

## OPINNÄYTETYÖ

### **Lukivaikeuteen saatavilla olevat tukimenetelmät Huma- kin opinnoissa**

Opiskelijoiden kokemukset ja kehittämissuhteet

Mira Komulainen

Tulkki (AMK), Tulkkaus ja kommunikaatio-ohjaus  
(240 op)

Arvioitavaksi jättämisaika  
11/2023

# TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu  
Tulkki (AMK), Tulkkaus ja kommunikaatio-ohjaus

---

Tekijät: Mira Komulainen

Opinnäytetyön nimi: Lukivaikeuteen saatavilla olevat tukimenetelmät Humakin opinnoissa - Opiskelijoiden kokemukset ja kehittämissuhteet

Sivumäärä: 45 ja 4 liitesivua

Työn ohjaaja: Sirpa Lyytinen

Työn tilaaja: Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia – Saako oppia (ESR) -hanke

---

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia lukivaikeuksiin saatavasta tuesta. Työssä myös selvitettiin millaisia keinoja opiskelijat ovat itse löytäneet lukivaikeuksiinsa opintojensa tueksi. Opinnäytetyö tehtiin tutkimuksellina työnä, jossa käytettiin aineistonkeruumenetelminä kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä.

Opinnäytetyön tilaajana toimi Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia – Saako oppia -hanke. Hankkeessa tarkoituksena oli edistää saavutettavuutta oppilaitosten digitaalisissa ympäristöissä, ja mukana kehittämistyössä olivat henkilöt, joilla oli itsellään kokemuksia esteiden kohtaamisesta opintopoluillaan. Hankkeen tuloksena syntyi Saavutettavat polut - verkkosivusto, jonne on koottu materiaalia liittyen saavutettavaan ohjaukseen ja kohtamiseen.

Aineistonkeruussa käytettiin puolistrukturoitua temahaastattelua, sekä kirjallisia lähteitä. Haastatteluun osallistui yhteensä 4 opiskelijaa ja 3 opettajaa, joista kaksi oli työnimikkeeltään opinto-ohjaajia. Kaikilla haastatetuilla opiskelijoilla oli diagnosoitu lukivaikeus. Aineisto analysoitiin käyttäen induktiivista sisällönanalyysiä ja teemoittelua. Aineiston järjestelyllä oli mahdollista luoda kokonaiskuva haastatteluista, joka taas helpotti tulosten havainnoimista. Tietoperustana työssä toimi lukivaikeus ja sen ilmeneminen, sekä saavutettavuus niin korkeakouluissa yleisesti, kuin myös Humanistisessa ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksen tuloksina saatiin selville, että haastatellut opiskelijat olivat yleisesti tyytyväisiä saamiinsa yleisiin tukitoimenpiteisiin, joita olivat esimerkiksi Saavutettavuuskirjasto Celiaan saatavat tunnukset ja lisäajan saaminen tentteihin. Opiskelijat kuitenkin toivoivat kurssialustoille ja -tehtäviin yleisiä muutoksia, jotka vähentäisivät mahdollisesti yksilöllisen tuen tarvetta. Opinnäytetyön tuloksena syntyikin hankkeen Sway-pohjalle luotu ”Yleiset hyvät käytänteet saavutettavuuden edistämiseen opinnoissa” -ohjeistus. Ohjeistuksen on tarkoitus edistää saavutettavuutta, ja sitä voi hyödyntää kurssien rakennetta ja sisältöä suunnitellessa.

”Yleiset hyvät käytänteet saavutettavuuden edistämiseen opinnoissa” -ohjeistus löytyy hankkeesta syntyneeltä Saavutettavat polut -sivustolta.

---

Asiasanat: oppimisvaikeudet, lukivaikeus, lukihäiriöt, saavutettavuus

# ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences  
Interpreter (UAS), Interpreting and AAC Instruction

---

Author: Mira Komulainen

Title: Methods of support for dyslexia in studies at Humak University of Applied Sciences - Students' experiences and development proposals

Number of Pages: 45 and 4 attachment pages

Supervisor(s): Sirpa Lyytinen

Commissioned by: Accessibility in Educational Pathways and the Right to Learn – Is Learning Achievable for me? - ESF-project

---

The purpose of this thesis was to discover experiences of the students on what kind of support they receive for dyslexia at Humak University of Applied Sciences. This thesis also aimed to uncover the resources students themselves have fabricated to cope with dyslexia in relation to their studies. The thesis was done as a research work, where qualitative research methods were used as data collection methods.

Commissioner of this thesis was Accessibility in Educational Pathways and the Right to Learn – Is Learning Achievable for me? - ESF-project. The goal of the project was to improve accessibility in the digital environments of educational institutions. As a result, Accessible Pathways -website was created, which has materials for encountering and giving guidance in accessible manner.

The empirical material of this study was gathered through semi-structured interviews and from literature. A total of four students and three teachers were interviewed. Two of the mentioned teachers were study counselors by job title. All of the interviewed students had been diagnosed with dyslexia. The analysis of material was done by using inductive content analysis and categorization. By organizing the data, it was possible to create an overall picture of the interviews, which in turn made it easier to observe the results. As the knowledge base of this thesis acted dyslexia and its manifestation, added with accessibility in Humak and accessibility in general in higher education institutions.

As a result of the thesis, it was found out that the interviewed students were generally satisfied with the general support they had received. Few of these for example were access to Celia-library and being provided with extra time during examinations. Students then again hoped that school would implement general changes to the course platforms and to the assignments, which would potentially reduce the need for individual support. Based on the thesis findings "Common good practices for promoting accessibility in studies" guidelines were created. The guidelines are intended to promote accessibility, and they can be used when planning the structure and content of the courses.

These guidelines can be found on Accessible pathways website created in the Right to Learn - ESF-project.

---

Keywords: dyslexia, learning difficulties, reading disorders, accessibility

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	6
2	TYÖN TAUSTA .....	8
	2.1 Tilaaja .....	8
	2.2 Aihe ja tarve.....	8
	2.3 Aiempia töitä aiheeseen liittyen.....	10
3	LUKIVAIKEUS.....	12
	3.1 Lukivaikeus.....	12
	3.2 Lukivaikeuden moninaiset ilmenemisoireet .....	13
	3.3 Lukitestit ja tuki Humanistisessa ammattikorkeakoulussa .....	15
4	SAAVUTETTAVUUS KORKEAKOULUISSA .....	17
	4.1 Saavutettavuuden edistäminen korkeakouluissa.....	17
	4.2 Saavutettavuus Humanistisessa ammattikorkeakoulussa .....	19
5	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	21
	5.1 Aineistonkeruumenetelmä .....	21
	5.2 Haastateltavat.....	23
	5.3 Aineiston analyysi.....	24
6	KOKEMUKSET LUKIVAIKEUDESTA JA TUESTA.....	26
	6.1 Lukivaikeuden toteaminen.....	26
	6.2 Lukivaikeuden ilmeneminen.....	28
	6.3 Vaikeudet .....	30
	6.4 Opinnot ja tuki .....	33

6.5 Opiskelijoiden ehdotukset.....	36
7 YHTEENVETO JA TULOKSET .....	39
8 LOPUKSI .....	41
8.1 Työn luotettavuuden arviointi.....	41
8.2 Oma pohdinta.....	42
8.3 Työn aihe ja tulosten hyödyntäminen tulevaisuudessa.....	44
LÄHTEET .....	46

# 1 JOHDANTO

Kun ajattelet sanaa 'lukivaikeus', mitä sinulle tulee siitä ensimmäisenä mieleen? Usein lukivaikeuteen liitetään lukemiseen liittyviä käsitteitä, kuten sen mahdollinen hitaus ja luetunymmärtämiseen liittyvät vaikeudet. Osa lukivaikeuksia omaavista henkilöistä ei välttämättä koe lukivaikeuksia elämää haittaavaksi tekijäksi, mutta joillain häpeä voi olla elämässä usein läsnä, kun heidän lukiessaan tekstiä se hyppelee riviltä toiselle tai osa sanoista sekoittuu toisiinsa. Lukivaikeus ja sen ilmenemisoireet ovatkin ihmisillä erilaisia, ja se mikä toiselle on vaikeaa, voi toiselle olla taas täysin ongelmatonta.

Lukivaikeuksia on tutkittu ensimmäisen kerran jo yli 100 vuotta sitten (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012), mutta silti niiden aikaisessa tunnistamisessa esiintyy vaikeuksia. Syynä tähän voi olla esimerkiksi lukivaikeuden moninainen ilmeneminen. Lukivaikeus voidaan huomata jo esikouluikäisillä lapsilla kouluvalmiutta testaavissa ryhmätesteissä, mutta monesti lukivaikeus todetaan vasta kun oppimiseen liittyviä ongelmia tulee esiin (Qvarnström 2013). Lukivaikeus voidaan todeta myös vasta aikuisiässä, jolloin henkilö ei ole välttämättä saanut tukea lukivaikeutensa tuomiin vaikeuksiin peruskoulussa.

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden lukivaikeuksiin saatua tukea. Tietoa kerättiin haastattelemalla opiskelijoita, joilla oli itsellään lukivaikeuksia. Opiskelijoiden kohdalla osalla oltiin huomattu lukivaikeuteen viittaavia oireita jo nuorempana, mutta virallisen diagnoosin saaminen oli tapahtunut vasta myöhemmin. Opiskelijat myös kertoivat diagnoosin olleen helpotus, sillä he olivat pitäneet itseään aiemmin tyhminä, kun eivät sisäistäneet asioita samalla tavalla kuin muut. Joskus diagnoosin saaminen aikaisessa vaiheessa elämää voi olla tärkeää vain siksi, että tietää omien oppimisvaikeuksien taustalla olevan jokin muu asia, kuin esimerkiksi laiskuus. Koska työssä tutkittiin tukimenetelmien käytön toimivuutta, koin tärkeäksi haastatella myös muutamaa opettajaa.

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ei ole aiemmin tehty selvitystä lukivaikeuksiin saatavilla olevista menetelmistä. Korkeakouluopiskelijoiden oppimisvaikeuksia ei ole yleisesti juurikaan tutkittu, vaikka korkeakoulujen saavutettavuutta ollaan kehitetty eri tavoin vuosien varrella (Rinne, Korkeamäki & Villa 2021). Muun muassa ESOK- ja OHO! -hankkeet ovat lisänneet tietoisuutta esteettömyydestä, sekä edistäneet eri tavoin saavutettavuutta korkeakouluissa. Saavutettavuuteen ollaan siis viime vuosina kiinnitetty huomiota, mistä syystä myös on tärkeää huomioida ja nostaa esille oppilaitosten sisällä opiskelijoiden oppimisvaikeuksiin käytettäviä

tukimenetelmiä. Vaikka tässä työssä ei ollutkaan tarkoitus selvittää opiskelijoiden oppimisvaikeuksia tai niiden ilmenemistä, sillä on kuitenkin merkitystä siihen, millaisia tukimenetelmiä voidaan tämän työn seurauksena kehittää.

Saavutettavuus on käsitteenä laaja, ja sen merkitys voi vaihdella ihmisestä ja käyttötarkoituksesta riippuen. Saavutettavuus voidaan esimerkiksi liittää digitaaliseen maailmaan, jossa se tarkoittaa verkkoympäristön esteettömyyteen panostamista, ja esimerkiksi työn tilaajana toiminut Saako oppia -hanke keskittyi digiohjauksen saavutettavuuden kehittämiseen ja tukimateriaalin kokoamiseen hankkeessa lopuksi syntyneelle verkkosivustolle. Tässä opinnäytetyössä käsittelem kuitenkin saavutettavuutta korkeakoulujen näkökulmasta, sillä työ keskittyy opiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin oppilaitoksen puolelta saadusta tuesta. Työssä myös sivutaan opiskelijoiden kokemuksia Humakin omien digitaalisten verkkoympäristöjen käytöstä, mutta pääpaino on oppimisvaikeuksien tukemiseen liittyvä tieto.

Työssä käytän oppilaitoksesta nimitystä 'Humanistinen ammattikorkeakoulu', sekä lyhennettä 'Humak'.

## 2 TYÖN TAUSTA

### 2.1 Tilaaja

Opinnäytetyö on tehty Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia - Saako oppia (ESR) -hankkeelle. Hanke on Euroopan sosiaalirahaston rahoittama (Eura2014 2023). Hankkeessa mukana toimivat Humanistisen ammattikorkeakoulun lisäksi Live-säätiö sr ja Valo-Valmennusyhdistys ry, sekä ADHD-liitto oli mukana konsultoivana kumppanina. Hankkeen toteutusaika oli 1.9.2021-31.8.2023. (Saako oppia 2023)

Hankkeen tarkoituksena oli edistää yhteiskunnallista osallisuutta (Live säätiö 2021), koulutuksellista tasa-arvoa sekä yleisesti digitaalisten oppimisympäristöjen saatavuutta (Valo-Valmennus 2023). Kehittämistyötä tehtiin kohderyhmässä toimivien täysi-ikäisten henkilöiden kanssa, johon kuuluivat esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi toisen tai kolmannen asteen koulutuksessa haasteita kohdanneet henkilöt (Eura2014 2023). Kohderyhmän henkilöitä yhdisti mahdollinen eriarvoisuuden tunne koulutuksessa ja työelämässä. Hankkeen tarkoitus oli edistää myös työelämään siirtyvien mahdollisuuksia, sekä parantaa opintopolkujen saavutettavuutta (mt.).

Hankkeessa kehitettiin Saavutettavat polut -sivusto, johon on koottu saavutettavaa digiohjausta edistäviä työkaluja ja suosituksia. Se on suunnattu opetus- ja ohjausalan ammattilaisille. (Saavutettavat polut 2023) Hankkeen kohderyhmäläiset arvioivat myös ohjausympäristön saavutettavuutta (Eura2014 2023).

### 2.2 Aihe ja tarve

Opinnäytetyön idea lähti liikkeelle tilaajan tarpeesta. Tilaaja halusi selvittää, millaista tukea Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijat, joilla on joko diagnosoitu tai diagnosoimaton lukivaikeus, ovat oppilaitoksen puolelta saaneet ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa. Työn kautta saadulla tiedolla olisi mahdollista parantaa oppimisvaikeuksiin saatavilla olevia tukimenetelmiä, sekä saataisiin tietää, mitkä jo käytössä olevista tukimenetelmistä on koettu toimiviksi. Työn tarkoituksena oli myös tuoda tietoa Humakin opettajille opiskelijoiden itse toivomista tukimuodoista. Tilaaja toi myös esille suomalaisten lasten lukutaidon laskemisen ja



sen mahdollisen yhteyden tulevaisuudessa korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeuksiin. Parhaimmillaan tämän työn kautta löydetyt ratkaisut voivat auttaa kaikkia Humakin opiskelijoita ja mahdollisesti toimia ennaltaehkäisevänä tekijänä opintojen keskeyttämiselle.

Suomi on osallistunut vuosina 2011, 2016 ja 2021 PIRLS-tutkimukseen, joka mittaa 4. luokan oppilaiden lukutaitoa kansainvälisesti. Tutkimuksessa on tarkoitus tuottaa tietoa eri maiden luetun ymmärtämisen tasosta sekä kehittää maiden koulutusjärjestelmiä kuin myös lukemiseen liittyvää opetusta. (Jyväskylän yliopisto 2023) PIRLS-tutkimuksessa lasten lukutaitoa arvioidaan eri suoritustasojen mukaan erinomaisesta suoritustasosta erittäin heikkoon suoritustasoon. Vaikka Suomessa lukutaidon taso on kansainvälisesti edelleen korkea, oli esimerkiksi erittäin heikosti lukevien oppilaiden osuus kaksinkertaistunut viimeisimmässä tutkimuksessa edellis-kerran tutkimukseen verrattuna (Leino, Sirén, Nissinen & Puhakka 2023). Myös viimeisimmissä PISA-tutkimuksen tuloksissa vuodelta 2018 heikkojen lukijoiden määrä oli lisääntynyt aiempiin vuosiin verrattuna (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Lukutaidon heikentyminen on siis lisääntynyt jo valmiiksi heikoilla lukijoilla.

PIRLS- ja PISA-tutkimuksissa saatujen tuloksien mukaan lukutaito on edelleen Suomessa hyvä, mutta laskussa päin. Kettukankaan (2023) Pro Gradu -tutkielmassa selvitettiin tietynikäisten oppilaiden lukivaikeuden yhteyttä lukumotivaatioon, ja siinä todettiin, että niillä on yhteys. Lukutaidon kehitys myös hidastuu, kun lukivaikeuksia omaavat lapset välttelevät lukemista (Kettukangas 2023). Tästä voi päätellä, että jos heikon lukutaidon omaavat lapset kasvatvat heikoiksi aikuislukijoiksi, on myös tulevaisuudessa tarvetta lukivaikeuksiin suunnatuille tukimenetelmille jo korkeakoulutasollakin.

Työssä käytin tutkimuskysymyksinä seuraavia:

1. Millaista tukea opiskelija on saanut oppilaitokselta opintoihinsa?
2. Mitä tukikeinoja lukivaikeuteensa opiskelija on käyttänyt itsenäisesti opiskelun aikana?
3. Miten opiskelija itse kehittäisi lukivaikeuksiin saatavia tukikeinoja? Minkälaista tukea hän itse niihin haluaisi?

Tutkimuskysymysten tarkoitus oli selvittää opiskelijan saamia tukitoimenpiteitä, opiskelijan itse löytämiään tukimenetelmiä, sekä opiskelijan omia toiveita tukeen liittyen. Kysymykset va-

litsin sillä perusteella, mitkä olisivat tarpeeksi relevantteja tämän tutkimuksen tarkoitusta ajatellen, mutta mitkä eivät kuitenkaan rajaisi muita opiskelijoita tuen ulkopuolelle. Opiskelijoiden kertomia tukitoiveita olisi mahdollista muokata kaikille opiskelijoille sopiviksi.

### 2.3 Aiempia töitä aiheeseen liittyen

Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeuteen liittyvästä tuesta ei ole aiemmin tehty tutkimusta Humakissa, mutta muita opinnäytetöitä aiheeseen liittyen on tehty. Goman (2017) selvitti vastaavanlaisessa opinnäytetyössään Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia lukivaikeuteen saatavilla olevilla tuesta oppilaitoksen puolelta. Kokemuksia kerättiin kyselylomakkeen kautta ja työssä selvisi, että opiskelijat olivat niin tuen määrään, kuin laatuunkin tyytymättömiä. Kyselyn kautta myös ilmeni, ettei osa opiskelijoista ollut tietoisia mahdollisista tukimahdollisuuksista lukivaikeuteen liittyen, ja Goman oli päätellyt sen liittyvän opiskelijoiden itse keksimiin tukikeinoihin, joiden avulla he selviytyivät opinnoistaan. (Goman 2017).

Taskinen (2008) teki selvityksen lukivaikeuksista korkeakouluissa osana ESOK-hanketta. Raportissa oli tavoitteena selvittää korkeakouluissa olevia haasteita, ja auttaa opettajia tunnistamaan opiskelijan lukivaikeuksia. Raportissa selvisi muun muassa, että opettajien suhtautuminen ja tiedonpuute lukivaikeuksista vaikeuttivat niitä omaavien opiskelijoiden opintoja. Myös oppilaitosten suhtautuminen ja resurssit ovat isossa osassa siinä, miten lukivaikeuksia omaavat opiskelijat huomioidaan. (Taskinen 2008)

Hätinen (2020) on tehnyt opinnäytetyön omista kokemuksistaan musiikkiopinnoissa lukivaikeuden kanssa. Hätinen tuo työssä esille, että lukivaikeus ei aina näyttäydy vain lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä tilanteissa, vaan voi oireilla myös hahmottamisen vaikeuksina, kuten pianoa soittaessa nuotteja lukiessa (Hätinen 2020). Kanerva (2017) taas tutki gradussaan lukivaikeuksia omaavien korkeakouluopiskelijoiden kohtaamia haasteita opinnoissaan ja miten he ovat haasteita itse pyrkineet ratkaisemaan. Kanervan tutkimuksessa annettiin ääni opiskelijalle itselleen ja haastateltavat toivat esille muun muassa vieraiden kielten hallinnan vaikeuden sekä opiskeluissa kokemansa sosiaaliset paineet. Sosiaalisia paineita tuottivat esimerkiksi lukivaikeuden tuoma hidas kirjoitus- ja lukemistaito, jonka omat haastateltavani toivat työssäni myös esille. (Kanerva 2017)

Kasteenpohja, Nieminen, Peltonen & Suvinen (2005) tekivät kehittämistyön Diakonia ammattikorkeakoulun ja Laurea ammattikorkeakoulun POLULLA-projektiin. Työssä oli tarkoitus lisätä tietoa ja ymmärrystä lukivaikeudesta ammattikorkeakouluihin. Heidän työssään myös kuvattiin vieraiden kielten hankaluutta ja lukemisen työläyttä lukivaikeuden kanssa. (Kasteenpohja, Nieminen, Peltonen & Suvinen 2005) Vieraiden kielten vaikeudesta tekivät myös kehittämistyön Hanska-Aare & Kyllönen (2007). Työssään he laativat tietopaketin kielten opettamiseen ja arvioimiseen opettajille. Tietopaketissa ohjeistettiin esimerkiksi tunneilla käytettävän materiaalin antamiseen etukäteen sekä visuaalisten kuin myös auditiivisten kanavien hyödyntämiseen (Hanska-Aare & Kyllönen 2007). Omassa työssäni huomasin myös, että lukivaikeuksia omaavaa opiskelijaa hyödyttävät edellä mainitut tukimenetelmät.

### 3 LUKIVAIKEUS

Samuel Kirk määritteli vuonna 1963 ensimmäisen varsinaisen oppimisvaikeuksien määritelmän. Hänen mukaansa oppimisvaikeudet johtuvat häiriöstä tai viivästyneestä kehityksestä liittyen puhumiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen tai laskemiseen. Vuonna 1988 tehtiin konsensusmäärittely, jossa on käytetty Kirkin määritelmän keskeisiä piirteitä: ”oppimishäiriö on ryhmä häiriöitä, joita ilmenee niin kuuntelemisessa, puhumisessa, kuin lukemisessa ja kirjoittamisessa laskemisen lisäksi”. Oppimisvaikeusdiagnoosi on yleensä määritelty sulkemalla pois ensin oppimisen ongelmia selittäviä tekijöitä, joita ovat esimerkiksi tunne-elämän ongelmat ja älyllinen kehitystaso. Silloin kun nämä tekijät eivät selitä oppimisen ongelmia, puhutaan oppimisvaikeuksista. (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2020, 27-28)

Erilaisten tutkimusten kautta on huomattu, että oppimisvaikeudet, kuten lukivaikeus, ovat hyvin periytyviä. Niitä voidaan silti korjata esimerkiksi käyttämällä kohdennettuja harjoitteita. (Ahonen, Kere & Parviainen 2020, 103-104) Oppimisvaikeus ei välttämättä ilmene vain yhdellä oppimisen alueella, vaan voi ilmetä samalla henkilöllä monena eri oppimisvaikeutena samanaikaisesti (Kuntoutussäätiö 2017). Oppimisvaikeuksia esiintyy vähintään joka 20. koululaisella tai aikuisella (Lyytinen 2022).

#### 3.1 Lukivaikeus

Lukivaikeus on oppimisvaikeuksiin kuuluva kehityksellinen oppimisvaikeus, jota on noin 5-10 prosentilla Suomen väestöstä (Kuntoutussäätiö 2017). Lukivaikeudet ovat eniten tutkittuja ja yleisimpiä kehityksellisistä oppimisvaikeuksista (Korkeamäki 2019). Lukivaikeutta ilmenee kaikissa maailman kirjoitettujen kielten yhteydessä (Qvarnström 2013), ja yleensä lukivaikeus näkyy äännteisiin liittyvän tiedon käsittelyn ja hahmottamisen vaikeutena (Lukihäiriö.fi 2015a).

1800-luvun lopussa saksalainen silmälääkäri Berlin kuvasi lukemiseen liittyviä vaikeuksia termillä ’sanasokeus’, mistä syystä myös lukivaikeuksien uskottiin virheellisesti johtuvan näön tai hahmottamisen vaikeuksista. Vuonna 1896 William Pringle Morgan esitti, että aivojen poikkeava kehitys voi johtaa lasten lukemisvaikeuksiin ja 1900-luvun alkupuolella Samuel Orton yhdisti lukutaidon opettamisen menetelmiin kirjainten ja äännteiden tärkeyden. Vuonna 1963 Samuel Kirk päätteli, että oppimisvaikeudet liittyvät aivotoiminnan häiriöihin, sekä teki oppimisvaikeuksista ensimmäisen varsinaisen määritelmän. (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2020, 26-27)

Lukivaikeuden tämänhetkinen määritelmä määritellään seuraavanlaisesti:

Dysleksia on erityinen oppimisvaikeus, joka on alkuperältään neurobiologinen. Sille ovat ominaisia vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa, sekä heikko oikeinkirjoitus- ja dekodauskyky. Nämä vaikeudet johtuvat tyypillisesti kielen fonologisen osataidon heikkoudesta, joka ei ole kognitiivisten kykyjen eikä tehokkaan kouluopetuksen saamisen perusteella odotettua. Toissijaisina seurauksina voi olla ongelmat luetun ymmärtämisessä, sekä vähäinen lukeminen vapaa-ajalla, joka voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua. (Alkuperäinen: Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003, suomennos: LukiMat 2023)

Lukivaikeudesta on ennen käytetty nimitystä 'dysleksia', josta on taas siirrytty käyttämään käsitettä 'lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet'. Tästä nimitys on vielä lyhentynyt 'lukivaikeudeksi'. Joskus synonyyminä käytetään lääketieteellistä termiä 'lukihäiriö'. Koska lukemisen vaikeudet koskevat yleensä niin lukemista kuin oikeinkirjoitusta, lukivaikeuksista voidaan puhua myös monikkomuodossa. (Kairaluoma & Takala 2019, 15)

Lukivaikeuksien syiden uskotaan olevan geneettisiä ja on huomattu, että erityisesti visuaalisen ja audittiivisen informaation käsittely tapahtuu lukivaikeuksia omaavan henkilön aivoissa hitaammin sekä eri paikoissa kuin muilla (Moilanen 2002, 12). Lukivaikeus voi esiintyä perheiden sisällä monella eri henkilöllä, sillä se periytyy vahvasti suvuittain (Kairaluoma & Takala 2019, 16-22), ja jo lastenneuvolassa vanhempia olisi tärkeä ohjata tukemaan lapsen kielellistä kehitystä arjen tilanteissa (Qvarnström 2013). Useasti lukivaikeuden lisäksi henkilöllä esiintyy joku muukin oppimisen vaikeus, kuten esimerkiksi tarkkaavuuden säätelyn häiriö. Oppimiseen liittyvät vaikeudet tulee tunnistaa erikseen ja yhdessä, jotta niihin saadaan oikeat tukitoimet. Kasautuvat vaikeudet lisäävät riskiä keskeyttää opinnot, mistä syystä tuki on tärkeää räätälöidä oikein. (Kairaluoma & Takala 2019, 16-22)

Lukivaikeutta ei välttämättä kuitenkaan tunnisteta aina varhaisessa vaiheessa. Aikaisessa vaiheessa tunnistetut vaikeudet ja niihin annettu tuki voi toimia ennaltaehkäisevänä tekijänä henkilön negatiiviselta itsereflektoinnilta vanhempana (Livingston, Siegel & Ribary 2018, 21). Lukivaikeus on koko elämän ajan kestävä oppimisvaikeus, ja sen toteamisen jälkeen ei ole tarvetta uudelleendiagnosoida sitä myöhemmässä vaiheessa elämää (Shaywitz 1998, 309).

### **3.2 Lukivaikeuden moninaiset ilmenemisoireet**

Lukivaikeudessa ilmenemisoireet ovat jokaisella erilaisia. Lukivaikeus voi näkyä esimerkiksi lukemisessa hitautena ja sanojen tunnistamisen vaikeutena, kun taas kirjoittaessa kirjaimet voi sekoittua ja sanoja voi puuttua tekstistä. Yleisimpiä piirteitä lukivaikeudessa ovat lukemisen

hitaus ja sen virheellisyys. (Lukihäiriö.fi 2015b) Lukivaikeus voi lisäksi ilmetä motorisena kömpelyytenä, ajan hahmottamisen vaikeuksina tai työmuistin heikkoutena (Moilanen 2002, 10-11). Lukivaikeus saattaa näkyä myös matematiikassa esimerkiksi kertotaulun opetteluun vaikeutena tai numeroiden hyppelynä, jolloin kyseessä on dyskalkulia, eli matematiikan erityisvaikeus (Eriolaisten oppijoiden liitto ry 2023).

Lukivaikeus saattaa ilmetä myös vain vieraisissa kielissä, mitkä usein aiheuttavat hankaluuksia lukivaikeuksia omaaville henkilöille. Lukivaikeus voi tulla esille vasta vieraiden kielten opinnoissa, jos henkilö on siihen saakka selviytynyt aiemmista opinnoistaan omilla kehittämillään keinoilla. (Moilanen 2002, 16; Niemi 2002, 27)

Lukivaikeuksia voidaan ryhmitellä eri tavoilla, mutta yksi ryhmittelyn malli on Simple View of Reading -malli, jossa pääpaino on lukusujuvuudessa ja kielellisessä ymmärtämisessä. Siinä lukemiseen liittyvät vaikeudet ollaan jaoteltu kolmeen alaryhmään (Kairaluoma & Takala 2019, 17):

1. Lukivaikeus
2. Hyperleksia
3. Laaja ymmärtämisen vaikeus

Lukivaikeudessa henkilö ymmärtää hyvin lukemansa, mutta ongelmia esiintyy teknisessä lukutaidossa, eli sanojen virheettömässä ja sujuvassa tunnistamisessa. Hyperleksiassa taas henkilön vaikeudet liittyvät luetun ymmärtämiseen, eikä teknisessä lukutaidossa ole ongelmia. Laajassa ymmärtämisen vaikeudessa yhdistyvät molemmat edellä mainitut ymmärtämisen ja lukutaidon ongelmat, jolloin yleensä taustalla on muitakin laajoja kielellisiä ongelmia. (Kairaluoma & Takala 2019, 17)

Lukivaikeuden riskitekijöitä voidaan huomata lapsen kehittyessä. Jos lapsella on esimerkiksi ongelmia sanojen muodostamisessa tai eri äänteiden hahmottamisessa, ne voivat ennakoida mahdollista lukivaikeutta tulevaisuudessa. Kouluiässä lapsella voi olla ongelmia äänteiden yhdistämisessä tai lukeminen voi olla työlästä, jolloin lukemisen harjoittelu on epämiellyttävää lapselle. Vahvat sana- ja käsitevarastot voivat kuitenkin auttaa teknisesti heikon lukutaidon omaavaa lasta ymmärtämään lukemaansa. (Kairaluoma & Takala 2019, 19) Lukivaikeudessa on tärkeää muistaa, ettei se ole yhteydessä henkilön älykkyyteen (Moilanen 2002, 16).

### 3.3 Lukitestit ja tuki Humanistisessa ammattikorkeakoulussa

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on mahdollista päästä kartoittamaan lukivaikeutta lukitestiin. Jos opiskelijalla on esimerkiksi vanha lukitodistus, tai opiskelija on yksinkertaisesti vain huomannut itsellään lukivaikeuksia, on hänellä mahdollista päästä testiin. Opiskelijan on otettava ensin yhteyttä HOPS (henkilökohtainen opintosuunnitelma) -valmentajaansa, jonka kanssa juteltuaan hänet ohjataan lukitesteistä vastaavalle henkilölle, joka Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on opinto-ohjaaja Hanna Putkonen. Jos lukitestin kautta selviää opiskelijalla olevan jonkinasteinen lukivaikeus, se riittää todistukseksi lukivaikeudesta. Lukivaikeustodistus on kuitenkin voimassa vain Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, sillä se on tarkoitettu vain Humakissa suoritettavia opintoja varten. (Putkonen 2023)

Humakissa on käytössä Jyväskylän yliopiston Niilo Mäki Instituutin lukitesti, ja se tehdään opiskelijalle verkkototeutuksena (Putkonen 2023). Niilo Mäki Instituutissa ollaan keskitytty tutkimaan lasten ja nuorten oppimisvaikeuksia (Niilo Mäki Instituutti 2023a), ja oppilaitoksilla on mahdollista hankkia esimerkiksi sen laatima lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötesti, josta saatu tieto auttaa kohdistamaan opiskelijan tarvitseman tuen oikein opintojen ajaksi (Niilo Mäki Instituutti 2023b). Opiskelija pääsee lukitestiin yleensä noin viikon jälkeen yhteydenotosta opinto-ohjaajaan. Lukitestin jälkeen opinto-ohjaaja keskustelee opiskelijan kanssa mahdollisista tukimenetelmistä, jotka kirjataan lukivaikeustodistuksen yhteyteen, sekä viedään oppilaitoksella käytössä olevaan sopimuspankkiin. (Putkonen 2023)

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa HOPS-valmentajan tehtäviin kuuluu myös opiskelijan opintojen edistymisen seuraaminen. Jos HOPS-valmentaja huomaa, ettei opiskelijan opinnot etene, hän ottaa opiskelijaan yhteyttä ja voidaan huomata edistymisen esteenä olevan esimerkiksi piilossa ollut lukivaikeus. Koska lukitesti kuluttaa kuitenkin aina oppilaitoksen resursseja, lukitestin tekeminen yritetään kohdistaa juuri niille opiskelijoille, joilla sille on todellista tarvetta. (Putkonen 2023)

Yleisimpiä oppilaitoksen tarjoamia tukimenetelmiä opiskelijan oppimisvaikeuksiin Putkosen mukaan ovat lisääjän tarjoaminen tentteihin ja tehtävien tekemiseen (Putkonen 2023). Tentteihin saa lisäaikaa 20 minuuttia jokaista tenttituntia kohden, sekä tehtävien palautusajoista jokainen opiskelija sopii kurssista vastaavan opettajan kanssa henkilökohtaisesti (Humak 2023a). Kurssin opettajan kanssa sovittaessa opiskelijalla voi olla myös mahdollista pitää tentissä mukana tenttimateriaalia, vaikka tentti tulee lähtökohtaisesti suorittaa ilman kirjallisia materiaaleja

(Putkonen 2023). Opiskelijalla on myös mahdollisuus saada olla tenttitilanteessa rauhallisessa ja/tai erillisessä tilassa (Humak 2023a).

Opiskelija voi myös ehdottaa kurssista vastaavalle opettajalle tehtävien muutoksia. Opiskelijalla on mahdollista muuttaa kirjallisessa muodossa olevia tehtäviä esimerkiksi audiomuotoon, joka tarkoittaa tehtävien suorittamista suullisesti ja niiden palauttamista ääni/videotiedostoina. Putkosen mukaan opiskelijalla on myös vaihtoehtoisesti mahdollisuus vähentää kirjallisissa tehtävissä käytettävien lähteiden määrää, mutta hän muistuttaa samalla sen myös vaikuttavan työssä käytettävän tiedon määrään. Putkonen kertoo myös ohjeistavansa opiskelijaa puheentunnistusohjelmien käyttämiseen, vaikka opiskelijat eivät niitä kovin usein hänen kokemuksensa mukaan käytä. Myös oppilaitoksen pakollisia kieliopintojaksoja tai niiden tenttejä on mahdollista muokata opiskelijan tarpeisiin sopivammaksi, mutta vain kielikurssista vastaavan opettajan kanssa sovittaessa. (Putkonen 2023)

Opiskelijalla on lisäksi mahdollisuus saada oppilaitoksen kautta Saavutettavuuskirjasto Celian tunnukset (Putkonen 2023). Celia on valtion omistama erikoiskirjasto, jossa on saatavilla kirjallisuutta muun muassa äänikirjoina (Celia 2023). Putkosen mukaan opiskelijalla on mahdollisuus saada opinto-ohjaajien kanssa henkilökohtaista tukea, tai osallistua esimerkiksi Otetta opintoihin -opintojaksoihin, jotka ovat tarkoitettu kaikille Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoille myös ilman oppimisvaikeuksia (Putkonen 2023).



## 4 SAAVUTETTAVUUS KORKEAKOULUISSA

Saavutettavuudella viitataan usein digitaalisten palveluiden saavutettavuuteen, mikä johtuu todennäköisesti saavutettavuusdirektiivistä. Siinä yhteydessä saavutettavuus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että mahdollisimman monella ihmisellä olisi mahdollisuus päästä käyttämään digitaalisia palveluita. Saavutettava verkkosivusto on teknisesti hyvin toimiva erilaisten avustavien teknologioiden, kuten ruudunlukuohjelman, kanssa, helppokäyttöinen sekä helposti ymmärrettävä. (Saavutettavuusvaatimukset.fi 2023)

Opiskelukyky, hyvinvointi ja osallisuus eli OHO! -hankkeessa saavutettavuus liittyen korkeakouluihin määriteltiin seuraavanlaisesti:

Saavutettavuuden käsitettä määrittelemme laajasti koskien korkeakoulun fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja asenteellista toimintaympäristöä. Saavutettavuudella tarkoitamme sitä, miten hyvin korkeakoulun tilat, sähköiset järjestelmät, oppimisympäristöt, opetusmenetelmät ja asenneilmapiiri mahdollistavat henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan monenlaisten sekä erilaisissa elämäntilanteissa elävien opiskelijoiden osallisuuden ja yhdenvertaisuuden. (OHO! -hanke 2019)

Kuten määritelmästä voi huomata, saavutettavuutta on olemassa kuitenkin monenlaista. On niin fyysistä, sosiaalista kuin psyykkistä saavutettavuutta. Fyysisellä saavutettavuudella viitataan usein kaikille mahdollisiin tilaratkaisuihin (Kosunen 2021). Sosiaalinen saavutettavuus on taas toisten ihmisten tasa-arvoista kohtaamista, syrjimättömyyttä sekä osallisuuden edistämistä (Lignell & Putkonen-Kankaanpää 2020; Invalidiliitto 2023). Psyykkisellä saavutettavuudella tarkoitetaan erilaisuuden hyväksymistä ja monenlaisuuden edistämistä (Kosunen 2021; Penttilä 2012). Näihin eri saavutettavuuden muotoihin viitataan enemmän silloin, kun kyse on esimerkiksi korkeakoulujen saavutettavuudesta.

### 4.1 Saavutettavuuden edistäminen korkeakouluissa

Suomessa esteettömyyden edistäminen korkeakouluissa lähti liikkeelle tietyvästi 1970-luvulla, jolloin Helsingin yliopiston opiskelijat ja järjestöt tekivät aloitteen vammaisten opiskelijoiden palveluista ja esteettömyyden edistämisestä. Vuonna 2002 Design for All -verkosto (vapaasti käännettynä Kaikille sopivaa suunnittelua) aloitti Suomessa ja sen kautta tehtiin Korkeakoulu kaikille -projekti, jossa oli tarkoitus lisätä korkeakouluissa esteettömyyteen ja saavutettavuuteen liittyvää osaamista. Vuonna 2004 Opetushallitus julkaisi Esteetön korkeakouluopiskelu -oppaan, ja samana vuonna tuli voimaan yhdenvertaisuuslaki, johon kirjattiin koulutuksen jär-

jestäjän vastuusta liittyen vammaisen henkilön koulutukseen pääsyyn. (ESOK 2023a) Yhdenvertaisuuslain voimaantulo myös lisäsi korkeakoulujen esteettömyyden kehittämistyötä (Pietilä 2007).

Laaksonen (2005) toteutti syksyllä 2004 yliopistojen hallinnoille kyselyn, jossa selvitettiin esteettömyyden toteutumista eri osa-alueilla (esimerkiksi tilajärjestelyissä, suunnittelutoiminnassa ja viestinnässä). Selvityksessä huomattiin, että esteettömyysasiat ovat selkeästi puutteellisia yliopistoissa, eikä henkilöstökoulutus sisällä esteettömyyteen liittyviä asioita (Laaksonen 2005). Laaksonen työssään tekemät suositukset toimivat pohjana ESOK, eli Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa, -hankkeelle vuonna 2006 (Kosunen 2021). Hankkeessa oli mukana yliopistoja ja ammattikorkeakouluja, ja hankkeen päätavoitteena oli kehittää korkeakouluissa niin opetuksen kuin myös opiskelun sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä esteettömyyttä (ESOK 2023a). Pietilän (2007) hankkeelle tekemässä selvityksessä huomattiin, että esteettömyyskäsite oli laajentunut entisestä vammaisuuteen ja ikääntymiseen liittyvästä käsitteestä. ESOK-hankkeen kautta esteettömyyteen liittyvää ajattelua tuotiin laajasti eri tavoin korkeakouluihin (Kosunen 2021) ja hankkeen päättymisen jälkeen ollaan jatkettu saavutettavuuden kartoittamista eri hankkeiden kautta. ESOK-hankkeessa syntyi myös oppaat opiskelijoiden monenlaisuuden huomioimiseen, joista yksi oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivän opiskelijan huomioimiseen luotu opas (ESOK 2023a). Korkeakoulujen saavutettavuustyön edistämistä ja niihin liittyvän tiedon levittämistä varten perustettiin myös ESOK-verkosto (ESOK 2023b).

Uusi yhdenvertaisuuslaki tuli voimaan 2015, ja se velvoitti koulutuksen järjestäjiä laatimaan yhdenvertaisuussuunnitelman, missä velvoitettiin erittelemään toimet, joiden kautta edistetään yhdenvertaisuutta (Kosunen 2021). Vuosina 2014-2016 toimi Saavutettava tieto- ja viestintäympäristö – Stivi, jossa tuotiin korkeakouluille suositus tieto- ja viestintäteknologian käytöstä opiskelun saavutettavuuden ja esteettömyyden lisäämiseksi (ESOK 2023c). Taas vuosina 2017-2019 toiminut Opiskelukyvyn, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen eli OHO! -hanke tähtäsi nimensä mukaisesti opiskelijan hyvinvoinnin edistämiseen. Hankkeen osana tehtiin OHO-opas, johon on tuotettu tietoa ja tukimenetelmiä liittyen opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen, ja joka omalta osaltaan on viemässä tietoa myös eri korkeakouluihin. (Laakso 2019) OHO! -hankkeessa kehitettiin myös saavutettavuuskriteeristö, jonka avulla korkeakoulut voivat arvioida ja tarkastella kriittisesti omaa saavutettavuuttaan ja esteettömyyttään (Saavutettavuuskriteeristö 2023). Vuosina 2021-2023 toteutettiin hanke nimeltä Saavutettavat koulutuspolut ja

oikeus oppia – Saako oppia, jossa kehitettiin yhdessä omissa opiskeluissaan saavutettavuuden haasteita kohdanneiden henkilöiden kanssa digitaalinen ohjausympäristö. Hankkeen tavoitteena oli lisäksi edistää tasa-arvoa koulutuksissa. (Saako oppia 2023).

Sanna Marinin hallituskauden aikana (2019-2023) hallitusohjelmaan kirjattiin tavoite korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelman laatimisesta, joka toteutettiin vuonna 2021 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Selvityksessä nostettiin esille, ettei korkeakoulutuksen saavutettavuuteen liittyvä työ ole vielä valmis. Korkeakouluissa on selkeästi halua tehdä siitä kaikille esteetöntä ja toimivaa, mutta se vaatii sitoutumista ja tahtoa ratkaista ongelmia. Lopuksi selvityksessä esitettiin kehittämistavoitteita saavutettavuuden edistämiseen, mihin oli kirjattu myös korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmat, jotka lisäävät opiskelijoiden pääsyä korkeakoulutukseen varsinkin vähemmistöryhmien keskuudessa. (Kosunen 2021)

## 4.2 Saavutettavuus Humanistisessa ammattikorkeakoulussa

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on laadittu esteettömyysopas opiskelijoille ja henkilökunnalle, sekä opas esteettömyydestä yleisesti Humakissa. Humakissa on käytössä ESOK-hankkeen materiaalit, ja Humak on myös määritellyt omia toimintatapojaan opiskelijoiden esteettömän opiskelun tueksi (Humak 2023a).

Humakissa esteettömyyskäytännöt on tuotu jo (mahdollisen) opiskelijan alkutaipaleelle, eli valintakokeisiin. Oppilaitos on sitoutunut noudattamaan korkeakoulujen yhteistä erityisjärjestelysuositusta, joissa opiskelija itse mainitsee, mitä erityisjärjestelyjä hakee. Humakissa opiskelijoille annetaan yksilö- ja ryhmävalmennusta, joiden on tarkoitus tukea opintojen suorittamista. Opiskelijalla on myös mahdollisuus saada erityisjärjestelyitä, joista sovitaan opiskelijan kanssa henkilökohtaisesti. Humakin periaatteisiin kuuluu kohdella opiskelijoita arvostavasti valmennustilanteissa, sekä heitä tuetaan eri tavoin opinnoissa. Humakin kampuksia arvioitaessa on tehty esteettömyyskartoitusta, jossa huomattiin, että esteetön liikkuminen ei aina ole mahdollista kampuksilla. Osalla kampuksista oli käytössään hissejä ja liikkumista parantavia luiskia. (Humak 2023a)

Humakissa on erityisesti otettu yhdeksi saavutettavuuden teemaksi kielellinen esteettömyys, joka näkyy myös erilaisissa hankkeissa ja opinnoissa. Humak oli mukana esimerkiksi Ydinasia – Kielellinen saavutettavuus sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa sekä Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia - Saako oppia -hankkeissa. Humakin avoimen ammattikorkeakoulun

opinnoissa on myös mahdollisuus valita saavutettavuuteen liittyviä opintoja, kuten keväällä 2023 järjestetty Kielellinen saavutettavuus -opintojakso, jossa käsitellään niin saavutettavuuden, esteettömyyden ja kielellisen saavutettavuuden käsitteitä (Humakin avoimen AMK:n verkkokauppa 2023). Humakissa työ- ja opiskelukielenä voi käyttää suomalaista viittomakieltä, ja sen järjestämät tilaisuudet ovat myös tulkattu viittomakielelle ja suomen kielelle. Humakin henkilökuntaan ja opiskelijoihin kuuluu myös viittomakielisiä henkilöitä. (Humak 2023a)

Humanistisen ammattikorkeakoulun jokaisessa alueyksikössä on opiskeluhyvinvointiryhmä, mikä on osana edistämässä opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Sen kautta voidaan myös ratkaista opiskelun ongelmatilanteita sekä organisoida tukitoimia alueyksiköissä. (Humak 2023a) Humakissa toimii lisäksi opintopsykologi, joka tukee ja auttaa opiskelijaa opintojen aikana (Putkonen 2023).

Humakin oppaassa esteettömyyden toteuttamisesta on kerrottu toimintatapoja erilaisten opiskelijoiden kanssa toimimiseen. Lukemisen/kirjoittamisen vaikeuksia omaavan opiskelijan kohdalla oli tuotu esimerkiksi opetustilanteisiin liittyviä erityishuomioita, joita olivat muun muassa tuntimateriaalien antaminen etukäteen, sekä monipuolisen opetuksen mahdollistaminen. Humak käyttää opetuksessaan moniaistikanavaista opetusta, eli tiedonsaanti tapahtuu monimuotoisella ja -kanavaisella viestinnällä. Viestinnässä käytetään selkeää kieltä ja materiaalia voidaan tukea visuaalisesti. (Humak 2023a)

Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta HUMAKO on luonut Turvallisemman tilan periaatteet, joiden tarkoitus on osallistaa opiskelijoita HUMAKO:n toimintaan ja taata tila, jossa kaikilla on turvallista olla oma itsensä. HUMAKO:lla on myös olemassa häirintäyhdyshenkilöitä, joihin opiskelija voi ottaa yhteyttä kohdatessaan epämiellyttävää menettelyä. (HUMAKO 2023)

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä opinnäytetyö on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa on käytetty tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Laadullinen tutkimus on sopiva tutkimustapa esimerkiksi silloin, kun halutaan saada tietoa opiskeluun liittyvistä kokemuksista, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien kokemukset ja tutkijan oma tulkinta ovat pääosassa (Vilkkä 2021, 11). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena voi olla ilmiön kuvaaminen tai tulkitseminen, tai siitä ymmärryksen syventäminen, ja siinä olennaista onkin siihen osallistuvien ihmisten näkökulma (Puusa & Juuti 2020, 73).

Puolistrukturoitu haastattelu on strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen väli- muoto; haastattelussa käydään läpi tietyt kysymykset ja teemat, mutta kysymysten järjestys ja aihe voi vaihdella myös haastateltavan mukaisesti (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9). Haastatteluja varten tein molemmille haastatteluryhmille (opiskelijat ja lehtorit) omat haastattelurungot. Haastattelurunkojen muodostumisen pohjana toimivat lukivaikeuteen perustuva kirjallisuus ja aiheesta aiemmin tehty tutkimus. Haastatteluissa edettiin teemoittain, sekä muodostin uusia kysymyksiä haastattelun aikana haastateltaville, riippuen mitä aiheita he itse toivat vastauksissaan esille.

Verkkovälitteisesti tehdyt haastattelut tallennettiin oppilaitoksen omaan tietoturvalliseen ympäristöön, jotta niihin voisi palata takaisin analysoidessa haastatteluiden tuloksia. Tallennus tarjoaa myös mahdollisuuden aineiston litterointiin ja uudelleentarkasteluun, kuten puheen sävyjen ja sanojen painotuksiin, sekä ilmehdintään (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 107). Vaikka tässä tutkimuksessa tutkijan ja haastateltavien vuorovaikutus ei ollut tutkimuksen kohteena, huomioin silti haastateltavien kertomien asioiden painotukset. Tällä tavoin pystyin huomioimaan haastateltavien korostamia asioita, sekä haastateltavien tunnetiloja eri aiheisiin liittyen. Tallenteiden kautta pystyin kiinnittämään huomiota asioihin, joita haastateltavat toivat selkeästi eniten esille, mutta joita en itse ollut huomionnut haastattelutilanteessa.

### 5.1 Aineistonkeruumenetelmä

Työssä käytettiin haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, sillä koin sen olevan toimivin tapa selvittää haastateltavien omia kokemuksia lukivaikeuteen saadusta tuesta. Tarkoitus oli selvittää yksilön kokemuksia ja antaa hänelle mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan vapaasti esille,

jolloin haastattelu on toimiva aineistonkeruumenetelmä (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 106) Koska lukivaikeuteen liittyy usein lukemisen sekä kirjoittamisen vaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71), koin haastattelun menetelmänä paremmin toimivaksi kuin esimerkiksi kyselylomakkeen täyttämisen. Haastattelu voi olla myös sopiva menetelmä, kun tutkittavana on mahdollisesti arka tai vaikea aihe (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201).

Haastattelun hyvänä puolena voidaan pitää haastattelutilanteen muokkaamisen mahdollisuutta. Haastattelija voi mukauttaa kysymyksiä haastattelutilanteeseen sopivaksi haastattelun aikana. Tutkijalla on myös mahdollista tulkita haastattelussa kysymyksiin saatuja vastauksia laajemmin kuin esimerkiksi kyselytutkimukseen verrattuna. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200) Haastattelijalla on myös mahdollisuus tarkentaa kysymyksiään, ja korjata sanomaansa (Puusa 2020b, 102), mikä on huomioon otettavaa lukivaikeuksia omaavan henkilön kanssa. Lisäksi aineistonkeruu on joustavampaa; kun uudet tapaukset eivät tuota uutta tietoa tutkimusongelmaan, silloin aineistoa on riittävästi. Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen laadullisessa tutkimuksessa, sillä sen tehtävänä on toimia apuna tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. (Eskola & Suoranta 1998, 46)

Haastattelun luotettavuutta menetelmänä voi vähentää haastateltavan antamat vastaukset tutkimukseen liittymättömästä tiedosta. Haastateltava voi käyttäytyä eri tavalla haastattelutilanteessa, kuin miten muuten käyttäytyisi, sekä hänen oma ajatus itsestään muiden silmissä voi vaikuttaa haastatteluissa annettaviin tietoihin, jolloin tutkija ei saa oikeaa käsitystä haastateltavan kertomista asioista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 202-204) Haastateltava voi jännittää tilannetta sekä antaa vastauksia, jotka kokee olevan yleisesti hyväksytyjä, jolloin hän ei välttämättä kerro todellisia ajatuksiaan (Puusa 2020b, 103). Koska haastattelija on tiedon kerääjä, hänen onkin tärkeää ohjata keskustelua tutkimuksensa tavoitteiden kannalta oikeaan suuntaan, jotta saadaan luotettavia ja päteviä tietoja. (Ojasalmi, Moilanen & Ritalahti 2015, 108; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 202-204) Haastattelijan pitää kuitenkin välttää johdattelemasta haastateltavaa kysymystenasetteluilla, sillä se vaikuttaa myös saatuihin vastauksiin (Puusa 2020b, 103).

Haastattelin yhteensä seitsemään henkilöä, joista neljä oli opiskelijoita. Haastattelin myös kolmea opettajaa, joille olin lähettänyt sähköpostin kautta haastattelukutsun. Laadullisen tutkimuksen onnistumiseksi tutkittavien lukumäärä ei ole ratkaiseva, vaan tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet määrittelevät tutkittavien määrän tarpeen (Puusa & Juuti 2020, 82). Kolmannen opis-

kelijahaastattelun kohdalla huomasi aineiston alkavan olevan riittävä, eli saturaatiopiste saavutettiin silloin. Koska tutkijan on itse päätettävä, milloin kerätty aineisto kattaa tutkimusongelman (Eskola & Suoranta 1998, 48), päätin neljännen opiskelijahaastattelun jälkeen rajoittaa heidän haastattelunsa siihen ottamalla haastattelukutsun pois esiltä, sillä uusia kokemushavain-  
toja ei enää tullut.

## 5.2 Haastateltavat

Haastattelin tätä tutkimusta varten neljää Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijaa ja kolmea opettajaa. Yhden opiskelijoiden haastattelun toteutin kahden opiskelijan ryhmähaastatteluna, sillä se oli yksi työni tavoitteista. Ryhmähaastattelun oli tarkoitus toimia vertaistuellisena opiskelijoille.

Opiskelijat valikoituivat haastatteluun ilmoittautumalla itse haastateltavaksi. Vaikka haastateltavat hakeutuivat haastatteluun vapaaehtoisesti, tutkimuksen kohdistuessa Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoihin ja opettajiin täytyi tutkimusta varten anoa tutkimuslupaa Humakilta (Humak 2023b). Tein haastattelukutsun, jonka hyväksyin ensin ohjaavalla lehtorillani sekä tilaajalla. Hyväksynnän jälkeen vein haastattelukutsun Humanistisen ammattikorkeakoulun käyttämiin tiedonvälityskanaviin, kuten esimerkiksi Microsoft Teams-sovellukseen, jonka kautta Humanistisen ammattikorkeakoulun henkilökunta, opettajat ja opiskelijat pääsääntöisesti viestivät keskenään. Haastattelukutsua välitettiin myös eteenpäin opinto-ohjaajien kautta eri koulutuksien ryhmille, jotta kutsu tavoittaisi juuri oikean kohderyhmän.

Haastateltavat opettajat valitsin itse lähettämällä haastattelukutsun opettajille suoralla sähköpostiviestillä. Sähköposteja lähetin yhteensä neljä, joista kolmeen sain myöntävän vastauksen. Haastateltavat opettajat pyrin valikoimaan niin, että he olisivat eri koulutusaloilta ja toimisivat niin opettajan roolissa kuin myös opinto-ohjaajan toimenkuvan alla. Tällä tavalla saisin opettajilta tietoa aiheeseen liittyen mahdollisimman monipuolisesti.

Opinnäytetyössäni käytin opiskelijoiden etsimisessä harkinnanvaraista otantaa, koska tarkoitus oli saada haastateltavia ja kokemuksia juuri niiltä henkilöiltä, joilla on lukivaikeus. Tällöin tutkijan on osattava rakentaa vahva teoreettinen perusta, joka omalta osaltaan ohjaa aineiston hankintaa (Eskola & Suoranta 1998, 15). Laadullisessa tutkimuksessa on luontaista käyttää harkinnanvaraista otantaa, jossa on juuri niitä henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon (Puusa 2020b, 81). Ennen haastatteluja käytin aikaa lukivaikeuksista kertovan

kirjallisuuden etsintään, sillä itselläni ei ole kokemusta lukivaikeudesta käytännössä, ja näin ollen koin tärkeäksi etsiä teoreettista tietoa aiheesta. Tahdoin muodostaa lukivaikeudesta itselleni selkeän kuvan.

Haastateltavia etsittiin huhtikuussa ja toukokuussa 2023. Haastattelut toteutettiin toukokuun 2023 aikana. Haastattelukutsuissa (LIITE 3 ja LIITE 4) kerrottiin opinnäytetyön tutkimuksesta ja tarkoituksesta. Haastatteluihin olin varannut noin tunnin aina yhtä haastattelua kohden, mutta se ylittyi tai alittui riippuen siitä, oliko kyseessä yksilö- vai ryhmähaastattelu. Yksi haastatelluista opettajista pyysi saada haastattelukysymykset nähtäväksi valmistautumista varten, mutta muut haastateltavat eivät niitä kysyneet ja näin ollen heillä ei ollut mahdollista tutustua kysymyksiin etukäteen. Kerroin haastatteluiden alussa aina haastateltaville heidän oikeutensa tähän tutkimukseeni liittyen ja mahdollisuuden päättää haastattelu missä kohtaa vain heidän niin halutessaan. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, ja halusin luoda niistä turvallisia tilanteita haastatelluille henkilöille.

Koska haastateltavista muodostui opinnäytetyön yhteydessä henkilötietoja, työssä pidettiin henkilötietorekisteriä. Haastateltavista muodostuvia henkilötietoja olivat nimi, haastattelutallenne ja -litterointi, videokuva sekä tutkittavan suostumus tutkimukseen -lomake ja opinnäytetyön haastattelusta käydyt sähköpostiviestit. Haastattelun videotallenne ja litterointi tallennettiin oppilaitoksen tietoturvalliseen ympäristöön, joihin oli pääsy vain opinnäytetyön tekijällä. Kun opinnäytetyöprosessi päättyi, opinnäytetyöhön liittyvät aineistot hävitettiin. Haastateltujen henkilöllisyystietoja ei tuotu esille missään kohtaa opinnäytetyöprosessia.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysissä käytettiin induktiivista sisällönanalyysia, sillä tarkoitus oli kuvata haastatteluja sanallisesti, mihin sisällönanalyysillä pyritäänkin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107). Jotta tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista tehdä johtopäätöksiä ja perusteltua tulkintaa, täytyy laadullisen aineiston analyysin kautta luoda aineistosta toimiva kokonaisuus (Puusa 2020a, 142). Aineiston analyysissä onkin tarkoituksena tuoda aineiston olennainen osa esiin (mt.).

Ensin aineistosta tehtiin litterointi, eli puhtaaksi kirjoittaminen. Litterointi on mahdollista tehdä joko koko aineistosta tai teemoittain (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 218), mutta itse tein litteroinnin ensin koko aineistosta. Litterointi tehtiin käyttäen apuna Microsoft Wordin litte-



rintiohjelmaa. Koska tämän tutkimuksen kannalta tärkeää oli ensisijaisesti asiasisältö, ei niinkään yksittäiset sanavalinnat, aineistosta ei tarvinnut tehdä sanatarkkaa litterointia (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 110). Litteroinnin jälkeen kävin vielä kaikki litteroidut aineistot läpi kuunnellen samalla haastattelutallenteita, ja korjasin tarvittaessa litteroitua tekstiä. Tällä tavoin pystyin huomaamaan haastateltujen henkilöiden korostamia asioita paremmin, ja merkitsin ne litteroituun aineistoon käsin.

Kun aineiston litterointi oli valmis, aineisto järjesteltiin vielä teemoittain. Laadulliselle aineistolle havaintojen luokittelu on tyypillistä (Puusa 2020a, 147). Teemoittelun ideana on löytää aineistosta tiettyjä teemoja kuvaavia näkemyksiä, ja tarkoituksena on ryhmitellä asioita aihepiireittäin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Ryhmiteltäviä teemoja olivat esimerkiksi 'tukimenetelmät', 'opinnot ja mukauttaminen', sekä 'vaikeudet'. Teemoittelun kautta voidaan löytää paljon vastauksia esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 129), ja se helpotti aineiston kokoamista. Teemoittelua varten koodasin aineistoa merkitsemällä tärkeimmät aineistonosat värikoodeilla. Silloin kun tutkimusaineistosta etsitään merkityksellisiä tekstikatkelmia, jotka merkitään ja nimetään, puhutaan koodauksesta (Jolanki & Karhunen 2010). Ennen koodausta päätin teemoille omat värinsä, esimerkiksi vihreä väri kuvaisi tukimenetelmiä, kun taas sininen kuvaisi vaikeuksia. Näin pystyin siirtämään aineistonosia oikeisiin kategorioihin.

Kun aineisto oli järjestetty, aloin käymään sitä uudelleen läpi kirjoittamalla vielä muistiinpanoja. Analyysissä laadun määrää voidaan tarkastella tutkijan aineiston tuntemuksella (Puusa 2020a, 147). Analyysiprosessi tulee viedä niin pitkälle, että tutkija irrottautuu aineiston yksittäistapauksista ja pystyy puhumaan niistä yleisellä tasolla (Puusa 2020a, 142), mistä syystä aineisto oli tärkeää teemoitella omiin osioihinsa. Käytin aineiston läpikäyntiin paljon aikaa, jotta sitä kirjoittaessani minulla olisi selkeä kuva tuloksista ja haastateltavien ajatuksista. Näin pystyin myös ymmärtämään kuvattavaa ilmiötä paremmin. Aineistosta pystyi erottelemaan selkeästi esiin tulleet teemat, ja nähdä kokonaiskuvan niistä asioista, joita haastateltavat olivat korostaneet.

## 6 KOKEMUKSET LUKIVAIKEUDESTA JA TUESTA

Haastattelin tätä opinnäytetyötä varten yhteensä seitsemää henkilöä, jotka koostuivat neljästä opiskelijasta ja kolmesta lehtorista. Kaikki haastateltavat olivat Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja opettajia. Opettajien haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, mutta opiskelijoiden kohdalla annoin heille mahdollisuuden valita joko yksilö- tai ryhmähaastattelun. Yhden opiskelijoiden haastattelun toteutin ryhmähaastatteluna, jossa oli kaksi opiskelijaa haastateltavana. Ryhmähaastattelu voi olla toimiva ratkaisu silloin, kun tiedetään jo etukäteen haastateltavien mahdollisesti arastelevan haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 207). Koska lukivaikeus itsessään voi olla arka aihe, ryhmähaastattelutilanteen kautta opiskelijoilla oli mahdollisuus saada vertaistukea toisistaan. Ryhmähaastattelu voi myös saada osallistujat keskustelemaan asioista, jotka saattaisivat jäädä eri syistä henkilökohtaisten haastatteluiden ulkopuolelle (Puusa 2020b, 111).

Haastatelluista opiskelijoista kaikilla oli diagnosoitu lukivaikeus, sekä kolmella heistä oli diagnosoitu lisäksi jokin toinen oppimisvaikeus. Opiskelijat olivat myös eri koulutusohjelmista (tulkkaus, kulttuurituotanto, yhteisöpedagogi), eri paikkakunnilta sekä eri vuosikursseilta. Käytän opiskelijoista lyhenteistä H1, H2, H3 ja H4, sillä käytän haastatelluista henkilöistä anonyymiä nimikettä aiheen mahdollisen arkuuden vuoksi.

Haastatellut opettajat olivat työskennelleet Humakissa muutamasta vuodesta kymmeneen vuosiin. Työssäoloajalla ei ole suoranaista vaikutusta tämän työn tuloksiin, mutta se voi antaa viitettä siitä, kuinka paljon kukin opettaja on mahdollisesti kohdannut lukivaikeuksia omaavia opiskelijoita. Kahdelle haastatelluista opettajista (H5 ja H7) kuului opettajan tehtävien lisäksi opinto-ohjaajan toimenkuva, ja he olivat molemmat kohdanneet lukivaikeuksia omaavia opiskelijoita työssään. Kolmas opettaja (H6) taas kertoi, ettei hänelle vielä ollut tullut vastaan opiskelijoita, jotka tarvitsisivat opinnoissaan erityistä tukea.

### 6.1 Lukivaikeuden toteaminen

Haastatelluilla opiskelijoilla oli kaikilla todettu lukivaikeus joko ennen opintoja Humakissa tai opintojen alussa. Opiskelijoista H1:lla, H2:lla ja H4:lla oli myös lukivaikeuden lisäksi jokin muu oppimisvaikeus.

H1 kertoi, että häneltä oli tutkittu lukivaikeutta aiemmissa kouluissa ja huomattu hänen omaavan luetun ymmärtämisessä vaikeuksia, mutta ei kuitenkaan riittävästi lukivaikeusdiagnoosin

saamiseksi. Hänelle tehtiin Humakissa opintojen alussa lukitesti, jonka kautta hänellä todettiin lukivaikeus.

H2 oli epäillyt itsellään mahdollista lukivaikeutta jo pidemmän aikaa ennen diagnoosin saamista, mutta sitä ei ollut tutkittu hänellä aiemmin. Hän sai tietää opintojensa alussa mahdollisuudesta päästä oppilaitoksen omaan lukitestiin, ja hän otti yhteyttä lukitesteistä vastaavaan henkilöön. H2:n lukitestin tulokset eivät kuitenkaan riittäneet saamaan lukivaikeusdiagnoosia. Hän otti itse yhteyttä Ylioppilaiden Terveystieteiden keskusyksikön (YTHS), josta hän sai pidemmän ajan kuluttua ajan uuteen lukitestiin ja sitä kautta lukivaikeusdiagnoosin keskivaikeasta lukivaikeudesta.

H3:lla oli diagnosoitu keskivaikea lukivaikeus noin 15 vuotta sitten. Hänellä oltiin epäilty lukivaikeutta jo aiemmin ennen diagnosointia, mutta se oli sivuutettu vetoamalla oireiden riittämättömyyteen. H3 oli itse myöhemmin pyytännyt päästä lukitesteihin, sillä hän oli huomannut ongelmia kirjoittamisessa ja sen hitaudessa.

H4 oli saanut lukivaikeusdiagnoosin noin 10 vuotta sitten. Hänelle tehtiin toisen asteen opinnoissa testi loppukokeita varten, ja sitä kautta hänellä huomattiin lukivaikeus. H4 oli itse yllätynyt aluksi diagnoosistaan, sillä hän ei ollut itse ajatellut omaavansa lukivaikeuteen liittyviä oireita. Hän oli lukenut paljon kirjoja elämänsä aikana, ja vaikka hän oli huomannut lukemisvauhtinsa olevan hidas, hän ei silti kokenut sitä ongelmana.

Opiskelijat H1 ja H2 olivat saaneet lukivaikeusdiagnoosin vasta aikuisiällä, ja H2 kertoi ajatuksiaan asiaan liittyen seuraavasti:

Kaikki ne (diagnoosit) tulee nyt tälleen aikuisiällä jo paljon myöhemmin, kun kaikki muut peruskoulut ja kaikki on käyty, että kun sitä on vaan pitänyt itseensä niinku ihan älyttömän tyhmänä, että mä vaan oon tyhmä, et mä en opi. (H2)

Tässä lainauksessa H2 vaikuttaa helpottuneelta siitä, että omille oireille on löytynyt syy, sillä on pitänyt itseään nuorempana tyhmänä, vaikka vaikeuksia aiheuttaneiden oireiden takana on ollut diagnosoimaton lukivaikeus. Tulkitsin lainausta niin, että H2 on myös harmistunut saatuaan diagnoosin vasta aikuisiässä. Aikuisiässä diagnosoidut henkilöt voivat kokea elämän olleen helpompaa, jos oireet ja oppimisvaikeus olisi huomattu aiemmin, jolloin niihin olisi ollut myös saatavilla tukea (Silvennoinen 2015).

Myös opiskelija H4 kertoi kokeneensa huonommuutta diagnoosin saatuaan. Hän kertoi kuitenkin myöhemmin ymmärtäneensä, että tuen saaminen on yhdenvertaisuutta ja sen avulla hän on

samalla tasolla muiden kanssa. Hän painotti sitä, että oppimisvaikeuksista puhuttaessa nostetaan yleensä vain vaikeuksia esiin, vaikka hän kokee itse siinä olevan hyviäkin puolia, esimerkiksi luovuus ajattelussa, sekä sisukkaampi luonne vaikeuksien ansiosta. Seuraavassa lainauksessa hän tuo esille sisukkuuden näkymistä:

Mun on pitänyt aina vähän olla siellä epämukavuusalueella niinku jollain tavalla, niin sitten se niinku on kouluttanut itseensä silleen että ei kun mä koitan, ja ihan sama miten se menee, mutta pääasia (että) mä koitan, niin se antaa mun mielestä myös tosi paljon. (H4)

Opiskelija H3 koki diagnoosin saamisen olleen hyvä asia:

Mä ehkä koin sen ainakin sen diagnoosin positiivisena tai sen diagnoosin, ja ehkä väärä sana, mutta sen että se todettiin, niin positiivisena. Ja sitten onhan se sellainen haaste, että kyllähän mä sen niinku sillä tavalla (koin) ehkä negatiivisena. (...) Se nyt on siellä ja se kuuluu vähän niinku itseensä, että elikkä neutraali (ajatus) on sitten tällä hetkellä. (H3)

H3 oli itse pyytännyt pääsyä lukitestiin, mistä syystä hän todennäköisesti koki diagnoosin saamisen positiivisena asiana. Vaikka hän mainitsikin, että lukivaikeus tuo osaltaan haasteita, hänen ajatuksensa siitä oli tällä hetkellä neutraali, ja kokikin sen olevan osa häntä. H3 vaikutti olevan sinut asian kanssa.

Opiskelija H4 kommentoi vielä lukivaikeuden yleisyydestä ja vaikutuksesta elämään:

Lukihäiriö hän tosi silleen yleinen tai jotenkin, että mä tiedän ihan sika monia keillä on lukihäiriö. Tiedän myös monia keillä on niinku vaikea ja, tai silleen niinku joo vaikean tason lukihäiriö, ja silti jengi tekee kaikkia asioita. Että se ei niinku muuta mitään.

Tätä kommenttia tulkitsisin niin, että H4 ei koe lukivaikeuden rajoittavan elämää, vaan se on asia, joka kulkee elämässä ja elämän tapahtumissa mukana, oli se sitten kuinka vaikeaa tahansa.

## 6.2 Lukivaikeuden ilmeneminen

Lukivaikeus ilmeni opiskelijoilla eri tavoin. Kaikilla heistä ei ollut samoja ilmenemisoireita, ja toisilla se näkyi esimerkiksi vahvemmin lukemisessa kuin kirjoittamisessa. He mainitsivat muun muassa seuraavanlaisista oireista:

- Tehtävien aloittamisen vaikeudet
- Lukemisen ja/tai kirjoittamisen hitaus
- Sanojen unohtelu lukiessa/kirjoittamisessa

- Sanojen väärin taivuttaminen
- Rivien hyppely lukiessa
- Kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeudet
- Aiheen rajaamisen vaikeus
- Vaikeudet ymmärtää avoimia ja tulkinnanvaraisia tehtävänantoja
- Monimutkainen ajattelu yksinkertaisissa asioissa

Opiskelijat vaikuttivat olevan hyvin tietoisia omista vaikeuksistaan, mutta eivät välttämättä olleet osanneet yhdistää niitä mahdollisiin oppimisvaikeuksiin. Yksi opiskelijoista kommentoi itse oireitaan näin:

Sitten mulla saattaa tapahtua semmoista rivien hyppelyä, että mä muistan, että mä oon niinku itse asiassa alakoulussa jo käyttänyt vaikka silleen viivoitinta että mä pysyn rivillä, mutta silloin mä en osannut ajatella, että se on nyt mikään juttu. Sen lisäksi mä saatan lukea lauseet vähän silleen, niinku se on jännä, mun mielestä mä luen ne ihan keskittyen, mutta sitten mä huomaan että mä unohdan lukee vaikka 2 vikaa sanaa tai jotain muuta. (H4)

Toinen opiskelija taas kertoi seuraavaa:

Tota no yleisesti mä tarvitsen enemmän aikaa asioihin, että siis kirjoittaminen ja lukeminen kestää, ja sitten mä en hahmota kokonaisuuksia. Tosiaan jos mä luen kirjan alusta loppuun, niin mä en tiedä enää mitä siellä alussa tapahtui siinä vaiheessa kun mä oon päässyt sen kirjan loppuun, (että) se kokonaisuus ei niinku pysy kasassa. (H3)

Vaikka molemmilla opiskelijoilla lukivaikeus ilmenee eri tavoilla, niissä on selkeästi samankaltaisuutta. Kummallakin opiskelijalla lukivaikeus näkyy vahvasti lukemisessa ja asioiden muistamisessa. Koska lukivaikeuden ilmeneminen on erilaista eri ihmisillä, voi olla vaikeaa tunnistaa sen oireita itsellään. Jos esimerkiksi lähipiirissä on lukivaikeusdiagnoosin saanut henkilö, jolla on täysin erilaisia oireita kuin itsellään, ei välttämättä osaa yhdistää omia vaikeuksiin oppimisvaikeuksiin liittyviksi.

### 6.3 Vaikeudet

Opiskelijat toivat haastatteluissa esille erilaisia vaikeuksia niin omaan lukivaikeuteensa liittyen kuin myös sen sovittamisesta opintoihinsa. Ajatus vastuusta oman lukivaikeuden esilletuomisesta herätti erilaisia mielipiteitä opiskelijoissa. Opettajat taas toivat esille resurssipuoleen liittyvät esteet.

Haastatteluissa yhtenä teimana oli lukivaikeusdiagnoosiin liittyvät todistukset ja diagnoosin esilletuominen opettajille. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa oppimisvaikeuksista tehdyt sopimukset tallennetaan oppilaitosjärjestelmä Peppiin, jossa ne ovat nähtävillä niille lehtoreille, jotka toimivat kyseisen opiskelijan kursseilla opettajina (Humak 2023a). Opiskelijoiden täytyy kertoa lukivaikeusdiagnoosin olemassaolosta sekä todistuksen sijainnista sopimuspankissa opettajille, jolloin opettajat voivat käydä katsomassa sopimuksen. Haastatellut opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että on helppoa ilmoittaa lukivaikeustodistuksesta opettajille, mutta he myös mainitsivat, että opettajien muistuttelu lukivaikeustodistuksen olemassaolosta on raskasta. H1 kertoi asiasta näin:

Vaikka meillä olisi se lukitodistus tai se lausunto olemassa, niin siitä ei ole automaattisesti mitään hyötyä. Ellet sä itse muista siitä joka kerta niinku sanoo ja se jotenki tuntuu niinku inhottavalta mennä silleen sanoo, [että] hei mulla on muuten sitten se tota lausunto pepissä ja se jotenkin kun mä en haluis koko aika niinku muistuttaa myöskään itseäni niinku siitä. (H1)

Tässä lainauksessa H1 tuo esille lukivaikeuteen liittyviä tunteita. Kun lukivaikeutta joutuu tuomaan koko ajan esille esimerkiksi eri kurssien opettajille, samalla muistuttaa myös itseään omasta lukivaikeudestaan, ja se saattaa aiheuttaa ahdistuksen tunteita. Taskisen (2008) tekemässä tutkimuksessa opiskelijat mainitsivat myös väsyneensä siihen, että lukivaikeudet ja niistä tiedottaminen ovat opiskelijan vastuulla (Taskinen 2008). Eli lukivaikeudesta kertominen eri opettajille eri kursseilla voi myös väsyttää, ja mahdollisesti johtaa siihen, että opiskelija yrittää pärjätä itse kertomatta tuentarpeestaan.

Opettajien on nähtävä opiskelijan lukivaikeustodistus antaakseen opiskelijalle mahdollisuuden esimerkiksi tenttien lisäaikaan, mistä syystä järjestelmän muuttaminen erilaiseksi voi olla tietoturvallisista syistä vaikeaa. Opettajilla voi olla vaikeuksia muistaa, keillä opiskelijoista oli tuen tarvetta. Opettaja H5 toi haastattelussa esille ajatuksen siitä, että vaikuttaako lukivaikeudesta ilmoittelu eri kurssien opettajille opiskelijan itseluottamukseen ja -arvostukseen, mutta kommentoi myös, että opiskelija ei voi tuudittautua Peppi-järjestelmän toimimisen varaan. H4 kommentoikin opiskelijoiden vastuuta seuraavanlaisesti:

Mun mielestä se on niinku mun vastuulla kertoo sille opettajalle, että mulla on lukihäiriö ja että se lause lauseke löytyy sieltä Pepistä, (niin) että tajuaako kaikki opiskelijat sitä, että hei ei voi olettaa että opettaja tietää tai muistaa sen (että) joskus tunnilla sanoit, että sulla on tällainen. Tietenkin se tavallaan mun mielestä niinku (on) omalla vastuulla myös tavallaan auttaa sitä lehtoria. (H4)

Tätä ajatusta tulkitsisin niin, että vaikka opiskelijalla on tarve saada tukea oppilaitoksen puolelta, on opiskelijalla myös vastuullaan huolehtia lukivaikeudestaan kertominen opettajille. On ymmärrettävää, että lukivaikeustodistuksesta opettajille ilmoittaminen eri tehtävien tai tenttien yhteydessä voi tuntua raskaalta, mutta siitä toisaalta on apua opettajille, joilla on paljon opiskelijoita ja paljon muistettavaa kursseillaan. Opettaja H6 pohti asiaa vielä seuraavanlaisesti:

Se melkein jää sen varaan, että opiskelija joutuu pyytää sitten varsinaisesti, niinku palaa siihen asiaan (lukivaikeustodistukseen), niin siinä itse opetustilanteessa, ja sitten se, että kyllähän meitä työllistää toi niin kun huomiointi, erityisyyden huomiointi, että (siis) nää saavutettavuus asiat. (H6)

Opettaja H6:n mielestä opiskelijoiden on itse tuotava lukivaikeus esille, jotta opettaja muistaisi sen vielä myöhemminkin. Hän myös kertoo, että saavutettavuuden huomiointi vie resursseja eri tavalla, ja varsinkin verkko-opiskelun ja opiskelijamäärien lisääntyessä siitä tulee vaikeampaa.

Opettajat toivat haastatteluissa esille Humakin käytössä olevat resurssit ja kokemuksen niiden riittämättömydestä. Opettajat ajattelivat, että ihmisillä on halu olla saavutettavia ja tehdä opetuksesta esteetöntä, mutta se ei välttämättä aina toteudu.

Mä luulen, että ihmisillä on tahto, jos ne ymmärtää. Ne kyllä haluaa tehdä hyvin, ja haluaa olla saavutettavissa ja halu palvella opiskelijoita. Ja tavallaan helposti saavutettavia, mutta se on vaan realismia, että meillä ei niinku taito eikä aika riitä siihen asioiden tekemiseen niin, että me oltaisiin niinku pystyttäisiin joka kohdassa toteuttamaan sitä niin kuin sen mukaisesti minkälaisia tarpeita on opiskelijoilla. (H6)

Tätä kommenttia tulkitsisin niin, että kyseinen opettaja haluaisi tehdä asioita saavutettavasti, mutta kokee, ettei käytössä oleva aika riitä siihen. Vaatimukset saavutettavuuden toteuttamisesta ja käytössä olevat resurssit eivät kohtaa, jolloin opettaja kokee paineita asiasta. H6 toi myös esiin ajatuksen siitä, että kun Humakissa halutaan panostaa saavutettavuuteen, niin silloin on johtotasolta lähdettävä rakentamaan asian ympärille resursseja.

Opettajien suhtautuminen lukivaikeuteen on myös vaikuttava tekijä oppilaitoksissa. Opiskelijat eivät olleet kokeneet opettajien puolelta ikävää suhtautumista, vaan kommentoivat heidän suhtautuvan siihen enemmänkin neutraalisti. Yhdellä opiskelijalla oli hyvin positiivinen kokemus,

jossa opettaja oli ottanut opiskelijan huolet tosissaan käydessään hänen kanssaan keskustelua aikaisemmin tapahtuneesta ikävästä tilanteesta:

Kun mä olin käynyt tän keskustelun mun lehtorin X kanssa niin (hän) oli silleen että ok, mä kuulen sua ja mä ymmärrän sua. Ja niinku että tälle pitää niinku tehdä jotain. Ja mä ehdotin, että millaista tukea mä haluaisin (...) Tätä ei ollut aiemmin, mutta sitten heti tän keskustelun jälkeen, kun seuraava kurssi tuli, niin X oli esimerkiksi lisännyt mun toiveesta Moodle-alustalle sellaisen niinku tyyliin, että ”Turvallisempi tila verkko-opetuksessa”. (H4)

Opiskelija oli tyytyväinen siitä, miten opettaja oli ottanut hänen toiveensa ja ajatuksensa huomioon. Hän myös toivoi, että Humakissa olevista Turvallisemmän tilan periaatteista puhuttaisiin kursseilla jatkossa enemmän ja tuotaisiin niitä esille, jotta ne muistuttaisivat opiskelijoita ja opettajia turvallisen tilan takaamisesta kaikille.

Humakin käyttämissä digitaalisissa järjestelmissä oli myös omat ongelmansa. Humakissa on käytössä Peppi-järjestelmä, Hoodle (Moodle)-oppimisalusta, sekä Teams-sovellus. Opiskelija H4 koki, ettei Peppi-järjestelmä ole kovin saavutettava, sillä lukivaikeustodistukset eivät ole helposti löydettävissä, vaan hän on opastanut jopa opettajia niiden etsimisessä järjestelmästä. Muut opiskelijat kommentoivat Hoodle-alustan olevan ”sekava”, sekä eri sovelluksissa ”seilaimisen” olevan turhauttavaa. Yksi opiskelijoista ei ollut päässyt kielikurssin uusintatenttiin, sillä tieto tentistä oli kadonnut eri sovelluksien ja viestien sekaan. Opettaja H6 kokee myös, että opiskelijoiden on vaikeaa löytää tarvitsemiaan tietoja sovelluksista/Humakin verkkosivuilta, jolloin he kääntyvät asiassa opettajien puoleen, ja tuovat näin lisätyötä opettajille.

Yhdeksi vaikeudeksi opiskelijat mainitsivat myös etäopetuksen ja suuret ryhmäkoot. Etäopetuksessa ongelmana oli tuntien keskustelemattomuus, eli opetus saattoi olla vain pelkkä luento, jolloin vuorovaikutuksellisuus puuttui. Opiskelijat kertoivat oppivansa parhaiten keskustelun ja opiskelukavereiden tuen kautta, joka ei aina etätunneilla ollut mahdollista. Etäopetuksessa haasteena voikin olla sosiaalisen tuen puute, joka taas omalta osaltaan voi haitata jo ennestään vaikeuksia omaavien opiskelijoiden opinnoissa etenemistä (Lehtinen 2021, 25). Yksi opiskelijoista pohti tulevia suurien ryhmäkokojen oppitunteja näin:

Varmaan niinku ensi vuodesta kun alkaa noin X kurssit, niin tää on vaan mun muttu, mut mua vähän jännittää että ymmärretäänkö siellä kursseissa se tuen tarve samalla tavalla tai sen tarjoaminen, niinku sitten taas tällaisilla peruskurssilla missä se on nyt toiminut tosi hyvin. (...) Että saa nähdä, että käydäänkö siellä samantyyllisiä keskusteluja, ja tuunko mä ymmärretyksi siellä. (H4)



Opiskelija H4 jännitti sitä, onko suurten ryhmäkokojen tunneilla mahdollista saada tarvitsemaansa tukea vai jääkö asian kanssa yksin. Häntä myös mietitytti, miten hänen ajatuksensa otetaan vastaan. Uusien ihmisten kanssa työskentely on varmasti aina omalla tavallaan jännittävää, mutta oman lisänsä jännitykseen tuo myös lukivaikeus.

Lukivaikeuden näkymistä opinnoissa saattoi lisätä muussa elämässä tapahtuneet asiat. Jos jollain elämänalueella tuensaanti oli puutteellista, se näkyi suoranaisesti myös opinnoissa. Opiskelijoilla saattoi jäädä tästä syystä tekemättömiä tehtäviä roikkumaan, joiden uudelleentekemisestä joutui sopimaan jokaisen opettajan kanssa erikseen, mikä taas omalta osaltaan saattoi olla vaikeaa, jos oma-aloitteisuus oli vaikeaa.

#### **6.4 Opinnot ja tuki**

Opiskelijat kokivat vaikeuksista huolimatta saaneensa Humakin puolelta tukea ja mukautuksia opintoihinsa. Osa opiskelijoista oli tarvinnut tukea enemmän kuin toiset, mutta jokainen oli hyödyntänyt tukimenetelmiä. Yksi opiskelijoista oli pyytänyt mukautuksia tehtäviin, sekä lisätapaamisia valmentajan kanssa, kun taas toinen oli käyttänyt vain lisäaikamahdollisuutta. Kaikilla opiskelijoilla tuntui kuitenkin olevan tietoa mahdollisista käytössä olevista tukimenetelmistä, mutta jokainen heistä ei välttämättä ollut kokenut niitä tarpeellisiksi, ainakaan tässä vaiheessa opintojaan.

Opiskelijoiden esille tuomat tukimenetelmät olivat linjassa opettajilta ja Humakin sivuilta saatujen tietojen kanssa. Oppilaitoksen puolelta tarjottavia tukimenetelmiä olivat esimerkiksi tehtävien mukauttamiset (esimerkiksi audiomuotoon), Celia-kirjaston tunnuksien tarjoaminen käyttöön, tiennetyt yksilötapaamiset valmentajan kanssa, sekä lisäaika tentteihin ja tehtäviin.

Humanistisella ammattikorkeakoululla on käytössään Hoodle-alustalla Ally-työkalu, jota opiskelija voi käyttää esimerkiksi alustalla olevien tiedostojen äänimuotoon kääntämiseen, eli ohjelma lukee tiedoston ääneen. Opiskelijat eivät kuitenkaan itse tuoneet esille haastatteluissa kyseistä ohjelmaa, joten jäi epäselväksi, tiesivätkö opiskelijat itse työkalun käyttömahdollisuudesta.

Kysyessäni opiskelijoilta millaista konkreettista tukea he olivat saaneet oppilaitoksen puolelta, yksi opiskelijoista vastasi saaneensa ymmärrystä. Opiskelijat toivoivatkin tukea ja ymmärrystä opettajien puolelta lukivaikeuksiin, sillä se edistää opiskelijoiden kokemaa saavutettavuutta.

Kaikille haastatelluista opiskelijoista oli tarjottu tukimenetelmänä erilaisia tehtävien suoritusvaihtoehtoja, kuten kirjallisten tehtävien muuttamista audiomuotoon. Tehtävän voisi suorittaa kuvaamalla esimerkiksi siitä videon tai podcastin. Osa opiskelijoista mainitsi myös saaneensa käyttöön Saavutettavuuskirjasto Celian tunnukset. Opiskelijat kuitenkin kertoivat, että kaikkea oppilaitoksen käyttämää tenttikirjallisuutta ei ole löydettävissä Celiasta. Opettaja H7:n kokemuksen mukaan oppilaitoksen opettajilla ei ole mahdollisuutta päästä tarkistamaan itse Celiasta, löytyykö sieltä valittua tenttikirjallisuutta, mutta opiskelija H3 kertoi ratkaisseensa asian niin, että etsii itse kurssin tenttikirjallisuutta vastaavaa materiaalia Celiasta ja hyväksyttää niiden käytön kurssista vastaavalla opettajalla. Opettaja H5 mainitsi myös Humakin kirjastojen informaattikkojen pystyvän auttamaan opiskelijoita löytämään tarvittavia e-aineistoja.

Humanistinen ammattikorkeakoulu on tehnyt uudistamistyötä opetussuunnitelmien parissa, ja uusien opetussuunnitelmien olisi tarkoitus tulla käyttöön eri koulutusten perustutkintoihin vuosien 2023-2024 aikana (Humak 2023c). Opettaja H7:n haastattelussa myös selvisi, että uusien opetussuunnitelmien sisältöön tulee kirjaus, missä linjataan kaikkien kurssien materiaalien olevan verkossa saatavilla olevaa materiaalia. Materiaali olisi myös mahdollista luetuttaa ruudunlukuohjelman kautta ääneen.

Yksi opiskelijoista kertoi käyneensä Otetta opintoihin -opintojaksolla, joka nimensä mukaisesti on tarkoitettu opiskelijoille opintojensa tueksi. Opintojaksolle voi osallistua kuka tahansa Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelija, eikä opiskelijalla tarvitse olla esimerkiksi oppimisvaikeutta siihen osallistuakseen. Opintojaksolla on mahdollista saada vertaistuellista tapaaamista muiden opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijoista osa kertoi vaikeuksistaan vieraissa kielissä ja niiden opinnoissa. Humanistisen ammattikorkeakoulun opintoihin kuuluu suomen, ruotsin ja englannin kieliopintoja, ja kieliopinnoista voidaan myöntää vapautus esimerkiksi asiantuntijan toteaman vakavan lukihäiriön takia (Humak 2023d). Varsinkin ruotsin kieli oli tuottanut haastatelluille vaikeuksia. H2 kertoi ottaneensa yhteyttä kielten opettajaan, jonka kanssa hän sopi ruotsin kieliopintojen jäävän takalalle ja sen sijaan tekevänsä englannin kieliopintoja vastaavasti enemmän. H1 taas kertoi tehneensä paljon työtä ruotsin kieliopintojen eteen, ja kertoi asiasta seuraavanlaisesti:

Siis mä näin ihan helkkaristi vaivaa sen ruotsin opiskeluun, että silloin mä niinku halusin, että mä oikeasti pääsen sen läpi, ja mä pyysin siis tukiopestusta, niinku ihan meidän tuutoreiden (kautta), jotka oli että meillä oli yksi suomenruotsalainen esimerkiksi ja tämmöinen, jotka pystyy auttamaan. Ja pari kertaa sitten niinku nähtiin just tälleen jonkun zoomin välityksellä ja käytiin niitä ruotsin juttuja läpi. Kaikki

muut mä sain loppujen lopuksi menemään läpi, paitsi suullisen osion siitä loppuentistä. (H1)

H1 oli siis tietoinen omista vaikeuksistaan vieraissa kielissä, ja etsi oppilaitoksen tutortoiminnan kautta tukea niihin. Yksi osa tutortoimintaa onkin opiskelijoiden auttaminen vaikeissa paikoissa (Matikainen & Puro 1997). H1 ja H2 olivat siis molemmat hakeneet oppilaitoksen puolelta tukea ruotsin kielenopinnoissa, sekä myös saaneet sitä.

Opiskelijoille oli tarjottu mahdollisuutta ehdottaa itse vaihtoehtoisia suoritusmuotoja. Ongelmaksi saattoikin muodostua se, etteivät opiskelijat tiedeneet, millaisia eri suoritusmuodot voisivat olla, ja niiden pohtimiseen tarvittaisiin enemmän tukea.

Kyllä mä ymmärrän, että pitää niinku korkeakoulussa osata tiettyjä asioita, ja on ne tietyt jutut (tehtäväkriteereissä) mistä ei pysty joustamaan, mutta siihen tarvitsisi vähän enemmän niinku tukea. (H1)

Opettaja H5 mainitsi oppimisvaikeuksia olevan olemassa hyvin laajasti, ja tuentarpeen riippuvan oppimisvaikeuden laadusta. Hän kertoi Humakilla olevan mahdollista saada tehostettua opinto-ohjausta, mutta ajatteli itse opinto-ohjaajana voivansa tarjota enemmänkin tukea opiskelijoille. Hän kommentoi asiasta näin:

Opiskelijat useasti tarvitsee vähän semmoista, mä sanoisin että uskon vahvistusta siitä, onko tekemässä oikein, ja ehkä itsetunto on vähän (huono). Tai on ongelmallisia hetkiä sitten taas, että ei oikein usko itseensä, ja nyt että ”minulla on näitä vaikeuksia”, ”osaanko mä tehdä” ja ”olenko menossa oikeaan suuntaan”, että tän tyyppistä. (H5)

Opettaja H5 koki, että tukimenetelmien ei tarvitse olla vain esimerkiksi tehtävien muokkaamista tai lisääjän antamista, vaan tukena toimii myös kannustaminen ja ajatuksien vahvistaminen. Hän myös lisäksi kommentoi, että annettavissa oleva tuki on aika pienimuotoista, eikä niistä pystyisi paljoa poikkeamaan.

Opiskelijat kertoivat itse löytämistään tukimenetelmistä, mitkä auttoivat lukivaikeuden tuomissa haasteissa. Yhdeksi keinoksi mainittiin käsin paperille asioiden kirjoittaminen konekirjoittamisen sijaan. Yksi opiskelijoista kertoi kirjoittavansa jokaisesta kurssista omiin, erillisiin vihkoihin, sillä se auttaa häntä muistamaan asioita, vaikka hän totesikin käsin kirjoittamisen olevan hidasta. Toinen opiskelija kertoi tekevänsä luennoilla muistiinpanoja kirjoittamalla avainsanoja paperille, joiden kautta hän pystyi palaamaan ja muistamaan asioita.

Toisena keinona opiskelijat olivat löytäneet äänikirjojen kuuntelun. Niiden kautta tietoa pystyi omaksumaan audiomuodossa, mikä oli monelle opiskelijalle toimiva ratkaisu lukemisen sijaan.

Yksi opiskelijoista koki myös audiomuotoiset tehtävät itselleen sopivimmiksi. Kolmas keino oli värien käyttäminen ja visuaalisuuden korostaminen tehtävissä. Osa opiskelijoista hahmotti asioita paremmin värien ja kuvien kautta, kun taas toiset hyödynsivät niitä itse omissa tehtävissään.

## 6.5 Opiskelijoiden ehdotukset

Tehtävänantoihin liittyvät hahmotusvaikeudet olivat yleisiä opiskelijoilla. Heillä oli vaikeuksia nimenomaan avointen tehtävänantojen hahmottamisen ja tulkitsemisen kanssa, ja siihen auttoi tehtävän läpikäynti keskustelun kautta jonkun toisen (opettajan, opiskelijan) kanssa.

Siis sellaisiin kauhean avoimiin tehtäviä (on) hankala ryhtyä, että kaikkea missä ei ole sellaista raamia selkeästi, niin siihen on hankala ryhtyä, mutta tota siihen just nimenomaan auttaa se että mä luen vaikka sen tehtävän just silloin opiskelukaverille. (H3)

Tehtävänantoihin toivottiin kuitenkin muutoksia, kuten mukaan jonkinlaisia esimerkkejä tehtävästä tai sen selkeyttämistä erillisiin osiin. Opiskelija H3 kertoi, että jos on tulkinnanvaraisia tehtävänantoja, niin hän kokee oman tulkintansa jäävän pois. Opiskelija H1:n mielestä tehtävänantojen ollessa selkeitä, se auttaa vähentämään myös ”kaaosta päässä”. Opiskelijat myös alleviivasivat visuaalisten elementtien käyttöä mukana tukemassa ymmärrystä.

Vaikka tehtävistä keskusteleminen toisten kanssa auttoi niiden hahmottamisessa, opiskelijat eivät kuitenkaan olleet yksimielisiä pari/ryhmätöiden toimivuudesta. H1 kommentoi asiaa näin:

Parityöt on niinku semmoinen, ja ryhmätyöt, että ne tulee mulla tehtyä, koska mulla on se pieni paine kuitenkin siinä, että mä en voi mokata muiden työtä. Että niinku sitten mä saan niinku tehtyä niitä silloin, plus (on) joku jonka kanssa keskustella ja käydä läpi, jos mä vaikka ymmärräkään jotain, että sitten siinä on tavallaan se pari tai se ryhmä on tukena niinku koko aika. (H1)

H1 piti pari/ryhmätöiden hyvinä puolina keskustelumahdollisuutta ja tukea, sekä koki ryhmässä suorittamisen paineiden toimivan hänellä hyvin, mutta H2 oli eri mieltä asiasta:

Mä taas sitten kuitenkin tykkään, että mä itse saan yksin rauhassa syventyä siihen tehtävään ja tehdä sen niinku omaan tahtiin, että mulle taas siitä tulee semmoista omanlaista paineet sitten että kun muut ehkä tekee sen jotenkin paljon nopeampaa kuin mitä itse olisi. (H2)

Näistä kommentteista voi huomata, että jokaisen tarpeet ovat yksilöllisiä: jos toinen kokee ryhmäpaineen häntä eteenpäin työntäväksi tekijäksi, toinen voi kokea sen ahdistavana ja vaikeutavana asiana. Opiskelijat toivoivat tähän asiaan valinnanvaraa niin, että arvioinnissa otettaisiin huomioon tehtävään käytettävä aika niin yksilönä kuin ryhmänä.

Yhtenä toiveena haastatteluissa nousi kurssien tehtävien palautusaikoihin liittyen. Opiskelija H2 kertoi kirjaavansa kurssien tehtävien palautusajat ylös heti kurssin alussa. Ongelmaksi usein kuitenkin muodostui se, ettei tehtävien palautusaikoja joko oltu merkitty, ne olivat puutteellisia tai uusia tehtäviä tuli lisää kurssin etenemisen myötä, jolloin se sekoitti H2:n luomia tehtävien tekoon suunniteltuja aikatauluja entisestään. Opiskelijat toivoivat, että tehtävien palautusajat olisi päätetty jo etukäteen, ja kaikkien kurssin tehtävien palautuspäivämäärät olisi ilmoitettuna mahdollisimman aikaisin.

Kurssien yhteydenottotavat olivat myös aiheuttaneet hankaluuksia, ja opiskelijat pitivät hyvänä ajatuksena tapaa, jossa kurssien etusivuille olisi merkitty aina kurssista vastaava opettaja ja toivottu yhteydenottotapa (Teams-sovellus tai sähköposti). Opiskelijat kokivat tällä hetkellä reittejä olevan monia, ja toivoivat ilmoitettavaksi vain yhtä selkeää yhteydenottotapaa.

Liki jokaisessa haastattelussa mainittiin toive kurssin luentomateriaalien saamisesta ennakkoon. Opiskelijoiden mielestä materiaaleihin tutustuminen ennen luentoa auttaisi hahmottamaan luennon aihetta paremmin, sekä toivat esille sen, että lukivaikeus voi hankaloittaa luentojen kuuntelua ja muistiinpanojen tekemistä yhtäaikaaisesti. Opiskelija H3 kertoi, että hänen opinnoissaan monet luennot pidetään verkkovälitteisesti, ja niitä on mahdollista päästä katsomaan vielä jälkikäteen tallenteiden kautta, mistä syystä hän ei kokenut tarvitsevänsä välttämättä materiaaleja ennakkoon.

Joskus tehtävän aihe voi vaikuttaa tehtävän tekemisen kiinnostavuuteen, ja H1 kommentoikin asiaa seuraavasti:

Mulla on vähän jännä toi mun lukihäiriö ehkä sen suhteen, että mä oon hyvä kirjoittaja. Mä niinku tuotan hyvää tekstiä, mä kirjoitan välillä siis musiikkia ja saatan kirjoitella jotain runoja tai jotain vastaavaa. Joo ja mä kykenen kirjoittamaan periaatteessa kaikesta mikä mua itseäni oikeasti niinku kiinnostaa, mutta sitten taas jos mä joudun (tekemään) mitä tahansa mikä ei oikeasti niinku kiinnosta mua kunnolla, niin mä en ymmärrä mistään mitään mitä mä niinku yritän lukea tai purkaa tai mitään. (H1)

Tätä kommenttia tulkitaisin niin, että aiheen kiinnostavuus vaikuttaa paljon siihen, miten H1 ymmärtää lukemaansa. Kiinnostavissa aiheissa hänen on mahdollista kirjoittaa eri tekstilajeja,

kuten luovuutta vaativia runoja tai sanoituksia, mutta aiheen ollessa epäkiinnostava, hänen sanoillaan ”aivot lopettavat yhteistyön”. Rivien välistä voisi siis lukea, että jos tehtävissä on mahdollisuus käyttää aiheena opiskelijaa kiinnostavaa aihetta, se voi auttaa ratkaisemaan kirjoittamiseen liittyviä ongelmia.

Lopuksi osa opiskelijoista mainitsi tehtävien sanallisen palautteen puutteesta, ja toivoivat opettajien panostavan tähän enemmän jatkossa. Monissa tehtävistä oli vain numeraalinen arvio, tai arviointi asteikolla hylätty-hyväksyty, mikä oli erityisesti heidän mielestään hyödytöntä. Ilman sanallista palautetta opiskelija ei voinut tietää mitkä asiat tehtävässä onnistuivat, ja mitkä taas eivät, eivätkä he voineet parantaa suoritustaan seuraavaan tehtävään. Erityisesti oppimisvaikeuksia omaavalle opiskelijalle sanallinen palaute voi olla toimiva, sillä se voi parhaimmillaan luoda onnistumisen tunteita sekä vahvistaa hänen itsekuvaansa.

## 7 YHTEENVETO JA TULOKSET

Opiskelijat vaikuttivat olevan lähtökohtaisesti tyytyväisiä Humanistisen ammattikorkeakoulun tarjoamaan tukeen. Opiskelijat kokivat opettajien suhtautuvan oppimisvaikeuksiin neutraalisti ja toivoivat opettajien asenteen olevan ennen kaikkea ymmärtävä. Opiskelijat kertoivat lukivaikeuden tuovan haasteita myös henkilökohtaisen elämän eri osa-alueilla, jolloin se voi sitä kautta vaikuttaa opintoihin liittyviin asioihin. Tästä syystä ymmärtävää asennetta oppimisvaikeuksia ja niiden vaikutuksia kohtaan toivottiin. Sekä opiskelijoilla, että opettajilla oli samankaltainen käsitys tarjottavan tuen mahdollisuuksista muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Yleisiä tukimenetelmiä olivat lisäajan mahdollistaminen tentteihin, vaihtoehtoisten suoritustapojen tarjoaminen tehtävissä, sekä Celia-kirjaston tunnuksien mahdollistaminen. Tukimenetelmien mahdollista käyttöä varten täytyi kuitenkin aina ilmoittaa opettajille omasta lukivaikeudestaan, mikä koettiin raskaaksi ja kuormittavaksi, ja tähän toivottiin jonkinlaista ratkaisua.

Opiskelijat olivat myös yleisesti tyytyväisiä Humakin tarjoamiin tehtäviin ja niiden suoritustapoihin. Opiskelijat kertoivat saaneensa mahdollisuuden suorittaa tehtäviä myös eri muodoissa, eli niin sanotusti vaihtoehtoisia tehtävämuotoja. Vaihtoehtoisten suoritustapojen tarjoaminen opiskelijoille korkeakouluissa onkin tärkeää, jotta yhdenvertaisuus toteutuu kaikkien opiskelijoiden, varsinkin oppimisvaikeuksia omaavien, keskuudessa (Lehtinen 2021, 25). Haastattelussa selvisi, että opiskelijat kokivat pääsääntöisesti oppivansa parhaiten audittiivisen oppimistyylin ja keskustelujen kautta. Myös visuaalisten elementtien käyttöä korostettiin useissa yhteyksissä. Opiskelijat toivoivatkin näiden hyödyntämistä enemmän opetuksessa. Tehtävien vaihtoehtoihin suoritustapoihin oli tuotu jo mukaan audiomuotoiset suoritukset, ja Humak tuki myös omalta osaltaan tätä tarvetta mahdollistamalla tarvittaessa Celia-kirjaston tunnuksia.

Tehtävänantoihin sen sijaan toivottiin selkeyttä. Haastattelussa painotettiin avoimien, laajojen tehtävänantojen ongelmallisuutta ja pidettiin niitä vaikeasti tulkittavina. Opiskelijat kokivat hyötyvänsä eniten niiden ollessa helposti ymmärrettäviä ja selkeästi jäsenneiltyjä. Tehtävänantojen hahmottamiseen opiskelijat olivat kuitenkin löytäneet itse apua toisen kanssa keskustelusta. Tehtävänannon läpikäynti esimerkiksi kanssaopiskelijan kanssa auttoi opiskelijoita ymmärtämään tehtävien sisältöjä, ja he saivat tukea myös omille ajatuksilleen. Opiskelijat myös mainitsivat toimivaksi ratkaisuksi tehtävänantojen läpikäymisen uudelleen kurssista vastaavan

opettajan kanssa. Tätä kuitenkin voi hankaloittaa resursseihin liittyvät ongelmat; opettajat kertoivat haastatteluissa mahdollisista henkilökunnan resurssipulista, jotka osaltaan vaikeuttavat opiskelijoiden eri tarpeiden huomiointia.

OHO! -hankkeessa tehtiin vuonna 2019 saavutettavuuskysely, jonka tuloksissa on samankaltaisia yhtäläisyyksiä, kuin tässä työssäni. Saavutettavuuskyselyn tuloksissa selvisi muun muassa saavutettavuuden toteutumisen olevan kiinni opettajasta. Sen lisäksi opiskelijan täytyi olla itse aktiivinen avunpyytämisessä (Lehto, Huhta & Huuhka 2019). Yhdessä haastattelussa opettaja mainitsi, että ihmisillä on halua olla saavutettavia, mutta resurssit vaikeuttavat saavutettavuuden mahdollista kaikissa asioissa. Myös saavutettavuuskyselyssä ongelman perustukset olivat resursseissa (mt.).

Saavutettavuuskyselyssä korostui tarve selkeästä ohjeistuksesta korkeakouluissa liittyen saavutettavuuskäytäntöihin, sekä nostettiin esille ajatus yleisten ohjeiden ja hyvien käytäntöjen tarpeesta (Lehto, Huhta & Huuhka 2019). Haastatteluissa itselläni heräsi myös ajatus yleisten käytäntöjen luomisesta, joiden avulla voidaan edistää saavutettavuutta oppilaitosten kursseilla, ja ehdotettuani ajatusta opiskelijoille, he pitivät sitä hyvänä ratkaisuna. Työni tuloksena syntyikin Saako oppia -hankkeen saavutettavalle Sway-pohjalle luotu ”Yleiset hyvät käytänteet saavutettavuuden edistämiseen opinnoissa” -ohjeistus. Ohjeistus on suunnattu huomioimaan erilaisia saavutettavuusasioita liittyen kurssien rakenteisiin ja sisältöihin, ja ne hyödyttävät parhaimmillaan jokaista opiskelijaa.

Koska opinnäytetyössä tutkittiin vain Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia lukivaikeuteen liittyvän tuensaannissa, sitä ei voida sellaisenaan yleistää muihin ammattikorkeakouluihin. Jokainen korkeakoulu määrittelee itse omat saavutettavuuskäytänteensä ja tukimuodot, jotka palvelevat parhaiten oman oppilaitoksensa opiskelijoiden ja henkilökunnan tarpeita. Tämän työn ehdotuksia on kuitenkin mahdollista soveltaa eri oppilaitoksissa niiden yleistettävyyden vuoksi.



## 8 LOPUKSI

### 8.1 Työn luotettavuuden arviointi

Laadullisessa työssä luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden kautta. Jokaisella niistä on oma roolinsa, joka luo tutkimukselle pohjaa. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksessa kuvattavien asioiden todenmukaisuutta, ja aineiston asianmukaista käsittelyä. Myös analysointi on tehty huolellisesti. Luotettavuudella taas viitataan uskottaviin perusteluihin lähestymistavan valinnasta. Tutkija vakuuttaa, että on valinnut tutkimukseensa sopivan menetelmän käytettäväksi. Eettisyys osaltaan liittyy eettisten periaatteiden noudattamiseen, joihin tutkija on sitoutunut tutkimuksensa aikana. (Puusa 2020c, 167)

Työtä aloittaessani olen tiedostanut jo alussa oman tietämättömyyteni aiheesta. Tästä syystä rakensin työssäni itselleni kattavan tietopohjan lukivaikeudesta ja sen ilmenemisestä aiheesta kertovan kirjallisuuden kautta. Lisäksi haastatteluun valikoitui sellaisia ihmisiä haastateltavaksi, joilla on joko omakohtaista kokemusta lukivaikeudesta tai tietoa oppimisvaikeuksiin saatavasta tuesta. Haastateltavilla henkilöillä oli lukivaikeusdiagnoosi, tai olivat olleet työnkuvansa puolesta tekemisessä lukivaikeuksia omaavien henkilöiden kanssa. Vain yhdellä haastateltavista ei ollut samankaltaista kokemusta, mutta hänen kohdallaan haastattelu toi tietoa siitä, miten henkilökuntaa on koulutettu oppimisvaikeuksiin ja saavutettavuuteen liittyvästä tiedosta.

Tässä työssä pyrittiin kuvaamaan haastattelukokemuksia mahdollisimman hyvin lisäämällä haastatteluista autenttisia kommentteja haastatelluilta henkilöiltä. Työssä on myös kuvailtu ja perusteltu työssä käytetyt menetelmät luvussa 5. Tutkimusmenetelmät. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua temahaastattelua, ja aineiston analysointi tehtiin käyttäen induktiivista sisällönanalyysiä. Käytetyillä menetelmillä on uskottu saavutettavan aiheesta tarpeeksi laaja kuvaus ja tietous, jotta niiden avulla voidaan lisätä tietoutta aiheesta. Haastattelun käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä perusteltiin luvussa 5.1 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysimenetelmän käyttöä perusteltiin luvussa 5.3 Aineiston analyysi. Samassa luvussa esitellään myös, miten aineiston analysoiminen käytännössä toteutettiin.

Haastatteluissa pyrin noudattamaan hyviä haastattelukäytänteitä. Haastattelurunkojen kysymykset koostettiin niin, että ne eivät olisi liian yksilöityjä, vaan enemmänkin yleisesti haasta-

teltaville sopivia. Haastatteluissa pyrittiin myös siihen, ettei haastattelija ohjailisi kysymyksillään haastateltavia. Ennen haastatteluja olen tutustunut laajasti lukivaikeus-aiheeseen, jotta osaisin tehdä relevantteja kysymyksiä aiheesta haastatteluissa.

Eettisiä periaatteita noudatettiin koko opinnäytetyön ajan alusta loppuun. Koska työssä käsiteltiin henkilötietoja monin eri tavoin, työn aikana luotiin myös henkilötietorekisteri. Luvussa 5.2 Haastateltavat on kuvattu tarkasti, mitä tietoja henkilötietorekisteri sisälsi, missä sitä säilytettiin ja miten se tuhottiin työn päättymisen jälkeen. Työssä on myös käytetty tarvittavia lomakkeita, kuten tutkimuslupalomaketta, haastateltavien suostumuslomakkeita ja selostetta henkilötietojen käsittelytoimista (henkilötietorekisterin keräämisestä).

Työssä ei ole tuotu haastateltavien henkilöiden nimiä esille yhtä lukuun ottamatta. Yhden haastateltavan henkilön kohdalla on käytetty hänen nimeään poikkeuksellisesti, sillä hän antoi haastattelussa suullisen luvan sen käyttämiseen. Muiden haastateltavien kohdalla on käytetty anonymisointia aiheen mahdollisen arkuuden vuoksi. Haastateltavista ei ole tuotu esille tietoja, joita voisi liittää heihin henkilökohtaisesti.

Humakin ohjeistuksien avulla olen huomioinut lakisääteiset saavutettavuusvaatimukset. Olen myös viitannut asianmukaisin lähdeviittein toisten tutkijoiden tekemiin töihin. Lähdeviitteissä on käytetty Humakin lähdeviiteoppaan antamaa mallia.

## 8.2 Oma pohdinta

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia Humakin opiskelijoilla oli lukivaikeuksiin liittyvästä tuensaannista. Saatujen tietojen kautta oli mahdollista kehittää myös opilaitoksen omia tukimenetelmiä, sekä lisätä osaltaan tietoa lukivaikeuksien ilmenemisestä.

Tietoa saadakseni haastattelin neljää opiskelijaa ja kolmea opettajaa, eli yhteensä seitsemää henkilöä aiheen tiimoilta. Opetushallituksen tilastopalvelun mukaan Humanistisessa ammattikorkeakoulussa vuonna 2023 opiskelijoita oli 2490 (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu 2023). Sen mukaan Humakissa oli toiseksi vähiten opiskelijoita verrattuna muihin korkeakouluhin (mt.). Koska Humak on opiskelijamäärältään suhteellisen pieni korkeakoulu, koin, että pienikin otanta riittää tuottamaan tietoa. Haastateltavat ilmoittautuivat haastateltavaksi myös vapaaehtoisesti, joten haastateltavien määrä on myös riippuvainen haastateltavien omasta halusta tulla haastateltavaksi. Tässä on tietysti otettava myös huomioon opinnäytetyön aiheen mahdollinen arkuus ja se suhteutettuna korkeakoulun pienuuteen. Mahdollinen aiheesta tietoa

omaava opiskelija ei välttämättä ole hakeutunut haastateltavaksi, koska on voinut pelätä esimerkiksi jonkun tunnistavan hänet henkilöiden anonyymisoinnista huolimatta. Yhtenä mahdollisuutena pidin myös haastattelun lisäksi kyselylomakkeen tekemistä, mutta tämä ajatus kaatui aikataulullisiin hankaluuksiin ja kyselylomakkeessa mahdollisesti ilmeneviin ymmärrysongelmiin. Ymmärrysongelmia olisi voinut aiheuttaa esimerkiksi epäselvästi ilmaistut kysymykset, joita ei olisi voinut samalla tavoin selventää kuin haastattelutilanteissa. Kyselyn kautta olisi voinut saada laajemman vastausmäärän, mutta se ei välttämättä olisi muuttanut työn lopputuloksia.

Taskisen vuonna 2008 tehdyssä selvityksessä huomattiin opettajien suhtautumisen vaikuttavan lukivaikeuksien käsittelyyn korkeakouluissa (Taskinen 2008), ja vaikka tästä selvityksestä on kulunut aikaa jo 15 vuotta, huomasin edelleen opettajien suhtautumisen vaikuttavan asiaan. Jos opettaja ajattelee esimerkiksi oppimisvaikeuksiin saatavan tuen olevan ei-tarpeellinen asia tai vähättelee opiskelijan tarpeita, voi olla, ettei opiskelija saa tarvitsemaansa tukea ainakaan ilman, että vie asian oppilaitoksen sisällä eteenpäin. Opiskelija voi myös kokea eriarvoisuuden tunnetta siitä, ettei oppimisvaikeutensa takia tule kohdatuksi tasavertaisena (ja saa oikeutettua tukea). Olisikin tärkeää, että opettajien suhtautuminen oppimisvaikeuksiin olisi ymmärtävä ja heillä olisi tiedossa oppilaitoksen tarjoamat tukitoimenpiteet. Niin opettajien, kuin myös muiden työntekijöiden, olisi hyvä saada koulutusta liittyen lukivaikeuksien mahdollisiin vaikutuksiin opinnoissa (Livingston, Siegel & Ribary 2018, 23).

Shaywitz (1998) on tuonut jo vuonna 1998 erilaisia tukimenetelmiä lukivaikeuksia omaaville opiskelijoille. Hänen ehdotuksiaan olivat esimerkiksi lisäajan tarjoaminen, erilaisten äänitettyjen kirjojen ja kirjoituksen tarkistavien ohjelmien käyttö, luentomateriaalin saaminen sekä keskustelun kautta ”tutorin kanssa” asioiden läpikäyminen (Shaywitz 1998). Shaywitzin ehdotukset olivat siis hyvin samankaltaisia työni tulosten kanssa. Myös Humakin omassa ’Esteettömyyden toteuttaminen Humakissa’ -oppaassa on tuotu esille samankaltaisia ohjeistuksia esteettömyyden toteuttamiseen lukemisen/kirjoittamisen vaikeuksia omaavan opiskelijan kanssa. Eli näistä esimerkeistä voi päätellä, että tietoa lukivaikeuden huomioimiseen eri tilanteissa on löydettävissä. Monet aiheita koskettavat artikkelit ja tutkimukset käsittelevät oppimisvaikeuksiin saatavaa tukea kuitenkin yleisesti kohdistamatta sitä millekään tietylle taholle.

### 8.3 Työn aihe ja tulosten hyödyntäminen tulevaisuudessa

Kun minulle ehdotettiin työn aihetta, kiinnostuin siitä välittömästi. En siksi, että lukivaikeus olisi minulle tuttu aihe, vaan enemmänkin sen tuntemattomuuden takia. Minusta oli mielenkiintoista päästä tutustumaan yhteen tiettyyn, spesifiin oppimisvaikeuteen, jonka kuitenkin huomasin kirjallisuuden ja haastatteluiden kautta olevan hyvin laaja aihe. Lukivaikeus osoitautui kokonaisuudessaan olevan hyvin moninaisesti ilmenevä oppimisvaikeus, joka voi näkyä eri ihmisillä hyvin eri tavalla. Tämän huomasin käytännössä heti opiskelijoita haastatellessani. Vaikka olin tutustunut lukivaikeuteen yleisesti erilaisten kirjallisten lähteiden kautta, huomasin, että olin muodostanut opiskelijoiden haastattelurungosta vain yhdenlaisen. Jälkikäteen ajatteleni haastattelurungon kysymyksiä olisi voinut muokata aina seuraavaan haastatteluun edellishaastattelun perusteella. Haastattelurunkojen kysymykset olivat kuitenkin yleisluontoisia, ja niitä pystyi muokkaamaan myös haastattelun aikana.

Jossain vaiheessa työtä aloin myös pohtimaan aiheen kiinnittymistä omaan opintoihini. Opiskelen eri kommunikointimenetelmien tulkkausta ja ohjausta, eikä työni aihe liity suoranaisesti opiskelemaani alaan. Pohdin kuitenkin aiheen mahdollisuuksia laajemmassa näkökulmassa, ja mieleeni muistui koulutuksemme sisältyvä kielellisen saavutettavuuden edistäminen. Koska lukivaikeuteen kuitenkin liittyy yleensä lukemisen ja/tai kirjoittamisen vaikeuksia, se myös tällä tavoin koskettaa minun opintoalaani. Omalla tavallani pääsin edistämään sitä myös tämän työn kautta; mahdollistamalla opiskelijoiden omien ajatuksien esille tuomisen heitä koskettavasta aiheesta. Myös tuomalla esille lukivaikeutta ja siihen saatavaa tukea voidaan edistää niiden henkilöiden mahdollisuuksia, joilla on lukivaikeuteen liittyviä haasteita. Tästä syystä ajattelen työni aiheen olevan tarpeellinen.

Työni aihe on mielestäni myös toisella tapaa tärkeä. Anu Lehtisen (2021) tekemässä kirjallisuuskatsauksessa lukivaikeuden yhteydestä opintojen etenemiseen korkeakouluopinnoissa huomattiin, että lukivaikeuden (muiden oppimisvaikeuksien joukossa) omaavien opiskelijoiden opinnot keskeytyivät todennäköisemmin kuin niiden opiskelijoiden, jotka eivät olleet ilmoittaneet mitään oppimisvaikeutta (Lehtinen 2021, 17). Opinnäytetyössä saaduilla tuloksilla voidaankin mahdollisuuksien mukaan ehkäistä opintojen keskeyttämistä, varsinkin, jos syynä on oppimisvaikeudet ja niihin saatu vähäinen tuki. Työ voi tuoda lisää tietoisuutta lukivaikeudesta ja sen ilmenemisestä, siihen tällä hetkellä käytössä olevista tukimenetelmistä, sekä tuoda uusia tukimahdollisuuksia. Tämä tietysti myös edellyttää koulutusten lisäämistä aiheesta oppilaitok-

sen henkilökunnalle, sekä yleisesti lisää tietoa saavutettavuuden ja esteettömyyden huomiointista korkeakouluihin. Jos työn tulosten katsotaan olevan yleisiä tukimenetelmiä sen sijaan, että esimerkiksi Humakissa otettaisiin niitä huomioon, niillä on mielestäni vaara jäädä vain yleiseksi tiedoksi lukivaikeuden tukimenetelmistä. Toivottavaa olisikin, että juuri Humak hyödyntäisi työn kautta saatua tietoa esimerkiksi omissa koulutuksissaan, jotta tieto kohdistuisi Humakin henkilökunnalle sekä sen omiin tukijärjestelmiin, sillä tiedonantajina toimivat Humakin omat opiskelijat.

## LÄHTEET

- Ahonen, Timo & Aro, Mikko & Aro, Tuija & Lerkkanen, Marja-Kristiina & Siiskonen, Tiina 2020. Oppimisen tukemisen lähtökohdat. Teoksessa Timo Ahonen & Mikko Aro & Tuija Aro & Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti, 26-28. Viitattu 6.4.2023.
- Ahonen, Timo & Kere, Juha & Parviainen, Tiina 2020. Oppimisvaikeuksien perinnöllinen ja neurokognitiivinen tausta. Teoksessa Timo Ahonen & Mikko Aro & Tuija Aro & Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti, 103-104. Viitattu 11.4.2023.
- Ahvenainen, Ossi & Holopainen Esko, 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet – Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data. Viitattu 24.7.2023.
- Aro, Mikko & Aro, Tuija & Koponen, Tuire & Viholainen Helena 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 217-239. Viitattu 3.8.2023.
- Saavutettavuusvaatimukset.fi 2023. Yleistä saavutettavuudesta. Viitattu 1.8.2023. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/yleista-saavutettavuudesta/>
- Celia 2023. Tietoa Celiasta. Viitattu 22.7.2023. <https://www.celia.fi/tietoa-celiasta/>
- Erilaisten oppijoiden liitto ry 2023. Matemaattiset vaikeudet. Viitattu 30.7.2023. <https://www.eoliitto.fi/tietoa-neuvontaa-ja-vertaistukea/matemaattiset-vaikeudet/>
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Viitattu 5.7.2023.
- ESOK 2023a. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeen (2007-2009) loppuraportti. Viitattu 5.8.2023. [https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/raportti/index\\_html#tt](https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/raportti/index_html#tt)
- ESOK 2023b. ESOK-verkoston toiminta. Viitattu 6.8.2023. <https://esok.fi/toiminta>
- ESOK 2023c. Saavutettava tieto- ja viestintäympäristö -suositus. Viitattu 7.8.2023. [https://esok.fi/stivisuositus/index\\_html](https://esok.fi/stivisuositus/index_html)
- Eura2014 2023. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen kuvaus. Viitattu 11.4.2023. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=S22593>
- Goman, Minna 2017. Lukivaikeus ja tukipalvelut Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa – Opiskelijoiden kokemuksia. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. Sosionomi. Opinnäytetyö. Viitattu 21.7.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017083014626>
- Hanska-Aare, Sari & Kyllönen, Petri 2007. Vieraat kielet ja lukivaikeus ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opettajankoulutus. Opinnäytetyö. Viitattu 29.7.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201003063056>
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi. Viitattu 26.7.2023.

- Humak 2023a. Esteettömyyden toteuttaminen Humakissa – Opas opiskelijoille ja henkilökunnalle. Viitattu 27.7.2023. <https://opiskelijanopas.humak.fi/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/Esteettomyyden-toteuttaminen-Humakissa-lisaopas-2019.pdf>
- Humak 2023b. Tutkimuslupa. Viitattu 24.7.2023. <https://www.humak.fi/tutkimus-ja-kehityspalvelut/tutkimuslupa/>
- Humak 2023c. Uudet opetussuunnitelmat ovat suunnitteilla – alumnit mukana OPS-työssä. Viitattu 22.7.2023. <https://www.humak.fi/uutiset/uudet-opetussuunnitelmat-ovat-suunnitteilla-alumnit-mukana-ops-tyossa/>
- Humak 2023d. Kieliopinnot. Viitattu 5.8.2023. [https://opiskelijanopas.humak.fi/?page\\_id=1189](https://opiskelijanopas.humak.fi/?page_id=1189)
- Humakin avoimen AMK:n verkkokauppa 2023. Kielellinen saavutettavuus 5 op, kevät 2023. Sisältö. Viitattu 7.8.2023. <https://kauppa.humak.fi/tuote/kielellinen-saavutettavuus-kevat/>
- HUMAKO 2023. HUMAKOn Turvallisemmän tilan periaatteet. Viitattu 7.8.2023. [https://www.humako.net/\\_files/ugd/6d811c\\_9bf537e926cb4af89e2cc091ed825fcc.pdf](https://www.humako.net/_files/ugd/6d811c_9bf537e926cb4af89e2cc091ed825fcc.pdf)
- Hätinen, Josefiina 2020. Lukihäiriön vaikutukset muusikkouteen. Kokemuksia lukihäiriöstä ja keinoja edistää lukihäiriöisen oppimista musiikkiopinnoissa. Savonia-ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 22.7.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202002102247>
- Invalidiliitto 2023. Saavutettavuus. Viitattu 2.8.2023. <https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys/saavutettavuus>
- Jolanki, Outi & Karhunen, Sanna 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. Viitattu 1.8.2023.
- Jyväskylän yliopisto 2023. Kansainvälinen lasten lukutaito-tutkimus PIRLS. Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 22.7.2023. <https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls>
- Kairaluoma, Leila & Takala, Marjatta 2019. Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Marjatta Takala & Leila Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Tallinna: Gaudeamus Oy. Viitattu 19.7.2023.
- Kanerva, Henna 2017. ”En aseta sitä mun osaamisen tielle” – Korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia lukivaikeudestaan. Helsingin yliopisto. Logopedia. Pro gradu. Viitattu 29.7.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201706074705>
- Kasteenpohja, Kirsi-Marja & Nieminen, Pirjo & Peltonen, Ulla & Suvinen, Jaana 2005. Ammattikorkeakouluopiskelijan kuvaus lukivaikeudestaan. Tampereen ammattikorkeakoulu. Erityiskasvatuksen ammatilliset erikoistumisopinnot. Opinnäytetyö. Viitattu 29.7.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201003063080>
- Kettukangas Jonna 2023. Lukivaikeuden yhteys lukumotivaatioon. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikka. Pro gradu. Viitattu 22.7.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202304261809>

- Korkeamäki, Johanna 2019. Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa Marjatta Takala & Leila Kairaluoma (toim) Lukivaikeudesta lukitukseen. Tallinna: Gaudeamus. Viitattu 25.7.2023.
- Kosunen, Tapio 2021. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. Viitattu 2.8.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>
- Kuntoutussäätiö 2017. Perustietoa oppimisvaikeuksista. Viitattu 11.4.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/>
- Laakso, Marja-Leena 2019. Alkusanat 30.11.2019. Teoksessa Ulla Klemola & Heini Ikäheimo & Tytti Hämäläinen (toim.) OHO-opas - Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. Viitattu 6.8.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8110-5>
- Laaksonen, Elina 2005. Esteetön opiskelu yliopistossa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Viitattu 7.8.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-872-5>
- Lehtinen, Anu 2021. Lukivaikeuden yhteys opintojen etenemiseen korkeakouluopinnoissa – systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Neuropsykologian erikoistumiskoulutuksen julkaisuja, Helsingin yliopisto 3/2021, 17-25. Viitattu 19.7.2023.
- Lehto, Reeta & Huhta, Alekski & Huuhka, Essi 2019. Kaikkien korkeakoulu? – Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. OHO!-hanke 2019. Viitattu 8.8.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042826938>
- Leino, Kaisa & Sirén, Marjo & Nissinen, Kari & Puhakka, Eija 2023. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 37. Viitattu 22.7.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9620-8>
- Lignell, Irmeli & Putkonen-Kankaanpää, Hanna 2020. Saavutettava ohjaus. Teoksessa Tuula Isosuo & Maija Joensuu & Jari Klemola & Irmeli Lignell & Kirsi Paavola (toim.) Tukea urapolulle. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 116, 31-35. Viitattu 2.8.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/12/tukea-urapolulle-tuura-2020.pdf>
- Live säätiö 2021. Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia. Viitattu 6.4.2023. <https://www.livesaatio.fi/hankkeet/saako-oppia>
- Livingston, Emily M., & Siegel, Linda S. & Ribary Urs 2018. Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. Viitattu 26.11.2023. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lukihäiriö.fi 2015a. Lukivaikeuden määritelmä. Lukivaikeus. Viitattu 3.7.2023. <https://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/>
- Lukihäiriö.fi 2015b. Lukivaikeuden ilmeneminen. Lukivaikeus. Viitattu 5.7.2023. <https://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/lukivaikeuden-ilmeneminen/#>
- LukiMat 2023. Lukivaikeuden määritelmä ja esiintyvyys. Lukivaikeus. Viitattu 27.11.2023. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukivaikeudet-1>
- Lyon, G. Reid, & Shaywitz, Sally E. & Shaywitz Bennett 2003. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. Viitattu 27.11.2023. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>



- Lyytinen, Heikki 2022. Oppimishäiriöt (lukivaikeus ym.). Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim 8.6.2022. Viitattu 19.7.2023. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00401>
- Matikainen, Janne & Puro, Ulla 1997. Tutor oppivan ryhmän tukena. *Aikuiskasvatus* 17(4), 307-312. Viitattu 5.8.2023. <https://doi.org/10.33336/aik.92468>
- Moilanen, Kari 2002. Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi. Viitattu 31.7.2023.
- Niemi, Pekka 2002. Vaikeuksia ja ratkaisuja. Teoksessa Kaisa Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija – Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, HERO. Viitattu 31.7.2023.
- Niilo Mäki Instituutti 2023a. Tietoa oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Viitattu 25.7.2023. <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/>
- Niilo Mäki Instituutti 2023b. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille. Viitattu 25.7.2023. <https://koju.nmi.fi/tuote/lukemis-ja-kirjoittamistaitojen-yksilötestistö/>
- OHO! -hanke 2019. Saavutettavuuden määritelmä. Viitattu 6.8.2023. <https://esok.fi/saavutettavuus/saavutettavuus>
- Ojasalo, Katri & Moilanen, Teemu & Ritalahti, Jarmo 2015. *Kehittämistyön menetelmät – Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. Helsinki: Sanoma Pro Oy. Viitattu 30.7.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa. Tiedote 3.12.2019. Viitattu 22.7.2023. <https://okm.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. Korkeakoulutuksen ja korkeakoulun saavutettavuussuunnitelmalla tavoitteellisuutta ja systemaattisuutta saavutettavuuden edistämiseen. Tiedote 15.6.2021. <https://urly.fi/3ixJ>
- Penttilä, Johanna 2021. Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistäminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2012:10. Viitattu 2.8.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-106-0>
- Pietilä, Paula 2007. Liikkumisen esteistä ajan hallintaan – Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa. ESOK-hanke 2006-2009. Viitattu 7.8.2023. <https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/kaytannot/hkraportti.pdf>
- Putkonen, Hanna 2023. Lehtori. Videohaastattelu 29.5.2023. Haastattelija: Mira Komulainen. Viitattu 10.7.2023.
- Puusa, Anu 2020a. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja. Viitattu 1.8.2023.
- Puusa, Anu 2020b. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja. Viitattu 1.8.2023.

- Puusa, Anu 2020c. V. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja. Viitattu 30.11.2023.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja. Viitattu 1.8.2023.
- Qvarnström, Mari 2013. Lukivaikeus. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 129(2). 176-81. Viitattu 3.7.2023. <https://www.duodecimlehti.fi/duo10741#top-wrapper>
- Rinne, Hanna & Korkeamäki, Johanna & Villa, Tiia 2021. Korkeakouluopiskelijoiden koetut oppimisvaikeudet ja niiden yhteys elämän eri osa-alueisiin. *Kuntoutus* 44(1), 24-36. Viitattu 3.8.2023. <https://doi.org/10.37451/kuntoutus.103339>
- Ruusuvuori, Johanna 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. Viitattu 1.8.2023.
- Saako oppia 2023. Meistä. Viitattu 6.8.2023. <https://saako-oppia.humak.fi/hankkeesta/>
- Saavutettavat polut 2023. Etusivu. Viitattu 29.11.2023. <https://saavutettavatpolut.humak.fi>
- Saavutettavuuskriteeristö 2023. Saavutettavuuskriteeristö – Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin. Viitattu 7.8.2023. <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>
- Shaywitz, Sally E. 1998. Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312. Viitattu 28.11.2023. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejm199801293380507>
- Silvennoinen, Heikki 2015. Oppimisvaikeudet työelämässä. *Aikuiskasvatus* 35(1), 47-54. Viitattu 30.7.2023. <https://doi.org/10.33336/aik.94121>
- Taskinen, Elina 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. Raportti ESOK-hankkeelle. Turun yliopiston opiskelijapalvelut. Viitattu 5.8.2023. [https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa\\_Taskinen.pdf](https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/julkaisut/luki/Lukivaikeudet%20korkeakouluissa_Taskinen.pdf)
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Viitattu 5.7.2023.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Viitattu 26.7.2023.
- Valo-Valmennus 2023. Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia – Saako oppia -hanke. Viitattu 6.4.2023. <https://valo-valmennus.fi/kehittamistoiminta/aktiiviset/saako-oppia-hanke/>
- Vilkka, Hanna 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä – Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 26.7.2023.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu 2023. Korkeakoulujen opiskelijat. Opetushallitus. Viitattu 15.11.2023. <https://urly.fi/3ixI>

## LIITTEET

### LIITE 1.

#### Haastattelurunko 1.

#### Taustatiedot

- Ikä
- Koulutusohjelma/tutkinto, jota suoritat parhaillaan

#### Lukivaikeus ja oppimisvaikeudet

- Onko sinulla diagnosoitu lukivaikeus?
- Jos on, milloin lukivaikeusdiagnoosi on saatu? Miten huomasit sen?
- Jos ei, mistä tunnistit, että sinulla on lukivaikeus?
- Millaisissa tilanteissa lukivaikeutesi ilmenee?
- Näkyykö lukivaikeus myös arjessa?
- Millaisena itse koet oman lukivaikeutesi? (positiivisena, negatiivisena, neutraalina?)
- Onko sinulla muita oppimisvaikeuksia?

#### Oppimisvaikeuteen liittyvät merkinnät

- Oletko keskustellut oppimisvaikeudesta opinto-ohjaajan kanssa ja onko se kirjattu sopimukseen Pepissä?
- Onko oppimisvaikeudesta ilmoituksen vieminen opettajille mielestäsi helppoa?
- Muistaako opettajat sinun kokemuksesi mukaan hyvin opiskelijan oppimisvaikeuden, eli toimiiko siitä kertova järjestelmä mielestäni hyvin?

- Miten järjestelmää voisi mielestäsi muuttaa?
- Jos sinulle ei ole lukivaikeusdiagnoosia, mutta olet itse sen huomannut itsessäsi, oletko tuonut sen opettajille esille?

## Tuki

- Oletko saanut oppilaitokselta tukea oppimisvaikeuksiisi?
- Jos olet saanut tukea, niin millaista tukea?
- Jos et ole saanut tukea, niin tiedätkö mistä syystä?
- Onko sinulla tiedossa, millaista tukea voisit oppilaitoksen puolelta saada oppimisvaikeuksiisi? Koetko tämän toteutuvan kohdallasi?
- Millaisia kokemuksia sinulla on opettajien suhtautumisesta oppimisvaikeuksiin?
- Onko tuensaanti mielestäsi yhteneväistä, eli saatko tarvitsemaasi tukea jokaisella kurssilla?
- Millaisia keinoja olet itse löytänyt opiskelun tueksi?
- Minkälaista ohjausta ja tukea oppilaitoksen tulisi tarjota opiskelijoille, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia?

## LIITE 2.

### Haastattelurunko 2.

#### Taustatiedot

- Asema (opettaja, opinto-ohjaaja jne.)
- Työssäolovuodet (eli kauan on ollut asemassaan)

#### Oppimisvaikeuteen liittyvät merkinnät

- Millainen prosessi lukivaikeusdiagnoosin vieminen alustalle on?
- Kuinka helposti opettajat saavat tiedon oppimisvaikeuksista? Onko tiedot kurssikohtaisia?
- Onko tieto opiskelijan oppimisvaikeudesta helppo nähdä järjestelmässä?
- Onko merkintäjärjestelmä tällä hetkellä mielestäsi toimiva? Miten sitä pitäisi mielestäsi muuttaa, jotta tieto opiskelijan oppimisvaikeudesta olisi helpommin näkyvillä ja muistettavissa?

#### Tuki

- Millaista ohjausta ja tukea oppilaitoksen linjauksen mukaisesti opiskelijoilla on mahdollisuus saada oppimisvaikeuksiin?
- Tiedotetaanko opiskelijoille jo opiskelujen alussa mahdollisuudesta saada tukea oppimisvaikeuksiin? Jos, niin miten?
- Onko lukivaikeuksiin ”säädetty” jonkinlaisia ensisijaisia tukimenetelmiä?
- Onko opiskelijoilla mahdollisuus saada tehtäviin muutoksia, esimerkiksi esseiden muuttaminen audiomuotoon?
- Mahdollistaako oppimisvaikeus opiskelijoille esimerkiksi luentojen materiaalin saamisen ennakkoon?

- Tuleeko sinulle mieleen muita konkreettisia esimerkkejä opiskelijoiden saamista tu-  
esta?
- Ovatko opiskelijat itse ehdottaneet erilaisia tukimuotoja?
- Onko opiskelijoilla mahdollisuus saada lisätukea opintoihinsa, esimerkiksi lisätapaa-  
misiä valmentajan kanssa? Millaista lisätukea?
- Millaista tukea itse ajattelisit olevan hyvä koulun järjestää? Entä millaista tukea itse  
ajattelet voivasi antaa?

## LIITE 3.

Haastattelukutsu opiskelijoille.



Hei!

Olen Mira Komulainen, tulkkauksen ja kommunikaatio-ohjauksen opiskelija täältä Humanistisesta ammattikorkeakoulusta. Teen tällä hetkellä opinnäytetyötäni Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia - Saako oppia (ESR) -hankkeelle. Opinnäytetyöni aiheena on Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijat, joilla on lukivaikeus, sekä siihen liittyvä tuensaanti. Lukivaikeus voi olla diagnosoitu tai itsediagnosoitu, ja opinnäytetyön tarkoituksena on löytää opiskelijoiden omia ajatuksia ja kokemuksia liittyen lukivaikeuksiin ja niihin saatuun tukeen. Kokemusten avulla on tarkoitus tuottaa tietoa Humanistiselle ammattikorkeakoululle, jotta se voi kehittää omia tukimenetelmiään.

Työssä on tarkoituksena käyttää haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. Haastattelut voivat olla yksilö- tai ryhmähaastatteluita, ja ensisijaisesti opiskelijoiden ryhmähaastattelu olisi toiveena, sillä se toimisi myös opiskelijoille itselleen vertaistukena. Haastatteluun olisi hyvä varata aikaa n. tunnin verran. Haastattelut suoritetaan etänä Zoom-ohjelman kautta toukokuun aikana, sekä haastattelu tallennetaan myöhempää analysointia varten. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei tuoda missään kohti työtä ilmi. Haastattelussa syntyvää aineistoa käsitellään tietoturvallisesti ja sensitiivisesti. Opinnäytetyön tekijä käsittelee henkilötietoa yksityisyyden suojaan kunnioittaen. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen haastattelun tallenne ja aineisto tuhoetaan.

Jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta tai haluat asiasta lisätietoa, voit ottaa minuun yhteyttä! Ilmoitathan myös halukkuudestasi osallistua joko yksilö- tai ryhmähaastatteluun. 😊

Ystävällisin terveisin,

Mira Komulainen

[mira.komulainen@humak.fi](mailto:mira.komulainen@humak.fi)



## LIITE 4.

Haastattelukutsu opettajille.

Hei,

olen opiskelija täältä Humanistisesta ammattikorkeakoulusta, joka tekee opinnäytetyötä aiheesta ”Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia lukivaikeuteen saata- vasta tuesta”. Eli tarkoituksena on siis selvittää opiskelijoiden omia kokemuksia tuensaannista lukivaikeuteen liittyen. Opinnäytetyön tilaajana toimii Saavutettavat koulutuspolut ja oikeus oppia – Saako oppia (ESR) -hanke. Hankkeessa on tarkoitus edistää koulutuksellista tasa-arvoa, mihin myös oma työni vahvasti liittyy.

Työssä on tarkoitus haastatella opiskelijoita, kuin myös lehtoreita, jotta tuensaannista saataisiin mahdollisimman paljon tietoa eri osapuolilta. Työhön olisi tarkoitus haastatella Humanistisen ammattikorkeakoulun eri koulutuslinjojen lehtoreita ja opinto-ohjaajia, jotta tietoa saataisiin monipuolisesti eri alojen opettajilta ja heidän kokemuksistaan.

Lähetän tämän viestin teille siitä syystä, että teillä voisi olla opinnäytetyön aiheeseen liittyvää merkittävää tietoa lehtorina. Olisiko teitä siis mahdollista haastatella opinnäytetyöhöni tästä aiheesta? Haastattelut olisi tarkoitus suorittaa kuluvan huhtikuun ja toukokuun aikana, koska opinnäytetyöni on tarkoitus valmistua elo/syyskuun 2023 aikana.

Jos tämä on mahdollista, voin kertoa työstäni ja haastattelussa kysyttävistä asioista lisää. Haastattelu on tarkoitus tehdä puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Opinnäytetyössä haastateltavat henkilöt pysyvät anonyymeinä. Liitteenä tutkittavan informointilomake, jossa lisää tietoa haastattelusta ja työstä.

Ystävällisin terveisin,

Mira Komulainen

Tulkki (AMK), tulkkaus ja kommunikaatio-ohjaus

Humanistinen ammattikorkeakoulu