



Kankaala Kirsi & Pylvänäinen Aino Katariina

Opiskelijoiden kokemuksia saavutettavuudesta opettajaopinnoissa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opiskelijoiden kokemuksia saavutettavuudesta opettajaopinnoissa (Kirsi Kankaala & Aino Katariina Pylvänäinen)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 13 liitesivua

Toukokuu 2022

Tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden määrä on kasvussa kansainvälisesti, ja yhä useampi opiskelija tarvitsee tukea jossain vaiheessa opintojaan. Vaikka tuen tarvitsijoiden määrä korkeakouluissa on kasvussa, on opiskelijoiden tuen tarpeista saatavilla vain vähän tietoa. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) nojalla korkeakoulut ovat velvoitettuja tarjoamaan tukea opiskelijoille.

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia konkreettisia tukikeinoja opiskelijat ovat saaneet opettajaopinnoissaan ja millaisista tukikeinoista he ovat kokeneet hyötyneensä eniten. Lisäksi selvitetään saavutettavuuden eri osa-alueiden toteutumisen riittävyttä, sekä pandemian vaikutuksia saavutettavuuteen. Tutkielmassa selvitetään myös opiskelijoiden ideoita opettajankoulutuksen saavutettavuuden kehittämiseksi. Tutkielman kohdejoukkona on yhden Suomen yliopiston vähintään toisen vuosikurssin opettajaopiskelijat. Tutkielma on toteutettu yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Hohto-hankkeen kanssa.

Tutkielma on toteutettu fenomenologisena monimenetelmä tutkimuksena. Teoreettinen viitekehys pohjautuu saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden käsitteille ja tuen tarpeen taustatekijöiden sekä saavutettavuuden eri osa-alueiden toteutumisen tarkastelulle. Saavutettavuudella tarkoitetaan korkeakoulussa yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamista kaikille opiskelijoille. Saavutettavuus sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Tutkielman aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Laadullinen aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä ja määrällisestä aineistosta on laskettu keskiarvot, keskihajonnat ja frekvenssit.

Tutkielman tuloksista käy ilmi, että opiskelijat ovat kokeneet saaneensa eniten sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja, kuten lisäaikaa tentteihin. Opiskelijoiden hyödylliseksi kokemaa tukikeinoja ovat esimerkiksi luentotallenteet sekä vaihtoehtoiset kurssisuoritustavat. Kaikilla saavutettavuuden osa-alueilla on vielä kehitettävää erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden mukaan. Tukikeinot hyödyttävät kaikkia opiskelijoita, eikä pelkästään tuen tarvitsijoita. Pandemian koetaan lisänneen tarvetta tuelle, vaikka osa opiskelijoista kokee etäopetuksen olevan hyödyllistä. Opiskelijoiden kokemuksista käy myös ilmi ideoita opettajankoulutuksen saavutettavuuden kehittämiseksi. Tutkielma antaa tietoa opiskelijoiden saamista tukikeinoista ja saavutettavuuden toteutumisesta opettajaopinnoissa. Tätä tietoa voidaan käyttää apuna opettajankoulutuksen kehittämistyössä.

Avainsanat: Saavutettavuus, yhdenvertaisuus, opettajaopiskelijat, opettajankouluttajat, oppimisen ja opiskelun tuki

University of Oulu
Faculty of Education
Students' experiences of accessibility in pedagogical studies (Kirsi Kankaala & Aino
Katariina Pylvänäinen)
Master's thesis, 81 pages, 13 appendices
May 2022

The number of higher education students that need support is growing internationally, and more and more students need support at some point in their studies. Even though the number of people needing support is growing, there is very little information available about students' need for support. Higher education institutions are required by the Non-Discrimination Act (1325/2014) to offer support for their students.

The aim of this thesis is to find out what kind of concrete means of support students have been offered in their pedagogical studies and which kind they have found the most helpful. Additionally, the sufficiency of the realization of the different parts of accessibility are established, as well as the effects of the pandemic on accessibility. Students' ideas on improving the accessibility in pedagogical studies are also established. The target group of the thesis is at least second year teacher students of one university in Finland. The thesis has been implemented in cooperation with the Hohto project that is funded by the Ministry of Education and Culture.

The thesis has been carried out as a phenomenological mixed method study. The theoretical framework of the study is based on the concepts of accessibility and equality, as well as the examination of the realization of the different parts of accessibility. Accessibility stands for the provision of equal possibilities for all higher education students. Accessibility includes a physical, psychological and a social dimension. The data of the thesis has been collected through a questionnaire. The qualitative data has been analyzed with a data-based content analysis and averages, standard deviations and frequencies have been calculated from the quantitative data.

The results of the thesis show that based on the students' experiences, they have mostly gotten support means of social accessibility, such as additional time in exams. Support means that students find helpful are for example lecture recordings and alternative ways to complete a course. There is space for improvement on all parts of accessibility, especially according to students in need of support. Support means benefit all students, not only those in need of support. Students have experienced that their need for support has grown due to the pandemic, though some students find online education helpful. Students' experiences also reveal ideas for the improvement of accessibility in pedagogical studies. The thesis provides information about the support means that students are offered, and the realization of accessibility in pedagogical studies. This information can be used as an aid in the development of teacher training.

Keywords: Accessibility, equality, teacher students, teacher educators, support of learning and studying

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Saavutettavuus korkeakoulussa	9
2.1	Saavutettavuuden toteutuminen korkeakouluissa	10
2.2	Yliopistojen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tarkastelu	15
3	Tuen tarpeen taustatekijöitä	18
3.1	Oppimisvaikeudet	19
3.2	Oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavia haasteita	20
3.3	Mielenterveyden häiriöt.....	23
4	Oppimisen ja opiskelun tuki korkeakoulussa	25
4.1	Opetuksen suunnittelu ja arviointi oppimisen tukena	25
4.2	Fyysisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot.....	26
4.3	Psyykkisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot.....	27
4.4	Sosiaalisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot.....	28
4.5	Pandemia-ajan vaikutukset korkeakouluopiskeluun	31
5	Tutkimuksen toteutus	33
5.1	Tutkimuskysymykset.....	33
5.2	Fenomenologinen tutkimusote.....	34
5.3	Aineistonkeruu.....	35
5.4	Laadullisen aineiston analysointi.....	37
5.5	Määrällisen aineiston analysointi.....	41
6	Tulokset	44
6.1	Konkreettiset tukikeinot opettajaopinnoissa	44
6.1.1	<i>Opettajankouluttajien tarjoamat sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot</i>	44
6.1.2	<i>Opettajankouluttajien tarjoamat psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot</i>	47
6.2	Opiskelijoiden kokemukset opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävyydestä	48
6.2.1	<i>Sosiaalisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa</i>	49
6.2.2	<i>Psyykkisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa</i>	51
6.2.3	<i>Fyysisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa</i>	54
6.2.4	<i>Pandemian vaikutus saavutettavuuteen opettajaopinnoissa</i>	55
6.3	Opiskelijoiden kehittämisideat opettajaopintojen saavutettavuuteen liittyen	57
6.3.1	<i>Tiedon tarjoaminen saavutettavuudesta</i>	57
6.3.2	<i>Vuorovaikutuksen kehittäminen opettajien ja opiskelijoiden välillä</i>	58
6.3.3	<i>Opetuskäytänteiden ja tuen tarpeiden huomioimisen kehittäminen</i>	59
7	Yhteenveto ja luotettavuustarkastelu	62

7.1 Tulosten yhteenveto.....	62
7.2 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	66
8 Pohdinta	71
Lähteet	74

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kartoittaa opettajaopiskelijoiden kokemuksia oppimisen ja opiskelun tuen saamisesta heidän opettajaopinnoissaan. Tutkielmassa selvitetään, ovatko yliopiston opettajankouluttajat tarjonneet opiskelijoiden kokemusten mukaan riittävästi tukikeinoja, sekä sitä, onko pandemialla ollut vaikutuksia tuen saamiseen. Tarkastelun kohteena ovat myös opettajankouluttajien tarjoamat konkreettiset tukikeinot sekä se, millaisista tukikeinoista opiskelijat ovat kokeneet hyötyneensä. Lisäksi tarkastellaan sitä, kuinka opiskelijat kehittäisivät itse kokemustensa perusteella saavutettavuutta opettajaopinnoissa. Oppimisen ja opiskelun tuella tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajankouluttajien tarjoamia konkreettisia toimia opiskelijoiden tuen tarpeiden täyttämiseksi. Konkreettiset tukikeinot voivat olla esimerkiksi luentodiojen saaminen etukäteen, tai tentteihin saatava lisäaika. Korkeakoulun saavutettavuudella tarkoitetaan jokaisen opiskelijan yhdenvertaisia mahdollisuuksia opiskella korkeakoulussa (Lehto, Huhta & Huuhka, 2019). Erilaisten tukikeinojen avulla voidaan parantaa saavutettavuutta korkeakouluissa (Lehto ym., 2019).

Grimes, Southgate, Scevak ja Buchanan (2021) toteavat tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden määrän olevan kasvussa kansainvälisesti. Yhä useampi opiskelija kohtaa jossain vaiheessa opintojaan haasteita, jotka voivat vaatia tukikeinoja (Hitches, Woodcock & Ehrich, 2021). Opiskelu edellyttää hyviä kognitiivisia valmiuksia ja suunnitelmallisuutta (Kunttu, Pesonen & Saari, 2017). Esimerkiksi huonot opiskeluolosuhteet, univaje, masentuneisuus tai erilaiset sairaudet voivat vaikuttaa kykyyn opiskella (Kunttu ym., 2017). Opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa ja opiskeluunsa kohtaavat usein enemmän haasteita opinnoissaan, kuin vertaisensa, joilla ei ole tuen tarpeita (Grimes ym., 2021). Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä yhdenvertaisuuden edistämiseen sekä yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamiseen kaikille.

Suomessa tietoa opiskelijoiden tuen tarpeista ei saa säilyttää tai siirtää korkeakoulujen tietoon (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015). Korkeakouluissa omista tuen tarpeista tiedottaminen esimerkiksi omille opettajille jääkin opiskelijoiden vastuulle (Grimes ym., 2021; Pirttimaa ym., 2015). Lisäksi erilaisia tukikeinoja esitellään usein vain korkeakoulujen verkkosivuilla (Pirttimaa ym., 2015). Tämä ei riitä, vaan tukikeinot tulisi tuoda opettajien ja opiskelijoiden tietoisuuteen muilla tavoin tehokkaammin (Grimes ym., 2021; Pirttimaa ym., 2015).

Salmela-Aron ja Readin (2017) tutkimuksesta käy ilmi, että Suomen korkeakouluopiskelijoista (n=12 394) 56 % kokee jonkin asteista uupumusta opintojensa aikana. Heidän mukaansa opintojen aikana alkanut uupumus voi usein jatkua myös työelämässä. Opinnoista valmistumisen ja työelämässä jaksamisen kannalta on merkittävää, että opiskelijat voivat hyvin jo opintojensa aikana (Salmela-Aro & Read, 2017). Lisäksi opiskelijoiden oppimistulokset vaikuttavat nykyään enenevässä määrin Suomessa yliopistojen saamaan rahoitukseen (Pirttimaa ym., 2015). Tästä johtuen opiskelijoille tarjottu tuki hyödyttää niin yliopistoja, opiskelijoita kuin opettajia-kin, sillä opiskelijat saavat opintonsa todennäköisemmin suoritettua saadessaan tarvitsemiaan tukikeinoja (Pirttimaa ym., 2015).

Tietoa korkeakouluopiskelijoiden saamista ja käyttämistä tukikeinoista on saatavilla vähän (Grimes ym., 2021; Newman & Madaus, 2015). Suurin osa aiheesta tehdystä tutkimuksesta on tehty korkeakouluopettajien näkökulmasta (Newman & Madaus, 2015). Tästä syystä tämän tutkielman näkökulmaksi valittiin opiskelijoiden kokemukset. Tutkimuskohteena ovat yhden Suomen yliopiston vähintään toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat, erityispedagogiikan opiskelijat, varhaiskasvatuksen opiskelijat, aineenopettajaopiskelijat, musiikkikasvatuksen opiskelijat sekä kasvatustieteiden opiskelijat. Viitatessamme tutkielmassamme opettajaopiskelijoihin, tarkoitamme näitä kaikkia edellä mainittuja. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat rajattiin pois tutkielmasta, jotta osallistujilla olisi laajemmin kokemusta tutkittavasta aiheesta. Valitsimme yhden yliopiston opettajaopiskelijat tutkimuskohteeksemme, jotta pystyimme rajaamaan tutkimusaineiston kokoa. Monipuolisemman tutkimusaineiston saadaksemme emme rajanneet tutkielmaamme mihinkään tiettyyn diagnoosiin.

Tukea tarvitsevien opettajaopiskelijoiden tukemisesta on myös Oberholzerin (2017) mukaan tehty vain vähän tutkimusta. Csoli ja Gallagher (2012) toteavat, että on tärkeää tietää, millaisia tuen tarpeita opettajaopiskelijoilla on ja millä tavoin heidän yksilölliset tarpeensa voidaan kohdata. Opettajankoulutuksessa keskitytään alle korkeakouluikäisten oppilaiden tukemiseen (Oberholzer, 2017). Opettajaopiskelijoiden keskuudessa on kuitenkin Oberholzerin (2017) mukaan enenevässä määrin opiskelijoita, jotka tarvitsevat itsekin tukea omiin opintoihinsa. Opettajaopiskelijoiden tukeminen on tärkeää, jotta he saavat suoritettua opintonsa ja pystyvät valmistuttuaan opettamaan ja tukemaan omia oppilaitaan tehokkaasti (Oberholzer, 2017). Tarjoamalla tukea opettajaopiskelijoille, voidaan heidän ymmärrystään tuen tarjoamisen merkityksestä myös heidän tuleville oppilailleen korostaa (Oberholzer, 2017). Csoli ja Gallagher (2012) toteavat, että opettajankouluttajien tulee esimerkiksi suhtautua tukea tarvitseviin opiskelijoihin positiivisesti.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden käsitteille, sekä tuen tarpeiden taustatekijöiden ja saavutettavuuden eri osa-alueiden toteutumisen tarkastelulle. Tutkielma toteutettiin monimenetelmätutkimuksena käyttäen fenomenologista tutkimusotetta. Aineisto on kerätty käyttäen Webropol-kyselytyökalua. Kerätyn aineiston laadullinen materiaali on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja määrällinen aineisto on analysoitu Webropol-kyselytyökalun raportointitoimintoa sekä Exceliä käyttäen.

Toteutamme pro gradu -tutkielmamme yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Hohto-hankkeen kanssa. Hohto-hankkeen tavoitteena on kartoittaa yliopiston opettajankouluttajien erityispedagogisia taitoja ja digitaalisia ohjaustaitoja, sekä tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelua (Hohto-hanke, 2021). Hohto-hanke pyrkii tuottamaan tietoa opettajankoulutuksen kehitystyön tueksi (Hohto-hanke, 2021). Tutkielman avulla voidaan saada uutta ja hyödyllistä tutkimustietoa opettajankoulutuksen kehitystyöhön sekä käytännön työhön sovellettavaksi opettajankouluttajille.

2 Saavutettavuus korkeakoulussa

Saavutettavuus, esteettömyys ja yhdenvertaisuus ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan (Penttilä, 2012). Penttilän (2012) mukaan käsitteistä laajin on saavutettavuus ja se pitää sisällään sekä esteettömyyden että yhdenvertaisuuden. Saavutettavuudessa olennaista on luoda kaikille mahdollisimman yhdenvertainen opiskelu- ja työympäristö (Penttilä, 2012). Tavoitteena on mahdollistaa kaikille yhdenvertaiset lähtökohdat oppimiselle ja opiskelulle huolimatta yksilön ominaisuuksista tai elämäntilanteesta (Lehto ym., 2019).

Saavutettavuus edistää jokaisen korkeakoulun toimijan osallisuutta ja yhdenvertaisuutta vahvistaen hyvinvointia (OHO! -hanke, 2019). Saavutettavuudella mahdollistetaan Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan jokaisen yksilön kykyjen näkyväksi tuleminen. Mikäli opiskelijalla ei ole mahdollisuutta suorittaa opintojaan opiskelun esteiden vuoksi, haaskattaisiin resursseja, sillä monelle alalle voisi jäädä valmistumatta huippuosaajia (Lehto ym., 2019). Saavutettavuuden tulisi siis olla lähtökohtana kaikelle korkeakoulun toiminnalle (Lehto ym., 2019).

Yhdenvertaisuuslaki on pohjana korkeakoulujen saavutettavuustyölle (Tanhua, 2020). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tarkoituksena on yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ehkäiseminen. Jokaisen koulutuksen järjestäjän tulee omalla toiminnallaan edesauttaa yhdenvertaisuuden toteutumista (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014). Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä laatimaan yhdenvertaisuuden edistämistä koskevan suunnitelman, sekä suorittamaan tarpeelliset toimenpiteet yhdenvertaisuuden edistämiseksi (1325/2014). Lisäksi yhdenvertaisuuslain (1325/2014) nojalla koulutuksen tarjoajien on toteutettava opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaisia mukautuksia.

Saavutettavuuden osa-alueet

Saavutettavuus voidaan jakaa Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan *fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen* saavutettavuuteen. Käytännössä nämä eri saavutettavuuden tasot kuitenkin limityvät toisiinsa ja näyttäytyvät yhtenäisenä kokonaisuutena (Lehto ym., 2019). Lehto ja kollegat (2019) jatkavat, että fyysinen saavutettavuus korkeakouluissa kattaa niin tilojen esteettömyydestä huolehtimisen, sähköisten järjestelmien helppokäyttöisyyden kuin korkeakoulun viestinnänkin. Psyykinen saavutettavuus korkeakouluissa sisältää puolestaan hyväksyvän ja erilaisuutta arvostavan ilmapiirin kattaen erilaiset asenteet ja osallisuuden kokemukset (Lehto ym., 2019). Penttilä (2012) määrittelee sosiaalisen saavutettavuuden pitävän sisällään korkeakoulujen strategiset linjaukset, esteettömyyssuunnitelmat sekä henkilöstön pedagogisen osaamisen ja

koulutuksen. Lehto ja kollegat (2019) lisäävät sosiaaliseen saavutettavuuteen kuuluvan myös opetusmateriaalien ja opetusmenetelmien soveltuvuuden kaikille. Tässä tutkielmassa hyödynnetään näitä esimerkiksi Lehdon ja kollegoiden (ks. Lehto ym., 2019) määrittelemiä saavutettavuuden eri osa-alueita.

2.1 Saavutettavuuden toteutuminen korkeakouluissa

Saavutettavuus on ollut yhä enenevässä määrin tarkastelun kohteena korkeakouluihin liittyvässä keskustelussa Suomessa (Lehto ym., 2019). Saavutettavuus korkeakouluissa on kehittynyt paljon, mutta saavutettavuuden eteen täytyy vielä tehdä runsaasti työtä, sillä fyysisten esteiden poistamisen lisäksi kyse on asenteista ja niiden muuttamisesta (Lehto ym., 2019). Korkeakoulujen saavutettavuuden tilannetta on kartoitettu Suomessa vuosina 2004, 2011, 2015 ja 2018. Vuoden 2004 saavutettavuusselvitys oli suunnattu yliopistojen asiantuntijoille (n=20), ja selvityksessä kartoitettiin yliopistojen esteettömyyttä ja saavutettavuutta (Laaksonen, 2005). Opetusministeriö tilasi selvityksen Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otukselta (Laaksonen, 2005). Tuloksista käy ilmi, että tuolloin yliopistojen saavutettavuudessa oli vielä paljon kehityskohtia erityisesti fyysiseen saavutettavuuteen, eli esimerkiksi tilaratkaisuihin ja kuunteluolosuhteisiin liittyen. Lisäksi yliopistoissa saavutettavuuden ymmärrettiin vielä koskevan ainoastaan fyysistä saavutettavuutta, eikä psyykkistä ja sosiaalista saavutettavuutta osattu vielä huomioida perusteellisesti (Laaksonen, 2005).

Vuoden 2011 Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otuksen (tästä eteenpäin käytetään nimeä Otus) toteuttamassa selvityksessä oli mukana korkeakoulujen asiantuntijoiden lisäksi myös opiskelijoita (Penttilä, 2012). Selvityksen aineistona olivat näille kummallekin vastaajaryhmälle erikseen tehdyt kyselyt (Penttilä, 2012). Kyselyyn vastanneista 1357:stä vastaajasta 78 % oli yliopisto-opiskelijoita. Edelliseen selvitykseen verrattuna saavutettavuutta oli kehitetty korkeakouluissa esimerkiksi yhtenäistämällä saavutettavuutta edistäviä käytänteitä (Penttilä, 2012). Kuitenkin erityisesti saavutettavuutta tukevassa pedagogiikassa oli vielä kehitettävää esimerkiksi mielenterveyden, lukihäiriön ja jaksamisen huomioimisen suhteen (Penttilä, 2012).

Otus toteutti myös vuonna 2015 saavutettavuusselvityksen (Villa & Kivisalmi, 2016), johon osallistui 1421 opiskelijaa. Tästä selvityksestä kävi ilmi, ettei muutosta aiempaan selvitykseen verrattuna ollut juurikaan tapahtunut, ja kaikilla saavutettavuuden osa-alueilla, eli fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa saavutettavuudessa, oli edelleen kehitettävää. Erityisesti asenneilmapiiriin liittyviä haasteita, joita ilmeni jo vuonna 2004 tehdyssä selvityksessä, oli edelleen

havaittavissa (Villa & Kivisalmi, 2016). Opetus- ja opiskelijärjestelyissä opiskelijat kuitenkin kokivat huomattavaa parannusta vuoteen 2011 nähden (Villa & Kivisalmi, 2016).

Tuorein, vuonna 2018 tehty selvitys tehtiin osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa OHO! -hanketta (Lehto ym., 2019). OHO! -hankkeen tavoitteena oli kehittää korkeakouluopiskelijoiden opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta (OHO! -hanke, 2019). Kyselyyn vastasi 1011 opiskelijaa, joista 61 % oli yliopisto-opiskelijoita (Lehto ym., 2019). Selvityksestä käy ilmi, että fyysinen saavutettavuus koetaan hyväksi ja tämä tulos vastaa vuonna 2015 tehdyn selvityksen tuloksia (Lehto ym., 2019). Saavutettavuus on kehittynyt vuosien saatossa erityisesti fyysisen saavutettavuuden osalta, ja esimerkiksi oviin on asennettu sähköisiä avausmekanismeja (Lehto ym., 2019). Kaikilla saavutettavuuden osa-alueilla on kuitenkin edelleen parannettavaa, ja erityisesti opiskelijoiden elämäntilanteiden tunnistamiseen, opiskelun ohjaukseen sekä tiedonkulkuun liittyy edelleen paljon haasteita (Lehto ym., 2019).

Vuonna 2018 toteutettiin myös korkeakouluopettajille (n=216) sekä korkeakoulun rehtoreille ja vararehtoreille (n=34) saavutettavuusselvitys (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajat ovat tulosten mukaan sitoutuneita saavutettavuuden toteuttamiseen. Korkeakouluopettajilla olisi halua tukea opiskelijoita enemmän, mutta puutteellinen aika ja resurssit sekä suuret ryhmäkoot tekevät tästä haastavaa (Lehto ym., 2019). Opettajat kokevat joutuvansa usein kehittämään opetuksensa saavutettavuutta vapaa-ajallaan (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajat eivät koe korkeakoulun johdon olevan kovinkaan sitoutunut saavutettavuuden kehittämiseen, ja vain alle 40 % vastaajista kokee heidän esimiestensä tukevan saavutettavuuden kehittämistä hyvin tai melko hyvin (Lehto ym., 2019).

Korkeakoulujen johdolle suunnatussa selvityksessä nähtiin saavutettavuuden toteutuvan hyvin sen eri osa-alueilla (Lehto ym., 2019). Tuloksista täytyy kuitenkin huomioida se, että korkeakoulun johdon positiiviset tulokset voivat selittyä halulla nähdä korkeakoulun tilanne optimisempana, kuin se todellisuudessa onkaan. Lisäksi korkeakoulun johdolle suunnattu selvitys käsitteli saavutettavuutta pääasiassa rakenteellisella tasolla, kun puolestaan korkeakouluopettajilta kysyttiin enemmän heidän arkeensa liittyviä saavutettavuusasioita (Lehto ym., 2019).

Saavutettavuuden toteutumista korkeakouluissa on tutkittu myös kansainvälisesti (esimerkiksi käsittein ”accessibility”, ”accommodations”, ”inclusion”). Esimerkiksi Hong (2015) on tutkinut Yhdysvalloissa tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden (n=16) kohtaamia esteitä heidän opinnoissaan. Yleisimpinä esteinä tutkimuksessa nousevat esille opettajien matalammat odotukset, joita opiskelijat kohtaavat kertoessaan tuen tarpeistaan. Opiskelijat kokevat, että

opettajat odottavat heidän olevan kyvyiltään heikompia, mikäli he kertovat tuen tarpeistaan (Hong, 2015). Opettajien koetaan myös omaavan liian vähän tietoa opiskelijoiden tuen tarpeista ja niiden huomioimisesta opetuksessa (Hong, 2015). Opiskelijat kohtaavat myös useita stressitekijöitä, kuten esimerkiksi fyysisten tilojen esteiden aiheuttamia haasteita sekä ympäristön häiriötekijöitä (Hong, 2015). Esimerkiksi ympäristön ylimääräiset aistiärsykkeet voivat häiritä opiskelijoita (Hong, 2015). Hongin (2015) mukaan opiskelijat eivät välttämättä ole edes tietoisia siitä, millaisia tukikeinoja heidän olisi mahdollista saada opintoihinsa.

Opiskelijoiden lisäksi myös korkeakoulun henkilökunta, joka vastaa tuen suunnittelusta ja toteuttamisesta, voi kohdata haasteita työssään (Langørgen, Kermit & Magnus, 2020). Langørgen ja kollegat (2020) tutkivat Norjassa korkeakouluopettajien (n=13) ja harjoittelun ohjaajien (n=8) näkemyksiä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa työskentelemisestä ja heidän tukemisestaan. Tuloksista käyvät ilmi vastaajien ristiriitaiset kokemukset, sillä he eivät esimerkiksi ole varmoja roolistaan opiskelijoiden tukemisessa, eivätkä siitä, kuinka näihin opiskelijoihin tulisi suhtautua. Lisäksi opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa opetuksen ja tuen suunnittelemiseen, eikä heille tarjota resursseja tähän (Langørgen ym., 2020). Osallistujat kertovat myös etsineensä itse tietoa Googlesta, kuinka opiskelijoita tulisi tukea, sillä korkeakoulu ei ole tarjonnut heille koulutusta (Langørgen ym., 2020). Puutteelliset resurssit ja epäselvyys henkilökunnan vastuualueista aiheuttavat turhautumista myös opiskelijoiden keskuudessa, sillä opetus ei välttämättä ole kaikille soveltuvaa (Langørgen ym., 2020).

Moriña ja Orozco (2021) tutkivat kymmenen espanjalaisen yliopiston henkilökunnan (n=119) näkemyksiä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohtaamista esteistä ja tuesta korkeakoulussa. Tuloksista esiin nousevia esteitä ovat esimerkiksi fyysiset esteet, henkilökunnan ja muiden opiskelijoiden negatiiviset asenteet ja tiedon puute, vähäiset resurssit sekä tukea tarvitsevien opiskelijoiden puutteellinen tieto tukipalveluista. Merkittävimmitä esteiksi nousevat fyysiset esteet (Moriña & Orozco, 2021). Vastaajien mukaan oppiminen vaikeutuu, mikäli opiskelija ei voi toimia ympäristössään esimerkiksi liikuntarajoitteiden vuoksi. Myös osallisuus heikentyy, mikäli opiskelija ei voi sijoittua luokkatilassa samalla tavalla kuin vertaisensa (Moriña & Orozco, 2021). Opiskelijoiden oppimista tukevia tekijöitä ovat tulosten mukaan esimerkiksi korkeakoulun tarjoamat tukipalvelut ja ymmärrys tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan, sekä muiden opiskelijoiden ja henkilökunnan positiivinen suhtautuminen tukikeinoihin (Moriña & Orozco, 2021).

Korkeakoulujen saavutettavuuden kehittäminen

Koulutuksen saavutettavuuden kehittämisen yhtenä lähtökohtana on Yhdistyneiden kansakuntien (tästä eteenpäin YK) ihmisoikeusjulistuksen artikla 26, jonka mukaan jokaisella ihmisellä tulee olla oikeus saada koulutusta tasavertaisesti (YK, 1948). Bolognan prosessi (1999) tarkoittaa Euroopan opetusministereiden luomaa julistusta, jonka tavoitteena on Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmien yhtenäistäminen. Prosessin keskiössä on tavoite korkeakoulutuksen saavutettavuuden edistämisestä siten, että kaikilla olisi yhtenäiset mahdollisuudet korkeakoulutukseen (Bolognan prosessi, 1999). YK:n jäsenmaat sopivat vuonna 2015 yhdessä kestäväen kehityksen edistämistavoitteista, eli Agenda2030:stä vuosille 2016–2030 (YK, 2015). Agenda2030 eräänä tavoitteena on kehittää koulutusta saavutettavaksi ja tasa-arvoiseksi kaikille (YK, 2015).

Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan perustuen on tehty korkeakoulutuksen ja korkeakoulun saavutettavuussuunnitelma saavutettavuuden edistämiseksi (Kosunen, 2021). Suunnitelmassa on kuvattu Suomen korkeakoulutuksen saavutettavuuden tilanne ja esitetty tavoitteita, joilla saavutettavuutta pyritään parantamaan (Kosunen, 2021). Yhtenä tavoitteena on, että saavutettavuudesta kirjataan yliopisto- ja ammattikorkeakoululakiin (Kosunen, 2021). Lisäksi tavoitteena on, että korkeakoulut laativat saavutettavuussuunnitelmat, jotka toimisivat osana korkeakoulujen säännöllistä laadun arvioimista (Kosunen, 2021). Saavutettavuussuunnitelman tulee sisältää tavoitteet, resurssit, aikataulut ja vastuualueet, ja sen suunnitteluun tulee ottaa osaksi myös opiskelijat ja koko korkeakoulun henkilökunta (Kosunen, 2021). Tavoitteena on myös kouluttaa korkeakoulujen johtajia ja henkilökuntaa saavutettavuuden edistämiseen liittyen ja edistää hyvinvointia, avointa vuorovaikutusta, henkilöstön työkykyä ja opiskelijoiden opiskelukykyä (Kosunen, 2021). Tärkeäksi tavoitteeksi on asetettu myös se, että opiskelijoille kerrotaan yksilöllisistä opintojärjestelyistä heti opintojen alkuvaiheessa (Kosunen, 2021).

Kaikille sopiva suunnittelu

Kaikille sopivan suunnittelun periaatteella (käytetään myös termejä “universal design”, “inclusive design” ja ”design for all”) pyritään luomaan korkeakouluista saavutettavia kaikille (Morriña, 2017). Kaikille sopiva suunnittelu tarkoittaa oppimisen ja opiskelun esteiden poistamista kaikilta opiskelijoilta riippumatta siitä, onko heillä tuen tarvetta vai ei (Black, Weinberg & Brodwin, 2015). Periaatteen tavoitteena on luoda kaikille saavutettava ja yhdenvertainen oppimisympäristö (Black ym., 2015). Periaate voi parhaimmillaan hyödyttää kaikkia opiskelijoita,

ei siis pelkästään tukea tarvitsevia opiskelijoita (Black ym., 2015; Moriña, 2017). Kaikille sopivan suunnittelun toteuttaminen voi lisätä kaikkien opiskelijoiden motivaatiota ja menestymistä korkeakouluopinnoissa (Black ym., 2015).

YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) mukaan kaikille sopiva suunnittelu tarkoittaa palveluiden, ympäristöjen, tuotteiden ja ohjelmistojen kehittämistä ja suunnittelua siten, että ne soveltuvat kaikkien ihmisten käyttöön ilman erikoissuunnittelua tai laajoja mukautuksia. Periaate ei kuitenkaan poissulje erilaisia apuvälineitä, joita yksittäiset vammaisryhmät voivat tarvita (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, 27/2016). Kaikille sopivan suunnittelun periaatteen mukainen oppimisympäristö voidaan Blackin ja kollegoiden (2015) mukaan saavuttaa esimerkiksi joustavia, selkeitä, monipuolisia ja kaikille soveltuvia opetusmenetelmiä käyttämällä, tarjoamalla opetus- ja opiskelumateriaalia erilaisissa muodoissa sekä luomalla avoin ja keskusteleva ilmapiiri oppimisympäristöön. Kaikille sopivan suunnittelun periaatteessa tuki ja sen soveltaminen käytäntöön sisällytetään opetukseen jo sen suunnitteluvaiheessa (Black ym., 2015).

Korkeakoulun henkilöstölle (n=73) tehdyssä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa kartoitettiin korkeakoulujen kaikille sopivan suunnittelun periaatteen toteutumista käytännössä, sekä sitä, millaisia asenteita korkeakoulun henkilöstöllä on tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan (Black, Weinberg & Brodwin, 2014). Tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla on positiivisia asenteita tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan. Osa henkilöstön jäsenistä käyttää myös kaikille sopivan suunnittelun periaatteen mukaisia opetusmenetelmiä, vaikkakin suurin osa osallistujista on tietämättömiä periaatteesta (Black ym., 2014). Koulutukselle ja tiedolle kaikille sopivan suunnittelun periaatteesta olisikin Blackin ja kollegoiden (2014) mukaan tarvetta.

Kaikille sopivan suunnittelun periaatteen mukaiset tukikeinot eivät välttämättä voi tavoittaa kaikkien yksilöllisiä tarpeita (Magnus & Tøssebro, 2014). Kaikille sopivan suunnittelun kehittyminen on hidasta ja yksilöllisillä tukikeinoilla voidaan joissain tapauksissa nopeammin ratkaista yksilön haasteet (Magnus & Tøssebro, 2014). Yksilöllisen tuen pyytäminen voi kuitenkin olla haastava prosessi, joten kaikille sopivan suunnittelun periaatetta tulisi kehittää (Magnus & Tøssebro, 2014).

Newman ja Madaus (2015) tutkivat Yhdysvalloissa tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden (n=3190) saamaa tukea korkeakoulussa. Tutkimuksesta käy ilmi, että näistä opiskelijoista 98 % on saanut tukea ennen korkeakouluun siirtymistä, mutta vain 24 % saa tukea korkeakou-

lussa. Lisäksi vain 35 % tukea tarvitsevista opiskelijoista ilmoittaa korkeakoululle tuen tarpeistaan (Newman & Madaus, 2015). Korkeakouluilla ei ole velvoitetta tarjota tukea opiskelijoille, jotka eivät itse ilmoita tuen tarpeistaan (Newman & Madaus, 2015). Newman ja Madaus (2015) toteavatkin, että korkeakoulujen olisi tärkeää muistaa, että suurin osa opiskelijoista ei kerro tuen tarpeistaan. Kaikille sopivan suunnittelun periaatetta toteuttamalla nämäkin opiskelijat voivat saada tukea opiskeluunsa (Newman & Madaus, 2015).

2.2 Yliopistojen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tarkastelu

Tutkielmassa tarkastellaan kahden eri yliopiston tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmia ja selvitetään, millä tavoin nämä yliopistot pyrkivät edistämään saavutettavuutta. Tarkastelun kohteena ovat Oulun ja Helsingin yliopistot. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien vertailu on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Yliopistojen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien vertailua (Helsingin yliopisto, 2021; Oulun yliopisto, 2019).

	Oulun yliopisto	Helsingin yliopisto
Tilaratkaisut	-Korjaus- ja kunnostustyössä esteettömyysnäkökulman huomioiminen	-Huolehditaan vaivattomasta kulkemisesta opetustiloihin
Opetusmateriaali ja opetus	-Kaikille tasavertaiset työskentely- ja opiskeluolot -Opetusmateriaalin muokkaaminen tarvittaessa näkövammaisille ja lukemisesteisille soveltuvaksi	-Opetusmateriaalin ja opetuksen soveltuvuus kaikille
Yksilölliset opintojärjestelyt	-Opiskelijan on mahdollista saada opiskeluunsa yksilöllisiä opintojärjestelyitä terveydellisistä syistä johtuen, esimerkiksi diagnosoidun oppimisvaikeuden tai mielenterveydellisten syiden vuoksi	-Opiskelijan on perustelluista syistä mahdollista saada yksilöllisiä opintojärjestelyitä opintoihinsa
Arviointi	<i>Ei mainintaa</i>	-Laadukas pedagogiikka sisältää tasa-arvoisen arvioinnin -Arviointikriteerit ovat samat kaikille huolimatta yksilöllisten opintojärjestelyiden saamisesta -Mahdollisuus suorittaa tentti anonyymisti
Opiskelun ja opetustyön tukeminen	-Yhdenvertaista ja tasa-arvoista opetusta edistetään avoimella suunnitteluprosessilla, jossa opiskelijat saavat olla myös mukana	-Opiskelijoiden tasa-arvoinen kohdeltu opetustilanteissa -Opettajien perehdytys ja koulutukset esimerkiksi haastavista ohjaustilanteista
Omaopettajatoiminta	-Omaopettajien kouluttaminen liittyen esteettömään opiskeluun sekä kiusaamisen ja häirinnän tunnistamiseen ja ehkäisemiseen	<i>Ei mainintaa</i>

Selvitys korkeakoulujen tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelmista

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2020 tekemässä selvityksessä tarkasteltiin korkeakoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia ja niiden laatua sekä sitä, kuinka suunnitelmat

edistävät opiskelijoiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Tanhua, 2020). Korkeakoulujen tulee kansallisen ja kansainvälisen lainsäädännön velvoittamana laatia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma saavutettavuuden edistämiseksi kahden vuoden välein (Tanhua, 2020). Selvityksestä käy ilmi, että suunnitelmissa on vielä kehitettävää, erityisesti konkreettisten saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden edistämistoimenpiteiden osalta. Osa suunnitelmista on lisäksi vanhentuneita ja niistä puuttuu joitakin osioita, kuten esimerkiksi arvio siitä, kuinka aiemmat kehittämistoimenpiteet ovat toteutuneet (Tanhua, 2020).

3 Tuen tarpeen taustatekijöitä

Korkeakouluihin hakeutuu yhä enemmän opiskelijoita, joilla on erilaisia tuen tarpeita, kuten esimerkiksi pitkäaikaissairauksia tai mielenterveyden haasteita (Lehto ym., 2019; Grimes ym., 2021). Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS) toteuttaa suomalaisille korkeakouluopiskelijoille neljän vuoden välein valtakunnallisen terveystutkimuksen (Kunttu ym., 2017). Ensimmäisen kerran tämä korkeakouluopiskelijoiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveydentilaa kartoittava kysely tehtiin vuonna 2000 (Kunttu ym., 2017). Vuoden 2021 korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021a) toteuttivat Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (tästä eteenpäin THL) ja Kansaneläkelaitos (Kela). Tutkimukseen osallistui 6258 korkeakouluopiskelijaa (Parikka ym., 2021). Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että 28 %:lla korkeakouluopiskelijoista on jokin pitkäaikaissairaus tai terveysongelma, ja 36,1 % kokee terveytensä keskitasoiseksi tai sitä huonommaksi (Parikka ym., 2021). Vastanneista 20,9 %:lla on jotain toimintarajoitteita terveysongelmiensa vuoksi (Parikka ym., 2021).

Grimesin ja kollegoiden (2021) australialaisessa tutkimuksessa selvitettiin oppimisvaikeuksien, erilaisten vammojen ja muiden tuen tarpeiden taustatekijöiden vaikutuksia korkeakouluopiskelijoiden (n=553) oppimiseen. Tutkimuksesta käy ilmi, että tukea tarvitsevilla opiskelijoilla voi olla haasteita opetukseen osallistumisessa, opiskelun aloittamisessa ja pitkäjänteisessä opiskelussa. Lisäksi heillä voi olla vaikeuksia ylittää korkeakoulun odottamaan tasoon opinnoissa (Grimes ym., 2021). Nämä haasteet voivat ilmetä esimerkiksi poissaoloina, motivaation puutteena, keskittymisen vaikeuksina sekä lisääjän tarpeena opiskeluun (Grimes ym., 2021). Mikäli opiskelijalla on tuen tarpeita, voi hän kokea Hitchesin ja kollegoiden (2021) mukaan enemmän stressiä. Tämä voi johtua siitä, että tukea tarvitsevat opiskelijat voivat tarvita enemmän aikaa ja ponnisteluja saavuttaakseen opiskelulle asetetut tavoitteet (Grimes ym., 2021).

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksesta (Parikka ym., 2021) käy ilmi, että vastaajista (n=6258) 14,2 %:lla on todettu oppimisvaikeus tai jokin muu oppimiseen vaikuttava haaste, esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriö, autismitietämättömyyden häiriö tai näkö- tai kuulovamma. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että joka kolmannella korkeakouluopiskelijalla on masennuksen tai ahdistuksen oireita (THL, 2021b). Korkeakouluopiskelijoista 13 %:lla esiintyy masentuneisuutta ja 13,2 %:lla on ahdistuneisuushäiriö (Parikka ym., 2021). Psyykkistä oireilua ja kuormittuneisuutta esiintyy korkeakouluopiskelijoilla suhteessa enemmän koko muuhun aikuisväestöön nähden (THL, 2021b). Tässä luvussa käsitellään korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksesta (ks.

Parikka ym., 2021) esille nousseita oppimisvaikeuksia, oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavia haasteita sekä mielenterveydenhäiriöitä.

3.1 Oppimisvaikeudet

Kehityksellisellä oppimisvaikeudella tarkoitetaan World Health Organizationin (tästä eteenpäin WHO) (2022) ICD-11 tautiluokituksen mukaan sellaisia pysyviä ja merkittäviä vaikeuksia oppia akateemisia taitoja, jotka eivät johdu muista syistä, kuten esimerkiksi älykkyydestä, vammoista, neurologisista tai motorisista häiriöistä tai kielitaidon tai koulutuksen puutteesta (WHO, 2022). Kehityksellinen oppimisvaikeus voi vaikuttaa lukemiseen, kirjoittamiseen, matemaattisiin taitoihin tai johonkin muuhun oppimisen taitoon (WHO, 2022).

Newmanin ja Madausin (2015) tutkimuksen mukaan 69 %:lla tukea tarvitsevistä korkeakouluopiskelijoista on oppimisvaikeus. Korkeakouluopinnoissa oppimisvaikeus voi vaikuttaa esimerkiksi psyykkiseen hyvinvointiin ja opintojen etenemistähtiin (Rinne ym., 2021). Moni aikuinen on oppinut Nukarin (2010) mukaan kompensoimaan omia oppimisvaikeuksiaan. Kuitenkin tällainen jatkuva vaikeuksien kompensoiminen voi olla raskasta ja johtaa uupumiseen (Nukari, 2010).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat Korkeamäen (2019) mukaan kehityksellisistä oppimisvaikeuksista yleisimpiä. Esimerkiksi vuoden 2021 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukseen (Parikka ym., 2021) osallistuneista 8 %:lla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Vaikeuksien ilmenemiseen aikuisuudessa vaikuttavat opitut selviytymiskeinot, saadut tukikeinot sekä vaikeuksien laajuus (Korkeamäki, 2019). Useilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet jatkuvat aikuisuudessakin, vaikka lapsuudessa olisi tarjottu erilaisia tukikeinoja (Pirttimaan ym., 2015). Useimmiten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet esiintyvät aikuisilla lukemisen hitautena ja kirjoittamisen haasteina (Korkeamäki, 2019).

Kirjalliset tuotokset ja lukeminen ovat Quickin (2013) mukaan tyypillisin tapa hankkia tietoa ja osoittaa osaamista korkeakouluopinnoissa. Tästä syystä korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, voi kulua kohtuuttoman paljon aikaa opiskeluun (Quick, 2013). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat Pirttimaan ja kollegoiden (2015) mukaan vaikuttaa myös myöhempään urakehitykseen, koska opiskelija ei välttämättä vaikeuksiansa vuoksi pysty opiskelemaan sillä tasolla, kuin haluaisi.

Serryn ja kollegoiden (2018) tekemästä australialaisesta tutkimuksesta nousee esiin useita haasteita, joita opiskelijat, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (n=33) voivat kohdata opinnoissaan. Haasteet liittyvät usein opiskeluun sekä ajatuksiin siitä, etteivät opettajat ja muut opiskelijat ymmärrä heidän haasteitaan (Serry ym., 2018). Opiskelijoista yli 75 % kokee esimerkiksi nopean lukemisen ja kirjoittamisen aiheuttavan haasteita. Lisäksi hieman alle puolet opiskelijoista kokee luetun ymmärtämisen olevan haastavaa. Useat opiskelijat mainitsevat myös kirjoitusvirheiden haittaavan heidän opiskeluaan (Serry ym., 2018). Jacobsin, Zieglerin, Headlandin ja De Angelin (2022) tekemän isobritannialaisen tutkimuksen mukaan opiskelijoilla, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (n=14), esiintyy haasteita niin sosiaalisella, emotionaalaisella kuin akateemisellakin tasolla. Opiskelijoiden on esimerkiksi vaikeaa sopeutua opiskeluun korkeakoulussa, ja moni kokee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien leimaavan heitä negatiivisesti (Jacobs ym., 2022).

3.2 Oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavia haasteita

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö eli ADHD

WHO:n (2022) ICD-11 tautiluokituksessa ADHD määritellään pysyviksi tarkkaamattomuuden ja/tai hyperaktiivisuuden ja impulsiivisuuden oireiksi, joilla on negatiivinen vaikutus yksilön elämän eri osa-alueilla. Oireet ja niiden ilmeneminen vaihtelevat eri yksilöiden välillä (WHO, 2022). Suurimmalla osalla ihmisistä, joilla on ADHD, oireet jatkuvat läpi elämän (Torralva, Gleichgerrcht, Lischinsky, Roca & Manes, 2013). Oireet voivat kuitenkin muuttua ja aikuisilla on havaittavissa vähemmän hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta kuin lapsilla, mutta tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet näyttävät olevan pysyviä (Torralva ym., 2013). ADHD:seen liitetään usein negatiivisia miellelyhtymiä ja asenteita (Hoben & Hesson, 2021). Hoben ja Hesson (2021) toteavat, että tästä syystä moni ei halua kertoa diagnoosistaan. Oikeita hoito- ja tukikeinoja sekä hyväksytyksi tuleminen kokemuksia saadessaan ADHD aikuinen voi kuitenkin pärjätä elämän eri osa-alueilla erinomaisesti (Hoben & Hesson, 2021).

ADHD aiheuttaa Hobenin ja Hessonin (2021) mukaan kognitiivisia haasteita, jotka ovat yhteydessä tiedon prosessointiin ja tarkkaavuuteen. Nämä haasteet voivat vaikuttaa oppimiseen (Hoben & Hesson, 2021). ADHD voi vaikuttaa heikentävästi myös henkiseen hyvinvointiin, toiminnanohjaukseen sekä itsesätelyyn (Hoben & Hesson, 2021). Kirjallisuuskatsauksessaan Sedgwick (2018) on perehtynyt 74:stä tutkimuksesta esiin nousseisiin haasteisiin, joita opiske-

lijat, joilla on ADHD, voivat kohdata. Esimerkiksi akateeminen suoriutuminen voi olla heikom-
paa, opiskelija voi häiriintyä herkästi, tarkkaavuuden ylläpidossa voi esiintyä haasteita ja teh-
tävien aloittaminen voi olla vaikeaa (Sedgwick, 2018).

Myös Emmersin, Jansenin, Petryn, van der Oordin ja Baeyensin (2017) kirjallisuuskatsauksesta
(22 tutkimusartikkelia) käy ilmi, että opiskelijoilla, joilla on ADHD, voi olla haasteita motivaat-
tion ylläpitämisessä sekä toiminnanohjauksen taidoissa, kuten esimerkiksi ongelmanratkaisu-
kyvyssä sekä asioiden asettamisessa tärkeysjärjestykseen. Haasteet toiminnanohjauksessa voi-
vat vaikuttaa opiskelijoiden opintomenestykseen (Emmers ym., 2017). Villan ja Lavikaisen
(2015) mukaan ADHD voi näkyä opinnoissa myös huolimattomuusvirheinä, ohjeiden kuunte-
lun ja noudattamisen vaikeuksina sekä vaikeutena saattaa tehtäviä loppuun. Osa opiskelijoista,
joilla on ADHD, voivat tarvita opintojensa aikana hyvinkin paljon tukikeinoja, kun taas osa voi
selvitä opinnoista itsenäisesti (Villa & Lavikainen, 2015).

Autismikirjon häiriöt

Autismikirjon häiriöiden oireiksi määritellään ICD-11 tautiluokituksen (WHO, 2022) mukaan
vaikeudet sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä rajoittuneet, toistuvat ja joustamattomat
käyttäytymismallit ja mielenkiinnonkohteet. Lisäksi henkilöllä, jolla on autismikirjon piirteitä,
voi esiintyä aistitoimintojen poikkeavuuksia, esimerkiksi aistiyli- ja aistialiherkkyksiä (Towle,
2013). Oireet vaikuttavat heikentävästi kaikilla elämän eri osa-alueilla, esimerkiksi sosiaalisissa
suhteissa, koulussa sekä työelämässä (WHO, 2022). Henkilöillä, joilla on autismikirjon piir-
teitä, voi olla vaikeuksia sekä yhteistyön tekemisessä että itsenäisessä toiminnassa (Bicker,
Nardi, Maier, Vasic & Schmeisser, 2021). Useimmat tarvitsevat jonkinasteista tukea myös ai-
kuisina (Bicker ym., 2021).

Anderson, Carter ja Stephenson (2018) ovat tutkineet australialaisten korkeakouluopiskelijoi-
den, joilla on autismikirjon häiriö (n=48), kokemuksia korkeakoulussa opiskelusta. Tuloksista
käy ilmi, että opiskelijat kohtaavat korkeakoulussa useita opiskelua vaikeuttavia haasteita, eikä
heitä tueta tarpeeksi. Opiskelijoita ja heidän tuen tarvettaan ei ole esimerkiksi otettu tosissaan
ja oppimiselle asetetut tavoitteet ovat aiheuttaneet ahdistusta opiskelijoille (Anderson ym.,
2018). Vastaajista 51,2 % kokee lisäksi korkeakouluympäristön aistiärsykkeiden, kuten valo-
jen, hajujen ja melun häiritsevän opiskelua (Anderson ym., 2018).

Yingin ja Richdalen (2016) australialaisen tutkimuksen mukaan esimerkiksi struktuurin eli säännöllisten rutiinien puuttuminen korkeakouluopinnoissa voi aiheuttaa haasteita opiskelijoille, joilla on autismitieteen piirteitä. Lisäksi opiskelijat, joilla on autismitieteen piirteitä, voivat kokea haasteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä he saattavat esimerkiksi tulkita muiden puheen kirjaimellisesti (Ying & Richdale, 2016). Tämä voi johtaa väärinymmärryksiin, ja siten vaikuttaa negatiivisesti suhteisiin niin opettajien kuin muiden opiskelijoidenkin kanssa, ja aiheuttaa opiskelijalle itselleen stressiä (Ying & Richdale, 2016).

Fyysiset vammat

Opiskelijat, joilla on fyysisiä vammoja, kohtaavat korkeakouluympäristössä osallistumista ja oppimista heikentäviä haasteita (Moforte, Úbeda-Colomer, Pans, Pérez-Samaniego & Devís-Devís, 2021). Esimerkiksi Blackin ja kollegoiden (2015) mukaan näkövammaisille ei välttämättä tarjota heille saavutettavaa opetusmateriaalia, kuulovammaisia ei välttämättä huomioida luennoilla ja pyörätuolia käyttävät opiskelijat eivät aina pysty kulkemaan esteettömästi opetus-tiloihin. Moforten ja kollegoiden (2021) espanjalaiseen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, joilla on fyysisen vamma (n=27), ovat yhtä mieltä siitä, että korkeakouluympäristö luo haasteita osallisuudelle. Ympäristön esteiden koetaan vaikuttavan negatiivisesti myös motivaatioon osallistua toimintaan korkeakoulussa (Moforte ym., 2021). Myös Moriñan ja Orozcon (2021) mukaan ympäristön esteet voivat vaikuttaa negatiivisesti osallisuuden kokemuksiin, mikäli opiskelija ei voi esimerkiksi luentojen aikana istua samalla tavoin, kuin muut vertaisensa luokkatiloissa. Opetusympäristön fyysiset esteet voivat vaikeuttaa myös oppimista (Moriña & Orozco, 2021).

Eri asteiset kuulovammat voivat vaikeuttaa oppimista ja opiskelua, sillä esimerkiksi opetuksen ja keskustelujen kuuleminen voi olla vaikeaa (Cheesman, Jennings, Beth & Klinger, 2013). Keskustelutilanteet voivat olla haastavia, sillä opiskelija ei itse välttämättä kuule muiden kommentteja, ja hänen oma puheensa voi kuulovammasta johtuen olla epäselvää muille (Cheesman ym., 2013). Lievätkin kuulovammat voivat vaikuttaa negatiivisesti opiskelukykyyn ja lisätä opiskelijan työmäärää opinnoissa (Cheesman ym., 2013).

Aminin, Sarnonin, Akhirin, Zakarian ja Badrin (2021) tekemästä malesialaisesta tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijat, joilla on näkövamma (n=5), kohtaavat korkeakouluopinnoissaan haasteita, kuten esimerkiksi vaikeuksia oppimisessa sekä muiden opiskelijoiden hyväksymäksi tu-

lemisessä. Lisäksi tiedonsaamisessa ja oppimisessa voi olla haasteita, sillä tieto välitetään opiskelijoille useimmiten kirjoitetun tekstin kautta (Amin ym., 2021). Myös esteetön liikkuminen korkeakoulun tiloissa voi olla näkövammasta johtuen haastavaa (Amin ym., 2021).

3.3 Mielen terveyden häiriöt

Mielen terveyden häiriöiden esiintyvyys on Kuntun ja kollegoiden (2017) mukaan kasvanut vuodesta 2000 alkaen. Myös Beiter ja kollegat (2015) toteavat mielen terveyden häiriöiden määrän olevan kasvussa korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Vuoden 2021 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (Parikka ym., 2021) mukaan 35 %:lla korkeakouluopiskelijoista esiintyy ahdistus- ja/tai masennusoireita. Lisäksi 56,2 % korkeakouluopiskelijoista kokee psyykkistä kuormittuneisuutta (Parikka ym., 2021). Kliinisesti merkittävää psyykkistä kuormittuneisuutta kokee 34,8 % korkeakouluopiskelijoista (Parikka ym., 2021).

Beiter ja kollegat (2015) ovat tutkineet Yhdysvalloissa masennuksen, ahdistuneisuuden ja stressin esiintymisen syitä korkeakouluopiskelijoilla (n=374). Yleisimpiä syitä edellä mainittujen häiriöiden ilmenemiseen ovat esimerkiksi huolet opinnoissa suoriutumisesta, paineet onnistumisesta sekä huolet opintojen jälkeisistä suunnitelmista (Beiter ym., 2015). Eniten näitä häiriöitä esiintyy pidempään opiskelleilla opiskelijoilla (Beiter ym., 2015). Mielen terveyden häiriöillä on taipumus vaikuttaa negatiivisesti korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa menestymiseen, ja tästä syystä opiskelijoille tulisi tarjota tukea ja apua heidän haasteisiinsa (Beiter ym., 2015).

Ahdistuneisuus ja masennus

Ahdistuneisuuteen ja pelkoon liittyvät häiriöt ovat WHO:n (2022) ICD-11 tautiluokituksen mukaan yksilön kokemaa liiallista ahdistusta ja pelkoa, joka aiheuttaa haittaa elämän eri osa-alueilla. Tällaisia häiriöitä voivat olla esimerkiksi yleistynyt ahdistuneisuushäiriö, paniikkihäiriö ja sosiaalinen ahdistuneisuushäiriö (WHO, 2022). Esimerkiksi yleistyneen ahdistuneisuushäiriön takia useat arjen asiat voivat aiheuttaa suunnatonta huolta ja jännittyneisyyttä (WHO, 2022). Oireet voivat aiheuttaa esimerkiksi motorista levottomuutta, keskittymisen vaikeuksia, ärsyyntyneisyyttä ja univaikeuksia (WHO, 2022). AlKandarin (2021) kirjallisuuskatsauksen mukaan ahdistus voi vaikuttaa korkeakouluopiskelijoiden terveyteen ja toimintakykyyn merkittävästi. Ahdistus voi aiheuttaa niin kognitiivisia, fyysisiä kuin emotionaalisiaakin oireita (Al-

Kandari, 2021). Ahdistuksen oireita voivat AIKandarin (2021) mukaan olla esimerkiksi univaikeudet, pelon ja surun tunteet, päänsärky, huonovointisuus sekä yksinäisyyden kokemukset. Erilaiset oireet voivat vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden suoriutumiseen opinnoissa ja jotta poissaolojen suureen määrään (AIKandari, 2021).

Masennus tarkoittaa WHO:n (2022) ICD-11 tautiluokituksen mukaan masentunutta mielialaa ja mielihyvän puutetta. Oireisiin voi liittyä esimerkiksi surullisuutta, ärsyntyneisyyttä, tyhjyyden tunnetta sekä toimintakyvyn heikkenemistä (WHO, 2022). Masennuksen aiheuttamia haasteita korkeakouluopiskelijoille tulisi Fieldin, Diegon, Pelaezin, Deedin ja Delgadon (2012) mukaan pyrkiä ymmärtämään paremmin. Fieldin ja kollegoiden (2012) yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan yleisimpiä masennuksen aiheuttamia haasteita opiskeluun ovat esimerkiksi pakkoajatukset, univaikeudet sekä ahdistuneisuuden kokemukset. Nämä haasteet voivat vaikuttaa esimerkiksi opiskelijoiden opintomenestykseen ja keskittymiseen opinnoissa (Field ym., 2012).

4 Oppimisen ja opiskelun tuki korkeakoulussa

Oppimisen ja opiskelun tuki edistää opintojen etenemistä ja opiskelijoiden hyvinvointia (OHO! -hanke, 2019). Luomalla korkeakoulun toimintaympäristöstä saavutettava erilaisin tukikeinoin, voi jokaisen korkeakoulun toimijan täysi potentiaali tulla esiin (Lehto ym., 2019). Erilaiset pedagogiset ratkaisut voivat hyödyttää kaikkia yliopiston opiskelijoita, erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on jokin opiskeluun liittyvä erityistarve (Moriña, 2017).

Korkeakouluilla on velvoite tukea opiskelijoitaan heidän ilmoittaessaan tuen tarpeistaan (Newman & Madaus, 2015). Penttilän (2012) mukaan tukikeinojen saatavuuden parantamiseksi on tärkeää, että opettajille tarjotaan pedagogista tukea, jotta he voisivat tunnistaa ja tarjota toimivia tukikeinoja erilaisille oppijoille. Korkeakoulun henkilökunta tarvitseekin koulutusta ja lisätietoa siitä, kuinka tukea tarvitsevat opiskelijat otetaan opetuksessa huomioon (Quick, 2013; Rodríguez Herrero, Izuzquiza Gasset & Cabrera Garcia, 2021). Tukea suunniteltaessa korkeakoulujen tulisi ottaa huomioon tukea tarvitsevien opiskelijoiden toiveet ja kehitysideat (Rodríguez Herrero ym., 2021).

4.1 Opetuksen suunnittelu ja arviointi oppimisen tukena

Korkeakouluopetuksen suunnittelussa opettajien tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden tuen tarpeet (Murtonen, 2017). Opiskelijat nostavat vuoden 2018 saavutettavuusselvityksessä (Lehto ym., 2019) yhtenä opetukseen liittyvänä haasteena esiin opetuksen suunnittelemattomuuden. Opettajien kokemusten mukaan resurssien ja ajan puutteellisuus vaikeuttavat opetuksen suunnittelua (Lehto ym., 2019). Lisäksi se, ettei opettajilla ole tietoa opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista ennen kurssin alkua, aiheuttaa haasteita saavutettavien opetusmenetelmien järjestämiseen ja opiskelijoiden tukemiseen (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajien olisi hyvä selvittää kurssin alussa vähintään se, ovatko opiskelijat pää- vai sivuaineopiskelijoita, ja mitä asioita opiskelijat ovat aiemmilla kursseilla käyneet läpi (Murtonen, 2017). Tätä tietoa korkeakouluopettajat voivat hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja näin valita juuri kyseiselle opiskelijaryhmälle sopivimmat opetusmenetelmät ja -materiaalit. Lisäksi korkeakouluopettajien on hyvä hyödyntää opetuksen suunnittelussa oman opetuksen itsearviointia ja opiskelijoiden antamaa palautetta (Murtonen, 2017).

Vuonna 2012 Otus toteutti opiskelijabarometrin, johon osallistui 1580 yliopisto-opiskelijaa ja 657 ammattikorkeakouluopiskelijaa (Kettunen & Villa, 2013). Opiskelijabarometrin tulosten

mukaan yliopisto-opiskelijoista 70 % ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 62 % kokee arvioinnin olevan yleisesti oikeudenmukaista. Kuitenkin 45 % yliopisto-opiskelijoista ja 37 % ammattikorkeakouluopiskelijoista ovat tyytymättömiä vähäiseen palautteen määrään (Kettunen & Villa, 2013). Myös vuoden 2018 saavutettavuusselvityksestä (Lehto ym., 2019) käy ilmi, että lähes 40 % korkeakouluopiskelijoista ei ole tyytyväisiä saadun palautteen määrään. Opiskelijat kokevat arvioinnin hyödyttömäksi ilman saatua palautetta (Lehto ym., 2019). Opettajien välillä voi myös esiintyä eroja arvostelukäytänteissä, ja tämä voi aiheuttaa hämmennystä erityisesti silloin, jos arviointikriteerit ovat epäselviä (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajista 72 % kokee käyttävänsä monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä (Lehto ym., 2019).

Opiskelijat arvostavat suuresti sitä, että he saavat itse valita, kuinka heitä arvioidaan, sillä se auttaa heitä näyttämään oman osaamisensa (Black ym., 2015). Blackin ja kollegoiden (2015) tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijat kokevat erittäin tärkeäksi sen, että kaikilta opiskelijoilta odotetaan kursseilla samoja asioita. Tällöin ketään ei leimata erilaiseksi, ja kaikki ovat yhdenvertaisia (Black ym., 2015). Opettajat kokevat haastavaksi erilaisten joustavien arviointimuotojen tarjoamisen niitä tarvitseville opiskelijoille siten, että opetus olisi kuitenkin tasapuolista ja oikeudenmukaista (Lehto ym., 2019). Opettajat kokevat myös, ettei kaikesta voi joustaa, sillä tiettyjä taitoja tarvitaan työelämässä (Lehto ym., 2019).

4.2 Fyysisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot

Fyysiset opetustilat tulisi järjestää siten, ettei siellä olisi erilaisia esteitä, jotka haittaavat esimerkiksi tilassa liikkumista tai keskittymistä (Black ym., 2015). Tuoreimman, vuoden 2018 saavutettavuusselvityksen (Lehto ym., 2019) mukaan opiskelijoista noin 90 % kokee fyysisissä tiloissa liikkumisen ongelmattomaksi. Fyysisiä tiloja suunniteltaessa tulisi huomioida liikuntarajoitteisten lisäksi myös esimerkiksi aistiylherkät opiskelijat (Lehto ym., 2019). Sähköpostitse tapahtuvan viestinnän on koettu olevan sujumatonta opettajien ja opiskelijoiden välillä (Lehto ym., 2019). Opiskelijat kokevat vastausten saamisessa kuluvan kohtuuttoman paljon aikaa, tai vastauksia ei saada ollenkaan (Lehto ym., 2019).

Fyysisistä saavutettavuutta voidaan Penttilän (2012) mukaan parantaa pienilläkin toimenpiteillä, kuten esimerkiksi lisäämällä tilojen valaistusta sekä tukikahvoja ja käsijohteita. Fyysisistä saavutettavuutta kehitettäessä tulisi kysyä tilojen käyttäjiltä kokemuksia ja parannusehdotuksia (Penttilä, 2012). Villa ja Kivisalmi (2016) toteavat, että korkeakoulun tiloihin tulisi myös lisätä

esimerkiksi opasteita. Lisäksi aistiärsykkeiden määrää tulisi vähentää ja opetustilojen akustiikkaan ja sisäilman puhtauteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Villa & Kivisalmi, 2016). Penttilä (2012) lisää, että erilaiset apuvälineet, kuten esimerkiksi induktiosilmukat, tulisi huomioida fyysisen saavutettavuuden kehittämistyössä. Korkeakouluissa tulisi myös huomioida opiskelutilojen viihtyisyys, ja esimerkiksi ryhmätyötilojen sekä hiljaisten opiskelutilojen määrää tulisi lisätä (Villa & Kivisalmi, 2016).

Korkeakoulujen tiedottamista voidaan kehittää saavutettavammaksi esimerkiksi yhtenäistämällä koulujen tiedotuskäytänteitä ja –kanavia, jolloin tiedonkulku selkeytyy ja nopeutuu (Villa & Kivisalmi, 2016). Korkeakoulujen toimiva tiedotus ja viestintä sujuvoittavat opiskelua (Lehto ym., 2019). Opiskelijat toivovat saavansa lisää tietoa kurssisuorituksista, tukipalveluista, opetussuunnitelmista sekä henkilökunnan jäsenten vastuualueista korkeakoulujen tiedotuskanavien kautta (Villa & Kivisalmi, 2016). Nämä opiskelijoiden mainitsemat asiat tulisi ottaa huomioon viestinnän ja fyysisen saavutettavuuden kehitystyössä (Villa & Kivisalmi, 2016). Myös korkeakoulujen verkkosivuja tulisi kehittää saavutettavammiksi ottamalla huomioon esimerkiksi näkö- tai kuulovammat ja apuvälineiden käytön (Penttilä, 2012). Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan korkeakoulun verkkosivujen ja muiden sähköisten järjestelmien tulisi olla selkeitä ja helppokäyttöisiä.

4.3 Psyykkisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot

Moriñan (2017) mukaan tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden kohtaamista haasteista suurin on heidän kokemansa negatiiviset asenteet korkeakoulussa. Osa opettajista voi esimerkiksi epäillä opiskelijoiden tuen tarvetta tai heidän kykyään opiskella korkeakoulussa (Moriña, 2017). Tarvetta lisätiedolle erityisesti näkymättömistä tuen tarpeista siis on (Black ym., 2014; Magnus & Tøssebro, 2014). Vuoden 2018 saavutettavuusselvityksestä (Lehto ym., 2019) käy ilmi, että henkilökunnan asenteet tuen tarjoamiseen ja yksilöllisiin opintojärjestelyihin liittyen voivat vaihdella negatiivisista positiivisiin. Suurin osa korkeakouluopettajista kokee opiskelijoiden tukemisen ja heidän yksilöllisten tarpeidensa huomioimisen tärkeäksi (Lehto ym., 2019). Yli 70 % korkeakouluopettajista huomioi mielestään opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet hyvin tai melko hyvin (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajat kokevat myös tärkeäksi sen, että opiskelijat kokevat heidät helposti lähestyttäviksi (Lehto ym., 2019).

Kohdatessaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviä haasteita, odotetaan korkeakouluopiskelijoiden itse tiedottavan henkilökunnalle niistä (Fossey ym., 2017; Korkeamäki, 2019). Fossey ja

kollegat (2017) toteavat, että vaikka korkeakouluhenkilöstö on veloitettu tukemaan opiskelijoita, voi tuen saaminen olla silti pitkä ja monimutkainen prosessi. Heidän tekemässään australialaisessa tutkimuksessa kaikki osallistuneet opiskelijat (n=25) kuvaavat tuen pyytämistä ja siitä neuvottelemista stressaavaksi. Myös Magnusin ja Tøssebron (2014) tekemän norjalaisen tutkimuksen mukaan tarvittavista tukikeinoista neuvottelemisen koetaan opiskelijoiden (n=19) keskuudessa taakkana. Useat opiskelijat voivat myös jättää kertomatta tuen tarpeistaan esimerkiksi pelätessään heille asetettua negatiivista stigmaa (Magnus & Tøssebro, 2014; Grimes ym., 2021).

Penttilän (2012) mukaan psyykkistä saavutettavuutta voidaan kehittää esimerkiksi vaikuttamalla tiedonpuutteesta johtuviin asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Asenteisiin voidaan vaikuttaa tarjoamalla koulutuksia ja tietoa aiheesta opiskelijoille ja henkilökunnalle (Penttilä, 2012). Opiskelua edistävä opettaja on opiskelijoiden mukaan joustava, avulias, kannustava, ymmärtäväinen ja osaa ottaa huomioon erilaiset elämäntilanteet ja opiskelijoiden tarpeet (Lehto ym., 2019). Opetushenkilöstön avoimen ja kannustavan suhtautumisen koetaan helpottavan tuen tarpeista puhumista ja tuen hankkimista (Black ym., 2015; Fossey ym., 2017; Magnus & Tøssebro, 2014). Avoin vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä on tärkeää myös opinnoissa menestymisen kannalta (Black ym., 2015). Opettajien helppo lähestyttävyyys auttaa erilaisista suoritustavoista neuvottelemista sekä esimerkiksi kahdenkeskisten ohjausaikojen pyytämistä (Lehto ym., 2019).

4.4 Sosiaalisen saavutettavuuden toteutuminen ja tukikeinot

Blackin ja kollegoiden (2015) tekemästä yhdysvaltalaisesta tutkimuksesta käy ilmi, että suurin osa tukea tarvitsevista opiskelijoista (n=9) on tyytyväisiä saamiinsa tukikeinoihin. Opiskelijoiden keskuudessa herättää kuitenkin huolta se, saavatko opettajat tarpeeksi koulutusta ja onko heillä tarpeeksi valmiuksia tukea opiskelijoita (Black ym., 2015). Elbeherin, Everattin, Theofanidesin, Mahfoudhin ja Al Murahebin (2020) tekemän kuwaitilaisen, korkeakoulun henkilökunnalle (n=76) suunnatun tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että mitä enemmän kokemusta on kertynyt tukea tarvitsevien kanssa työskentelystä, sitä todennäköisemmin on valmis tarjoamaan tukea ja muokkaamaan opetustaan. Tuloksista nousee myös esiin tarve kouluttaa henkilökunnan jäseniä, joilla on vähemmän kokemusta tukea tarvitsevien kanssa työskentelystä, jotta he voisivat oppia, kuinka tuen tarpeet tulee opetuksessa ottaa huomioon (Elbeheri ym., 2020).

Opetuksen heikko laatu, joustamattomuus suoritusmuodoissa ja opetusaikatauluissa sekä oppimistavoitteiden ja kurssin sisältöjen kohtaamattomuus nousevat esiin vuoden 2018 saavutettavuusselvityksestä (Lehto ym., 2019) korkeakouluopetukseen liittyvinä haasteina. Lisäksi epäselvät ohjeistukset, puutteelliset IT-aidot ja liian nopea opetustahti liittyvät opetuksen haasteisiin (Lehto ym., 2019). Esimerkiksi vain vajaalla kolmanneksella vuoden 2018 saavutettavuusselvitykseen (Lehto ym., 2019) vastanneista opiskelijoista on mahdollisuus saada opetusmateriaali ennakkoon käyttöönsä. Moni opiskelija toivoo, että opetusmateriaali saataisiin käyttöön edes jälkikäteen, mutta aina sekään ei toteudu (Lehto ym., 2019).

Korkeakouluopettajista 30 % kokee pystyvänsä tarjoamaan opiskelijoille riittävästi ohjausta (Lehto ym., 2019). Opettajat kokevat ohjaukselle olevan paljon tarvetta, mutta he eivät kykene nykyisillä resursseilla vastaamaan ohjauksen tarpeeseen riittävän hyvin (Lehto ym., 2019). Opettajat kokevat lisäksi haastavaksi erilaisten joustavien opetusmenetelmien tarjoamisen niitä tarvitseville opiskelijoille siten, että opetus olisi kuitenkin tasapuolista ja oikeudenmukaista (Lehto ym., 2019). Korkeakouluopettajista 73 % kuitenkin muokkaa kertomansa mukaan opetusmenetelmiään sopivaksi erilaisille opiskelijoille ja 80 % kertoo opetusmateriaaliensa olevan saavutettavia (Lehto ym., 2019).

Opetusmateriaali

Black ja kollegat (2015) ovat tutkineet tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden (n=12) näkemyksiä tuen saamisesta ja opetusjärjestelyistä korkeakoulussa verraten niitä sellaisten opiskelijoiden kokemuksiin, joilla ei ole tuen tarvetta (n=3). Heidän tutkimuksestaan käy ilmi, että kaikki osallistuneet opiskelijat haluavat menestyä opinnoissaan ja kokevat esimerkiksi opetusmateriaalien selkeyden olevan tärkeää opinnoissa menestymisen kannalta. Opetusmateriaali olisi tärkeää tarjota useassa eri muodossa, esimerkiksi painettuna tekstinä ja sähköisenä materiaalina (Black ym., 2015; Villa & Kivisalmi, 2016). Tällöin erilaisilla oppijoilla olisi mahdollisuus käydä materiaalia läpi heille soveltuvin tavoin (Black ym., 2015).

Korkeakoulujen tulisi Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan tarjota enemmän sähköisiä opetusmateriaaleja. Korkeakoulun käytössä olevan sähköisen opetusmateriaalin tulisi Penttilän (2012) mukaan olla jokaiselle opiskelijalle saavutettavissa. Korkeakoulun henkilöstölle tulee lisäksi tarjota koulutusta sähköisten opetusmateriaalien käyttämiseen ja tuottamiseen (Penttilä, 2012). Myös etukäteen saatu luentomateriaali, esimerkiksi luentodiat, helpottavat Blackin ja kollegoiden (2015) mukaan opiskelijoita keskittymään luennoilla paremmin. Lisäksi mahdollisuus

saada luennot tallenteina helpottaa oppimista ja tiedon prosessointia (Black ym., 2015). Villa ja Kivisalmi (2016) toteavatkin, että luentotallenteita tulisi tarjota opiskelijoille enemmän.

Opetusmenetelmät

Opiskelukykyyn vaikuttavat myös opetuksen laadukkuus, opettajien pedagoginen osaaminen ja monipuoliset opetusmenetelmät (Kosunen, 2021). Monipuolisempia opetusmenetelmiä tulisi kehittää ja käyttää, jotta erilaiset opiskelijat voitaisiin ottaa paremmin huomioon korkeakouluissa (Grimes ym., 2021). Blackin ja kollegoiden (2015) tutkimuksesta käykin ilmi opiskelijoiden hyötyvän monipuolisten opetusmenetelmien käyttämisestä. Esimerkiksi opiskelijoita osallistavat opetusmenetelmät, kuten opetuksen aikana järjestetyt keskustelut, parantavat ymmärrystä opetettavasta aiheesta (Black ym., 2015). Penttilän (2012) mukaan opettajien pedagogisia taitoja tulisi kehittää. Opettajille on tärkeää tarjota pedagogista tukea, jotta he voisivat käyttää mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä ja yhdistää tukikeinoja opetukseensa (Penttilä, 2012). Opettajille tulee myös tarjota tietoa erilaisista tuen tarpeista sekä niiden huomioon ottamisesta opetuksessa (Villa & Kivisalmi, 2016).

Kurssien järjestelyt

Opiskelijat arvostavat selkeää tutkintorakennetta ja opintosuunnitelmaa, sillä nämä sujuvoittavat heidän mukaansa opiskelua (Lehto ym., 2019). Blackin ja kollegoiden (2015) tutkimuksesta käy ilmi, että selkeästi ilmoitettu kurssirunko ja -tavoitteet helpottavat ajanhallintaa ja oman opiskelun suunnittelemista. Lisäksi joustavat kurssisuoritukset tulisi ottaa osaksi korkeakoulu-pedagogiikan kehittämistyötä (Penttilä, 2012; Villa & Kivisalmi, 2016). Opiskelijat kokevat joustavat kurssisuoritusmuodot ja vaikutusmahdollisuudet niihin opiskeluaan tukeviksi tekijöiksi (Lehto ym., 2019). Joustavia kurssisuoritusmuotoja voivat olla esimerkiksi sähköiset tentit tai verkossa suoritettavat tehtävät (Villa & Kivisalmi, 2016). Joustaviin suoritustapoihin voi kuulua myös mahdollisuus neuvotella lisäajasta kurssisuoritukseen sekä fyysisen läsnäolon määrästä kursseilla (Villa & Kivisalmi, 2016).

Yksilölliset opintojärjestelyt

Yksilöllisillä opintojärjestelyillä tarkoitetaan Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan opiskelijan itse hakemia, hänen opintoihinsa myönnettyjä mukautuksia. Yleisimpiä näistä ovat esimerkiksi lisäajan antaminen tenttiin tai tietokoneen käytön salliminen tenttitilanteissa (Lehto ym., 2019).

Esimerkiksi Oulun yliopistossa (2019) ja Helsingin yliopistossa (2021) yksilöllisiä opintojärjestelyitä voidaan hakea perustelluista syistä, kuten oppimiseen vaikuttaviin diagnooseihin nojaten. Opiskelijat kokevat opiskelua edistäviksi yksilöllisiksi opintojärjestelyiksi esimerkiksi lisääjän tentteihin, vaihtoehtoiset kurssisuoritustavat, erilaisten apuvälineiden käytön sekä henkilökohtaisen avustajan tai opaskoiran käytön sallimisen (Lehto ym., 2019). Saavutettavuustyön tavoitteena on kuitenkin se, ettei yksilöllisiä järjestelyitä tarvittaisi, vaan tilat, rakenteet, käytänteet ja materiaalit olisivat lähtökohtaisesti kaikille saavutettavia (Lehto ym., 2019).

4.5 Pandemia-ajan vaikutukset korkeakouluopiskeluun

Pandemia vaati keväällä 2020 korkeakouluja ympäri maailmaa siirtämään opetuksensa verkkoon muutamien päivien varoituksella ilman riittävää koulutusta etäopetuksen järjestämisestä opettajille (Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav & Arora, 2021). Etäopetus vaatii paljon suunnittelua ja monipuolisten opiskelumateriaalien tarjoamista sen onnistumiseksi (Bao, 2020). Tässä tutkielmassa etäopetuksella tarkoitetaan COVID-19 pandemian aikaista etäopetusta.

Aula Researchin toteuttamassa Akava Worksin tutkimuksessa selvitettiin korkeakouluopiskelijoiden (n=1100) kokemuksia etäopetuksen toimivuudesta (Venäläinen, 2020). Opiskelijat vastasivat olevansa pääosin tyytyväisiä etäopetukseen ja 67 % vastaajista haluaa etäopetusmahdollisuuden säilyvän jatkossakin (Venäläinen, 2020). Etäopetuksen hyviksi puoliksi mainitaan opintojen joustavuus ja muun elämän helpompi yhteensovittaminen (Venäläinen, 2020). Etäopetuksessa haastaviksi asioiksi koetaan vuorovaikutuksen väheneminen opiskelukavereiden ja opettajien kanssa, sekä ohjauksen ja palautteen puute (Venäläinen, 2020). Lisäksi opiskelijoista 55 % kokee opiskelumotivaation vähentyneen, ja 33 % opiskelijoista kokee opintomenestyksen olevan heikompaa, kuin ennen etäopetusta (Venäläinen, 2020).

Syksyllä 2020 kaikille Suomen korkeakouluille (n=38) toteutettiin kysely poikkeustilanteen vaikutuksista korkeakouluopetukseen (Karvi, 2020). Jokaisesta korkeakoulusta lähetettiin yksi kokoava vastaus tutkimusaineistoksi (Karvi, 2020). Kyselystä käy ilmi, että erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla on jokin oppimisvaikeus, on lisääntynyt tarve tukikeinojen saamiselle (Karvi, 2020). Lisäksi opiskelijoiden omat itsenäisen opiskelun taidot ovat korostuneet etäopetuksessa (Karvi, 2020). Opiskelijoiden hyvinvoinnista ja itseohjautuvuuden valmiuksista tulee huolehtia, ja opetushenkilökunnan pedagogisia taitoja tulee etäopetuksen aikana vahvistaa (Karvi, 2020).

Vuoden 2021 korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin pandemia on vaikuttanut korkeakouluopiskelijoiden (n=6258) opintoihin ja arkeen (THL, 2021a). Lähes puolet vastanneista kokee pandemian lisänneen opintojen työmäärää ja 70 % kokee opiskelun vaikeutuneen pandemia-aikana (THL, 2021a). Son, Hedge, Smith, Wang ja Sasangohar (2020) ovat tutkineet Yhdysvalloissa pandemian vaikutuksia korkeakouluopiskelijoiden (n=195) mielenterveyteen. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että stressi ja ahdistus ovat lisääntyneet 71 %:lla vastaajista ja 44 %:lla vastaajista on esiintynyt pandemia-aikana masentuneisuutta. Opiskelijoista 54 % kokee myös opintojen työmäärän kasvaneen ja tämän vaahtineen lisää ponnisteluja (Son ym., 2020). Lisäksi 82 % opiskelijoista on huolissaan akateemisesta suoriutumisestaan (Son ym., 2020). Pandemia-aikana opiskelua tukeviksi tekijöiksi opiskelijat kokevat esimerkiksi kurssin työmäärän pienentämisen, arviointikäytänteiden muuttamisen numeroarvioinnista hyväksyty/hylätty arviointiin, sekä kurssimateriaalin käytön sallimisen tenttitilanteissa (Son ym., 2020).

Bao (2020) on tutkimuksessaan havainnoinut Pekingiläisen yliopiston etäopetusta ja niitä tekijöitä, jotka parantavat opiskelijoiden oppimisen tasoa etäopetuksessa. Opetus tulisi esimerkiksi jakaa pienempiin osiin keskittymisen parantamiseksi, ja opettajan tulisi kiinnittää huomiota selkeään äänenkäyttöön ilmeiden ja eleiden jäädessä kameran välityksellä pienempään rooliin (Bao, 2020). Opiskelijoille olisi kannattavaa myös antaa luentojen ulkopuolelle tehtäviä, joiden avulla he voivat tutustua kurssin aiheisiin omalla ajallaan (Bao, 2020).

Chakraborty ja kollegat (2021) tutkivat Intiassa korkeakouluopiskelijoiden (n=358) kokemuksia etäopetuksen vaikutuksista heidän oppimiseensa. Opiskelijoista 65,9 % kokee oppivansa tehokkaammin lähiopetuksessa verrattuna etäopetukseen (Chakraborty ym., 2021). Opiskelijat kokevat etäopetuksen stressaavana ja kokevat sen vaikuttavan negatiivisesti terveyteen ja sosiaalisiin suhteisiin (Chakraborty ym., 2021). Etäopetuksen laatu kehittyy kuitenkin jatkuvasti opiskelijoiden mukaan (Chakraborty ym., 2021). Chakraborty ja kollegat (2021) toteavat, että opettajien tulee edelleen kehittää etäopetusta ja erilaisia opetustekniikoita.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielma on toteutettu monimenetelmätutkimuksena yhdistäen laadullista ja määrällistä tutkimusta. Tutkielmassa käytetään fenomenologista tutkimusotetta ja aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Kerätyn aineiston laadullinen materiaali on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja määrällinen aineisto Excelin tilastotoiminnoilla ja Webropol-kyselytyökalun analyysitoiminnolla.

Monimenetelmätutkimus tarkoittaa määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen, 2014). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) toteavat laadullisen tutkimuksen muodostavan kokonaisvaltaisen kuvauksen todellisuudesta. Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa sen, että aikaisempaa tietoa ilmiöstä voidaan koota yhteen luoden samalla uutta ymmärrystä aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020). Määrällinen tutkimus puolestaan kohdistuu usein asioiden välisten riippuvuuksien selvittämiseen (Heikkilä, 2014). Määrällisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää tutkittavan asian nykytilaa, muttei siihen vaikuttavia syitä toisin kuin laadullisella tutkimusotteella (Heikkilä, 2014). Monimenetelmätutkimuksen avulla voidaan samassa tutkimuksessa hyödyntää erilaisia menetelmiä, jolloin tuloksista saadaan esiin erilaisia näkökulmia (Sormunen ym., 2014). Lisäksi tutkimuksen tuloksia voidaan kuvata tarkemmin ja täydentää, kun käytetään kahta tutkimusmenetelmää (Sormunen ym., 2014).

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajankouluttajien tarjoamista konkreettisista tukikeinoista ja niiden hyödyllisyydestä?
2. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävydestä?
3. Millä tavoin opiskelijat kehittäisivät opettajaopintojen saavutettavuutta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa millaisia konkreettisia tukikeinoja opiskelijat ovat opettajankouluttajiltaan saaneet. Lisäksi selvitetään millaisista tukikeinoista opiskelijat ovat kokeneet hyötynensä. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävyttä saavutettavuuden eri osa-alueilla opiskelijoiden kokemusten perusteella. Tarkastelun kohteena ovat myös COVID-19 pandemian

vaikutukset tuen tarpeisiin ja tuen saamiseen. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden kehitysideat opettajaopintojen saavutettavuuden parantamiseksi.

5.2 Fenomenologinen tutkimusote

Tutkimusotteeksi on valittu fenomenologia, koska tarkastelun kohteena ovat opettajaopiskelijoiden kokemukset. Fenomenologian avulla voidaan tutkia ihmisten kokemuksia ilman ennako-oletuksia (Tökkäri, 2018). Vaikka fenomenologia tarkastelee yksilön kokemuksia, ei yhteisöllistä näkökulmaa voida kuitenkaan jättää huomiotta (Laine, 2018). Laine (2018) korostaa yksilön kokemuksen tuovan esiin jotain myös yhteisöstä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan osallistuvien opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia saavutettavuudesta opettajaopinnoissa. Näiden kokemusten pohjalta voidaan kuitenkin päätellä jotain myös opettajankoulutuksen saavutettavuuden tilasta tutkimuksen kohteena olevan yliopiston kohdalla.

Virtasen (2011) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tulee edetä aineistolähtöisesti. Tutkimusta ei tästä syystä siis määritä jokin ennalta valittu teoreettinen malli, vaan se muokkautuu aineiston mukaisesti (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan aiempi teoria ja tutkimukset tulee poissulkea aineiston analysoinnin ajaksi. Tässä tutkielmassa fenomenologinen tutkimusote on huomioitu aineistolähtöisyydellä. Laadullisen aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Vasta aineiston analyysin jälkeen saatuja tuloksia peilattiin aikaisempiin tutkimuksiin.

Fenomenologinen tutkimus aloitetaan omien ennako-oletusten tunnistamisesta ja niiden pois-sulkemisesta (Laine, 2018). Tätä kutsutaan fenomenologiassa reduktioksi, johon kuuluvat sulkeistaminen ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu (Perttula, 2009). Perttulan (2009) mukaan sulkeistaminen tarkoittaa tutkijan oman toiminnan ja ajattelun kriittistä arviointia, sekä omien tulkintojen kyseenalaistamista. Mikäli tutkija ei kyseenalaista omia tulkintojaan, on vaarana, että tutkijan oma subjektiivinen kokemus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Laine, 2018). Laine (2018) kuitenkin jatkaa, ettei ole inhimillisesti mahdollista olla aina täysin tietoinen omasta ajattelustaan, joten ihmisen tekemä tutkimus on aina rajallista. Mielikuvataso muuntelu on Perttulan (2009) mukaan tutkijan mielensisäistä toimintaa, jossa tutkija pyrkii löytämään kokemuksista tutkimusongelman kannalta tärkeimpiä merkityksiä. Tätä tutkielmaa toteuttaessamme keskustelimme omista ennako-oletuksistamme tutkielman aiheeseen liittyen. Listasimme ne paperille ylös ja analyysia tehdessä varmistimme, etteivät paperilla olevat asiat vaikuttaneet tuloksien kirjaamiseen.

Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu Virtasen (2011) mukaan myös deskription käsite. Deskriptio tarkoittaa tutkittavan muodostamaa kuvausta hänen aidosta kokemuksestaan (Virtanen, 2011). Nämä kokemukset muodostavat fenomenologisen tutkimuksen aineiston, ja tutkijan tulee esittää mahdollisimman alkuperäisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavien kokemuksista (Virtanen, 2011). Aineiston analyysissä pidettiin huoli siitä, ettei yhteys alkuperäisilmauksiin katoa missään vaiheessa. Tulosten esittelyssä nostetaan näitä alkuperäisiä ilmauksia esiin, jotta kokemusten aitous välittyisi myös lukijalle.

5.3 Aineistonkeruu

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kysely on yleinen aineistonkeruumenetelmä niin laadullista kuin määrällistäkin tutkimusta tehdessä. Kun tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yksilön ajattelua ja kokemusmaailmaa, on perusteltua kysyä asiaa henkilöltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkielman kysely on toteutettu Webropol-kyselytyökalulla sähköisessä muodossa. Kysely sisältää 10 laadullista kysymystä ja 7 määrällistä kysymystä. Verkossa tehtävien kyselyiden etuna ovat Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan aineistonkeruun nopeus ja sujuvuus. Lisäksi verkkokysely nopeuttaa tutkijan työtä, sillä kerätty aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa, eikä sitä siis tarvitse esimerkiksi litteroida (Valli & Perkkilä, 2018).

Kyselyn alussa kartoitettiin vastaajien taustatietoja. Vastaajilta kysyttiin sukupuolta, ikää, vuosikurssia, ensisijaista opiskelualaa sekä sitä, ovatko vastaajat saaneet tukea peruskoulussa tai lukiossa, ja millaista tukea he ovat saaneet tai tarvinneet. Lisäksi kartoitettiin, onko vastaajilla jotain korkeakouluopintoihin liittyvää erityistarvetta. Laadullinen aineisto kerättiin kymmenellä avoimella kysymyksellä, joilla selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia opettajankouluttajien tarjoamista tukikeinoista sekä niiden hyödyllisyydestä. Lisäksi kartoitettiin pandemia-ajan vaikutusta tuen saamiseen, sekä opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaopintojen saavutettavuudesta ja heidän ehdotuksiaan saavutettavuuden kehittämiseksi. Avoimet kysymykset mahdollistavat esimerkiksi erilaisten mielipiteiden ja ideoiden esille tuomisen sekä perustelemisen (Valli, 2018a). Jokaiseen aihealueeseen laaditut avoimet kysymykset mahdollistivat tämän tutkielman kyselyssä tutkittavien omien, subjektiivisten kokemusten ilmaisemisen.

Määrällinen aineisto kerättiin seitsemällä monivalintakysymyksellä, joilla kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia tuen saamisesta ja sen riittävydestä opettajaopinnoissa, sekä pandemia-ajan vaikutuksista tuen saamiseen. Monivalintakysymysten väittämissä käytettiin Likert-asteikkoa. Valli (2018a) määrittelee Likert-asteikon tarkoittavan vastausasteikkoa, jota käytetään

usein kyselylomakkeiden suljetuissa kysymyksissä. Jokaisen kysymyksen kohdalla tulee varmistaa, että vastausvaihtoehdoista löytyisi jokaiselle vastaajalle sopiva vaihtoehto (Valli, 2018b). Kyselyssä käytettiin kuusiportaista Likert-asteikkoa. Riippuen kysymyksen asettelusta vastausvaihtoehdot vaihtelivat välillä 1=täysin eri mieltä ja 5=täysin samaa mieltä sekä 1=ei koskaan ja 5=aina. Vastausvaihtoehto 3 oli kaikissa kysymyksissä ”en osaa sanoa”. Kyselylomakkeessa oli mukana myös kuudes vastausvaihtoehto ”ei kosketa minua”. Näin vastaajille annettiin mahdollisuus ilmaista, ettei heillä ole kokemusta kysytystä asiasta.

Tutkielmaan osallistuville laadittiin saatekirje (ks. liite 1), jossa avattiin tutkielman aihetta ja tarkoitusta, sekä annettiin selkeät ohjeet vastaamiseen. Kirjeessä kerrottiin myös, että tutkielma keskittyy nimenomaan opettajaopintoihin. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin saatekirjeessä, että tutkielmaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja kaikki vastaukset ovat anonyymejä. Kirjeessä mainittiin myös se, että lähetetty vastaus tulee olemaan osa tutkielman aineistoa.

Kysely (ks. liite 2) lähetettiin yhden yliopiston opettajaopiskelijoille (n=noin 1600) yliopiston sähköpostilistojen kautta joulukuussa 2021. Tätä varten pyydettiin tutkimuslupaa kyseisen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan koulutusdekaanilta. Tutkimuslupa myönnettiin 30.11.2021. Kysely oli auki vastaajille kaksi viikkoa, ja siitä laitettiin opiskelijoille kaksi muistutusviestiä ennen sen sulkeutumista. Vastaajille tarjottiin myös mahdollisuutta osallistua haastatteluun aiheeseen liittyen. Yhteydenottoja tuli kuitenkin vain kolme, joten haastatteluja ei järjestetty. Kerättyä aineistoa säilytetään Hohto-hankkeen päättymiseen asti, eli joulukuuhun 2022.

Tutkielman osallistujat

Kyselyyn vastasi yhteensä 58 opettajaopiskelijaa, joista 88 % (n=51) valitsi sukupuolekseen naisen ja 12 % (n=7) valitsi sukupuolekseen miehen. Vastaajien ikäjakauma, vuosikurssit ja ensisijaiset opiskelualat on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Tutkielman osallistujien ikäjakaumat, vuosikurssit ja ensisijaiset opiskelualat.

Taustatiedot	%	n
Ikä		
alle 25 vuotta	46 %	27
25–34 vuotta	40 %	23
35–44 vuotta	9 %	5
45–54 vuotta	5 %	3
55–64 vuotta	0 %	0
yli 64 vuotta	0 %	0
Vuosikurssi		
2.	21 %	12
3.	14 %	8
4.	31 %	18
5.	24 %	14
6. tai enemmän	10 %	6
Ensisijainen opiskeluala		
Luokanopettajaopiskelija (LO)	34 %	20
Erityisopettajaopiskelija (EO)	22 %	13
Aineenopettajaopiskelija (AO)	17 %	10
Varhaiskasvatuksen opiskelija (VAKA)	14 %	8
Musiikkikasvatuksen opiskelija (MUKO)	9 %	5
Kasvatustieteiden opiskelija (KT)	4 %	2

Vastaajista 38 % (n=22) on saanut tukea oppimiseen ja opiskeluun peruskoulussa. Vastaajista 11 mainitsee saaneensa peruskoulussa tukiovetusta ja yhdeksän erityisopetusta. Vastaajista 12 % (n=7) on saanut tukea oppimiseen ja opiskeluun lukiossa. Vastauksissa korostuvat tukiovetuksen (n=3) ja lisääjän (n=3) saaminen opinnoissa. Vastaajista 16 %:lla (n=9) on jokin tuen tarve korkeakouluopinnoissaan. Näistä vastaajista suurin osa (n=6) mainitsee tuen tarpeekseen korkeakoulussa ADHD:n. Muita mainittuja tuen tarpeita ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, sekä haasteet jaksamisessa ja opinnoissa suoriutumisessa.

5.4 Laadullisen aineiston analysointi

Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisen aiemman tutkimuksen ja teorian poissulkemisen vuoksi valittiin laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin voidaan tuoda tutkittavien kokemusmaailmaa esille. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisältöjen perusteella tapahtuva aineistojen luokittelu, sekä objektiivisen kuvauksen luominen

tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä toteutettaessa tulee empiirisestä aineistosta edetä kohti käsitteellisiä näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä tulkintojen ja päättelyn kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä nousevat sisällöt eivät ole etukäteen valittuja ja aikaisempi tieto täytyykin sulkea analyysin ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Schreierin (2012) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi supistaa laajaa aineistoa ja tuo siitä esiin toistuvia teemoja. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely, ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ensin aineisto redusoidaan, eli aineistossa olleita alkuperäisiä ilmaisuja muutetaan pelkistetympään muotoon (Miles & Huberman, 1994). Redusoinnin tavoitteena on löytää aineistosta tutkimustehtävään vastaavia ilmauksia tiivistämällä ja pilkkomalla aineistoa osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Redusointi toimii pohjana analyysin seuraavalle vaiheelle, klusteroinnille (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan klusteroinnissa pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan ryhmiä, eli alaluokkia, jotka nimetään niiden sisältöjä kuvaten. Luokittelun lähtökohtana toimivat ilmiöiden erilaiset ominaisuudet, käsitykset tai piirteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Klusteroinnin tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan muodostaa pohja tutkimukselle, sekä luoda tutkittavaan ilmiöön liittyviä alustavia kuvauksia. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmantena vaiheena on abstrahointi, jonka tarkoituksena on erottaa aineistosta olennainen tieto ja ryhmitellä aiemmin muodostuneita alakategorioita erilaisiin yläkategorioihin (Miles & Huberman, 1994). Lisäksi abstrahoinnissa muodostettujen käsitteiden pohjalta luodaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Miles ja Huberman (1994) toteavat, että aineiston ollessa riittävän monisisältöistä, voidaan luokittelua yläkategorioista jatkaa vielä pääkategorioihin. Lopuksi muodostetaan kaikkia kategorioita kuvaava kategoria (Miles & Huberman, 1994).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on tärkeää, että tutkijat kuvaavat avoimesti analyysiprosessiaan ja tuovat lukijoille näkyviin sen, miten ovat päätyneet tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin (Schreier, 2012). Tämän tutkielman laadullisen aineiston analyysi aloitettiin käymällä ensin läpi huolellisesti kaikki alkuperäisilmaukset, tehden niistä jokaisesta pelkistetyt ilmaukset (taulukko 3). Nämä pelkistetyt ilmaukset tarkistettiin useaan kertaan, jotta ne olivat riittävän pelkistettyjä, mutta huolehdittiin siitä, että yhteys alkuperäisilmauksiin säilyi. Samalla

jätettiin pois sellaiset vastaukset, joita ei tuloksissa voitu hyödyntää, kuten esimerkiksi ne, jotka eivät vastanneet mihinkään tutkimuskysymykseen. Analyysiä selkeyttääksemme numeroimme ja nimesimme vastaajat, esimerkiksi ”EO1” tarkoittaa aineistossa ensimmäisenä esiintynyttä erityisopettajaopiskelijaa.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston redusoinnista (esimerkki on vastaajalta EO2).

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Kaikista tärkein opettajankouluttajan suhtautuminen opiskelijoita kohtaan. Yhdenvertaisuus, tasa-arvo. Olemme kaikki aikuisia ihmisiä, erilaisissa elämäntilanteissa. Jos on pakollista kuntoutusta (jonka tavoitteena mm. tukea opinnoissa jaksamista), lääkäri tms., niin opettajankouluttajan tulisi mielestäni ymmärtää tämä. Aina näin ole, riippuu täysin kouluttajasta. Joka kerta saa jännittää, miten suhtaudutaan. Eri asia, jos opiskelija olisi kyvytön opiskelemaan, silloin olisi varmasti sairausloman paikka. Mutta jos jollekin yksittäiselle kerralle ei pääse lääkärin vuoksi, niin erikoista että siitä pitää opiskelijaa tyytättää. Toki yksittäisiä kokemuksia nämä, mutta ihan turhia mielestäni.	Opettajankouluttajan ymmärtävä suhtautuminen opiskelijoita kohtaan Opettajankouluttajat eivät aina suhtaudu ymmärtävästi opiskelijoita kohtaan
Opetusmenetelmien vaihtelevuus, kaikille ainakin jossain kohtaa toimiva menetelmä. Powerpoint-esitykset selkeitä, lähteet aina näkyvillä. Esitykset ennen tunnin alkua Moodleen, tai viimeistään heti tunnin jälkeen. Paras olisi saada etukäteen. Osassa opinnoista ollut näin ja silloin on paljon helpompi seurata tunnilla. Ja on voinut jo orientoitua aiheeseen etukäteen.	Opetusmenetelmien vaihtelevuus Luentomateriaalin selkeys Luentomateriaalin saaminen ennakkoon Luentomateriaalin saaminen heti luennon jälkeen

Seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset koodattiin varmuuden vuoksi, jotta tieto siitä, mihin alkuperäisilmaukseen ne kuuluvat säilyy. Tämän jälkeen tarkasteltiin pelkistettyjä ilmauksia ja ne ryhmiteltiin ja tiivistettiin sisällön mukaan alaluokkiin. Alaluokat nimettiin niiden sisältöjä kuvaavien teemojen mukaan (taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Kurssitehtävät tenttien sijaan Mahdollisuus valita itselle sopiva suoritustapa Erialaisten suoritustapojen tarjoaminen Ryhmätyöt esseiden ja tenttien sijaan Tenttien sijaan muut suoritustavat Vaihtoehtoiset tavat suorittaa kurssi Suullinen koe kirjallisen tilalle Joustavuus kurssin toteutuksessa	Vaihtoehtoiset kurssisuoritustavat

Kun alaluokat oli tehty ja tarkistettu, tehtiin niistä yläluokkia. Yläluokista muodostettiin pääluokkia ja lopuksi pääluokista muodostettiin yhdistävät luokat. Koko analyysiprosessin ajan pidettiin huolta siitä, että yhteys alkuperäisilmauksiin säilyi ja ne sopivat luokitteluihin (taulukko 5).

Taulukko 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
<p>Opettajan ymmärtävä suhtautuminen opiskelijoita kohtaan</p> <p>Opettajan myönteinen asenne</p>	<p>Opettajan myönteinen suhtautuminen opiskelijoihin</p>	<p>Opettajankouluttajien ja opiskelijoiden välisten suhteiden kehittäminen</p>	<p>Vuorovaikutuksen kehittäminen opiskelijoiden ja opettajien välillä</p>
<p>Opettaja-oppilassuhteiden luominen</p> <p>Omaopettajatoiminnan kehittäminen</p>	<p>Opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet</p>		
<p>Sujuva viestiyhteys opettajiin</p> <p>Mahdollisuus kulkea vapaasti opettajien työtiloihin keskustelemaan</p>	<p>Opettajien tavoitettavuus</p>	<p>Toimiva kommunikaatio opettajien ja opiskelijoiden välillä</p>	
<p>Opettajan tapaamisaikojen järjestäminen</p> <p>Opetuksessa järjestetään aikaa kysymyksille ja keskustelulle</p> <p>Avoimet keskustelut opintoihin liittyvistä haasteista</p>	<p>Luodaan mahdollisuus keskustelulle</p>		

5.5 Määrällisen aineiston analysointi

Tutkielman monivalintakysymysten (n=7) tulosten analyysissä selvitettiin keskiluvuin ja kuvioiden avulla, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävydestä. Lisäksi selvitettiin, millaisia konkreettisia tukikeinoja opettajaopiskelijat ovat saaneet. Heikkilän (2014) mukaan asenneväittämiä mitataan usein esimerkiksi Likertin viisipor-

taisella asteikolla. Tämän tutkielman mitta-asteikoksi valikoituikin Likertin-asteikko, jota käytettiin erilaisissa asenneväittämissä. Heikkilän (2014) mukaan keskiarvon laskemisesta on syytä harkita niin sanotun “koodi 0 = en ole käyttänyt” ulkopuolelle jättämistä. Tässä tutkielmassa vastausvaihtoehto 6 on “ei kosketa minua, ja se on jätetty analyysin ulkopuolelle. Tutkielman Likert-asteikollisten väittämien vastauksista on laskettu keskiarvot, keskihajonnat ja frekvenssit. Lisäksi joihinkin väittämiin liittyen on esitetty prosenttiosuuksia.

Määrällisen aineiston analyysi toteutettiin Webropol-kyselytyökalun raportointitoiminnolla sekä Excelin tilastotoiminnoilla. Väittämät numeroitiin siinä järjestyksessä, kuin ne esiintyvät kyselylomakkeessa. Kyselylomakkeessa on 39 väittämää seitsemän monivalintakysymyksen alla. Väittämistä 22 otettiin mukaan aineiston analyysiin. Taulukossa 6 esitetään analyysiin mukaan otetut väittämät. Analyysistä jäi pois 17 väittämää, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin, niistä ei noussut merkittäviä tuloksia tai yli puolet vastaajista valitsi niissä vastausvaihtoehdon 6. Määrällisen aineiston tulokset esitetään taulukoiden ja kuvioiden avulla. Vastausvaihtoehto 6 on jätetty pois taulukoista ja kuvioista.

Taulukko 6. Määrälliseen analyysiin kyselylomakkeesta valitut Likert-väittämät.

Kyselylomakkeen monivalintakysymys	Likert-väittämät
2. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	8. Opettajankouluttajat tarvitsevat lisää taitoja tukea opiskelijoita. 9. Opettajankoulutuksessa osataan huomioida tuen tarpeet. 10. Olen havainnut eroja tuen saamisessa eri opettajankouluttajien välillä. 12. Tukea olisi helpompi pyytää nimettömänä.
3. Millaista tukea olet saanut kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi?	13. Kurssimateriaalin saaminen ennakkoon 14. Lisäaika kurssisuoritukseen tai tenttiin 16. Vaihtoehtoinen kurssisuoritus (esim. suullinen koe) 17. Luentojen tallentaminen 20. Lisäohjaus/tukiopetus kurssiaiheisiin 21. Luentojen tauottaminen
5. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	22. Opettajankouluttajani ovat ilmoittaneet selkeästi kurssin käytänteistä heti kurssin alkaessa. (esim. Kurssin suoritustavat, luentorunko, palautuspäivämäärät, materiaalit) 23. Opettajaopintojeni kurssit ovat olleet rakenteeltaan selkeitä ja johdonmukaisia. 24. Opettajankouluttajieni käyttämät opetusmenetelmät ovat olleet monipuolisia.
8. Vastaa kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi.	29. Ovatko opettajaopinnoissa kursseja koskevat viestit kulkeutuneet helposti opiskelijoille (esim. tieto luentojen peruuntumisesta/siirrosta)? 30. Ovatko opettajankouluttajasi tarjonneet tarvittaessa yksilöllistä ohjausta kurssin aikana? 31. Ovatko opettajankouluttajasi huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä? (esim. Fyysisten esteiden poistaminen, turhien aistiärsykkeiden poistaminen, akustiikka, kuulolaitteen huomioiminen)
10. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä.	32. Opettajankouluttajani ovat luoneet turvallisen ja oppimistani edistävän ilmapiirin kursseilla. 33. Opettajankouluttajani ovat huomioineet psyykkiset rajoitteet, esimerkiksi jännityksen, ahdistuksen tai uupumuksen, kursseilla. 34. Koen tuen saamisen edistäneen opiskeluhuvinvointiani. 35. Tuen puute on aiheuttanut minulle uupumusta.
13. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä.	36. Covid-19 pandemia on heikentänyt mahdollisuuksiani saada tukea opintoihin. 39. Olen hyötynyt etäopetuksesta.

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkielman tuloksia ongelmittain. Opiskelijoiden kokemuksista nousevat esiin teemat konkreettisista tukikeinoista, tukikeinojen hyödyllisyydestä, tuen riittävydestä, pandemia-ajan vaikutuksista tukeen, sekä saavutettavuuden kehittämisestä opettajaopinnoissa. Käytämme tulosten esittelyssä apuna teoriassa esittämämme saavutettavuuden kolmijakoa sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen osa-alueeseen (ks. Lehto ym., 2019). Tulokset kuvaillaan tutkimuskysymys kerrallaan. Keskiarvot ja keskihajonnat löytyvät kaikkien määrälliseen analyysiin mukaan otettujen väittämien osalta liitteestä 3. Käytetyistä sitaateista on korjattu selkeät kirjoitusvirheet.

6.1 Konkreettiset tukikeinot opettajaopinnoissa

Ensimmäinen tutkimuskysymys on ”Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajankouluttajien tarjoamista konkreettisista tukikeinoista ja niiden hyödyllisyydestä?”. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen opiskelijoiden kokemuksista nousee esiin kolme pääteemaa: *Opettajankouluttajien tarjoamat sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot*. Vastauksista käyvät ilmi opiskelijoiden kokemukset opettajankouluttajien käyttämisestä konkreettisista tukikeinoista, sekä siitä, mistä opettajankouluttajien tarjoamista tukikeinoista opiskelijat ovat kokeneet hyötyneensä eniten. Tuloksia esitettäessä ei ole kiinnitetty huomiota siihen, kuinka usein näitä tukikeinoja on saatu. Tarkoituksena on kartoittaa, millaista tukea opettajankoulutuksessa on tutkielmamme kohdeyliopistossa ollut mahdollista saada edes jonkin verran. Aineistossa esiintyy yhteensä 26 erilaista konkreettista tukikeinoa, sekä 12 hyödylliseksi koettua tukikeinoa. Tuloksia esitettäessä aineistossa korostuneet saadut ja hyödyllisiksi koetut tukikeinot esitellään tarkemmin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastellaan kaikkien opiskelijoiden (n=58) vastauksia. Likert-väittämien vastausvaihtoehto 6 on jätetty tarkastelun ulkopuolelle.

6.1.1 Opettajankouluttajien tarjoamat sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot

Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja esiintyy aineistossa eniten (n=18/26). Myös hyödyllisiksi koetuista tukikeinoista suurin osa (n=11/12) on sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyviä. Nämä tukikeinot esitetään taulukossa 7 rinnakkain.

Taulukko 7. Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot (n=18) ja hyödyllisiksi koetut tukikeinot (n=11).

Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot	Hyödyllisiksi koetut sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot
Ennakkoon saatu kurssimateriaali	Ennakkoon saatu kurssimateriaali
Isojen kokonaisuuksien jakaminen pienemmiksi	Isojen kokonaisuuksien jakaminen pienemmiksi
Kurssin aikatauluista ja käytänteistä ilmoittaminen	Kurssin aikatauluista ja käytänteistä ilmoittaminen
Käytännön esimerkit	Käytännön esimerkit
Lisäaika tentteihin ja kurssisuorituksiin	Lisäaika tenttiin ja kurssisuorituksiin
Luentotallenteet ja opetusvideot	Luentotallenteet ja opetusvideot
Monipuoliset opetusmenetelmät	Monipuoliset opetusmenetelmät
Ryhmätyöt	Ryhmätyöt
Selkeys kurssimateriaaleissa, -ohjeissa ja -rakenteessa	Selkeys kurssimateriaaleissa, -ohjeissa ja -rakenteessa
Vaihtoehtoiset kurssisuoritustavat	Vaihtoehtoiset kurssisuoritustavat
Yksilöohjaus	Yksilöohjaus
Aikaa keskusteluille	
Korvaavat tehtävät	
Lisämateriaali	
Mahdollisuus kertoa tuen tarpeista	
Mahdollisuus vaikuttaa kurssisuoritustapoihin	
Monipuoliset kurssitehtävät	
Vireystilan huomioiminen opetuksessa	

Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvistä tukikeinoista aineistossa korostuvat sekä saatuina että hyödyllisiksi koettuina tukikeinoina ennakkoon saatu kurssimateriaali, lisäaika tenttiin ja kurssisuorituksiin, luentotallenteiden ja opetusvideoiden saaminen, monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen, kurssin aikatauluista ja käytänteistä ilmoittaminen sekä selkeät kurssikäytännöt. Väittämän 13 (”Kurssimateriaalin saaminen ennakkoon”) mukaan opiskelijoista (n=42) 25 on saanut kurssimateriaalia ennakkoon opettajaopinnoissaan. Opiskelijat kokevat hyötyvänsä ennakkoon saadusta kurssimateriaalista, sillä se helpottaa esimerkiksi luentomuisiinpanojen tekemistä ja aiheeseen orientoitumista.

”Luentomateriaalien saaminen ennakkoon on helpottanut luennoilla keskittymistä ja opettajan puheesta muistiinpanojen tekemistä. --” (EO10)

Lisäaika kurssisuorituksiin ja tentteihin on väittämän 14 (”Lisäaika kurssisuoritukseen tai tenttiin”) mukaan saanut opiskelijoista (n=37) 24. Erityisesti kurssitehtäviin saatu lisäaika on koettu hyödylliseksi. Väittämään 17 (”Luentojen tallentaminen”) vastanneista opiskelijoista (n=45) 38 on jossain vaiheessa opintojaan saanut luentoja tallenteina. Kokemukset luentotallenteiden hyödyllisyydestä nousevat aineistosta erittäin vahvasti esiin. Luentotallenteet koetaan hyödyllisiksi, koska ne esimerkiksi mahdollistavat joustavammat aikataulut opiskeluun, luennon katsomisen oman vireystilan ollessa siihen sopivin sekä asioiden kertaamisen ja ymmärryksen vahvistamisen.

”Toistaiseksi olen hyötynyt eniten kurssitehtävien tekemiseen saadusta lisäajasta, kun henkilökohtaisen elämän haasteiden takia en ole niitä saanut tehtyä ajallaan.” (LO20)

”Luentojen tallentaminen ja jakaminen etukäteen on hyvä tuen muoto, sillä se mahdollistaa opiskelun ajoittamisen itselle parhaiten sopivaan aikaan. Luentoja on tallenteista myös mahdollista kelata edes takas, mikä auttaa monesti asioiden ymmärtämisessä.” (AO8)

Väittämän 24 (”Opettajankouluttajieni käyttämät opetusmenetelmät ovat olleet monipuolisia.”) mukaan opiskelijoista (n=58) 45 on kokenut opettajankouluttajien käyttäneen monipuolisia opetusmenetelmiä. Opiskelijat kokevat monipuoliset opetusmenetelmät hyödyllisiksi ja esimerkiksi muistiin painamista tukevat työskentelytavat helpottavat oppimista.

Kurssiaikatauluista selkeästi ja hyvissä ajoin ilmoittamisen on koettu olevan hyödyllistä, koska nämä tekijät osaltaan vaikuttavat kurssilla onnistumiseen ja jaksamiseen parantavasti. Lisäksi ne helpottavat oman opiskelun suunnittelua. Väittämään 22 (”Opettajankouluttajani ovat ilmoittaneet selkeästi kurssin käytänteistä heti kurssin alkaessa.”) vastanneista opiskelijoista (n=57) 54 kokee opettajankouluttajien ilmoittaneen kurssin käytänteistä selkeästi heti kurssin alkaessa. Lisäksi väittämän 23 (”Opettajaopintojeni kurssit ovat olleet rakenteeltaan selkeitä ja johdonmukaisia.”) mukaan opiskelijoista (n=58) 48 kokee opettajaopintojen kurssien olleen rakenteeltaan selkeitä ja johdonmukaisia. Opiskelijat kokevat kurssien selkeyden opintoja helpottavaksi tekijäksi ja hyödylliseksi koetaan erityisesti tenttien ja kurssitehtävien selkeys ja yksinkertaisuus. Ohjeistukset, joihin ei jää tulkinnanvaraisuutta, helpottavat tehtävien tekemistä.

” [Hyödylliseksi koen] selkeät materiaalit hyvissä ajoin saatavilla sekä ajoissa ilmoitetut ja selkeät kurssiaikataulut ja -suoritusohjeet, jotta omaa opiskelua ja jaksamista on helpompi tukea hyvällä suunnittelulla.” EO11

6.1.2 Opettajankouluttajien tarjoamat psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot

Opettajankouluttajien tarjoamista tukikeinoista (n=26) psyykkiseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja esiintyy aineistossa kuusi. Hyödyllisiksi koetuista tukikeinoista (n=12) psyykkiseen saavutettavuuteen liittyviä on yksi. Nämä tukikeinot esitellään rinnakkain taulukossa 8.

Taulukko 8. Psyykkiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot (n=6) ja hyödyllisiksi koetut tukikeinot (n=1).

Psyykkiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot	Hyödyllisiksi koetut psyykkiseen saavutettavuuteen liittyvät tukikeinot
Opettajankouluttajan ymmärtävä suhtautuminen	Opettajankouluttajan ymmärtävä suhtautuminen
Haastavissa tilanteissa tukeminen	
Opettajankouluttajan kannustavuus	
Opiskelijoiden kiireetön kohtaaminen	
Opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen	
Turvallisen ja rennon ilmapiirin luominen	

Psyykkiseen saavutettavuuteen liittyvistä tukikeinoista opiskelijat kokevat hyödylliseksi opettajankouluttajan ymmärtävän suhtautumisen. Opiskelijat kokevat opettajankouluttajien suhtautuneen ymmärtävästi opiskelijoihin ja heidän eri lähtökohtiinsa. Väittämän 33 (”Opettajankouluttajani ovat huomioineet psyykkiset rajoitteet, esimerkiksi jännityksen, ahdistuksen tai uupumuksen, kursseilla.”) mukaan opiskelijoista (n=56) 42 kokee, että opettajankouluttajat suhtautuvat ymmärtävästi psyykkisiin rajoitteisiin.

“-- Psyykkisiin rajoitteisiin suhtaudutaan ymmärtävästi, jos opiskelija osaa itse kertoa ongelmistaan. Rajoitteet huomioidaan esimerkiksi pidentämällä kurssin suoritusaikaa. Meitä kannustetaan kertomaan aina opettajalle kaikenlaisista opintoihin vaikuttavista ongelmista.” (MUKOI)

Saaduista psyykkiseen saavutettavuuteen liittyvistä tukikeinoista aineistossa korostuvat lisäksi opiskelijoiden kokemukset opettajankouluttajan luomasta turvallisesta ja rennosta ilmapiiristä kursseilla. Väittämän 32 (”Opettajankouluttajani ovat luoneet turvallisen ja oppimistani edistä-

vän ilmapiirin kursseilla.”) vastauksista käy ilmi, että suurin osa vastaajista (n=54/56) on kokenut opettajankouluttajien luoneen turvallisen ja oppimistaan edistävän ilmapiirin kursseilla esimerkiksi tarjoamalla turvallisen tilan keskusteluille myös arkaluontoisemmista asioista.

”Kurssilla, jossa käsiteltiin arkoja ja henkilökohtaisia aiheita, opettajankouluttaja painotti tilan turvallisuutta ja sitä, että ei tarvitse kommentoida aiheita koko ryhmälle.” (EO11)

Fyysiseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja esiintyy aineistossa vähiten (n=2/26). Nämä tukikeinot ovat kursseja koskevan viestinnän sujuvuus sekä ylimääräisten aistiärsykkeiden vähentäminen. Fyysiseen saavutettavuuteen liittyen opiskelijoiden kokemuksista ei käy ilmi yhtään hyödylliseksi koettua tukikeinoja. Väittämän 29 (”Ovatko opettajaopinnoissa kursseja koskevat viestit kulkeutuneet helposti opiskelijoille?”) vastauksista käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista (n=52/57) kokee kursseja koskevan viestinnän olevan sujuvaa. Kursseja koskevat viestit ovat esimerkiksi välittyneet opiskelijoille hyvissä ajoin. Lisäksi opettajankouluttajat ovat pyrkineet opiskelijoiden kokemusten mukaan vähentämään ylimääräisiä aistiärsykeitä kursseilla. Vähentääkseen ylimääräisiä aistiärsykeitä, opettajankouluttajat ovat esimerkiksi puhuneet hajuttomuudesta, puuttuneet yleisesti äänitasoon ja pyrkineet ottamaan huomioon ääniherkkyydet.

6.2 Opiskelijoiden kokemukset opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävydestä

Tutkielman toinen tutkimuskysymys on “Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävydestä?”. Tähän liittyen opiskelijoiden kokemuksista nousee kaksi pääteemaa: *Saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa ja pandemian vaikutukset saavutettavuuteen*. Saavutettavuuden toteutumiseen opettajaopinnoissa liittyen käyvät aineistosta ilmi opiskelijoiden kokemukset sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen saavutettavuuden toteutumisesta. Lisäksi opiskelijoiden vastauksista nousevat esiin heidän kokemuksensa opettajankouluttajien tarjoaman tuen riittävydestä. Vastauksista käy myös ilmi, miten opettajaopiskelijat kokevat pandemia-ajan vaikuttaneen tukikeinojen tarjoamiseen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla verrataan koko tutkimusjoukon (n=58) vastauksia niiden opiskelijoiden vastauksiin, jotka ovat valinneet taustatiedoissa tarvitsevansa tukea korkeakouluopintoihinsa (n=9).

6.2.1 Sosiaalisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa

Sosiaalisen saavutettavuuden osalta valtaosa sekä koko tutkimusjoukon opiskelijoista että tukea tarvitsevista opiskelijoista kokee tukikeinojen tarjoamisen olevan riittämätöntä ja harvinaista. Joidenkin opiskelijoiden kokemusten mukaan kaikki opettajankouluttajat eivät käytä tukikeinoja, eikä tukikeinoja aina tarjota, vaikka niitä pyytäisi.

“He [opettajankouluttajat] eivät käytä tukitoimia. Se on suurin ongelma. Ei edes ajatella, että opetuskoulutuksessa voi olla moninaisia ihmisiä.” (AO9)

Opettajankouluttajien välillä esiintyy suuriakin eroja tuen tarjoamisessa. Sekä koko tutkimusjoukon että tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemusten mukaan osa opettajankouluttajista ei huomioi tuen tarpeita opetuksessaan, kun taas osa huomioi yksilölliset tuen tarpeet todella hyvin. Eräästä vastauksesta käyvät esimerkiksi ilmi nämä erot opettajankouluttajien välillä:

“Opettajakouluttajien välillä erot ovat tuen saamisen osalta valtavia. Osa opettajista vain lätkäisee satoja PowerPoint dioja Moodleen ja käskee kirjoittaa niiden pohjalta parikymmentä sivua luentopäiväkirjaa. Toiset opettajat puolestaan kannustavat, rohkaisevat ja auttavat heti, kun huomaavat avun tarpeen. He ovat valmiita joustamaan ja näkemään ylimääräistä vaivaa, opiskelijan oppimistulosten edistämiseksi.” (LO14)

Myös väittämän 10 (”Olen havainnut eroja tuen saamisessa eri opettajankouluttajien välillä.”) vastausten pohjalta voidaan havaita, että erityisesti koko tutkimusjoukon opiskelijoiden kokemusten mukaan opettajankouluttajien välillä on eroja tuen tarjoamisessa. Koko tutkimusjoukon opiskelijoista 63 % (n=34) ja tukea tarvitsevista opiskelijoista 56 % (n=5) on valinnut vastausvaihtoehdon ”lähes samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.

Osa koko tutkimusjoukon opiskelijoista ja tukea tarvitsevista opiskelijoista kokee opettajankouluttajien olleen joustamattomia kurssisuorituksissa ja poissaolotilanteissa. Esimerkiksi luentojen päällekkäisyyksiä ei ole välttämättä otettu huomioon ja sairaspöissaoloja ei aina hyväksyttyä.

“Opettajilta ei oikein ole saanut tukea/ymmärrystä kuormittavissa elämänvaiheissa. Esimerkiksi emme me opiskelijat voi sille mitään, jos opinnoissa on päällekkäisyyksiä, jolloin kaikille tunneille ei ole mahdollista osallistua ja tässä jousto on ollut melko vähäistä.” (EO8)

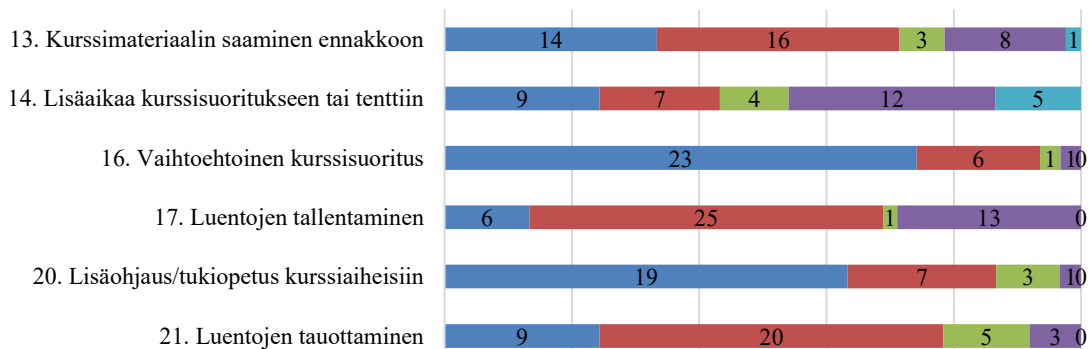
Opetusmenetelmät koetaan pääosin koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden mukaan yksipuolisiksi ja opetusmateriaalien koetaan olevan toimimattomia. Ohjeistusten koetaan usein olevan epäselviä ja ne saattavat muuttua kurssin aikana. Lisäksi yhtenäiset käytännöt kurssien ohjeistusten ilmoittamisajankohdasta ja –paikasta voivat puuttua. Epäselvien ohjeistusten takia opiskelijat saattavat joutua itse tulkitsemaan mitä millekin kurssille kuuluu.

“--Opetusmenetelmät ovat usein yksipuolisia esim. pelkkää luennointia tai ryhmäkeskusteluja, vaihtelu vahvistaisi muistijälkeä.” (EO3)

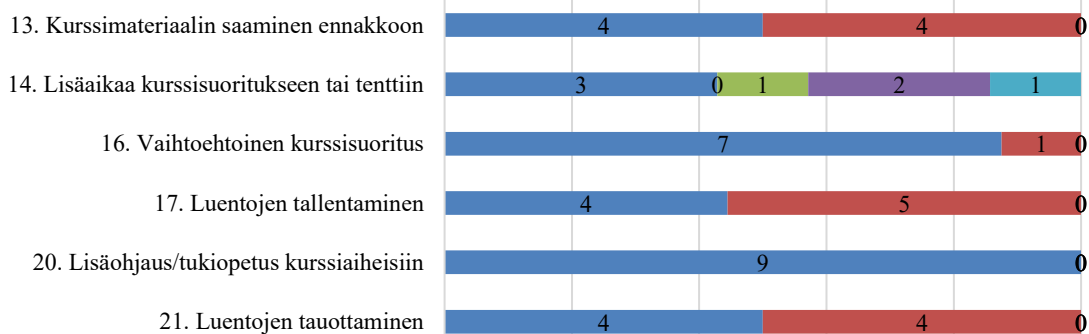
Eri tukikeinojen saamista kartoitettiin myös väittämillä 13, 14, 16, 17, 20 ja 21 (kuvio 1). Kaikkien väittämien vastaukset ovat linjassa koko tutkimusjoukon vastausten ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastausten välillä. Väittämää 14 lukuun ottamatta voidaan havaita, ettei näitä tukikeinoja ole koettu saatavan riittävästi. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista käy koko tutkimusjoukkoon verrattuna vielä hieman selkeämmin ilmi näiden tukikeinojen tarjoamisen riittämättömyys. Näihin väittämiin harva vastaaja valitsi vastausvaihtoehdon 3 ”en osaa sanoa”.

Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvien tukikeinojen riittävyys

Vastausten jakaumat koko tutkimusjoukon vastauksissa:



Vastausten jakaumat tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksissa:



■ en koskaan ■ harvoin ■ en osaa sanoa ■ lähes aina ■ aina

Kuvio 1. Sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyvien tukikeinojen riittävyys: Vastausten jakaumat koko tutkimusjoukossa (n=58) ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) joukossa. Vastausvaihtoehtoa 6 ”ei kosketa minua” ei esitetä kuviossa.

6.2.2 Psykkisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa

Psykkiseen saavutettavuuteen ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota koko tutkimusjoukon opiskelijoiden eikä tukea tarvitsevien opiskelijoiden mukaan. Erityisesti massaluennoilla ei psyykkistä saavutettavuutta ole huomioitu riittävästi. Osa opiskelijoista mainitsee, ettei psyykkistä saavutettavuutta ole otettu huomioon, vaikka siitä olisi keskusteltu opettajankouluttajien

kanssa. Koko tutkimusjoukosta joidenkin yksittäisten opiskelijoiden mukaan osa opettajankouluttajista on kuitenkin huomionnut psyykkisen saavutettavuuden erityisesti pienryhmätunneilla.

“Harvoin tähän [psyykkiseen saavutettavuuteen] on kiinnitetty huomiota. Joillakin kursseilla on ollut hyvä ilmapiiri, kun taas jotkut opettajankouluttajat ovat jopa sanoneet joillekin opiskelijoille heidän olevan väärällä alalla. --” (EO3)

Valtaosa koko tutkimusjoukon opiskelijoista ja erityisesti tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat, ettei heitä huomioida yksilöllisesti riittävän paljon. Esimerkiksi jännitysoireita ei ole opiskelijoiden kokemusten mukaan huomioitu, eikä kursseilla ole annettu mahdollisuutta tehdä erilaisia suorituksia riittävän usein. Koko tutkimusjoukon osalta käy yksittäisistä vastauksista ilmi, että opettajankouluttajat ovat huomioineet yksilöllisyyden ja kiinnostuneet opiskelijoiden jaksamisesta.

“-- ei anneta muita vaihtoehtoja, kuin suorittaa samalla tavalla kuin kaikki muutkin. Osa opettajista on puolestaan olleet todella ymmärtäväisiä ja halunneet luoda jokaiselle opiskelijalle soveltuvan kurssin ja tarjota tukitoimia sekä ymmärrystä.” (EO10)

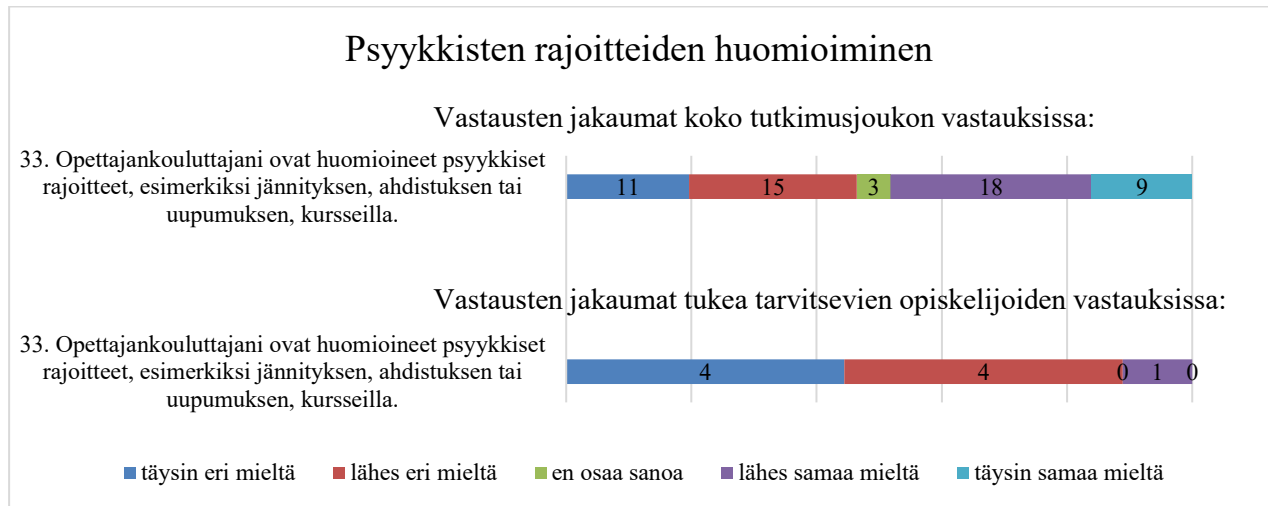
Opettajankouluttajilta saadun ymmärryksen erilaisia elämäntilanteita kohtaan koetaan olevan riittämätöntä suurimman osan sekä koko tutkimusjoukon että tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastausten mukaan. Lisäksi erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista käyvät ilmi kokemukset opettajankouluttajien negatiivisista asenteista heitä kohtaan. Tämä näyttäytyy aineiston perusteella esimerkiksi opettajankouluttajien tylynä käytöksenä, hyökkäävyytenä ja syyllistävyytenä. Opiskelijoiden palautteesta ei myöskään kiinnostuta riittävästi.

“Paljon on petrattavaa yliopiston tuen antamisessa. Opettajien asenteet ovat hälyttävän huonoja. Jos olisi enemmän vaikeuksia, en ihmettelisi yhtään, jos jäisi koko tutkinto kesken. Eri-tyispedagogiikan opinnot eivät muutenkaan kauhean laadukkaat ole, eikä ketään kiinnosta opiskelijoiden palaute kursseista.” (EO12)

“Ei [huomioida psyykkistä saavutettavuutta]. Aika päinvastoin kuin opettajat syyllistävät ja ovat asenteella voi voi yritäppä pärjätä” (EO12)

Avoimiin vastauksiin verrattuna väittämästä 33 löytyy vaihtelua kokemusten välillä koko tutkimusjoukon osalta (kuvio 2). Osa opiskelijoista kokee opettajankouluttajien huomioineen

psykkisen saavutettavuuden. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden joukossa vastaukset väittämään 33 ovat selkeästi negatiivisempia, ja 89 % vastaajista (n=8) on valinnut vaihtoehdon ”lähes eri mieltä” tai ”täysin eri mieltä”.



Kuvio 2. Psyykkisten rajoitteiden huomioiminen: Vastausten jakaumat koko tutkimusjoukossa (n=58) ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) joukossa. Vastausvaihtoehtoa 6 ”ei kosketa minua” ei esitetä kuviossa.

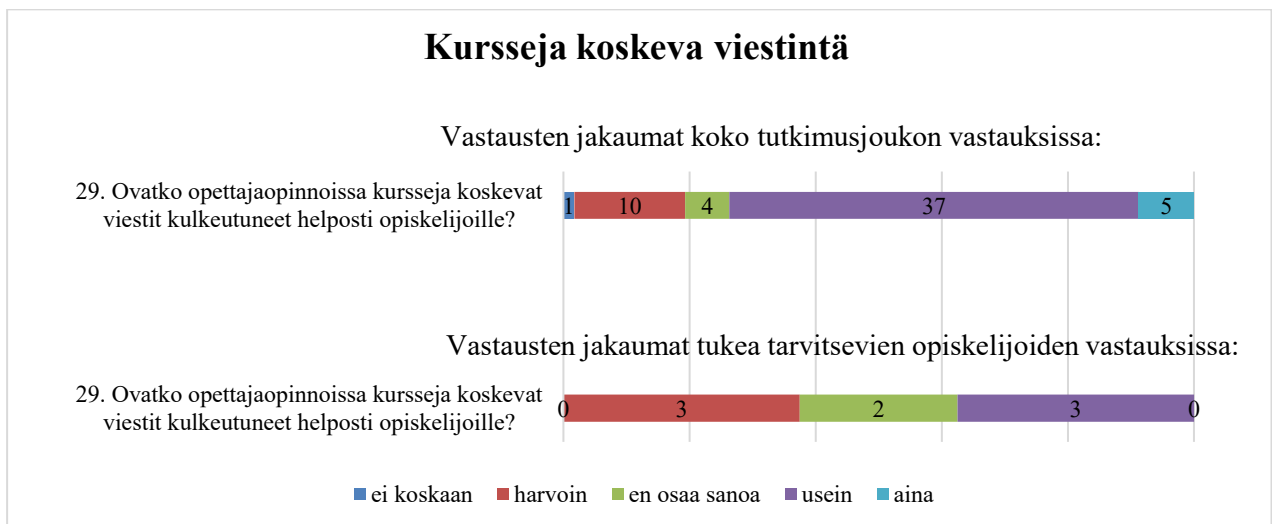
Väittämien 34 (”Koen tuen saamisen edistäneen opiskeluhyvinvointiani.”) ja 35 (”Tuen puute on aiheuttanut minulle uupumusta.”) osalta koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastaukset ovat linjassa. Väittämän 34 kohdalla koko tutkimusjoukon vastausten keskiarvo on 3,7 ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastausten keskiarvo on 3,4. Vastauksista käy siis ilmi, että tuen saamisen on koettu edistävän opiskeluhyvinvointia. Vastausten hajonta on myös kummankin joukon osalta alle 1. Väittämän 35 osalta ilmenee kummankin joukon vastauksista se, että tuen puute on aiheuttanut opiskelijoille uupumusta. Koko tutkimusjoukon vastausten keskiarvo on 3,5 ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastausten keskiarvo on 4,8. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista käy siis vielä selkeämmin ilmi se, että tuen puute aiheuttaa uupumusta. Hajontaa vastauksissa esiintyy koko tutkimusjoukon vastausten välillä kuitenkin melko paljon (kh=1,3), mutta tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastausten hajonta on pientä (kh=0,4).

6.2.3 Fyysisen saavutettavuuden toteutuminen opettajaopinnoissa

Koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksista käy pääosin ilmi, ettei opettajiin saada yhteyttä sähköpostitse tai muiden sähköisten alustojen kautta riittävän sujuvasti. Lisäksi suurin osa kaikista vastaajista kokee, ettei opettajia tavoita fyysisestikään, sillä heidän työtilansa ovat lukollisten ovien takana.

“--opettajat ovat lukittujen ovien takana ja sähköposteihin vastaamisestakaan ei ole varmuutta.” (EO10)

Väittämän 29 (kuvio 3) osalta koko tutkimusjoukon vastauksista käy ilmi, että kurseja koskevat viestit ovat kulkeutuneet opiskelijoille hyvin. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista ei ilmene selkeää yhtenäistä linjaa keskiarvon ollessa 3.



Kuvio 3. Kurseja koskeva viestintä: Vastausten jakaumat koko tutkimusjoukossa (n=58) ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) joukossa. Vastausvaihtoehto 6 ”ei kosketa minua” ei esitetä kuviossa.

Väittämän 31 (”Ovatko opettajankouluttajasi huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä?”) kohdalla koko tutkimusjoukon vastauksista ei käy ilmi merkittävää tulosta. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista puolestaan käy ilmi, etteivät he koe opettajankouluttajien huolehtineen riittävästi fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä (ka=1,9; kh=0,8).

6.2.4 Pandemian vaikutus saavutettavuuteen opettajaopinnoissa

Koko tutkimusjoukon vastauksista käyvät ilmi opiskelijoiden negatiiviset, positiiviset ja neutraalit kokemukset pandemia-ajan vaikutuksista tuen saamiseen. Suurin osa näistä vastaajista kokee tuen saamisen vaikeutuneen pandemia-aikana. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemukset ovat laadullisen aineiston osalta negatiivisia, eikä positiivisia tai neutraaleja kokemuksia käy ilmi heidän vastauksistaan. Suurin osa sekä koko tutkimusjoukosta että tukea tarvitsevista opiskelijoista kokee esimerkiksi tuen saamisen olevan entistä enemmän opiskelijoiden vastuulla, ja osa opettajankouluttajista on vähentänyt tuen tarjoamista. Tuen tarve on pääosin opiskelijoiden kokemusten perusteella lisääntynyt, mutta siihen ei ole reagoitu riittävästi ja osa opettajankouluttajista on jättänyt tukikeinot etäopetuksessa kokonaan pois. Valtaosa kaikista vastaajista kokee myös, että opettajankouluttajien on helpompi kieltäytyä tuen tarjoamisesta etäopetuksessa.

“Koen sen [tuen saamisen] heikentyneen, opettajat eivät ole aina vastanneet viesteihin, jotka koskevat kursseja. Kurssirakenteet ja suoritustavat ovat olleet aiempaakin hankalammin saatavilla ja ovat tulleet pahasti myöhässä. Lisätehtäviä on tullut kesken kurssin yhtäkkiä.” (EO3)

Kokemus tuen saamisen parantumisesta pandemia-aikana on havaittavissa joistakin koko tutkimusjoukon vastauksista. Tuen saamisen mahdollisuutta on esimerkiksi opiskelijoiden kokemusten mukaan korostettu ja osa opettajankouluttajista on tarjonnut enemmän tukea pandemia-aikana. Joistakin koko tutkimusjoukon vastauksista käyvät ilmi myös opiskelijoiden kokemukset siitä, ettei eri opetusmuodoilla ole ollut vaikutusta tuen saamiseen.

“En ole [huomannut eroja tuen saamisessa eri opetusmuotojen välillä]. Yhtä vähän olen saanut tukea kaikissa. Eli en yhtään” (AO9)

Tuen ja avun pyytämisen kynnyksen ja tuen tarpeista kertomisen koetaan olevan suurimmaksi osaksi koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemusten mukaan etäopetuksessa suurempi kuin lähiopetuksessa. Esimerkiksi väärinymmärrysten riskin koetaan olevan suurempi kerrottaessa tuen tarpeista viestiyhteyksin. Vain yksittäisistä koko tutkimusjoukon vastauksista käyvät ilmi opiskelijoiden kokemukset tuen pyytämisen helpottumisesta pandemia-aikana.

“Lähiopetuksessa on helpompi kasvotusten jutella opettajan kanssa. Etäopetuksessa taas opettajaa tulee lähestyä sähköpostilla, joka voi hukkua muiden viestien sekaan. Sähköpostilla on

monesti myös hankala kertoa omasta tuen tarpeestaan ja kertoa opettajalle selkeästi, miksi hyötyisi jostain tukimuodosta. --” (EO10)

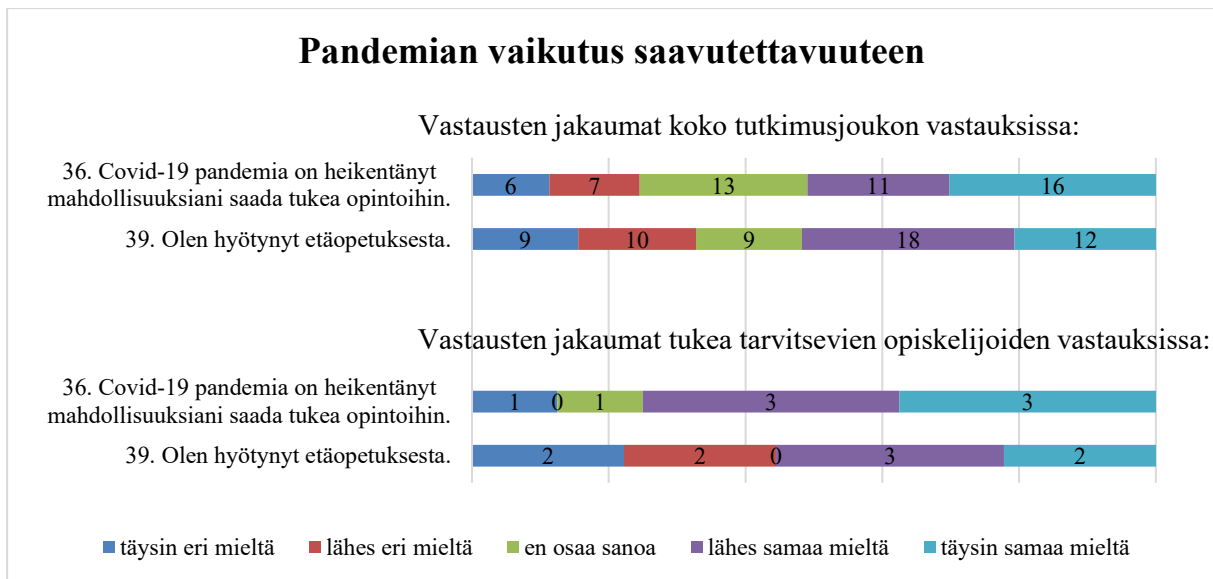
Pääosin koko tutkimusjoukon opiskelijat ja tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat kurssien olevan kuormittavampia etäopetuksessa, vaikka luentojen määrä on pysynyt lähiopetukseen verrattuna samana. Näistä vastauksista käyvät ilmi esimerkiksi kokemukset siitä, etteivät opettajankouluttajat ota huomioon etätyöskentelyn kuormittavuutta. Myös itseohjautuvuuden merkitys on korostunut pandemia-aikana ja suurin osa kaikista vastaajista kokee jääneensä omilleen opintojensa kanssa. Koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista korostuu myös kurssiohjeistusten entistä hankalampi saatavuus pandemia-aikana.

“Etäopetuksessa koen opiskelijoiden jääneen hieman heitteille. Ohjeistukset etänä olevien kurssien tehtäviin ovat olleet hyvin vaihtelevia, eikä usein ole tiennyt yhtään, mitä pitäisi tehdä.” (LO2)

Aidon vuorovaikutuksen heikentyminen pandemia-aikana korostuu suurimmassa osassa koko tutkimusjoukon ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksista. Esimerkiksi spontaanin keskustelun on koettu vähentyneen, aidot tuntemukset eivät etäyhteyksin välity riittävän hyvin ja opettajankouluttajien on koettu jääneen etäisiksi. Valtaosa kaikista vastaajista kokee myös pandemian vaikeuttaneen yhteydensaamista opettajankouluttajiin. Opettajat eivät esimerkiksi aina vastaa viesteihin ja opiskelijoille on jäänyt kokemus siitä, että viestit hukkuvat muiden sähköpostien joukkoon.

“Etäopetuksessa ei näy todelliset tuntemukset ja siksi aito, välitön kommunikaatio opettajan ja opiskelijan välillä ei ole pystynyt toteutumaan. --” (MUKO1)

Väittämän 36 vastauksista (kuvio 4) voidaan havaita, että pääosin koko tutkimusjoukko ja tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat pandemian vaikuttaneen heikentävästi heidän mahdollisuuksiinsa saada tukea. Väittämästä 39 (kuvio 4) voidaan havaita kuitenkin suurimman osan kaikista vastaajista hyötynneen etäopetuksesta. Etäopetuksen hyödyllisyys on havaittavissa kuitenkin enemmän koko tutkimusjoukon vastauksista verrattuna tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksiin. Etäopetuksen hyötyihin liittyen opiskelijoiden kokemuksista käyvät ilmi sen mahdollistamat joustavat aikataulut.



Kuvio 4. Pandemian vaikutus saavutettavuuteen: Vastausten jakaumat koko tutkimusjoukossa (n=58) ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) joukossa. Vastausvaihtoehtoa 6 ”ei kosketa minua” ei esitetä kuviossa.

6.3 Opiskelijoiden kehittämisideat opettajaopintojen saavutettavuuteen liittyen

Tutkielman kolmas tutkimuskysymys on ”Millä tavoin opiskelijat kehittäisivät opettajaopintojen saavutettavuutta?”. Opiskelijoiden vastauksista nousee esiin kolme pääteemaa: *Tiedon tarjoaminen saavutettavuudesta, vuorovaikutuksen kehittäminen opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä opetuskäytänteiden ja tuen tarpeiden huomioimisen kehittäminen*. Vastauksista nousevat esiin opettajaopiskelijoiden ideat saavutettavuuden kehittämiseksi heidän kokemustensa pohjalta. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastellaan yhteisesti kaikkien opiskelijoiden (n=58) vastauksia.

6.3.1 Tiedon tarjoaminen saavutettavuudesta

Opiskelijat kehittäisivät saavutettavuutta lisäämällä opettajankouluttajien tietoisuutta saavutettavuudesta ja oppimisen ja opiskelun tuesta. Opiskelijat lisäksi esimerkiksi opettajankouluttajille järjestettäviä koulutuksia muun muassa tuen tarjoamiseen ja kiusaamistilanteisiin puuttumiseen liittyen. Kyselylomakkeen väittämään 8 (”Opettajankouluttajat tarvitsevat lisää taitoja tukea opiskelijoita.”) vastaajista 69 % (n=40) valitsi vaihtoehdon ”lähes samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Suurin osa opiskelijoista on siis sitä mieltä, että opettajankouluttajien tuen tarjoamisen taitoja tulisi kehittää. Lisäksi opiskelijat toivovat, että opettajankouluttajilla

olisi ymmärrystä tuen tarpeita kohtaan ja halua kehittää tuen tarjoamista. Opiskelijat kokevat, että opettajankouluttajien tulisi ymmärtää erilaisten tuen tarpeiden yleisyys myös opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi opiskelijat toivovat opettajankouluttajilta avointa mieltä saavutettavuuden kehittämistä kohtaan.

“ADHD ja oppimisvaikeudet ovat yleisiä myös opettaja opiskelijoiden keskuudessa ja se pitäisi ymmärtää. --” (AO9)

“Haluaisin myös, että opettajille tarjottaisi koulutusta ja tietoa tuen tarjoamisesta enemmän, sillä he selkeästi sitä tarvitsevat. Tästä hyötyisivät sekä opettajat itse, että heidän opiskelijansa, jotka voisivat jatkossa saada tukea paremmin.” (EO10)

Opiskelijat kehittäisivät oppimisen ja opiskelun tuesta tiedottamista siten, että tietoa tuesta olisi saatavilla paremmin sekä opettajankouluttajille että opiskelijoille itselleen. Osa vastaajista kokee, ettei ole ennen tämän tutkielman kyselyyn vastaamista tullut edes ajatelleeksi, että tukea voi myös korkeakoulussa saada, eivätkä ole siis osanneet edes pyytää sitä. Opiskelijat toivovat tietoa saavutettavuudesta esimerkiksi opinto-oppaaseen. Lisäksi he kokisivat tarpeelliseksi kurssien alussa käytävät keskustelut saavutettavuudesta.

“--Toivoisin että mahdolliset tukikeinot tehtäisiin kaikille nähtäväksi ja saataville. Aina oppilaat ei osaa/uskalla välttämättä pyytää [sitä]” (VAKA4)

6.3.2 Vuorovaikutuksen kehittäminen opettajien ja opiskelijoiden välillä

Opiskelijat kehittäisivät vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijat esimerkiksi toivovat opettajankouluttajien suhtautuvan myönteisemmin ja ymmärtäväisemmin opiskelijoita kohtaan, esimerkiksi heidän erilaisiin elämäntilanteisiinsa liittyen. Opiskelijat toivovat kehitystä myös opettajankouluttajien taitoihin luoda positiivinen ilmapiiri kursseille.

“panostaisin positiivisen ilmapiirin kehittämiseen. Sen myötä tuen pyytäminenkin olisi helpompaa. Vaikka erityisiä tuen tarpeita ei ole, kaikki opiskelijat hyötyisivät positiivisesta oppimisilmapiiristä, jossa voi sanoa, jos ei osaa jotain tai ei tiedä mitä tehdä, eikä tarvitse pelätä seurauksia osaamattomuuden myöntämisestä.” (EO13)

Opiskelijat kehittäisivät myös opettajien ja opiskelijoiden välisiä suhteita toimivammiksi. Opiskelijat esimerkiksi toivovat, että opettajankouluttajat tuntisivat opiskelijansa paremmin. Lisäksi

opiskelijat kehittäisivät omaopettajatoimintaa esimerkiksi lisäämällä perehdytystä omaopettajana toimimiseen opettajankouluttajille. Opiskelijat lisääisivät omaopettajista tiedottamista opiskelijoille ja säännöllisiä tapaamisia omaopettajan kanssa.

“Jokaiselle olisi hyvä olla omaopettajan kanssa kerran vuodessa henkilökohtainen keskustelu, jossa keskusteltaisiin opintojen etenemisestä ja mahdollisista haasteista tai onnistumisista. --” (EO8)

Opiskelijat kehittäisivät opettajaopintoihin sujuvamman ja yhtenäisemmän tiedotuskanavan. Lisäksi opiskelijat poistaisivat lukot opettajankouluttajien työtiloista, jotta niihin kulku olisi helpompaa. Opiskelijat toivovat myös enemmän aikaa ja mahdollisuuksia keskustelulle opettajankouluttajien kanssa. Opiskelijat esimerkiksi lisääisivät matalan kynnyksen tapaamisia ja mahdollisuuksia opetuksen aikaiselle keskustelulle.

6.3.3 Opetuskäytänteiden ja tuen tarpeiden huomioimisen kehittäminen

Opiskelijat kehittäisivät opetusmenetelmiä opettajankoulutuksessa monipuolisemmiksi. Opiskelijat lisääisivät muistia tukevia ja opiskelijoita osallistavia työskentelytapoja pelkän luennoinnin sijaan. Lisäksi opiskelijat kehittäisivät luentomateriaaleja selkeämmiksi ja helpommin saataviksi. Toiveet selkeistä ja muuttumattomista kurssirakenteista ja -aikatauluista käyvät myös ilmi opiskelijoiden kehitysideoista.

“Ainaisten luentojen sijaan toivoisin erilaisia opetusmenetelmiä, jotka ehkä osallistaisivat opiskelijoita enemmän. Luennot eivät palvele kaikkia opiskelijoita.” (EO10)

Opiskelijat kehittäisivät kurssien sisältöjä käytännönläheisemmiksi. Lisäksi opiskelijat lisääisivät ennakkoon saatujen luentomateriaalien ja valmiiden muistiinpanojen määrää. Opiskelijat toivovat myös luentotallenteiden ja opetusvideoiden saamisen yleistymistä. Opiskelijat kokisivat tärkeäksi sen, että heille tarjottaisiin enemmän mahdollisuuksia työskennellä pienemmissä ryhmissä. Lisäksi kehitysideoista käy ilmi opiskelijoiden toive siitä, että massaluentojen sijaan järjestettäisiin useammin pienempiä seminaariryhmiä.

“—Esim. luentotallenteet olisivat tärkeitä, mutta ktk on erittäin sitä vastaan.” (EO12)

Opiskelijat kehittäisivät opetusta ja kurssikokonaisuuksia selkeämmiksi. He kehittäisivät myös ohjeiden antoa opetuksessa monikanavaisemmaksi, siten, että esimerkiksi kirjallisten ohjeiden lisäksi ohjeet annettaisiin suullisesti.

“--kursseihin tulisi olla todella selkeät ohjeistukset ja tehtävänantoihin tulisi käyttää aikaa, jotta opiskelijat eivät joutuisi käyttämään aikaansa siihen, että yrittävät saada selville tehtävän tarkoitusta.” (LO2)

Opiskelijat kehittäisivät koulutuksen sisäisiä linjauksia yhtenäisemmiksi, ja varmistaisivat opettajankouluttajien tietoisuuden näistä. Opettajankouluttajien välille toivotaan esimerkiksi yhtenäisiä käytänteitä kurssiohjeistusten ilmoittamiseen sekä saavutettavuuden toteuttamiseen liittyen. Lisäksi opiskelijat kehittäisivät sähköisiä alustoja selkeämmiksi. Esimerkiksi Moodle-alustalla tulisi olla selkeitä otsikoita ja etäluentojen linkkien tulisi olla samassa paikassa.

“--Jokaisen kurssin Moodle-alustalle kurssin alkuun Zoom-linkki, ettei sitä tarvitsisi aina etsiä sieltä sun täältä” (LO15)

Opiskelijat kehittäisivät opetusta joustavammaksi. Esimerkiksi sairaspöissaolot tulisi hyväksyä aiempaa paremmin ja korvaavia tehtäviä tulisi tarjota pöissaolotilanteissa. Joustavuutta toivotaan myös palautuspöivämääriin. Opetuspöivien ollessa osittain etänä ja osittain lähiopetuksena, opiskelijat toivovat ymmärrystä ja joustavuutta opettajankouluttajilta. Opiskelijat eivät itse järjestäisi samana pöivänä sekä etä- että lähiopetusta.

“--Jotain pitäisi tehdä sille, että jos vaikkapa on sairaana muutaman kerran, niin kurssi uhkaa keskeytyä läsnäolopakon vuoksi. Opiskelijoilla kun ei ole sijaisia, vaan pöissaolo hyvästäkin syystä on aina rangaistus opiskelijalle.” (MUKO2)

Opiskelijat lisääisivät mahdollisuuksia vaihtoehtoisille kurssisuoritustavoille sekä opiskelijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Opiskelijat lisääisivät myös luovia ja soveltavia tehtäviä kirjallisten tehtävien rinnalle. Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia toivotaan lisää myös opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi opiskelijat toivovat mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen osallistumistapaan, esimerkiksi osallistuuko opetukseen etänä vai paikan päällä.

“Kurssille voisi olla pari vaihtoehtoa, jotka voisi olla kaikkien valittavissa, eikä tarvitsisi pyytää erikseen vaihtoehtoista tapaa [kurssien suorittamiseen]. Koen ainakin itse korkeaa kynnystä tällaisen pyytämiseen.” (LO2)

Opiskelijat kehittäisivät yksilöllisten tarpeiden huomioimista opetuksessa. Opiskelijat toivovat kehitystä myös tuen tarjoamiseen, ja toivovat opettajankouluttajilta omaehtoisuutta tuen tarjoamisessa. Opiskelijat toivovat opettajankouluttajien selvittävän opiskelijoiden tuen tarpeet ja käyttävän erilaisia tukikeinoja opetuksessaan. Opiskelijat lisääisivät mahdollisuuksia kertoa

omista tuen tarpeista nimettömänä, esimerkiksi toteuttamalla kurssien alussa nimettömiä kyselyitä tuen tarpeista. Kyselylomakkeen väittämään 12 (”Tukea olisi helpompi pyytää nimettömänä.”) vastaajista 55 % (n=30) valitsi vastausvaihtoehdon ”lähes samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Suurin osa vastaajista siis kokee tuen pyytämisen nimettömänä helpommaksi. Opiskelijat lisääisivät opettajankouluttajien järjestämiä säännöllisiä kartoituksia opiskelijoiden tuen tarpeista.

“--Selvittäisin myös säännöllisillä kyselyillä tukea saavien oppilaiden tarpeita ja pyrkisin muokkaamaan toimintaa sen mukaisesti. --” (VAKA6)

7 Yhteenveto ja luotettavuustarkastelu

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaista tukea opiskelijat ovat saaneet opettajaopinnoissaan ja millaisista tukikeinoista he ovat kokeneet hyötynensä eniten. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia oppimisen ja opiskelun tuen riittävydestä saavutettavuuden eri osa-alueilla, sekä pandemian vaikutuksia saavutettavuuteen opettajaopinnoissa. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisin keinoin opiskelijat kehittäisivät saavutettavuutta opettajaopinnoissa.

7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimustietoa korkeakouluissa saaduista ja käytetyistä tukikeinoista on saatavilla vähän erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta (Grimes ym., 2021; Newman & Madaus, 2015). Tämän tutkielman tuloksista on löydettävissä yhteensä 26 opettajankouluttajien tarjoamaa tukikeinoa opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Näistä tukikeinoista 12 on tulosten mukaan koettu hyödylliseksi. Tutkielman tuloksista käy myös ilmi, että kohdeyliopiston opettajankoulutuksen saavutettavuudessa on vielä kehitettävää kaikilla osa-alueilla erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemusten mukaan. Vuoden 2018 saavutettavuusselvityksen (Lehto ym., 2019) tulokset ovat linjassa tämän tutkielman löydösten kanssa.

Sosiaalinen saavutettavuus

Tutkielman tuloksista esiin nousseista tukikeinoista selkeä enemmistö, eli 18 tukikeinoa liittyvät sosiaaliseen saavutettavuuteen. Opiskelijoiden vastauksista koskien saatuja ja hyödylliseksi koettuja sosiaaliseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja, korostuvat ennakkoon saatu kurssimateriaali, lisäaika kurssisuorituksiin tai tentteihin sekä luentotallenteiden ja opetusvideoiden saaminen. Lisäksi vastauksista korostuvat aikatauluista tiedottaminen ja selkeät käytänteet opinnoissa, sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttäminen. Myös Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan opiskelijat kokevat joustavien kurssisuoritustapojen, lisäajan saamisen tentteihin ja kurssisuorituksiin sekä selkeiden kurssiohjeiden tukevan opiskelua. Lisäksi etukäteen saatu luentomateriaali, monipuoliset opetusmenetelmät ja luentotallenteet tukevat opiskelijoiden oppimista (Black ym., 2015).

Tässä tutkielmassa sosiaalisen saavutettavuuden toteutumiseen liittyen opiskelijat kokevat, että opettajankouluttajat eivät tarjoa riittävästi tukikeinoja. Erot tuen tarjoamisessa voivat olla suuria opettajankouluttajien välillä. Opiskelijoiden kokemuksista korostuvat riittämättömyys esi-

merkiksi kurssimateriaalin saamisessa ennakoon, luentojen tauottamisessa sekä luentotalenteiden, vaihtoehtoisten kurssisuoritusten ja lisäohjauksen tarjoamisessa. Tuoreimmasta, vuoden 2018 saavutettavuusselvityksestäkin (Lehto ym., 2019) käy ilmi, että esimerkiksi vain vajaa kolmannes opiskelijoista on saanut kurssimateriaalia ennakoon.

Psyykkinen saavutettavuus

Psyykkiseen saavutettavuuteen liittyviä tukikeinoja on aineistosta löydettävissä kuusi kappaletta. Näistä tukikeinoista korostuvat opiskelijoiden kokemukset turvallisen ja rennon ilmapiirin luomisesta kursseilla sekä opettajankouluttajien ymmärtävästä suhtautumisesta opiskelijoita kohtaan. Opettajankouluttajan ymmärtävä suhtautuminen käy aineistosta ilmi myös hyödylliseksi koettuna tukikeinona. Opettajan ymmärtävä suhtautuminen opiskelijoita kohtaan on tärkeää, sillä se voi edistää opiskelua (Lehto ym., 2019).

Pääosin opiskelijat kokevat psyykkisen saavutettavuuden toteutumisen olevan riittämätöntä. Koko tutkimusjoukossa esiintyy joitain positiivisia kokemuksia esimerkiksi psyykkisten rajoitteiden huomioimisesta kursseilla. Kuitenkin erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemuksista korostuu se, etteivät opettajankouluttajat huomioi psyykkistä saavutettavuutta riittävästi. Osa opiskelijoista esimerkiksi kokee opettajankouluttajien asenteiden olevan negatiivisia opiskelijoita kohtaan, eivätkä opettajankouluttajat huomioi opiskelijoita yksilöllisesti. Opettajien negatiiviset asenteet opiskelijoita kohtaan ovat Moriñan (2017) tutkimuksen mukaan suurin korkeakouluopiskelijoiden kohtaamista haasteista opinnoissa.

Tutkielman tuloksista käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista kokee tuen puutteen aiheuttavan heille uupumusta, ja tuen saamisen puolestaan lisäävän opiskeluhyvinvointia. Opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen etenemistä voidaan oppimisen ja opiskelun tuella edistää (OHO! -hanke, 2019). Tämän tutkielman vastaajista myös sellaiset opiskelijat, jotka eivät ole taustatiedoissa kertoneet tarvitsevansa tukea korkeakouluopintoihinsa, ovat kokeneet hyötyneensä oppimisen ja opiskelun tuesta opettajaopinnoissaan. Tuloksista voidaan siis havaita tuen saamisen hyödyttävän kaikkia opiskelijoita riippumatta siitä, onko heillä tuen tarpeita vai ei. Myös Blackin ja kollegoiden (2015) sekä Moriñan (2017) mukaan erilaiset oppimisen ja opiskelun tuen keinot voivat olla hyödyksi kaikille opiskelijoille.

Fyysinen saavutettavuus

Fyysiseen saavutettavuuteen liittyen opiskelijoiden vastauksissa esiintyy kaksi tukikeinoa. Nämä tukikeinot ovat kurseja koskevan viestinnän sujuvuus ja aistiärsykkeiden vähentäminen opetuksessa. Ylimääräiset aistiärsykkeet voivat haitata opiskelua, joten niiden vähentämiseen tulee kiinnittää huomiota (Anderson ym., 2018; Hong, 2015). Fyysisen saavutettavuuden toteutumiseen liittyen tämän tutkielman vastaajat ovat kokeneet esimerkiksi yhteydenpidon sähköpostitse opettajankouluttajiin olevan haastavaa. Myös Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan sähköpostiviestintään opettajien ja opiskelijoiden välillä liittyy vielä paljon haasteita.

Tämän tutkielman tuloksista käy lisäksi ilmi, että opettajankouluttajien työtilat ovat lukollisten ovien takana, ja tämän vuoksi opettajankouluttajia ei ole helppoa mennä tapaamaan kasvotustenkaan. Koko tutkimusjoukko kuitenkin kokee opintoja koskevien viestien, kuten esimerkiksi ilmoitusten luentojen peruuntumisesta, välittyvän hyvin opiskelijoille. Lehto ja kollegat (2019) toteavat opiskelijoiden kokevan toimivan tiedotuksen ja viestinnän helpottavan opiskelua. Fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä huolehtimiseen liittyen ei tässä tutkielmassa koko tutkimusjoukon vastauksista nouse merkittävää tulosta. Tukea tarvitsevat opiskelijat kuitenkin kokevat, etteivät opettajankouluttajat huolehdi riittävästi fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä.

Pandemian vaikutukset saavutettavuuteen

Tämän tutkielman tuloksista käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista kokee pandemian heikentäneen mahdollisuuksia tuen saamiseen opettajaopinnoissa. Esimerkiksi tuen pyytämisen kynnyks on pandemia-aikana noussut. Tuen saamisen koetaan olevan entistä enemmän opiskelijoiden vastuulla, ja joidenkin opettajankouluttajien on koettu vähentäneen tuen tarjoamista. Opiskelijat kokevat myös tuen tarpeen lisääntyneen, mutta kaikki opettajankouluttajat eivät ole reagoineet siihen. Karvin (2020) tutkimuksesta käy ilmi tuen tarpeiden lisääntyminen pandemia-aikana erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla on jokin oppimisvaikeus. Kurssien koetaan tämän tutkielman tulosten mukaan olleen pandemia-aikana kuormittavampia. Myös THL:n (2021a) sekä Sonin ja kollegoiden (2014) tutkimusten tuloksista käy ilmi, että opiskelijat kokevat kurssien olevan kuormittavampia pandemia-aikana. Enemmistö tämän tutkielman vastaajista kuitenkin kokee etäopetuksen olevan hyödyllistä esimerkiksi sen mahdollistamien joustavien aikataulujen vuoksi. Myös Venäläisen (2020) tutkimuksen mukaan suurin osa opiskelijoista kokee etäopetuksen hyödylliseksi esimerkiksi sen joustavuuden vuoksi.

Tämän tutkielman tulosten mukaan aidon vuorovaikutuksen on koettu vaikeutuneen pandemia-aikana, ja opettajankouluttajat ovat jääneet etäisiksi. Aito vuorovaikutus on myös Venäläisen (2020) tutkimuksen mukaan vähentynyt pandemian aikaisissa opinnoissa. Tämän tutkielman koko tutkimusjoukon kokemuksista on havaittavissa yksittäisiä positiivisia kokemuksia pandemian vaikutuksista oppimisen ja opiskelun tukeen. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden vastauksista ei kuitenkaan nouse positiivisia kokemuksia tähän liittyen.

Opiskelijoiden kehittämisisideat saavutettavuuteen liittyen

Opiskelijoiden kokemuksista käy ilmi erilaisia kehittämisisideoita opettajaopintojen saavutettavuuden parantamiseksi. Opiskelijat kehittäisivät tiedon tarjoamista saavutettavuudesta sekä itselleen että opettajankouluttajilleen. Grimesin ja kollegoiden (2021), Hongin (2015) sekä Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan opiskelijoilla ei ole aina tarpeeksi tietoa tarjolla olevista tukikeinoista, joten heidän tietoisuuttaan asiasta tulisi lisätä. Tämän tutkielman opiskelijat lisäisivät opettajankouluttajille koulutusta tuen tarpeiden huomioimisesta opetuksessa. Korkeakoulun opettajille tulisikin tarjota koulutusta ja tietoa saavutettavuudesta ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta (Hong, 2015; Penttilä, 2012; Quick, 2013; Rodríguez Herrero ym., 2021).

Tästä tutkielmasta käy ilmi, että opiskelijat kehittäisivät vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijat toivovat, että opettajankouluttajilla olisi enemmän ymmärrystä erilaisista elämäntilanteista, ja että he tuntisivat opiskelijat paremmin. Myös Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden huomioimisessa on vielä kehitettävää. Tämän tutkielman tuloksista käyvät ilmi myös kehitysideoita positiivisen ilmapiirin luomisen lisäämiseksi opetuksessa, omaopettajatoiminnan kehittämiseksi sekä keskustelumahdollisuuksien lisäämiseksi opetuksen aikana ja sen ulkopuolella. Opiskelijat haluavat opettajien olevan tavoitettavissa helpommin niin viestitse, kuin kasvotustenkin, ja opintoihin toivotaan yhtenäistä tiedotuskanavaa. Viestintää tulisi Lehdon ja kollegoiden (2019) sekä Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan kehittää korkeakouluissa esimerkiksi yhtenäistämällä tiedotuskanavia.

Opiskelijat kehittäisivät tämän tutkielman tulosten mukaan opetuskäytänteitä selkeämmiksi ja monipuolisemmiksi. Opiskelijat lisäisivät monipuolisuutta opetusmenetelmiin sekä selkeyttä kursseihin esimerkiksi opetuksen, ohjeistusten ja sähköisten alustojen osalta. Myös Grimesin ja kollegoiden (2021) mukaan opetusmenetelmiä tulisi kehittää monipuolisemmiksi. Lisäksi Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan korkeakoulujen sähköisiä järjestelmiä tulee kehittää help-

pokäyttöisemmiksi ja selkeämmiksi. Tähän tutkielmaan vastanneet opiskelijat lisäisivät opetukseen käytännönläheisyyttä ja mahdollisuuksia työskennellä pienemmissä ryhmissä. Lisäksi opiskelijoiden kehitysideoista käyvät ilmi toiveet luentotallenteiden ja opetusvideoiden tarjoamisen lisäämisestä ja siitä, että opettajankouluttajilla olisi yhtenäiset käytänteet kurssien toteuttamiseen. Myös Villan ja Kivisalmen (2016) mukaan opiskelijoille tulisi tarjota enemmän luentotallenteita.

Opiskelijat kehittäisivät myös joustavuutta opinnoissa esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoisia kurssisuoritustapoja ja vaikutusmahdollisuuksia kursseille osallistumistapaan. Lisäksi opiskelijat toivovat, että heidän antamansa palaute otettaisiin huomioon opetuksen suunnittelussa. Murtosen (2017) mukaan opiskelijoiden palaute tulisikin ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Lisäksi tämän tutkielman vastaajat kehittäisivät tuen tarpeiden huomioimista opettajankoulutuksessa. Csolin ja Gallagherin (2012) mukaan opettajankouluttajien tulisi tietää opettajaopiskelijoiden tuen tarpeista ja pyrkiä ottamaan ne huomioon. Lisäksi tämän tutkielman tuloksista käyvät ilmi opiskelijoiden toiveet siitä, että opettajankouluttajat tarjoaisivat tukea myös omaehtoisesti. Opiskelijat kehittäisivät myös mahdollisuuksia kertoa tuen tarpeista nimettömänä, esimerkiksi nimettömin kyselyin.

7.2 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Validiteetin ja *reliabiliteetin* käsitteet liittyvät tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (Met-sämuuronen, 2011). *Validiteetilla* eli tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä, ovatko käytetyt tutkimusmenetelmät aiheen tutkimiseen soveltuvia (Hirsjärvi ym., 2009). *Reliabiliteetti* puolestaan tarkoittaa Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tulosten toistettavuutta ja tarkkuutta eli sitä, etteivät tulokset ole sattumanvaraisia. Tutkielmamme on toteutettu monimene-telmätutkimuksena käyttäen fenomenologista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli sekä avoimia kysymyksiä että Likert-asteikollisia väittämiä. Vallin (2018a) mukaan Likert-asteikon käyttäminen voi nostaa esiin luotettavuuteen liittyviä haasteita, mikäli vastaajat eivät ota kantaa asioihin. Pyrimmekin kysymysten muotoilussa vaikuttamaan siihen, että vastaajien olisi ollut mahdollisimman helppoa tuoda esiin omia kokemuksiaan, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksenkin kannalta tärkeitä. Lisäksi avoimilla kysymyksillä mahdollis-timme tutkittavien kokemusten esille tuomisen omin sanoin.

Vallin (2018b) mukaan huolellinen kysymysten asettelu auttaa vastaajia ymmärtämään kysymykset samalla tavalla kuin tutkija on ajatellut. Omassa aineistossamme jouduimme esimerkiksi siirtämään vastauksia eri tutkimuskysymysten alle, sillä vastaaja oli ymmärtänyt lomakkeen kysymyksen eri tavalla, kuin me olimme ajatelleet. Kyselylomakkeen kysymyksiä olisi vielä voitu hieman tarkentaa, jotta tältä olisi voitu paremmin välttyä. Suurin osa vastauksista kuitenkin liittyi johonkin tutkimuskysymyksistämme. Testasimme kyselyämme muilla opiskelijoilla ennen kyselyn julkaisemista, ja varmistimme kyselyn toimivuuden eri laitteilla, jotta mahdollisimman monella oli mahdollisuus vastata siihen. Tutkielmamme luotettavuutta lisätäksemme, pyrimme varmistamaan, että kyselyyn osallistuvat olivat opettajaopiskelijoita. Lähestyimme tutkittavia yliopiston opettajaopiskelijoiden sähköpostilistojen kautta.

Määrällistä analyysiä tehdessämme pidimme koko analyysiprosessin ajan huolta siitä, että kaikki tiedot ovat oikein tutkimuksen luotettavuutta lisätäksemme. Keskiarvot ja keskihajonnat on laskettu kahdesti ja varmistettu, että kummallakin kerralla on saatu samat tulokset. Käyttämässämme Likert-asteikoissa kolmas vastausvaihtoehto oli ”en osaa sanoa”. Joidenkin väittämien kohdalla useat vastaajat olivat valinneet tämän vaihtoehdon. Tämä vastausvaihtoehto vaikeutti analyysiä, sillä kyseisestä vastausvaihtoehdosta ei voida sanoa, mikä vastaajan kokemus asiasta on. Mikäli toteuttaisimme kyselyn uudelleen, harkitsisimme kolmannen vastausvaihtoehdon jättämistä pois, sillä kuudes vastausvaihtoehtomme ”ei kosketa minua” antaa vastaajille mahdollisuuden olla ottamatta kantaa asiaan.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin haasteena voi olla se, että valitut käsitteet ja teoriat sekä tutkimusmenetelmät osaltaan vaikuttavat tuloksiin, jolloin ne eivät välttämättä ole täysin aineistolähtöisiä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Pyrimme pitämään tämän koko analyysin tekemisen ajan mielessä välttääksemme aikaisempien tietojen vaikutukset tutkielmaamme. Tulosten esittelyä selkeyttääksemme käytimme apuna saavutettavuuden osa-alueiden kolmijakoa. Kolmijako ei kuitenkaan vaikuttanut aineiston analyysivaiheessa, vaan vasta analyysiluokkien muodostamisen jälkeen tuloksia kirjatessa löydökset jaettiin kolmijaon mukaan. Lisäksi yhtenä sisällönanalyysin luotettavuustekijänä voidaan Schreierin (2012) mukaan pitää sitä, että mikäli analyysin toistaa, tulisi luokittelusta saada samat selkeät, ja toisistaan erottuvat kategoriat. Mikäli eri analyysikerralla saadaan eri kategoriat, heikentää se tutkimuksen luotettavuutta (Schreier, 2012). Teimme sisällönanalyysin useaan kertaan laadulliselle aineistollemme, ja kun saimme samat kategoriat muodostettua uudestaan kolme kertaa peräkkäin, pidättäydyimme niissä.

Metsämuurosen (2011) mukaan tutkijan täytyy pohtia tarkasti, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, ja jättää epäolennainen tieto tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijan ei tule myöskään perustaa koko tutkimustaan yksittäisille löydöksille (Metsämuuronen, 2011). Tutkielmamme löydöksiä tarkastellessamme olemme pyrkineet objektiivisuuteen. Olemme kirjanneet tutkielman tekoprosessin aikana nousseita ennako-oletuksiamme ylös tiedostaaksemme ne, sekä välttääksemme omien subjektiivisten ajatustemme vaikutukset tuloksiin. Lisäksi kirjassimme tutkielmamme tulokset ylös totuudenmukaisesti.

Monimenetelmätutkimus on osaltaan rikastuttanut tutkielman tuloksia. Se on mahdollistanut opiskelijoiden kokemusten esille tuomisen laadullisen tutkimuksen avulla, ja määrällisen tutkimuksen keinoin olemme saaneet tarkempia arvoja opettajankoulutuksen saavutettavuuteen liittyen. Tulosten tarkastelua ja johtopäätösten tekemistä on kuitenkin vaikeuttanut se, että määrällisen ja laadullisen aineiston välillä on ollut joitain ristiriitoja. Lisäksi osa opiskelijoista on vastannut vain monivalintakysymyksiin. Osa opiskelijoista, jotka ovat vastanneet monivalintakysymyksissä jonkin asian toteutuneen hyvin, eivät ole välttämättä kokeneet tarpeelliseksi tuoda kokemuksiaan esiin avovastauksissa. Tästä syystä laadullinen aineisto voi joiltain osin olla mahdollisesti vinoutunutta, sillä negatiivisia kokemuksia omaavien opiskelijoiden vastaukset voivat olla esillä enemmän.

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tärkeitä käsitteitä ovat myös *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistuvuus*. *Uskottavuuden* tarkastelussa kiinnitetään huomiota siihen, vastaavatko tutkijan tekemät päätelmät tutkittavien käsityksiä aiheesta (Eskola & Suoranta, 2001). Aineistoa analysoidessamme pidimme yhteyden omien tulkintojemme ja alkuperäisaineiston välillä. Esimerkiksi analyysiluokkia muodostaessamme tarkistimme jokaisen luokan muodostettuumme, että se vastaa edelleen alkuperäisiä ilmauksia. Olemme tuloksia esittäessämme tuoneet alkuperäisiä ilmauksia sitaatteina näkyville omien tulkintojemme lisäksi.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan sitä, voiko tuloksia yleistää. Tämä tutkielma on toteutettu vain yhden yliopiston opiskelijoille, joten sitä ei voida yleistää koskemaan kaikkia yliopistoja. Tuloksia ei voida myöskään yleistää koskemaan kaikkia opiskelijoita, sillä tutkimusjoukkomme oli melko pieni. Lisäksi yleistyksiä tutkielmamme tuloksista ei voida tehdä, koska jokainen kokee asiat omalla yksilöllisellä tavallaan. Emme voi myöskään täysin taata kyselyyn vastanneiden kokemusten aitoutta tai sitä, ovatko he vastanneet ainoastaan

opettajaopintoihinsa liittyen. Tämä voi osaltaan vaikuttaa tutkielmamme luotettavuuteen. Lisäksi emme voi olla varmoja, ovatko vastaajat kertoneet jokaisessa avoimessa kysymyksessä kaikista aiheeseen liittyvistä kokemuksistaan. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ei voida olla varmoja, ovatko opiskelijat maininneet kaikki hyödylliseksi kokemansa tukikeinot hyödyllisyydestä kysyttäessä.

Varmuudella tarkoitetaan sitä, etteivät tutkijan omat ennakkotiedot saa vaikuttaa tutkielman tuloksiin (Eskola & Suoranta, 2001). Toteutimme tämän tutkielman yhteistutkijoina. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yhteistutkijuus tarkoittaa useamman tutkijan osallistumista tutkimuksen tekemiseen vähintään yhdessä tutkimuksen vaiheessa. Moilasen ja Räihän (2018) mukaan omat ennakko-oletukset on helpompi tiedostaa, kun niistä keskustelee tutkijaparin kanssa. Yhteistutkijuus mahdollisti omista ennakko-oletuksistamme keskustelemisen välttäen niiden vaikutuksia tutkielman tuloksiin. Koemme yhteistutkijuuden parantaneen tutkielmamme luotettavuutta, sillä olemme yhdessä huomanneet useita luotettavuuteen liittyviä seikkoja, jotka olisivat yksin voineet jäädä huomaamatta.

Yhtenä fenomenologisen tutkimuksen ongelmakohtana voi Tökkärin (2018) mukaan olla se, että tutkija samaistuu täysin johonkin tutkittavien kokemukseen. Tämä ongelmakohta voidaan välttää, kun tutkija tiedostaa omat kokemuksensa, eikä anna niiden vaikuttaa tutkimuksen tekoon ja sen tuloksiin (Tökkäri, 2018). Olemme itse erityispedagogiikan opiskelijoita, joten tutkielman aihe koskettaa myös meidän opintojamme. Pyrimme kuitenkin huomioimaan sen, etteivät omat kokemuksemme vaikuttaneet tuloksiin, vaan pysyimme neutraaleina koko tutkielman teon ajan.

Tutkimuksen *vahvistuvuus* tarkoittaa sitä, onko muista tutkimuksista löydettävissä samankaltaisia tuloksia (Eskola & Suoranta, 2001). Tehdessämme yhteenvedoa tuloksista, tarkastelimme aiemmin tehtyä tutkimusta verraten omia tuloksiamme niihin. Nostimme yhteenvedossa esille aiemmasta tutkimuksesta ja omista tuloksistamme ilmenneitä yhteneväisyyksiä.

Pyrimme noudattamaan tutkielmaa tehdessämme hyviä tieteellisiä käytänteitä ja huomioimaan eettisyyden. Laadimme opiskelijoille saatekirjeen, jossa ilmaisimme selkeästi tutkielmamme tavoitteen sekä sen, mihin kerättyä aineistoa tullaan käyttämään. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2019) mukaan tutkimusta tehdessä tulee huomioida esimerkiksi tutkittavien yksityisyydensuoja ja vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen. Saatekirjeessä ilmoitimme vastaamisen olevan vapaaehtoista sekä sen, että mikäli vastaaja lähettää vastauksensa, tulemme

käyttämään niitä osana tutkielmamme aineistoa. Annoimme vastaajille myös yhteystietomme, jotta heillä oli mahdollisuus kysyä meiltä lisätietoja tutkielmaamme liittyen.

Aineistoa kerätessämme huolehdimme vastaajien anonymiteetin säilymisestä esimerkiksi kirjoittamalla taustatietoja siten, ettei kukaan ole tunnistettavissa niistä. Esimerkiksi ikää emme kysyneet tarkkoina vuosina, vaan vastaajan tuli valita annetuista ikähaarukoista itselleen sopivin vaihtoehto. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2019) mukaan aineisto tulee myös hävittää, kun sitä ei enää käytetä. Oman tutkielmamme aineiston hävitämme asianmukaisesti Hohto-hankkeen päättyessä joulukuussa 2022.

8 Pohdinta

Saavutettavuuden kehittäminen korkeakouluissa on tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Bolognan prosessi, 1999; Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014; YK, 1948). Korkeakoulujen saavutettavuutta kehitetään esimerkiksi Bolognan prosessin (1999), Agenda2030:n (YK, 2015) sekä pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan perustuen tehdyn korkeakoulutuksen ja korkeakoulun saavutettavuussuunnitelman (Kosunen, 2021) kautta. Kehitystyön tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle opiskelijalle tasa-arvoinen ja yhdenvertainen mahdollisuus kouluttautua (Bolognan prosessi, 1999; Kosunen, 2021; YK, 2015). Kehitystyö on tärkeää, sillä tukea tarvitsevien korkeakouluopiskelijoiden määrä on kasvussa kansainvälisesti (Grimes ym., 2021).

Suomessa on toteutettu saavutettavuusselvityksiä korkeakouluissa vuosina 2004, 2011, 2015 ja 2018 (Laaksonen, 2005; Penttilä, 2012; Villa & Kivisalmi, 2016; Lehto ym., 2019). Tuoreimmasta saavutettavuusselvityksestä käy ilmi, että korkeakoulujen saavutettavuudessa on vielä kehitettävää niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin osa-alueella (Lehto ym., 2019). Myös tämän tutkielman tuloksista käy ilmi, että saavutettavuutta tulisi kehittää jokaisella osa-alueella. Esimerkiksi tukikeinojen tarjoamista tulisi lisätä opettajaopinnoissa. Puutteet luentotallenteiden saamisessa korostuvat tämän tutkielman aineistossa. Opiskelijat kokisivat hyötyvänsä luentotallenteista, muttei niitä tarjota riittävän usein. Blackin ja kollegoiden (2015) mukaan luentotallenteet helpottavat opiskelua. Myös opettajankouluttajien asenteissa opiskelijoita kohtaan on tutkielmamme vastausten mukaan vielä kehitettävää. Opettajien avoimuus ja kannustavuus helpottavat opiskelua ja tuen pyytämistä (Black ym., 2015; Magnus & Tøssebro, 2014). Negatiivisiin asenteisiin voidaan vaikuttaa Penttilän (2012) mukaan esimerkiksi tarjoamalla opettajille koulutusta saavutettavuuteen liittyen.

Tutkielmaamme osallistuneet opiskelijat kokevat opettajankouluttajien välillä olevan eroja tuen tarjoamisessa, ja yhtenäiset käytänteet voivat puuttua. Yhtenäisiä käytänteitä tulisikin kehittää opettajankoulutuksessa. Vaihtelevat kokemukset siitä, kuinka hyvin tukitoimia on tarjottu, voivat johtua eri opettajankouluttajien asenteista ja taidoista tarjota tukea. Aineistosta ilmeni yksittäisiä vastauksia siihen liittyen, että nykyiset resurssit rajoittavat opettajankouluttajien mahdollisuutta tarjota parempia tukikeinoja, kuten kurssimateriaalin antamista ennakkoon tai sähköposteihin vastaamista nopeasti. Kaikkea ei voida laittaa opettajankouluttajien harteille, vaan ylemmiltä tahoilta tarvittaisiin lisäresursseja ja tukea opettajankouluttajille. Lehdon ja kollegoiden (2019) mukaan korkeakouluopettajat haluaisivat tukea opiskelijoita enemmän, mutta he

eivät koe saavansa korkeakouluilta riittävästi resursseja tämän toteuttamiseen. Kuitenkaan resurssit eivät ratkaise kaikkia saavutettavuuteen liittyviä haasteita, vaan edelleen esimerkiksi pedagogisissa taidoissa on kehittämisen varaa.

Huolestuttavaa tuloksissa on se, että erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta kokemukset saavutettavuuden toteutumisesta ovat lähes kaikilta osin negatiivisia. Tuen tarjoaminen on tärkeää opinnoissa etenemisen ja menestymisen kannalta. Tukikeinoja tulisi integroida opetukseen, sillä ne eivät hyödytä ainoastaan tukea tarvitsevia opiskelijoita, vaan ne voivat edistää jokaisen opiskelijan oppimista ja hyvinvointia (Black ym., 2015; Moriña, 2017). Tämän tutkielman tuloksista käy myös ilmi tuen saamisen hyödyttäneen suurinta osaa kaikista vastaajista. Fossey ja kollegoiden (2017), Korkeamäen (2019) sekä Magnusin ja Tøssebron (2014) mukaan opiskelijat joutuvat usein itse huolehtimaan siitä, että heille tarjotaan tukikeinoja. Opiskelijat voivat esimerkiksi tästä syystä kokea tuen tarpeista kertomisen ja tuen pyytämisen kuormittavana, joten tiedon siirtymistä opiskelijoiden tuen tarpeista ja toiveista yksilöllisille opintojärjestelyille tulisi kehittää. Tällöin opiskelijoiden ei tarvitsisi jatkuvasti itse huolehtia siitä, että heidän tarvitsemansa tukikeinot järjestetään.

Opintojen työmäärän on koettu kasvaneen pandemia-aikana (Son m., 2020; THL, 2021a). Son ja kollegat (2020) toteavat myös stressin ja ahdistuksen lisääntyneen opiskelijoiden keskuudessa pandemian myötä. Tämän tutkielman tuloksista käyvät ilmi opiskelijoiden kokemukset opintojen työmäärän ja tuen pyytämisen kynnyksen kasvamisesta pandemia-aikana. Opiskelijoiden jaksamiseen ja tukikeinojen tarjoamiseen tulisi siis pandemia-aikana kiinnittää huomiota entistä enemmän.

Tämän tutkielman tuloksista käy ilmi useita opiskelijoiden ideoita saavutettavuuden kehittämiseksi. Rodríguez Herreron ja kollegoiden (2021) mukaan korkeakoulujen tulee ottaa huomioon opiskelijoiden kokemukset ja ideat saavutettavuutta kehitettäessä. Tähän tutkielmaan osallistuneet opiskelijat esimerkiksi toivovat, että heidän palautettaan hyödynnettäisiin enemmän. Opiskelijoilla on mahdollisuus muun muassa kurssipalautteen antamiseen, mutta osa opiskelijoista kokee, ettei tätä palautetta hyödynnetä. Opiskelijat toivovat myös lisätietoa saavutettavuudesta itselleen ja opettajankouluttajilleen. Grimesin ja kollegoiden (2021) mukaan opiskelijoille tulisi tarjota lisää tietoa mahdollisista tukikeinoista. Osa tämän tutkielman vastaajista mainitsee, ettei ennen tutkielman kyselyyn vastaamista ollut tiennyt, että korkeakoulussakin voi saada tukea. Opiskelijoille tulisi siis tarjota enemmän tietoa saavutettavuudesta ja erilaisista korkeakouluissa käytettävistä tukikeinoista. Myös korkeakouluopettajat tarvitsevat lisää tietoa

saavutettavuudesta, jotta he voivat paremmin huomioida tuen tarpeet opetuksessaan (Langørgen ym., 2020; Penttilä, 2012; Quick, 2013; Rodríguez Herrero ym., 2021).

Tämä tutkielma on toteutettu yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Hohto-hankkeen kanssa. Hankkeen kanssa yhteistyön tekeminen on mahdollistanut omalta osaltamme mahdollisuuden vaikuttaa opettajankoulutuksen kehitystyöhön. Opettajankouluttajat ja korkeakoulun johto voivat tämän tutkielman tulosten pohjalta kehittää saavutettavuutta opettajaopinnoissa. Tuloksia voi hyödyntää myös muiden yliopistojen tukipalveluiden kehittämisessä.

Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmamme kohdistuu vain yhteen yliopistoon. Tuloksemme eivät siis ole yleistettävissä muihin yliopistoihin. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena meillä nouseekin mieleen se, että tilannetta voisi tarkastella esimerkiksi koko Suomen tasolla. Saavutettavuuden toteutumista opettajaopinnoissa voisi tutkia vielä tarkemmin haastatteluiden avulla, jolloin opettajaopiskelijoiden kokemukset saattaisivat avautua vielä tarkemmin. Lisäksi tutkielmamme aineistosta nousee esiin muutamia vastauksia, joissa mainitaan eri opettajankoulutuslinjojen väliset erot saavutettavuuden toteutumisessa. Olisikin mielenkiintoista tutkia saavutettavuuden toteutumista eri opettajankoulutuslinjoilla spesifisti. Linjojen välisiä eroja saavutettavuuden toteutumisessa olisi myös mielenkiintoista tutkia.

Tärkeää tietoa saavutettavuuden kehittymisestä opettajaopinnoissa voitaisiin kerätä myös toteuttamalla pitkittäistutkimus samoille opiskelijoille esimerkiksi heidän ensimmäisenä ja viimeisenä opiskeluvuotenaan. Lisäksi opettajaopintojen saavutettavuuden tilanteesta olisi mielenkiintoista saada tietoa korkeakoulun johdon tai opettajien näkökulmasta. Olisi myös mielenkiintoista tutkia opettajankouluttajien saamaa koulutusta opiskelijoiden tukemiseen liittyen. Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella pitkittäistutkimuksena, kokevatko opettajankouluttajat heille tarjotun resurssien ja koulutusten saavutettavuuden kehittämiseen liittyen lisääntyvän vuosien varrella. Lisäksi voitaisiin tarkastella, kehittyvätkö opettajankouluttajien taidot tarjota tukea erilaisten koulutusten myötä. Fyysinen saavutettavuus on tutkielmassamme melko pienessä roolissa, eivätkä myöskään vastaajamme ilmoittaneet taustatiedoissa, että heillä olisi liikuntarajotteita. Tuloksia saatiin lähinnä viestintään ja ympäristön aistiärsykkeiden vähentämiseen liittyen. Fyysisen saavutettavuuden toteutumisen tutkiminen opettajaopinnoissa olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusehdotus.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksennäkökulmat ja menetelmät* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.el-library.com/book/9789523456167>
- AlKandari, N. Y. (2021). Students Anxiety Experiences in Higher Education Institutions. In V. V. Kalinin (ed.), *Anxiety Disorders – The new Achievements*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.87325>
- Amin, A. S., Sarnon, N., Akhir, N. M., Zakaria, S. M., & Badri, R. N. F. R. Z. (2021). Main Challenges of Students with Visual Impairment at Higher Education Institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(1), 734–747. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/9682>
- Anderson, A. H., Carter, M. & Stephenson, J. (2018). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651–665. <http://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bicker, F., Nardi, L., Maier, J., Vasic, V. & Schmeisser, M. J. (2021). Criss-crossing autism spectrum disorder and adult neurogenesis. *Journal of Neurochemistry*, 159(3), 452–478. <https://doi.org/10.1111/jnc.15501>
- Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48–64. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710>
- Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1–26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>

- Bolognan prosessi (1999). Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue. Euroopan opetusministereiden yhteinen julistus. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://education.ec.europa.eu/fi/bolognan-prosessi-ja-eurooppalainen-korkeakoulutusalue>
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S. & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357–356. <https://doi.org/10.1002/hbe2.240>
- Cheesman, M. F., Jennings, M. B. & Klinger, L. (2013). Assessing communication accessibility in the university classroom: Towards a goal of universal hearing accessibility. *Work*, 46(2), 139–150. <https://doi.org/10.3233/WOR-131742>
- Csoli, K. & Gallagher, T. L. (2012). Accommodations in Teacher Education: Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 61–76. <https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7698>
- Elbeheri, G., Everatt, J., Theofanides, F., Mahfoudhi, A. & Al Muhareb, K. (2020). Attitudes of Academics to Special Needs Accommodations in Kuwait. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1035–1049. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1508517>
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF-framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Field, T., Diego, M., Pelaez, M., Deeds, O. & Delgado, J. (2017). Depression and related problems in university students. *College Student Journal*, 46(1), 193–202.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J. & Bigby, C. (2017). Navigating the Complexity of Disability Support in Tertiary Education: Perspectives of Students and Disability Service Staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822–832. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J. & Buchanan, R. (2021). Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1146–1158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1661986>
- Heikkilä, T. (2014). Tilastollinen tutkimus (9. uud. p.). Helsinki: Edita Publishing.

- Helsingin yliopisto (2021). Helsingin yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2021–2024. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-05/HY_Tasa-arvo_Yhdenvertaisuussuunnitelma_2021-2024_0.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud.p.). Helsinki: Tammi.
- Hitches, E., Woodcock, S. & Ehrich, J. (2021). Shedding light on students with support needs: Comparisons of stress, self-efficacy, and disclosure. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000328>
- Hoben, J. & Hesson, J. (2021). Invisible Lives: Using Autoethnography to Explore the Experiences of Academics Living with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 37–50. <https://doi.org/10.1002/nha3.20304>
- Hohto-hanke (2021). Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.hohto-hanke.net/>
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209–226. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C. & De Angeli, A. (2022). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*, 37(4), 662–683. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2020). Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri koulutusasteilla. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf>
- Kettunen, H. & Villa, T. (2013). Katsaus opiskelijabarometrin teemoihin. Teoksessa Saari, J. & Kettunen, H. (toim.) *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Otus 39/2013. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.slideshare.net/otusowl/2013-opiskelijabarometri-2012>
- Korkeamäki, J. (2019). Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa M. Takala, L. Kairaluoma, T. Aro & L. Holopainen (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. [Adobe Digital Editions –versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523455931>

- Kosunen, T. (2021). Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OKM_2021_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Laaksonen, E. (2005). Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80264/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Langørgen, E., Kermit, P. & Magnus, E. (2020). Gatekeeping in Professional Higher Education in Norway: Ambivalence among Academic Staff and Placement Supervisors towards Students with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 616–630. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1476599>
- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. (2019). Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO! -hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. OHO! -hanke 2019. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <http://www.esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/kaikkien-korkeakoulu-1>
- Magnus, E. & Tøssebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332. <http://doi.org/10.1080/15017419.2012.761156>
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/312912897_Tutkimuksen_tekemisen_perusteet_ihmistieteissa
- Miles, M. P. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. ed.). California: Sage. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Moforte, J., Úbeda-Colomer, J., Pans, M., Pérez-Samaniego, V. & Devís-Devís, J. (2021). Environmental Barriers and Facilitators to Physical Activity among University Students with

- Physical Disability – A Qualitative Study in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph18020464>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreetti-siin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (5. uud. täyd. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for stu-dents with disabilities at university. *Disability & Society*, 36(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/096>
- Murtonen, M. (2017). Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitona. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* [Adobe Digital Edi-tions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.el-libslibrary.com/book/9789517686522>
- Newman, L. A. & Madaus, J. W. (2015). Reported Accommodations and Supports Provided to Secondary and Postsecondary Students with Disabilities: National Perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 173–181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
- Nukari, J. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työ-selosteita 29/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://oppi-misvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Aikuisten_oppimisvaikeuksien_psykologinen_arvi-ointi.pdf
- Oberholzer, L. (2017). Supporting teacher trainees with Special Educational Needs. *Research in Teacher Education*, 7(2), 22–26. <https://doi.org/10.15123/PUB.7289>
- OHO! -hanke (2019). Saavutettavuuskriteeristö -Väline korkeakoulun saavutettavuuden arvi-ointiin. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <http://www.esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saa-vutettavuuskriteeristo>
- Oulun yliopisto (2019). Oulun yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/TAYVS_2019.pdf
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H & Lundqvist, A. (2021). KOTT 2021-tutkimuksen perustulokset 2021. Haettu 19.5.2022 osoitteesta www.ter-veytemme.fi/kott

- Penttilä, J. (2012). Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 2012:10. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79139/okm10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tul-kinta-ymmärtäminen* (s. 115–162), (3. p.). Rovaniemi: Lapin yliopisto kustannus.
- 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>
- Quick, R. L. (2013). Exploring faculty perceptions toward working with academically vulner-able college students. *College Quarterly*, 16(4). Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020584.pdf>
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza Gasset, D. & Cabrera Garcia, A. (2021). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability and Society*, 36(3), 376–398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7(1), 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sedgwick, J. A. (2018). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a literature review. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35(3), 221–235. <https://doi.org/10.1017/ipm.2017.20>
- Serry, T., Oates, J., Ennals, P., Venville, A., Williams, A., Fossey, E. & Steel, G. (2018). Man-aging Reading and Related Literacy Difficulties: University Students' Perspectives. *Aus-tralian Journal of Learning Difficulties*, 23(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1341422>
- Son, C., Hedge, S., Smith, A., Wang, X. & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/21279>
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2014). Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50(4), 312–313. Haettu 10.12.2021 osoitteesta <https://journal.fi/sla/article/view/41281>

- Tanhua, I. (2020). Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 9.1.2022 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162303/OKM_2020_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos [THL] (2021a). Etäopinnot ja yksinäisyys ovat koetelleet korkeakouluopiskelijoita. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/-/etaopinnot-ja-yksinaisyys-ovat-koetelleet-korkeakouluopiskelijoita>
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos [THL] (2021b). Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat tukea -tutkijat huolissaan ahdistus- ja masennusoireiden yleisyydestä. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/-/korkeakouluopiskelijat-tarvitsevat-tukea-tutkijat-huolissaan-ahdistus-ja-masennusoireiden-yleisyydesta>
- Torralva, T., Gleichgerricht, E., Lischinsky, A., Roca, M. & Manes, F. (2013) “Ecological” and Highly Demanding Executive Tasks Detect Real-Life Deficits in High-Functioning Adult ADHD Patients. *Journal of Attention Disorders*, 17(1), 11–19. <https://doi.org/10.1177/1087054710389988>
- Towle, P. O. (2013). The early identification of autism spectrum disorders: A visual guide. (ebook). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi/ihmistieteiden-eettinen-ennakoarviointi>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkari & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Valli, R. (2018a). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. (2018b). Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* [Adobe Digital editions -versio]. Haettu 13.12.2021 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>

- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Venäläinen, E. (2020). Korkeakouluopiskelu korona-aikana: keskeisiä tuloksia Akava Worksin kyselytutkimuksesta, toteuttaja Aula Research. Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://akava-works.fi/wp-content/uploads/sites/2/2020/12/Tutkimus_korkeakouluopiskelu_korona-aikana.pdf
- Villa, T. & Kivisalmi, S. (2016). Korkeakoulujen saavutettavuus. Katsaus korkeakoulujen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, OTUS 53/2016. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GOU01dE43UjRJSGM/view?resourcekey=0-xxlRCFrppdPUB1g5OjnCsg>
- Villa, T. & Lavikainen, E. (2015). Erityinen polku tulevaisuuteen -selvitys koulutus- ja urapoluista henkilöiltä, joilla on ADHD tai Aspergerin oireyhtymä. Otus 52/2015. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.otus.fi/julkaisu/erityinen-polku-tulevaisuuteen/>
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 154–213), (1. uud. laitos). Helsinki: International Methelp.
- WHO (World Health Organization). (2022). ICD-11. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Eleventh Revision. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yhdistyneet kansakunnat (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Yhdistyneet kansakunnat (1948). Universal declaration of human rights. Haettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ying, C. R. & Richdale, A. L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (10.6.2016/27). Haettu 19.5.2022 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

Opiskelijoille kyselyn mukana lähetetty saatekirje:

-This questionnaire is only available in Finnish-

Hei,

Olemme viidennen vuoden erityispedagogiikan pääaineopiskelijoita X:n yliopistosta. Teemme pro gradu –tutkielmaamme yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Hohto-hankkeen kanssa. Hohto-hankkeen yhtenä päämääränä on kehittää yliopiston opettajankouluttajien erityispedagogista osaamista. Tarkoituksenamme on tutkielmassamme kartoittaa opettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän saamistaan tukitoimista opettajaopinnoissaan.

Kyselyn teemoja ovat tuen saanti ja riittävyys, erilaiset tuen muodot, esteettömyys ja saavutettavuus sekä pandemia-ajan vaikutus tuen saantiin. Vastausten avulla kehitetään X:n KTK:n tuen tarjontaa, joten jokainen vastaus on tärkeä! Vastaamalla voit vaikuttaa opettajankoulutuksen kehittämistyöhön.

Mikäli mielenkiintosi tutkimustamme kohtaan heräsi ja olet vähintään toisen vuoden luokan-opettajaopiskelija, erityispedagogiikan opiskelija, aineenopettajaopiskelija, musiikkikasvatuksen opiskelija, varhaiskasvatuksen opiskelija tai kasvatustieteiden opiskelija, ja suoritat pedagogisia opintoja X yliopistossa, arvostaisimme vastaustasi kyselyymme. Kartoitamme nimenomaan opettajankouluttajien tarjoamaa tukea, joten pyydämme vastaajia keskittymään pedagogisissa opinnoissa saamaansa tukeen.

Vastaaminen kestää noin 5–15 min ja vastausaikaa on kaksi viikkoa, eli 22.12.2021. asti. Kyselyyn vastataan täysin nimettömänä. Olemme saaneet Kasvatustieteen tiedekunnan koulutusdekaanin luvalla käyttöömmme sähköpostilistat.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/DDA81C192E9D19A1>

Mikäli sinulla herää kysymyksiä kyselyyn tai aiheeseemme liittyen, olethan meihin yhteydessä.

Suuri kiitos mielenkiinnostasi!

Ystävällisin terveisin,

Katariina Pylvänäinen

Aino.pylvanainen@student oulu.fi

Kirsi Kankaala

Kirsi.kankaala@student oulu.fi

Tutkielman aineistonkeruussa käytetty kyselylomake:

Opettajankouluttajien tarjoama tuki ja opetuksen eriyttäminen opettajaopiskelijoiden kokemana

Tutkimukseen osallistuminen ja suostumus käyttää vastaustasi osana pro gradu -tutkielman aineistoa

Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi osana tutkielman aineistoa. Lisäksi annat suostumuksesi julkaista vastauksiasi osittain osana pro gradu -tutkielmaa. Tutkielman aineistoa säilytetään Hohto-hankkeen päättymiseen saakka, eli joulukuuhun 2022. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

Pro gradu -tutkielman tekijät: Katariina Pylvänäinen (aino.pylvanainen@student.oulu.fi) ja Kirsi Kankaala (kirsi.kankaala@student.oulu.fi)

Työn ohjaaja: Marjatta Takala, erityispedagogiikan professori, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Kyselyn täyttämiseen kuluu aikaa noin 5-15 minuuttia.

TAUSTATIEDOT

Sukupuoleni *

- Mies
- Nainen
- Muu
- En halua kertoa

Ikäni *

- alle 25 vuotta
- 25-34 vuotta
- 35-44 vuotta
- 45-54 vuotta
- 55-64 vuotta
- yli 64 vuotta

Vuosikurssini *

- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
6. tai enemmän

Olen ensisijaisesti *

- luokanopettajaopiskelija
- erityisopettajaopiskelija
- aineenopettajaopiskelija
- varhaiskasvatuksen opiskelija
- musiikkikasvatuksen opiskelija
- kasvatustieteiden opiskelija

Oletko saanut oppimiseesi tukea peruskoulussa? *

- En
- Kyllä, millaista?

Oletko saanut oppimiseesi tukea lukiossa? *

- En
- Kyllä, millaista?

Onko sinulla jokin erityinen tuen tarve korkeakouluopinnoissasi? *

- Ei
- Kyllä. Mihin tai missä tarvitset erityisesti tukea?

KOKEMUKSIA OPPIMISEN JA OPISKELUN TUEN SAANNISTA JA RIITTÄVYYDESTÄ

1. Vastaa kokemustesi perusteella oppimiseen ja opiskeluun saamastasi tuesta

	1 = täysin eri mieltä 2 = lähes eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = lähes samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä 6 = ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Oletko yleensä tarvinnut tukea opettajaopintojesi luennoilla? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oletko yleensä saanut tukea opettajaopintojesi luennoilla? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oletko yleensä tarvinnut tukea opettajaopintojesi harjoitusryhmissä? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oletko yleensä saanut tukea opettajaopintojesi harjoitusryhmissä? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oletko yleensä tarvinnut tukea opetusharjoittelussasi? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oletko yleensä saanut tukea opetusharjoittelussasi? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

	1 = täysin eri mieltä 2 = lähes eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = lähes samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä 6 = ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Opettajankouluttajilla on riittävästi valmiuksia tukea opettajaopiskelijoita. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankouluttajat tarvitsevat lisää taitoja tukea opiskelijoita. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankoulutuksessa osataan huomioida tuen tarpeet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen havainnut eroja tuen saamisessa eri opettajankouluttajien välillä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen haastavaksi pyytää tukea opettajankouluttajiltani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea olisi helpompi pyytää nimettömänä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OPPIMISEN JA OPISKELUN TUEN MUODOT

3. Millaista tukea olet saanut kokemustesi perusteella opettajaopinnoissasi?

	1 = en koskaan 2 = harvoin 3 = en osaa sanoa 4 = lähes aina 5 = aina 6= ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Kurssimateriaalin saaminen ennakoon *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisääaikaa kurssisuoritukseen tai tenttiin *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssikirjojen saaminen äänitteinä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaihtoehtoinen kurssisuoritus (esim. suullinen koe) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luentojen tallentaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tentin tekeminen omassa tilassa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietokoneen käytön salliminen kirjoittamisen sijaan *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lisäohjaus/tukiopetus kurssiaiheisiin *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luentojen tauottaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1 Jotakin muuta, mitä?

4. Millaisista oppimisen ja opiskelun tuen muodoista koet hyötyväsi eniten? *

5. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

	1 = täysin eri mieltä 2 = lähes eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = lähes samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä 6= ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Opettajankouluttajani ovat ilmoittaneet selkeästi kurssin käytännöistä heti kurssin alkaessa. (esim. Kurssin suoritustavat, luentorunko, palautuspäivämäärät, materiaalit) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajaopintojeni kurssit ovat olleet rakenteeltaan selkeitä ja johdonmukaisia. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankouluttajieni käyttämät opetusmenetelmät ovat olleet monipuolisia. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajaopinnoissani käytetyt opetusmenetelmät tukevat oppimistani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankouluttajani ovat olleet joustavia erilaisia kurssisuorituksia kohtaan. (esim. Tentin sijaan voi tehdä ryhmätöön) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankouluttajani ovat huomioineet yksilölliset tuentarpeeni arvioinnissa. (esim. Kirjoitusvirheet eivät vaikuta alentavasti arvosanaan, erilaiset kurssisuoritustavat arvioidaan tasavertaisesti) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Millaisten tekijöiden kokisit edistävän oppimistasi ja opiskeluasi opettajaopinnoissasi? Esim. Erilaiset opetusmenetelmät

7. Millaisia tukitoimia olet havainnut opettajankouluttajiesi käyttävän kurseillaan? *

ESTEETTÖMYYS JA SAAVUTETTAVUUS

8. Vastaa kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi.

	1 = ei koskaan 2 = harvoin 3 = en osaa sanoa 4 = usein 5 = aina 6= ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Ovatko kurssien materiaalit olleet helposti saatavilla ja riittävän ajoissa? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ovatko opettajaopinnoissa kurseja koskevat viestit kulkeutuneet helposti opiskelijoille (esim. tieto luentojen peruuntumisesta/siirrosta)? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ovatko opettajankouluttajasi tarjonneet tarvittaessa yksilöllistä ohjausta kurssin aikana? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ovatko opettajankouluttajasi huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä? (esim. Fyysisten esteiden poistaminen, turhien aistiärsykkeiden poistaminen, akustiikka, kuulolaitteen huomioiminen) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Jos opettajankouluttajasi ovat huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä, millä tavoin he ovat tehneet sen?

10. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

	1 = täysin eri mieltä 2 = lähes eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = lähes samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä 6= ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Opettajankouluttajani ovat luoneet turvallisen ja oppimistani edistävän ilmapiirin kursseilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajankouluttajani ovat huomioineet psyykkiset rajoitteet, esimerkiksi jännityksen, ahdistuksen tai uupumuksen, kursseilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen tuen saamisen edistäneen opiskeluhyvinvointiani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuen puute on aiheuttanut minulle uupumusta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Miten olet havainnut opettajankouluttajasi huomioineen psyykkisen esteettömyyden? Esim. Yhdenvertaisuuden toteutuminen, psyykkisten rajoitteiden huomioinen, kannustavan ilmapiirin luominen

12. Miten itse kehittäisit saavutettavuutta opettajaopinnoissa? *

PANDEMIA-AJAN VAIKUTUS TUEN SAAMISEEN

13. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

	1 = täysin eri mieltä 2 = lähes eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = lähes samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä 6= ei kosketa minua					
	1	2	3	4	5	6
Covid-19 pandemia on heikentänyt mahdollisuuksiani saada tukea opintoihin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etä- ja hybridiopiskelu ovat lisänneet tarvetta saada tukea. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut kaikissa opetusmuodoissa riittävästi tarvitsemiä tukitoimia. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen hyötynyt etäopetuksesta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Miten koet pandemian vaikuttaneen opettajankouluttajien tarjoamaan tukeen opettajaopinnoissasi?

15. Oletko kokenut saamassasi tuessa eroja etäopetuksen, hybridimuotoisen opetuksen ja lähiopetuksen välillä?

16. Mitä muuta haluaisit aiheesta sanoa? Esimerkiksi jotain sellaista, mitä ei tullut aiemmin esille.

Opettajankouluttajien tarjoama tuki ja opetuksen eriyttäminen opettajaopiskelijoiden kokemana

Haluaisimme mielellämme haastatella muutamaa vastaajaa asian tiimoilta tarkemmin. Mikäli koet haluavasi haastateltavaksi Pro Gradu-tutkielmaamme, olethan toiseen meistä yhteydessä sähköpostitse 22.12.2021 mennessä:

Kirsi Kankaala: kirsi.kankaala@student oulu.fi

Katariina Pylvänäinen: aino.pylvanainen@student oulu.fi

Nimettömyys säilyy, sillä emme voi yhdistää kyselylomakkeeseen antamiasi vastauksia lähettämääsi haastatteluosuutumukseen. Lisäksi käsittelemme haastattelusta kerätyn aineiston niin, ettei sinua voi tunnistaa siitä.

Keskiarvot ja keskihajonnat koko tutkimusjoukon (n=58) ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) vastauksista tutkielman analyysiin valittujen Likert-väittämien osalta. Vastausvaihtoehtoa 6 ”ei kosketa minua” ei ole laskettu mukaan keskilukuihin.

Keskiarvot ja keskihajonnat koko tutkimusjoukon (n=58) vastauksista:

2. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
8. Opettajankouluttajat tarvitsevat lisää taitoja tukea opiskelijoita.	3,9	1,2	58
9. Opettajankoulutuksessa osataan huomioida tuen tarpeet.	2,9	1,1	58
10. Olen havainnut eroja tuen saamisessa eri opettajankouluttajien välillä.	3,9	1	54
12. Tukea olisi helpompi pyytää nimettömänä.	3,4	1,4	55

3. Millaista tukea olet saanut kokemustesi perusteella opettajaopinnoisiasi?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
13. Kurssimateriaalin saaminen ennakkoon	2,2	1,2	42
14. Lisäaikaa kurssisuoritukseen tai tenttiin	2,9	1,4	37
16. Vaihtoehtoinen kurssisuoritus (esim. suullinen koe)	1,4	0,7	31
17. Luentojen tallentaminen	2,5	1	45
20. Lisäohjaus/tukiopetus kurssiaiheisiin	2,7	1,2	53
21. Luentojen tauottaminen	2,1	0,8	37

5. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
22. Opettajankouluttajani ovat ilmoittaneet selkeästi kurssin käytänteistä heti kurssin alkaessa. (esim. Kurssin suoritustavat, luentorunko, palautuspäivämäärät, materiaalit)	3,6	1,1	57
23. Opettajaopintojeni kurssit ovat olleet rakenteeltaan selkeitä ja johdonmukaisia.	3,2	1,1	58
24. Opettajankouluttajieni käyttämät opetusmenetelmät ovat olleet monipuolisia.	3,2	1,2	58

8. Vastaa kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi.	Keskiarvo	Keskihajonta	n
29. Ovatko opettajaopinnoissa kursseja koskevat viestit kulkeutuneet helposti opiskelijoille (esim. tieto luentojen peruuntumisesta/sirrosta)?	3,6	0,9	57
30. Ovatko opettajankouluttajasi tarjonneet tarvittaessa yksilöllistä ohjausta kurssin aikana?	2,7	1,2	53
31. Ovatko opettajankouluttajasi huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä? (esim. Fyysisten esteiden poistaminen, turhien aistiärsykkeiden poistaminen, akustiikka, kuulolaitteen huomioiminen)	2,7	1	39

10. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
32. Opettajankouluttajani ovat luoneet turvallisen ja oppimistani edistävän ilmapiirin kursseilla.	3,9	1	58
33. Opettajankouluttajani ovat huomioineet psyykkiset rajoitteet, esimerkiksi jännityksen, ahdistuksen tai uupumuksen, kursseilla.	3	1,4	56
34. Koen tuen saamisen edistäneen opiskeluhuvinvointiani.	3,7	0,9	41
35. Tuen puute on aiheuttanut minulle uupumusta.	3,5	1,3	44

13. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
36. Covid-19 pandemia on heikentänyt mahdollisuuksiani saada tukea opintoihin.	3,5	1,3	53
39. Olen hyötynyt etäopetuksesta.	3,2	1,4	58

Keskiarvot ja keskihajonnat tukea tarvitsevien opiskelijoiden (n=9) vastauksista:

2. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
8. Opettajankouluttajat tarvitsevat lisää taitoja tukea opiskelijoita.	4,9	0,3	9
9. Opettajankoulutuksessa osataan huomioida tuen tarpeet.	2	0,7	9
10. Olen havainnut eroja tuen saamisessa eri opettajankouluttajien välillä.	3,9	1,3	9

3. Millaista tukea olet saanut kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
13. Kurssimateriaalin saaminen ennakkoon	1,5	0,5	8
14. Lisäaikaa kurssisuoritukseen tai tenttiin	2,7	1,6	7
16. Vaihtoehtoinen kurssisuoritus (esim. suullinen koe)	1,1	0,3	8
17. Luentojen tallentaminen	1,6	0,5	9
20. Lisäohjaus/tukiopetus kurssiaiheisiin	1	0	9
21. Luentojen tauottaminen	1,5	0,5	8

8. Vastaa kokemustesi perusteella opettajaopinnoistasi.	Keskiarvo	Keskihajonta	n
29. Ovatko opettajaopinnoissa kursseja koskevat viestit kulkeutuneet helposti opiskelijoille (esim. tieto luentojen peruuntumisesta/siirrosta)?	3	0,9	8
31. Ovatko opettajankouluttajasi huolehtineet fyysisen oppimisympäristön esteettömyydestä? (esim. Fyysisten esteiden poistaminen, turhien aistiärsykkeiden poistaminen, akustiikka, kuulolaitteen huomioiminen)	1,9	0,8	7

10. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
33. Opettajankouluttajani ovat huomioineet psyykkiset rajoitteet, esimerkiksi jännityksen, ahdistuksen tai uupumuksen, kursseilla.	1,8	0,9	9
34. Koen tuen saamisen edistäneen opiskeluhuylvointiani.	3,4	0,7	7
35. Tuen puute on aiheuttanut minulle uupumusta.	4,8	0,4	9

13. Mitä mieltä olet kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä?	Keskiarvo	Keskihajonta	n
36. Covid-19 pandemia on heikentänyt mahdollisuuksiani saada tukea opintoihin.	3,9	1,3	8
39. Olen hyötynyt etäopetuksesta.	3,1	1,5	9