–289). (3. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Attwood, T. (2012). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517911>
- Bolognan prosessi. (1999). *Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue*. Euroopan opetusministereiden yhteinen julistus. Haettu osoitteesta [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_fi](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fi)
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 303–318. doi:10.1007/s11125-011-9200-z
- Celia. (20.2.2022). *Tietoa Celiasta*. Haettu osoitteesta <https://www.celia.fi/tietoa-celiasta/>
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. (3. painos). Haettu osoitteesta <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. painos). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition. International student edition.). London: SAGE.
- Dudley-Marling, C. & Burns, M. B. (2014). Two Perspectives on Inclusion In The United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf>
- Drew, C. J., Hardman, M. L. & Hosp, J. L. (2008). *Designing and conducting research in education*. Los Angeles (Calif.): SAGE Publications. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483385648.n8>
- Eloranta, A.-K. (2019). *A Follow-up Study of Childhood Learning Disabilities. Pathways to Adult-age Education, Employment and Psychosocial Wellbeing*. [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto, Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66402/978-951-39-7948-5\\_vaitos14122019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66402/978-951-39-7948-5_vaitos14122019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93–99. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211419X17300423>.

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uud. ja täyd. p.). (209–231). Jyväskylä: PS-kustannus
- ESOK-hanke. (2006–2011). *Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa – ESOK-hanke 2006–2011*. Haettu osoitteesta <http://www.esok.fi/esok-hanke>
- ESOK-hanke. (2007–2009). Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeen (2007–2009) loppuraportti. Haettu osoitteesta <http://www.esok.fi/esok-hanke/julkaisut/raportti/>
- Fayyad, J., De Graaf, R., Kessler, R., Alonso, J., Angermeyer, M., Demyttenaere, K.,...Jin, R. (2007). Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 190(5), 402–409. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.034389>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Hakala, T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. Haettu osoitteesta [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_hakalaleivo\\_1412152009.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf)
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Teoksessa: T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.). *Developing Inclusive Teacher Education*. (s. 99–116). London: Routledge. [Adobe eReader Format, EBSCOhost].
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. (9. uud. p.). Helsinki: Edita.
- HESA (Higher Education Statistics Agency). (2021). *UK domiciled student enrolments by disability and sex 2014/15 to 2019/20*. Haettu osoitteesta <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/table-15>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. (22. uud. p.). Porvoo: Tammi.

- Holopainen, L. (2019). Lukiopetus Suomessa ja muualla maailmassa. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. (s. 118–140). Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. (2008). Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.), *Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s. 13–20). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Huttunen, M. (2018). *Yleistynyt ahdistuneisuushäiriö*. Duodecim, terveyskirjasto. (muokattu 30.11.2018). Haettu osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00555>
- Huuhka, E. (2019). Miten huomioida opiskelijoiden moninaisuus? Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (toim.). *OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. OHO! -hanke 2019* (s. 23–27). Haettu osoitteesta <https://aoe.fi/#/materiaali/379>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015
- Kailaheimo-Lönnqvist A., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. (2020). Eriarvoisuus koulutuksessa. Teoksessa M. Mattila (toim.). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020. Kalevi Sorsa-säätiö 2020*. (s. 93–126). Haettu osoitteesta [https://sorsafoundation.fi/wp-content/uploads/2020/08/Eriarvoisuus2020\\_web2.pdf](https://sorsafoundation.fi/wp-content/uploads/2020/08/Eriarvoisuus2020_web2.pdf)
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. (s. 11–24). Helsinki: Gaudeamus.
- Kairaluoma, L. & Tuovila, S. (2019). Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. (s. 201–223). Helsinki: Gaudeamus.
- Kampman, O., Heiskanen, T., Holi, M., Huttunen, M. & Tuulari, J. (2017). Mitä masennuksella tarkoitetaan? Teoksessa O. Kampman, T. Heiskanen, M. Holi, M. Huttunen & J. Tuulari (toim.), *Masennus*. (s. 10–12). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Karlsson, L. & Karukivi, M. (2021). Masennus. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 351–353). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

- Kippola-Pääkkönen, A. (2021). Yksilölliset tukitoimet aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 319–321). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Korkeamäki, J. (2011). Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus*, 31(2), 128–135. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93924/52602>
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä U. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 47, 109–122. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310570/2818\\_Artikkelin\\_teksti\\_11188\\_1\\_10\\_20110914.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/310570/2818_Artikkelin_teksti_11188_1_10_20110914.pdf?sequence=1)
- Korkeamäki, J. & Vuorento, M. (2021). *Ilmoitettujen terveystilanteiden ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:16*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163007/OKM\\_2021\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163007/OKM_2021_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Korkeila, J., Leppämäki, S. & Virta, M. (2021a). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.), *Kliininen neuropsykologia*. (s. 282–294). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Korkeila, J., Scheinin, N. & Vataja, R. (2021b). Ahdistuneisuus- ja stressihäiriöt. Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeila, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.), *Kliininen neuropsykologia*. (s. 134–150). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35*. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235>
- Kuikka, P., Närhi, V. & Seppälä, H. (2010). Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.), *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. (s. 28–40). (1. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48*. Helsinki: YTHS. Haettu osoitteesta [https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)
- Käypä hoito –suositus. (2019). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys

- ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019. Haettu osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061#K1>
- Laaksonen, E. (2005). *Esteetön opiskelu yliopistoissa*. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80264/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders; Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), 287–294. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P., Lohvansuu, K. ... Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 54(6), 686–694. doi:10.1111/jcpp.12029
- Lappalainen, R., Keinonen, K. & Gallego, A. (2020). Hyvinvointitaidot osana akateemisia opiskelutaitoja. Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen (toim.), *OHO-opas – opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluopintoihin*. (s. 97–104). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68304/OHO-opas-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. (2019). *Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO! -hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä*. OHO! -hanke 2019. Haettu osoitteesta <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/kaikkien-korkeakoulu-1>
- Lehtokoski, A. (2012). Omien vahvuuksien löytäminen - vinkkejä ADHD-oireiselle aikuiselle ja heidän lähipiirilleen. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s. 267–282). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppämäki, S. (2012a). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s. 45–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppämäki, S. (2012b). Aikuisen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s. 253–266). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leppämäki, S. (2018). Aikuisen ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.), *ADHD-käsikirja*. (s. 239–266) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lignell, I. & Pynnönen, P. (2018). *Hyviä tyyppisiä on monenlaisia – selvitys erityistarpeisten korkeakouluopiskelijoiden uraohjauksesta, erityisen tuen toteutumisesta ja työllistymisen tukemisesta Hämeen ammattikorkeakoulussa*. Haettu osoitteesta

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/151952/HAMK\\_Hyvia%20\\_tyyppeja%20\\_e-julk.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/151952/HAMK_Hyvia%20_tyyppeja%20_e-julk.pdf?sequence=1)

- Lindholm, P., Loukusa, S. & Paavola-Ruotsalainen, L. (2016). Puheen, kielen, motoriikan ja oppimiskyvyn kehityshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 203–216). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Liimatainen, J., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Anderson, M., ... & Saari, P. (2011). *Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästyemisestä, työelämästä ja ohjauksesta*. Oulun yliopisto, Valtti- Valmis tutkinto työelämävalttina-projekti 2011. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514296260.pdf>
- Martin, M. (2021). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 353–356). (2. uudistettu painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Matson, J. & Kozlowski, A. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418–425. doi:10.1016/j.rasd.2010.06.004
- McGregor, K., Langenfeld, N., Horne, S., Oleson, J., Anson, M. & Jacobson, W. (2016). The University Experiences of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90–102. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12102>
- Moilanen, I. (2012). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s. 35–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 217–232). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Muuronen, A. & Eskola, S. (2019). Saavutettavuuskriteeristö korkeakoulujen saavutettavuuden kehittämisessä ja arvioinnissa. Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (toim.), *OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. OHO! -hanke 2019* (s. 29–33). Haettu osoitteesta <https://aoe.fi/#/materiaali/379>

- Nieminen, J. H. (2021a). Mitä on inklusiivinen arviointi? Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 177–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2021b). Monipuoliset arviointimenetelmät. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 239–254). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2021c). Palaute – inklusiivisen arvioinnin kulmakivi. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 215–238). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2021d). Paljastuksia – oppimisen haasteista tiedottaminen. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 101–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2021e). Saavutettavuus ja yksilölliset järjestelyt. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 61–74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2021f). Selkeät oppimistavoitteet monimuotoisen osaamisen taustalla. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 189–214). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. & Pesonen, H. (2021a). Mitä seuraavaksi? Seitsemän teesiä tulevaisuuden korkeakoulutukselle. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 321–336). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. & Pesonen, H. (2021b). Politicising inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? *Higher Education Research and Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1945547>
- Nieminen, J. H., Pesonen H., Huhtala, S., Mäkihonko, M. & Seppälä, M. (2021). Saavutettavan opetuksen suunnitteleminen. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 119–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nori, H. Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. (2021). *Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12*. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162889>
- Nukari, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi*. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.



- Nukari, J. (2021). Oppimisvaikeudet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 307–312). (2. uudistettu painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Nylander, L. (2010). *Autismin kirjo aikuisikäisillä - kysymyksiä ja vastauksia*. Helsinki: Autismi- ja Aspergerliitto ry.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2021). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. (s. 350–372). (3. painos). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- OHO! -hanke. (2017–2019). *OHO! -hanke edistää opiskelun saavutettavuutta. Opiskelukyky, hyvinvointi ja osallisuus*. Haettu osoitteesta <http://www.esok.fi/oho-hanke>
- Oksanen, A., Laimi, K., Björklund, K., Löyttyniemi, E. & Kunttu, K. (2017). A 12-years trend of psychological distress: national study of Finnish university students. *Central European Journal of Public Health*, 25(2), 113–119. Doi: 10.21101/cejph.a4438
- Opintopolku. (20.2.2022). *Esteettömyys ja oppimisen tuki*. Haettu osoitteesta <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/esteettomyys-ja-oppimisen-tuki-oppilaitoksissa/>
- Oppijan oikeus – opettajan taito – tutkimushanke. (2018–2021). *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/node/58547>
- Oulun yliopisto. (20.2.2022a). *Esteettömät palvelut*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/kirjasto/kirjaston-palvelut/esteettomat-palvelut>
- Oulun yliopisto. (20.2.2022b). *Omaopettaja*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/opiskelijalle/tukea-opiskeluun/omaopettaja>
- Oulun yliopisto. (20.2.2022c). *Opintopsykologin ohjauspalvelut*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/opiskelijalle/tukea-opiskeluun/opintopsykologin-ohjauspalvelut>
- Oulun yliopisto. (20.2.2022d). *Saavutettavuus opinnoissa*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/opiskelijalle/tukea-opiskeluun/saavutettava-opiskelu>
- Oulun yliopisto. (20.2.2022e). *Tukea opiskeluun*. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/yliopisto/opiskelijalle/tukea-opiskeluun>
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

- Pekonen, E. (2010). *Esteitä opintopolulla? Opiskelijoiden kokemuksia esteistä ja esteettömyydestä Kuopion yliopistossa*. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 4/2010. Haettu osoitteesta: [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9582/urn\\_isbn\\_978-952-61-0132-3.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9582/urn_isbn_978-952-61-0132-3.pdf?sequence=1)
- Penttilä, J. (2012). *Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:10. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79139/okm10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pesonen, H. (2021). Yhteenkuuluvuuden tunne. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 75–100). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021a). Lähtökohdat inklusiiviselle tuelle. Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 39–59). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021b). Mitä inklusio tarkoittaa? Teoksessa H. Pesonen & J. H. Nieminen (toim.), *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* (s. 23–37). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietilä, P. (2019). Saavutettavuus opiskelijavalinnassa. Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (toim.), *OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. OHO! -hanke 2019* (s. 15–21). Haettu osoitteesta <https://aoe.fi/#/materiaali/379>
- Pietilä, P. & Laitinen, M. T. (2011). Koulutusta kaikille? Esteettömyys korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen haasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 3(13), 68–77.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–71). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 243–253). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–69. doi: 10.1002/dys.1484

- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1), 5–23. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L., Caye, A. & Rohde, L. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Polanczyk, G., Willcutt, E., Salum, G., Kieling, C. & Rohde, L. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442. doi: 10.1093/ije/dyt261
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (114–125). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* [Gaudeamus. E-kirja, Ellibslibrary].
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (47–57). Helsinki: JTO.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on ADHD? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen. (toim.), *ADHD-käsikirja.* (s.13–40) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pynnönen, P., Eskola, S. & Muuronen, A. (2019). Saavutettava opetus ja ohjaus hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Teoksessa: U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen. (toim.). *OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. OHO! -hanke 2019* (s. 131–139). Haettu osoitteesta <https://aoe.fi/#/materiaali/379>
- Reynolds, M. C. & Ainscow, M. (1994). Children and Youth with Special Needs, Education of. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education.* (s. 719–730). (2. ed.). Oxford: Pergamon.
- Richardson, U. & Lyytinen, H. (2009). Lukivaikeutta ennaltaehkäisevä harjoittelu. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila ... H. Ylönen (toim.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet.* (s. 295–303). (1. painos). Helsinki: Otava.

- Richardson, J. & Powell, J. (2011). *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press. [Adobe eReader Format, EBSCO-host].
- Rinne, H., Korkeamäki, J. & Villa, T. (2021). Korkeakouluopiskelijoiden koetut oppimisvaikeudet ja niiden yhteys elämän eri osa-alueisiin. *Kuntoutus*, 44(1), 24–36.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat* (1.–2. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Rovasalo, A. (2022). *Masennustila eli depressio*. Duodecim, terveyskirjasto. (muokattu 25.1.2022). Haettu osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00389>
- Saavutettavuuskriteeristö (2019). *Väline korkeakoulujen saavutettavuuden arviointiin. 2019*. Haettu osoitteesta <http://www.esok.fi/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto, Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Haettu osoitteesta <https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/course-material/4453723/kvalitatiivisten%20menetelmien%20verkko-oppikirja.pdf>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*. 38, 1316–1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3
- Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä. Opetus-, sosiaali- ja terveystoimien tutkimusodot ja niiden koettu vaikutus*. [Väitöskirja]. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161374/adhdperh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Seale, J. (2017). From the voice of a ‘socratic gadfly’: A call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 153–169. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>
- Seilo, N. & Kunttu, K. (2021). Opiskeluterveydenhuollon tavoitteet, tehtävät ja erityispiirteet. Teoksessa Duodecim / Oppiportti (toim.), *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim. Haettu osoitteesta <https://www.oppiportti.fi/op/ote00142/do>
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012). Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (s. 95–113). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Service, E. & Laasonen, M. (2019) Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. (s. 81–102). Helsinki: Gaudeamus.
- Simon, V., Czobor, P., Bálint, S., Mészáros, Á. & Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 134(3), 204–211. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.048827>
- Sisäasiainministeriö. (2013). *Oppia kaikille! – Yhdenvertaisuussuunnittelun opas oppilaitoksille*. Haettu osoitteesta <https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/5376058/Oppia+kaikille+suomi/09dd5121-d98e-487c-9acf-ee768620da0e/Oppia+kai-kille+suomi.pdf?t=1512914802000>
- Slee, R. (2012). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. New York: Routledge. [Adobe eReader Format, EBSCOhost].
- Socada, L. (2021). Autismikirjon häiriö opiskelijalla. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 313–315). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Socada, L., Saari, K., Fredriksson, J.-M. & Rantakokko, A. (2021). Autismikirjon vaikutus opiskeluun. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.), *Opiskeluterveys*. (s. 315–316). (2. uud. p.). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Sourander, A., Niemelä, S., Santalahti, P., Helenius, H. & Piha, J. (2008). Changes in Psychiatric Problems and Service Use Among 8-Year-Old Children: A 16-Year Population-Based Time-Trend Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(3), 317–327. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318160b98f>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. Doi: 10.1080/00050067.2010.482109
- Storrie, K., Ahern, K. & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems – a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Suomen perustuslaki (11.6.1999/731). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taskinen, E. (2008). *Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi*. ESOK-verkosto. Haettu osoitteesta [http://www.esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa\\_Taskinen.pdf](http://www.esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa_Taskinen.pdf)
- TENK. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/documents/10531/5589167/KOTT2021-tutkimuksen+perustulokset.pdf/db343de6-25d0-0964-42a9-ffe268d9932d?t=1639369139813>
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (11.3.2022). Ahdistuneisuushäiriöt. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/ahdistuneisuushairiot>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. (2015). Prevalence of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), 994–1001. doi: 10.1542/peds.2014-3482
- Tilastokeskus. (2021). *Koulutuksen keskeytti 5,9 prosenttia opiskelijoista*. Haettu osoitteesta [https://www.stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk\\_2019\\_2021-03-12\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html)
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. Teoksessa C. Boyle & K. Topping. *What works in inclusion?* (s. 9–19). Mainhead: Open University Press. [Adobe eReader Format, EBSCOhost].
- Toukomaa, S. (2020). *“Hyvä opintopsykologi huomaa ensimmäisenä ne ongelmat ja sit siitä lähtee verkosto ja toimintamalli, että ruvetaan jotain asiaa kehittämään ja edistämään, että kyllä hänen kauttaan sitä tietoo tulee, että hän kuulee niistä opiskelijoilta kun hän keskustele.” Laadullinen tutkimus yliopiston opintopsykologien työstä yhteisissä kehittämissankkeissa ja työryhmissä toimivien yhteistyökumppaneiden näkökulmasta*. [Pro gradu - tutkielma]. Itä-Suomen yliopisto. Haettu osoitteesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/23062/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20200922.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/23062/urn_nbn_fi_uef-20200922.pdf?sequence=1)

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovila, T., Seilo, N. & Kunttu, K. (2021). *Opiskeluterveydenhuollon opas 2021*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2021:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162957/STM\\_2021\\_14\\_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162957/STM_2021_14_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos.). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- UNESCO. Salamanca Statement. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (1999). *Salamanca Five Years On. A Review of UNESCO Activities in the light of the Salamanca Statement and framework for action*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118118>
- United Nations. (1948). Universal declaration of human rights. Haettu osoitteesta <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Valo, E. (2021). *Opiskelijoiden kokemukset korkeakoulujen tukipalveluista ja korkeakoulussa opiskelusta aktiivisuuden, tarkkaavuuden ja impulsiivisuuden haasteiden kanssa*. [Pro gradu -tutkielma]. Itä-Suomen yliopisto. Haettu osoitteesta [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/25835/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20211154.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/25835/urn_nbn_fi_uef-20211154.pdf?sequence=1)
- Valtionvarainministeriö. (2019). *Saavutettavuusdirektiivi*. Haettu osoitteesta <https://vm.fi/saavutettavuusdirektiivi>
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia*. (s. 83–89). (1. painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Villa, T. & Kivisalmi, S. (2016). *Korkeakoulujen saavutettavuus. Katsaus korkeakoulujen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen opiskelijoiden näkökulmasta*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, OTUS 53/2016. Haettu osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GOU01dE43UjRJSJM/view?resourcekey=0-xxlRCFrppdPUB1g5OjnCsg>

- Villa, T. & Lavikainen, E. (2015). *Eriytyinen polku tulevaisuuteen. Selvitys koulutus- ja urapoluista henkilöiltä, joilla on ADHD tai Aspergerin oireyhtymä*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 52/2015. Haettu osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/0Bz1V9P-a-cT2clpQd3Z3TzFMV1k/view?pli=1&resourcekey=0-T88tPsmn1oeoyzaoL6W0aQ>
- WHO. (World Health Organization). (2018). *Mental health: strengthening our response*. Haettu osoitteesta <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yhdenvertaisuuslaki. (30.12.2014/1325). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (10.6.2016/27) Haettu osoitteesta [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)
- Yliopistolaki. (24.7.2009/558). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Zochil, M. L. & Thorsteinsson, E. B. (2017). Exploring poor sleep, mental health, and helpseeking intention in university students. *Australian Journal of Psychology* 70(1), 41–47. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12160>



## Liite 1

Kyselylomakkeen sisältö niiden kysymysten mukaan, joita tutkimuksessa on käytetty:

1. Tiedekunta, jossa opiskelet\*

- Biokemian ja molekyyli lääketieteen tiedekunta
- Humanistinen tiedekunta
- Kasvatustieteiden tiedekunta
- Luonnontieteellinen tiedekunta
- Lääketieteellinen tiedekunta
- Oulun yliopiston kauppakorkeakoulu
- Teknillinen tiedekunta
- Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta
- Muu, mikä?

2. Monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6. tai sitä korkeampi

3. Onko sinulla diagnosoitu tai tunnistettu oppimisvaikeus (esim. lukivaikeus, matematiikan oppimisvaikeus, haasteita tarkkaavaisuudessa tms.)?

- Kyllä, mikä?
- Ei

Onko sinulla opintopsykologin tekemä suositus yksilöllisistä opintojärjestelyistä? Jos vastasit ei, siirry kysymykseen nro 13.

- Kyllä
- Ei

6. Olen tyytyväinen tuen järjestymiseen ja toteutumiseen\*

- En osaa sanoa
- Täysin eri mieltä
- Eri miltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

7. Mitkä asiat ovat sujuneet hyvin yksilöllisiin opintojärjestelyihisi liittyen?

8. Minkälaisia puutteita yksilöllisissä opintojärjestelyissäsi on ollut?

11. Miten kehittäisit yksilöllisten opintojärjestelyiden toteuttamista tiedekunnassasi?