

***”Lähtökohdan pitäisi olla se, että jokaisella on mahdollisuus
kouluttautua huolimatta yksilön ominaisuuksista”***

Fenomenografinen tutkimus yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä yliopiston tarjoamasta tuesta

Pihla Kämäräinen
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Lähtökohdan pitäisi olla se, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua huolimatta yksilön ominaisuuksista” Fenomenografinen tutkimus yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä yliopiston tarjoamasta tuesta.

Tekijä: Pihla Kämäräinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ: X Laudaturtyö: _ Lisensiaatintyö: _

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 78 + 2 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää yksilöllisiä järjestelyjä saavien korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä yliopiston tarjoamasta tuesta. Tarkoituksena lisätä ymmärrystä erilaisista tavoista käsittää yliopiston tarjoaman tuen toimivuutta, yhdenvertaisuuden toteutumista ja tuen rajaa. Tutkielmani liittyy laajemmin teemaltaan saavutettavuuteen, jonka tarkoituksena on tehdä korkeakoulussa opiskelevien ominaisuuksiltaan ja elämäntilanteiltaan erilaisten opiskelijoiden osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta mahdollista.

Tutkimusaineistoni koostuu sähköisen Webropol-kyselylomakkeen avulla Lapin yliopiston esteettömyyspassillisilta opiskelijoilta kerätyistä 20 vastauksesta. Tutkimusotteeltaan fenomenografisen tutkimukseni aineisto on analysoitu fenomenografisen analyysin avulla muodostaen analysoitavista teemoista käsityksiä kuvaavia kuvauskategorioita.

Tulosten mukaan yksilöllisiä järjestelyjä saavat opiskelijoiden käsittävän yliopiston tarjoaman tuen helpottavan opintoja ja lisäävän yliopiston yhdenvertaisuutta. Tuki koetaan myös osin puutteellisena opettajien suhtautumisen osalta sekä tiedon kulkuun liittyvissä asioissa. Yliopiston yhdenvertaisuus koettiin moniulotteisena ja sen näyttäytyminen Lapin yliopistossa jakoi käsityksiä. Myös tuen rajaamiseen liittyvät tulokset jakoivat opiskelijoiden käsityksiä tuen rajaamisen puolesta ja vastaan.

Avainsanat: Opintojen yksilöllistäminen, yksilölliset järjestelyt, saavutettavuus, yhdenvertaisuus, esteettömyys, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: "The basis should be that everyone has the possibility to receive an education regardless of individual characteristics." A phenomenographic study about the conceptions students receiving individual special arrangements have regarding the support provided by the university.

Author: Pihla Kämäräinen

Degree program/subject: Education/ Primary school teacher education

Type of work: Masters thesis Laudatur thesis Doctoral thesis

Nuber of pages and attachments: 78 + 2 attachments

Year: 2025

Abstract:

The aim of my Master's thesis is to investigate how university students receiving individual special arrangements perceive the support provided by their university. The purpose is to increase the understanding of different ways to perceive the effectiveness of the support provided by the university, the actualization of equality, and the boundaries of support. More broadly, my thesis relates to the theme of accessibility, the purpose of which is to promote the equity of students in higher education, regardless of their qualities or life situations.

The research data consists of 20 answers gathered via an electronic Webropol survey from students at the University of Lapland possessing the right to individual special arrangements. Because of the phenomenographical research approach of my thesis, the data has been analyzed using phenomenographic analysis, forming descriptive categories from the perceptions of the themes being addressed.

According to the results the students receiving individual special arrangements perceive the support given by university to facilitate their studies, and to enhance the equity of the university. However, the support was perceived to be inadequate in some areas such as the attitude of teachers towards the subject at hand, and the issues of communication. The equity at the university was perceived as multidimensional and the views of how it shows at the university were varied among respondents. Regarding the boundaries set for the amount and quality of support, perceptions of the students were also divided.

Keywords: Individual study arrangements, Individual accommodations, Accessibility, Higher education accessibility, Equity, Inclusivity, Phenomenography

X The thesis contains no personal data others than that of he author.

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Opintojen yksilöllistäminen	9
2.1 Yksilölliset järjestelyt yliopistossa	9
2.2 Medikaalinen ja sosiaalinen malli	11
2.3 Yksilölliset järjestelyt Lapin yliopistossa.....	14
3 Saavutettavuus korkeakouluissa	16
3.1 Saavutettavuus käsitteenä	16
3.2. Saavutettava korkeakoulu.....	19
3.3 Saavutettavuuden toteutuminen korkeakoulussa.....	20
3.4 Saavutettavuuden arviointi korkeakouluissa	23
4 Tutkimuksen toteutus	25
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	25
4.2 Tutkimusparadigma	27
4.3 Fenomenografinen tutkimusote	28
4.4 Aineiston keruu ja kohdejoukko.....	30
4.5 Fenomenografinen analyysi.....	34
5 Opiskelijoiden käsityksiä yliopiston tarjoamasta tuesta.....	42
5.1 Käsityksiä esteettömyysspassin toimivuudesta.....	42
5.1.1 ”Se antaa minulle turvallisuuden tunnetta”	42
5.1.2 ”Jos sitä ymmärrettäisiin paremmin”	44
5.1.3 ”Osa on suhtautunut hyvin ja osa ei ole ottanut sitä huomioon”	49
5.2 Käsityksiä yhdenvertaisuuden ilmenemisestä yliopistossa	52
5.2.1 ”Kaikilla ihmisillä on yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia ja opiskella” ..	52
5.2.2 ” Minulle toiminta on näyttäytynyt yhdenvertaisena”.....	54
5.3 Käsityksiä yliopiston tuen antamisen rajoista	59
5.4 Tulosten yhteenveto.....	63
6 Pohdinta.....	66
6.1 Tulosten tarkastelua	66
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	68

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia	69
Lähteet	71
Liitteet	
Liite 1. Kyselylomake	
Liite 2. Saateviesti	

1 Johdanto

Kuvittele itsesi keskelle ruuhkaista aamua, jossa opiskelijamassat virtaavat solkenaan kohti aamun ensimmäisiä luentoja. Yksi etsii tuskissaan vapaana olevaa inva-paikkaa, toinen tuskailee, kun automaattinen ovenavaus ei toimi. Kolmas yrittää löytää kohti oikeaa luentosalia, mutta aulan liian kirkkaat valot häikäisevät. Neljäs raahautuu väsyneenä luentosalin perälle, sillä on koko yön yrittänyt lukea tenttiin. Viides saapuu myöhässä, kun pahin kipukohtaus on hellittänyt. Kuudes jää kotiin, sillä rintaa puristaa ja hengittäminen tuntuu jännityksen takia vaikealle.

Tunnistitko kuvauksesta itsesi? Ehkä tunnistit tai sitten kuvaus koski jotakuta opiskelutovereistasi. Lähes kolmasosa opiskelijoista kärsii opintojen suorittamiseen vaikuttavasta haitasta kuten sairaudesta, vammasta, oppimiseen tai mielenterveyteen liittyvästä haasteesta. Yhteensä 9,6 prosenttia kokee haitan vaikutuksen opintoihin merkittävänä. (Koivuranta 2023, 7–8).

Saavutettava korkeakoulu pyrkii kaikessa toiminnassaan huomioimaan ominaisuuksiltaan ja elämäntilanteiltaan erilaisten opiskelijoiden yhdenvertaisen mahdollisuuden oppia ja osoittaa osaamistaan korkeakoulussa (Lehto, Huhta & Huuhka 2019, 4–5; Pietilä 2020). Tavoitteena tarjota osallisuutta ja yhdenvertaisuutta edistävät saavutettavat tilat, sähköiset järjestelmät, oppimisympäristöt, opetusmenetelmät ja asenneilmapiirin (Eskola ym. 2019, 131; Lehto ym. 2019, 5–6). Vaikka saavutettavuuden tarkoitus on palvella jokaista käyttäjää, on sillä erityinen merkitys henkilöille, joilla on opiskelun sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tällaisiin ryhmiin kuuluvat etenkin perheelliset opiskelijat, kansanväliset opiskelijat, taustaltaan matalasta sosioekonomisesta asemasta tulevat opiskelijat ja osaopiskelukykyiset opiskelijat. (Koivuranta, Nevalainen & Saari 2023, 16–17; Koivuranta 2023, 7–8.)

Tutkielmassani olen keskittynyt sellaisten opiskelijoiden käsityksiin, joille on opintoihin vaikuttavan haitan kuten sairauden, vamman, oppimisvaikeuden, neuromoninaisuuden tai

mielenterveydellisen haasteen perusteella myönnetty opintojen yksilöllistämisen mahdollistavia yksilöllisiä järjestelyitä. Yksilölliset järjestelyt ovat tukimuoto, joilla voidaan osaamis- ja arviointitavoitteista tinkimättä antaa yksilölle tukea. Tuki voi esimerkiksi olla lisäaika palautuksissa ja tenteissä, erillinen tenttitila tai tehtävän vaihtoehtoinen suoritus-tapa. (Lapin yliopisto 2017, 3; Lehto ym. 2019, 162). Yksilölliset järjestelyt ovat osa saavutettavuutta, jonka toteutuminen vaatii aktiivista työtä korkeakouluilta (Lehto ym. 2019).

Yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsitykset yliopiston tarjoamasta tuesta ovat tärkeä tutkimuskohde, sillä opinnoissa suoriutumiseen vaikuttavat haasteet ovat yleisiä. Osaopiskelukykyisten, joihin osin yksilöllisiä järjestelyjä saavatkin kuuluvat, määrä on noussut muun muassa Eurostudent VIII-opiskelijatutkimuksen (2022) (N= 6 837) mukaan. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä juuri yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä liittyen tukeen, sillä heidän käsityksiään ja kokemuksiaan on tutkittu vähän. Tulosten avulla voidaan mahdollisesti myös tarkastella saavutettavuuden toteutumista ja pohtia siihen liittyviä kehitystoimenpiteitä.

Yhteiskunnallisesti tutkimuksestani kiinnostavan tekee saavutettavuuden ja yliopiston tarjoaman tuen merkitys suomalaisen korkeakoulun kehittämiseksi ja korkeakoulutettujen määrän nostamiselle. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n (2022) julkaisema vuosittainen korkeakoulujärjestelmiä vertailevan indikaattorin mukaan Suomessa korkeakoulutettujen määrä on laskenut OECD-maiden välisessä vertailussa. Tällä hetkellä 25–65-vuotiaista suomalaisista noin 42 % on suorittanut korkea-asteen tutkinnon. (Valtioneuvosto 2022.) Vuonna 2018 valmistuneessa ”Ehdotus Suomelle: Suomi100+” - korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa asetettiin tavoitteeksi nostaa suomalaisten nuorten korkeakoulutettujen määrä 50 prosenttiin vuoteen 2030 mennessä (Kosunen 2021, 38–39). Korkeakoulutettujen nuorten määrän kasvattaminen vaati korkeakouluja kiinnittämään huomion saavutettavuuden toteutumiseen, sillä saavutettavuus lisää erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia suorittaa opinnot ja osittaa osaamistaan (Hirvonen ym. 2009, 15–16; Kosunen 2021, 194–19).

Huomioimalla saavutettavuus korkeakoulussa, voidaan mahdollisesti taata korkeakoulutettujen määrä jatkossakin. Tämä edellyttää myös yksilöllisiin järjestelyiden tarkastelua, sillä yhä useampi korkeakoulutettu kärsii opintoihin liittyvästä haasteesta (ks. Koivuranta

ym. 2023). Yksi tapa tukea tutkinnon suorittamista saattaa olla korkeakoulun tarjoama tuki. Saavutettavuus ja yhdenvertaisuutta edistävän yksilöllisen tuen järjestäminen kiinnostavat minua myös siksi, että oma lukivaikeuteni on vaikuttanut opiskeluuni aina alasteesta lähtien. Haluan lisätä ymmärrystä tosiasiallisesta yhdenvertaisuudesta opiskelussa, jotta erilaiset oppijat otettaisiin vielä paremmin huomioon korkeakouluissa.

Tutkimukseni tavoite on vastata tutkimuskysymykseen: Millaisia käsityksiä yksilöllisiä järjestelyjä saavilla opiskelijoilla on yliopiston tarjoamasta tuesta. Tähän pyrin löytämään vastauksen kolmen alakysymyksen avulla, joihin muodostan tulokset fenomenografisen analyysin avulla. Fenomenografinen tutkimusote analyysitapoineen sopii tutkimukseeni, jonka keskiössä on tuottaa erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (ks. Marton 1988).

2 Opintojen yksilöllistäminen

Opintojen yksilöllistäminen on tutkimukseni kannalta tärkeä teoreettinen viitekehys, sillä tutkittavien joukko koostuu opinnoissaan yksilöllisiä järjestelyjä saavista opiskelijoista. Ensimmäisessä opintojen yksilöllistämistä koskevassa alaluvussa määrittelen yksilöllisiä järjestelyjä ja toisessa alaluvussa keskityn tuen rajaamisen tarkasteluun. Kolmas alaluku keskittyy lyhyesti tarkastelemaan Lapin yliopiston tapaa toteuttaa yksilöllisiä järjestelyjä ja saavutettavuutta, jota käsittelen ilmiönä tarkemmin luvussa 3.

2.1 Yksilölliset järjestelyt yliopistossa

Opintojen yksilöllistämisessä on kyse yksilöllisestä tuesta ja järjestelyistä, joilla pyritään mahdollistamaan yhdenvertainen osallistuminen erilaisista oppimista tai oppimisen osoittamista rajoittavista tekijöistä huolimatta. Riippuen oppimista haastavista tekijöistä voi tuen tarve vaihdella tilapäisestä pysyvämpään ratkaisuun. (Opetushallitus 2020, 1–2.) Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä huomioimaan samanarvoisuutta edistämällä muun muassa oppimisen tukeen liittyviä toimia. Lisäksi koulutuskohtaiset säädökset ohjaavat koulutuksen järjestäjiä tukitoimien järjestämisessä. Perusopetuslaki (628/1998) säättää oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamisesta peruskoulussa, jossa tukea tarjotaan muun muassa kolmiportaisen tukijärjestelmän avulla. Lukioissa (lukiolaki 714/2018) määritellään tarkemmin lukioita koskevista velvoitteista esimerkiksi erityisopetuksen tai ylioppilaskokeita koskevien yksityisjärjestelyiden osalta. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) puolestaan määrittelee ammatillisen koulutuksen tuen tarjoamisesta, kuten opintojen henkilökohtaistamisesta tai erityisestä tuesta. (Opetushallitus 2020, 2–6.)

Yliopistolaissa (yliopistolaki (558/2009) ei määritellä tuen antamista yhtä tarkasti kuin edellä kuvatuilla koulutusasteilla, vaikka laissa onkin maininta opiskelijan oikeudesta saada opetusta ja ohjausta opetussuunnitelman mukaisesti. Yhdenvertaisuuslaki

(1325/2014) ohjaa kuitenkin yliopistoa lakisääteisenä koulutuksen tarjoajana kohtuullisiin mukautuksiin vammaisten ihmisten yhdenvertaisuuden edistämiseksi myös koulutuksen osalta. Laki myös kieltää syrjinnän kansalaisuuden, kielen, terveydentilan tai muiden henkilöön liittyvien syiden takia, kuten sairauksien tai oppimisvaikeuksien. YK:n vammaissopimus (yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016) määrittelee vammaisten oikeuksista hakeutua ja pärjätä kolmannen asteen koulutuksessa kohtuullisesti mukautetuin keinoin. Haasteen tuen riittävään toteutumiseen tuo kuitenkin lainsäädännön tulkitseminen “kohtuullisista mukautuksista” opinnoissa. Käytännössä yliopistoilla on vastuu määritellä tukitoimensa omissa esteettömyyttä, yhdenvertaisuutta tai saatavuutta koskevissa suunnitelmissaan, joiden tulee noudattaa yliopistoa koskevaa lainsäädäntöä. Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) sekä tasa-arvolaki (609/1986) velvoittavat opetuksen järjestäjiä laatimaan suunnitelman tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja toteutumiseksi. Suunnitelmien tavoite on lakisääteisinä dokumentteina tukea työtä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi sekä seurata työn tuloksia (Alanko ym. 2022, 80).

Suomessa on yhteensä 13 opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alla toimivaa yliopistoa, joista julkisoikeudellisia laitoksia ovat Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Lappeenrannan–Lahden teknillinen yliopisto, Oulun yliopisto, Svenska Handelshögskolan, Taideyliopisto, Turun yliopisto, Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi. Aalto-yliopisto ja Tampereen yliopisto ovat säätiölain mukaisia säätiöitä. Sekä säätiömuotoisia että julkisoikeudellisia yliopistoja koskevat yliopistolain lisäksi yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskeva lainsäädäntö (tasa-arvolaki 609/1986; yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; yliopistolaki 558/2009). Jokaisen yliopiston verkkosivuilla on esillä oppilaitosta koskeva tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Näistä suunnitelmista käy ilmi muun muassa se, miten yliopistot järjestävät opintoihin liittyvän tuen muun muassa tarjoamalla yksilöllisiä järjestelyitä.

Yliopistossa erilaisia oppijoita tulisi huomioida yksilöllisillä järjestelyillä, joista käytetään myös vaihtelevasti nimitystä erityisjärjestelyt (Nieminen 2021). Tutkielmassani käytän vähemmän leimallisempaa yksilöllisten järjestelyjen käsitettä kuvatessani opintojen yksilöllistämistä, sillä se ei korosta opiskelijoiden ja opetusmenetelmien erityisyyttä (ks. Nieminen 2021). Yksilölliset järjestelyt on tarkoitettu tukemaan opintojen suorittamista tinkimättä kuitenkaan valintakokeelle, tutkinnolle tai yksittäisille kursseille asetetuista

osaamistavoitteista tai arviointikriteereistä. Tuen antamista korkeakoulussa rajaavat jonkin verran sitä sitovat kansallisten tutkintojen osaamistavoitteiden viitekehykset, joihin opiskelijan on yllettävä suoritettuaan tutkintonsa. (ks. Euroopan komissio 2018, 17–19.)

Yliopisto-opiskelijoiden joukkoon mahtuu monenlaisia oppijoita, joista osa tarvitsee yksilöllisiä järjestelyjä joko tilapäisesti tai määräaikaaisesti opintojensa suorittamiseen (Opetushallitus 2020). Tämä tarkoittaa sitä, että osalla yksilöistä on haasteita suorittaa tutkintonsa viitekehysten mukaisesti ilman tukea. Yksilölliset järjestelyt korkeakoulussa vaativat poikkeuksetta erillistä hakemista ja asiantuntijanlausuntoa, josta ilmenee syy todetulle tarpeelle. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä ei ole tarkkaan tiedossa, sillä yliopistot eivät erikseen kerää tietoa oppimista haastavista tekijöistä. (Nieminen & Pesonen 2021.) Korkeamäen ja Vuorenon (2021) korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja toimintarajoitteita koskevan selvityksen mukaan mielenterveyteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvät haasteet olivat eniten opintojen suoriutumista haastavia tekijöitä. Mielenterveydellisten haasteiden ja lukivaikeuden lisäksi tyypillisimpiä syitä hakea järjestelyjä ovat muut oppimisvaikeudet, neuromoninaisuus, neurologinen sairaus, aistivamma, tuki- ja liikuntaelinsairaus, neurologinen sairaus tai jännittäminen. Yksilölliset järjestelyt räätälöidään sen mukaan, mikä palvelee parhaiten sen hakijaa. Järjestelyt voivat olla muun muassa lisäaika tehtävien palautuksissa tai tenteissä, tietokoneen käyttö tentissä, erillinen tenttitila, vaihtoehtoiset opintojen suoritustavat, opiskelumateriaalien antaminen opiskelijalle etukäteen. (Helsingin yliopisto 2025; Itä-Suomen yliopisto 2025.)

2.2 Medikaalinen ja sosiaalinen malli

Oppimisen haasteita voidaan tarkastella medikaalisen ja sosiaalisen mallin mukaan. Keskeisinä eroina malleille on se, miten ne näkevät oppimisen haasteet ja miten ne suhtautuvat tuen tarjoamiseen. (Nieminen 2021.) Medikaalista mallia on käytetty paljon vammaisuuden tulkintamallina, jossa yksilön poikkeavuus nähdään lääketieteellisestä näkökulmasta yksilön ongelmana (Goering 2015, 134). Nieminen (2021) käsittelee medikaalista mallia myös laajemmin yksilön poikkeavien ominaisuuksien, kuten mielenterveydellisten haasteiden, oppimisvaikeuksien ja neuromoninaisuuden, näkökulmasta.

Medikaalinen ajattelutapa pyrkii lääketieteelle ominaisesti diagnosoimaan opiskelijan ongelmia. Tällaisia ongelmia ovat normaalia opetusta ja oppimista haastavat yksilön ominaisuudet. Ratkaisuksi yksilön ongelmiin, kuten vammaan, sairauteen tai muuhun poikkeavaan kykyyn opiskella, esitetään medikaalisen ajattelutavan mukaan lääkkeeksi yksilöllisiä järjestelyitä. Tukea pyritään tarjoamaan yksilön diagnoosin eli ongelmien mukaan, ja ideaalina onkin yksilöity opetus taitotasojen mukaan. (Nieminen 2021.)

Sosiaalinen malli syntyi vastustamaan medikaalista lääketieteen näkökulmasta pohjautuvaa mallia nähdä yksilön poikkeavuus ongelmana (Goering 2015, 135). Malli vastustaa ajatusta siitä, että opiskelijat nähdään haasteena opetukselle (Nieminen 2021). Sosiaalinen malli perustuu ajatukseen, jossa yksilön ominaisuudet nähdään normaalitilana ja vamma tai muu poikkeavuus on seurausta ympäristön sopeutumattomuudesta (Goering 2015,135). Tämä tapa nähdä ympäristö ongelmien aiheuttajana ajaa opetuksen suunnitteluun, jossa yksilön ongelmat pyritään mukauttamaan osaksi opetusta. Ratkaisuksi ei siis esitellä yksilöllisiä järjestelyjä vaan ideaalia, jossa harkitun ja osallistavan opetuksen suunnittelutyön avulla luodaan kaikkia ominaisuuksia huomioivaa opetusta (Nieminen 2021). Sosiaalinen malli keskittyy rakenteellisiin ja asenteellisiin muutoksiin, joilla pystyttäisiin takaamaan jokaisen osallisuus (Goering 205, 135).

Sosiaalisen mallin mukaisessa ajattelutavassa muokata ympäristö erilaisia ominaisuuksia ja elämäntilanteita huomioivaksi on kyse saavutettavuudesta (Nieminen 2021). Saavutettavuus on tapa toimia ja ajatella jo ennakkoon niin, että ympäristö ja opetus soveltuisi erilaisille käyttäjille. Saavutettavuudessa ei siis ole kyse erityisjärjestelyistä vaan kaikkia hyödyttävistä käytänteistä ja toimintatavoista. (Lehto ym. 2019, 5.) Yliopistossa tuen tulisi olla kaikille saatavilla niin, että jo opetusta ja tiloja suunnitellessa huomioitaisiin kaikki opiskelijat (Nieminen & Pesonen 2021). Aavaan saavutettavuutta käsitteenä ja ilmiönä tarkemmin luvussa 3.

Yliopistojen tulisi pyrkiä saavutettavuuteen, joka ideaalitalanteessa edellyttäisi sosiaalisen mallin mukaista opetuksen järjestämistä. Realistisesti ajateltuna jokaista täydellisesti hyödyttävän opetuksen järjestäminen vaatisi valtavasti opetusresursseja ja opettajien osaamista (ks. myös Nieminen 2021). Yliopistossa saavutettavuus tuen osalta järjestetään usein yhdenvertaisuuslain (yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) nojalla kohtuullisiin mukau-

tuksiin vedoten. Yliopistot käyttävät yksilöllisiä järjestelyjä paikkaamaan opetuksen aukkoja sopeutumattoman opetuksen ja yksilön ongelmien ratkomiseksi (Nieminen 2021). Jokaisen huomioiminen yleisessä opetuksessa on osittain myös resurssikysymys, sillä ominaisuuksiltaan erilaisille opiskelijoille voi olla mahdotonta löytää täysin saavutettavaa opetusta (ks. Nieminen 2021). Toinen ratkaisu voi hyödyttää toista, mutta aiheuttaa taas toiselle haasteita (Nieminen 2021). Yksilöllisiä järjestelyjä voidaan kuvata tietynlaisena kompromissina, sillä niiden katsotaan kuitenkin kuuluvan osaksi saavutettavuutta (ks. Lehto ym. 2019, 5).

Koulutuksen näkökulmasta sosiaalisen mallin mukainen ajattelutapa edistää saavutettavuutta, mutta vaatii myös kriittistä tarkastelua. Korkealaatuista opetusta tarjoavana, vapaata tutkimusta, tiedettä ja taidetta edistävänä oppilaitoksena yliopisto on sitoutunut tekemään laatutyötä. Tämä tarkoittaa, että yliopisto pyrkii kaikessa toiminnassaan huomiomaan laadun edistämisen sekä perustoiminnoissaan, koulutuksessa että tutkimuksen tekemisessä. (Syväjärvi 2021, 4.) Tietyn laadun ylläpitäminen varmistaa sen, että yliopistossa tutkinnon suorittavat opiskelijat yltyvät kansallisten tutkintojen osaamistavoitteiden viitekehykseen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja ylemmän yliopistotutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden tulee yltyä EQF-tasojen kuvauksessa seitsemännelle tasolle, jossa edellytetään muun muassa laaja-alaista ja erikoistunutta oman alan erityisosaamista, itsenäistä työskentelyä alan vaativissa asiantuntijatehtävissä, luovaa ja soveltavaa ongelmanratkaisukykyä sekä sujuvaa ja vuorovaikutuksellista viestintää omalla äidinkielellään ja toisella kotimaisella kielellä (Euroopan komissio 2018, 17-19). On pohdittava, kuinka pitkälle yliopisto voi tukitoimissaan mennä, jotta tutkintoon johtava koulutus säilyttää tasonsa. Missä siis menee sosiaalisen mallin ja kohtuullisten mukautusten raja?

Yliopistolain (yliopistolaki 558/2009) mukaan koulutuksenjärjestäjät ottavat opiskelijat oppilaitoksiinsa, jolloin he myös itse määrittelevät opiskelijavalintojensa perusteista. Yksi perusteista koskee hakijan terveydentilaa ja toimintakykyä, joka ei saa olla esteenä opintoihin liittyvissä tehtävissä tai harjoitteluissa. Korkeakouluja koskee myös perustuslaki (731/1999) sekä yhdenvertaisuuslaki (1325/2014), jotka kuitenkin kieltävät syrjimisen muun muassa terveydentilan tai vamman perusteella. Lisäksi yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa koulutuksen järjestäjää kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön kouluun pääsemisen ja selviytymisen edistämiseksi. Lain tulkitseminen korkeakoulujen saavutettavuuden näkökulmasta aiheuttaa haastetta, sillä laki ei tarkkaan määrittele, missä

menee kohtuullisten toimien raja (Laaksonen 2005, 36). Voidaan siis tulkita rajan olevan melko häilyvä, kun puhutaan erilaisten oppijoiden huomioimisesta korkeakoulussa.

Yksilöllisiä järjestelyjä ei voida yhdenvertaisuutta noudattaen rajata alakohtaisesti, mutta tutkintoon pääsemistä tai suorittamista voidaan rajoittaa muun muassa SORA-lainsäädännöllä. SORA-lainsäädännöllä tarkoitetaan ratkaisuja opiskeluun soveltumattomuudesta, ja se koostuu useista alakohtaisista säädöksistä. Sitä sovelletaan muun muassa kasvatusalalla, maa- ja metsätalosalalla, palvelualalla, tekniikan alalla sekä terveys- ja hyvinvointialalla. Sen tarkoitus on ehkäistä erilaisia vahinkoja ja väärinkäytöksiä, varmistaa opiskelijoiden oikeusturva, suojella alaikäisiä ja parantaa potilas-, asiakas- tai liikenneturvallisuutta. SORA-lainsäädäntö koskee siihen liittyvien alojen opiskeluun hakeutumisesta, opiskeluoikeuden perumista ja palauttamista. Myös yliopistolaki (558/2009) velvoittaa opintojen perumiseen, mikäli opiskelija muun muassa vaarantaa alaikäisen turvallisuutta, asiakas- tai potilasturvallisuutta tai muuten opinnoissaan vaarantaa toistuvasti toisten ihmisten terveyttä ja turvallisuutta. Yksi perumiseen johtava syy on opiskelijan toimintakyky ja terveydentila. Opiskelijan on tarvittaessa toimitettava muun muassa terveydentilastaan lausunto, jossa esimerkiksi lääkäri arvioi opiskelijan kykyä suorittaa tutkinto. (Opetushallitus 2024.)

SORA-lainsäädännön alaisiin tutkintoihin ei siis voida valita opiskelijoita, joilla on terveyteen tai toimintakykyyn rajoittavia tekijöitä, joita ei kohtuullisin toimin voida poistaa (Opetushallitus 2024). Haasteen tähänkin kohtuullisiin toimiin vetoavassa säädöksessä tuo yhdenvertaisuuslain (yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) velvoittaman kohtuullisten toimien käsite. Lisäksi sairauksiin, vammoihin tai mielenterveydellisiin haasteisiin liittyvät oppimista haittaavat tekijät voivat ilmaantua opintoihin aloituksen jälkeen. Opintojen peruuttaminen tai opiskeluoikeuden menettäminen eivät tapahdu kevein perustein, mikä voi vaikuttaa tuen rajan venymiseen sekä lisätä sen määrittämisen haastetta (ks. Tampereen yliopisto 2025).

2.3 Yksilölliset järjestelyt Lapin yliopistossa

Lapin yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa määritellään esteettömyys ja saavutettavuus Suomen perustuslain syrjintäkieltoon (perustuslaki 731/1999) sekä yhdenvertaisuuslakiin (yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) nojaten. Suunnitelmassa sivutaan myös Euroopan parlamentin ja neuvoston asettamaa saavutettavuusdirektiiviä, joka velvoittaa saavutettavien verkkoympäristöjen luomiseen. Lapin yliopisto korostaa yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden toteutumista kaikille mahdollistavia ympäristöjä luomalla. Saavutettavuutta pyritään huomioimaan rakennetussa ympäristössä, palveluissa sekä kommunikaatiossa. (Lapin yliopisto 2025.)

Saavutettavuuden on tarkoitus palvella jokaista korkeakoulun jäsentä, mutta erityisesti siitä saattavat hyötyä sellaisessa asemassa olevat henkilöt, joilla esimerkiksi vamma, sairaus tai muu syy, kuten oppimisvaikeus, hankaloittaa oppimista tai osaamisen osoittamista. (Koivuranta ym. 2023, 16–17; Koivuranta 2023, 7–8.) Lapin yliopistossa opetuksen yksilöllisiä järjestelyjä tarvitsevan opiskelijan on mahdollista hakea esteettömyyspassia, joka oikeuttaa erilaisiin tukitoimiin. Yhdenvertaisuussuunnitelmassaan Lapin yliopisto linjaa esteettömyyspassin olevan yksi osa yhdenvertaisuuden ja näin ollen myös saavutettavuuden lisäämistä. (Lapin yliopisto 2021.)

Esteettömyyspassi on fyysisessä tai sähköisessä muodossa oleva asiakirja, joka oikeuttaa opetuksen yksilöllisiin järjestelyihin. Passin myöntämiseksi on hakijan liitettävä hakemukseen myös lääkärin, psykologin tai vastaavan asiantuntijan lausunto, josta käy ilmi perusteet erityisille järjestelyille. Esteettömyyspassi tulee esittää kurssin vetäjälle hyvissä ajoin, jotta tuen tarpeisiin ehditään reagoimaan. Esteettömyyspassista ilmenee, mihin yksilöllisiin järjestelyihin se oikeuttaa, mutta syy järjestelyjen saamiselle on salattu. (Lapin yliopisto 2017, 2025).

Uusimassa vuosille 2025–2026 laaditussa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa Lapin yliopiston yksi kauden kehitystavoitteista on monimuotoisuuden huomioiminen korkeakouluyhteisössä (Lapin yliopisto 2025, 9). Monimuotoisuuden huomioiminen pitää sisällään muun muassa esteettömän osallisuuden huomioimisen, jolla tarkoitetaan fyysisen ympäristön esteettömyyden kehittämistä sekä henkilöstön kouluttamista oppimisen tuen tarpeiden parempaan huomioimiseen. (Lapin yliopisto 2025, 10).

3 Saavutettavuus korkeakouluissa

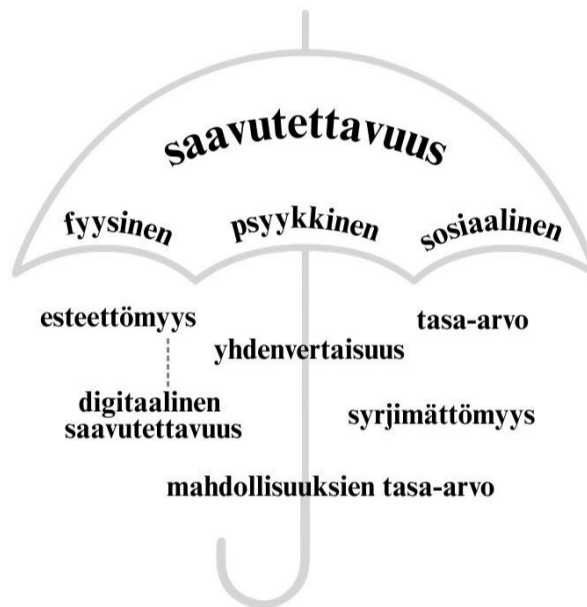
Tutkimukseni liittyy laajemmalta teemaltaan korkeakoulun saavutettavuuteen, sillä saavutettavuus sisältää toimet ominaisuuksiltaan ja elämäntilanteiltaan erilaisten opiskelijoiden huomioimiseksi ja näin ollen myös yksilölliset järjestelyt (ks. Pietilä 2020, 15). Saavutettavuuden käsite toimii tutkimukseni toisena teoreettisena pohjana, jota käsitelen tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Ensimmäisessä alaluvussa avaan tarkemmin saavutettavuuden taustaa ja sen suhdetta sitä koskeviin lähikäsitteisiin. Toinen alaluku sisältää saavutettavuuden määrittelyä, toteutumista ja arviointia korkeakoulukontekstissa. Kolmannessa alaluvussa on koottuna katsaus saavutettavuuden toteutumiseen ja sekä siihen liittyvään arviointiin.

3.1 Saavutettavuus käsitteenä

Saavutettavuudella tarkoitetaan kaikille fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti helposti lähestyttävää ympäristöä, jossa jokaisella on ominaisuuksistaan huolimatta yhdenvertainen mahdollisuus osallisuuteen (Lehto ym. 2019, 4–5; Penttilä 2012, 9). Saavutettavuuden juuret ovat esteettömyyskäsitteessä, joka on lähtöisin 1960-luvun Yhdysvalloista. Esteettömyysideologia on ajanut vammaisten ihmisten ihmisoikeuksien toteutumista koulutukseen pääsemiseksi, ja siksi käsite liitetäänkin vahvasti fyysisesti rakennetun ympäristön esteettömyyteen. (Hirvonen, Koskimies & Pirttimaa 2009, 11.) Suomessa esteettömyys vammaisten opiskelijoiden huomioimiseksi lisääntyi 1970-luvulla, mutta vasta 2000-luvun alussa se saavutti vakiintuneemman aseman suomalaisessa korkeakoulupoliitikassa muun muassa yhdenvertaisuuslainsäädännön vauhdittamana (Lehto ym. 2019, 6; Penttilä 2009, 8.) Esteettömyyden käsitteen pidempi historia on yksi syy sille, että esteettömyys esiintyy käsitteenä usein rinnakkain sitä tuoreemman saavutettavuuden käsitteen kanssa. Myös yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja syrjimättömyyden käsitteet liitetään vahvasti osaksi saavutettavuutta (Hirvonen ym. 2009, 15). Vuonna 2016 voimaan tulleen saavutettavuusdirektiivin ((EU) 2016/2102; 306/2019) myötä käsitettä on lisäksi alettu yhdistämään digitaaliseen saavutettavuuteen (Lehto ym. 2019, 4–5). Saavutettavuuden

käsite on moniulotteisuutensa vuoksi hankalasti määriteltävissä, sillä se kytkeytyy moneen muuhun käsitteeseen, joita käytetään myös synonyyminä saavutettavuudelle (Kosunen 2021, 57).

Alla olevan kuvan avulla hahmotan, miten saavutettavuus toimii usein sateenvarjokäsitteenä, kun puhutaan esteettömyyteen, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvistä asioista. Saavutettavuus on läpäisevää, ja näin ollen sen huomioiminen kaikessa toiminnassa varmistaa myös esteettömyyden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, syrjimättömyyden ja digitaalisen saavutettavuuden toteutumisen (Lehto ym. 2019, 5–6). Se kattaa siis kaikista laajimmin kaikki ne ympäristöt, joissa tapahtuu erilaisten toimijoiden huomioiminen ja osallisuuden mahdollistaminen (Hirvonen ym. 2009, 15–16; Lehto ym. 2019, 4–5; Penttilä 2012, 9).



Kuva 1. Saavutettavuus toimii sateenvarjokäsitteenä useille eri käsitteille.

Jokainen sateenvarjon alla oleva käsite on osaltaan edistämässä saavutettavuuden toteutumista. Esteettömyys tarkoittaa ympäristön fyysistä saavutettavuutta (Kosunen 2021, 203). Sen perusta on rakentamislaiissa (rakentamislaki 751/2023), joka velvoittaa rakennettujen tilojen ja ympäristöjen esteettömyyteen. Lisäksi se pitää sisällään palveluiden ja viestinnän esteettömyyden eli moninaisuuden huomioimisen näkemiseen, kuulemiseen, kommunikointiin ja ymmärtämiseen liittyvissä asioissa (Invaliidiliitto 2020). Tutkimuk-

sessani käsitän digitaalisen saavutettavuuden osana fyysistä esteettömyyttä, sillä sen tarkoitus on tehdä digitaalisiin ympäristöihin liittyvistä palveluista ja viestinnästä esteetöntä ja näin ollen myös saavutettavaa (Kosunen 2021, 227–228; Lehto ym. 2019, 5, 149–150). Digitaalinen saavutettavuus pohjautuu Euroopan unionin saavutettavuusdirektiiviin ((EU) 2016/2102) ja siitä säädettyyn lakiin digitaalisten palveluiden tarjoamisesta (laki digitaalisten palveluiden tarjoamisesta 306/2019).

Yhdenvertaisuus perustuu yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014), jonka mukaan jokainen ihminen on ominaisuuksistaan huolimatta samanarvoinen. Toteutuessaan yhdenvertaisuus takaa alkuperästä, iästä, etnisestä taustasta, kansallisuudesta, kielestä, uskonnosta, seksuaalisesta suuntautumisesta, vammasta, sairaudesta tai muusta henkilöön liittyvästä ominaisuudesta huolimatta yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa. Syrjintömyyttä perustellaan myös yhdenvertaisuuslain nojalla, joka kieltää syrjinnästä ketään henkilöön liittyvän syyn perusteella. Yhdenvertaisuus on osa psyykkistä saavutettavuutta, jonka tavoitteena on luoda muun muassa turvallinen ja erilaisuutta suvaitseva ilmapiiri. (Kosunen 2021, 56; Lehto ym. 2019, 5, 162.)

Tasa-arvon käsitteellä viitataan usein sukupuolten väliseen tasa-arvoon, josta säädetään tasa-arvolaisissa (laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Laki kieltää muun muassa sukupuoleen liittyvän syrjinnän tai sukupuolen takia epäedullisempaan asemaan joutumisen. Koulutuksen yhteydessä puhutaan myös mahdollisuuksien tasa-arvosta, joka kattaa sukupuolen lisäksi myös kieleen, kulttuuriin, sosioekonomiseen asemaan, ikään, vammaan tai muihin ominaisuuksiin katsomatta tasa-arvoisen mahdollisuuden pärjätä ja saavuttaa tavoitteita (Kosunen 2021, 56).

Saavutettavuuden perusteet ovat vahvasti lainsäädännössä, sillä yhdenvertaisuuslain, tasa-arvolain ja fyysistä esteettömyyttä koskevan lainsäädännön lisäksi perustuslaki (731/1999) velvoittaa saavutettavuuden edistämiseen. Perustuslaki ei suoraa mainitse saavutettavuutta, mutta se esimerkiksi velvoittaa yhdenvertaisuuden sekä perus- ja ihmisoikeuksien turvaamiseen. Usein saavutettavuuden yhteydessä puhutaan erityisryhmien huomioimisesta, vaikka pohjimmiltaan sen tavoite on hyödyttää kaikkia. Saavutettavuuden yhteydessä puhutaan käsitteestä kaikille sopiva suunnittelu (Design for All), jonka tarkoituksena on huomioida kaikenlaisia käyttäjiä jo ympäristöjä, tuotteita ja palveluita

suunnitellessa (EIDD Design for All Europe 2017; Penttilä 2012, 10). Esteettömyyden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen edellyttää asennoitumista, jossa saavutettavuus koetaan ajattelutapana eikä erityisjärjestelynä. (Lehto ym. 2019, 4–5; THL 2023).

3.2. Saavutettava korkeakoulu

Saavutettava korkeakouluyhteisö tarjoaa ominaisuuksiltaan ja elämäntilanteeltaan erilaisille oppijoille mahdollisuuden osallisuuteen ja yhdenvertaiseen kohteluun (Hirvonen ym. 2009, 15–16; Pietilä 2020, 15). Tavoitteena on tarjota saavutettavat tilat, sähköiset järjestelmät, oppimisympäristöt, opetusmenetelmät sekä asenneilmapiiri (Eskola, Muuronen & Pynnönen 2019, 131; Lehto ym. 2019, 5–6), jotka antavat jokaiselle mahdollisuuden tuoda oman potentiaalinsa esille (Lehto ym. 2019, 4). Saavutettavuus ei rajoitu vain opiskelijoihin, vaan sen tarkoitus on huomioida koko korkeakouluyhteisö (Kosunen 2021, 58).

Saavutettavuus fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisen ulottuvuutena on läpäisevää ja kattaa kaiken toiminnan korkeakoulussa (Kosunen 2021, 56–57). Usein saavutettavuutta koskevien teemojen luokittelu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden avulla on keinotekoista, sillä ulottuvuudet ovat päällekkäisiä eikä niitä voida täysin erottaa toisistaan. Määritelmien sisällä on myös eroja siinä, mihin eri ulottuvuuteen mitkäkin asiat katsotaan kuuluvaksi. (Lehto ym. 2019, 5.) OHO!-hanke (2017–2019) on opiskelijoiden **O**piskelukykyä, **H**yvinvointia ja **O**sallisuutta tutkiva ja ratkova opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke, jossa mukana on yhteensä 11 eri korkeakoulua. Tässä tutkimuksessa käytän määrittelyn tukena OHO!-hankkeen (Lehto ym. 2019) määritelmää saavutettavuuden eri ulottuvuuksista seuraavasti:

- **Fyysisesti saavutettava oppimisympäristö** käsittää oppilaitoksen tilaratkaisut, kuten esteettömän kulun, selkeät opasteet ja riittävän valaistuksen. Lisäksi fyysiseen esteettömyyteen liitetään koulun sähköiset järjestelmät, joilla tarkoitetaan esimerkiksi opiskelijatietojärjestelmiä, oppilaitoksen sähköposteja, verkko-oppimisympäristöjä sekä sähköisiä tenttijärjestelmiä. Fyysinen saavutettavuus sisältää myös digitaalisen saavutettavuuden eli digitaalisten palveluiden ja sisältöjen esteettömyyden etenkin, jotta vammaisten ihmisten olisi helpompi käyttää niitä.

- **Psyykkisesti saavutettava oppimisympäristö** muodostuu korkeakoulun asenneilmapiiristä, johon vaikuttavat sekä henkilökunnan että opiskelijoiden suhtautuminen esimerkiksi erilaisuuteen. Lisäksi psyykkinen ulottuvuus kattaa korkeakoulun yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemukset.
- **Sosiaalisesti saavutettava oppimisympäristö** kattaa saavutettavuutta edistäviä käytäntöjä, jotka näkyvät muun muassa opetusmenetelmissä ja oppimateriaaleissa. Lisäksi sosiaaliseen saavutettavuuteen katsotaan kuuluvan oppilaitoksen strategiat ja suunnitelmat, esimerkiksi tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat.

Yliopistolaki (558/2009) sekä ammattikorkeakoululaki (932/2014) velvoittavat korkeakoulutuksen järjestäjiä huomioimaan toiminnassaan saavutettavuuden niissä määritellyn esteettömyyden, syrjimättömyyden ja yhdenvertaisuuden periaatteiden kautta. Lisäksi korkeakoulujen tulee toiminnassaan huomioida perustuslain, yhdenvertaisuuslain, rakenseläin lain ja tasa-arvolain toteutuminen (ks. 2.1 Saavutettavuus käsitteenä). Saavutettavuuden toteuttamista korkeakouluissa ohjaavat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat, joiden laatimiseen yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) ja tasa-arvolaki (609/1986) velvoittavat koulutuksen järjestäjiä.

Oppilaitosten tulisi suunnitelmissaan selvittää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tilaa, tarvittavia toimia tilanteen edistämiseksi sekä arvioida aiempien tavoitteiden toteutumista (Opetushallitus 2025). Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama KOTAMO-hanke selvitti korkeakoulujen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja monimuotoisuuden tilaa Suomessa ja laati selvityksen pohjalta korkeakouluille suositukset näiden teemojen toteutamisesta. Suosituksessa korkeakouluja kehoitettiin kiinnittämään suunnitelmissaan huomioimaan sukupuolten väliseen palkkatasa-arvoon sekä koko henkilöstöä koskevan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen aiempaa tutkimustietoa hyödyntämällä. (Alanko ym. 2022, 80.)

3.3 Saavutettavuuden toteutuminen korkeakoulussa

Yksilöllisiä järjestelyjä koskevaa tutkimustietoa on saatavilla niukasti, mutta korkeakoulujen saavutettavuuden tilasta löytyy useita tutkimuksia ja selvityksiä (ks. Kivisalmi &

Villa 2016; Koivuranta 2023; Kosunen 2021; Lehto ym. 2019). Osassa niistä, kuten Lehdon ym. (2019) sekä Kivisalmen ja Villan (2016) tutkimuksissa, on erikseen huomioitu erityisryhmien kokemukset ja käsitykset saavutettavasta korkeakoulusta. Tulosluvussa 5 esittelen tutkimukseni tulosten ohella tarkemmin aiemmin tehtyjä tutkimuksia, jotka liittyvät tutkimukseni teemoihin ja saavutettavuuden ulottuvuuksiin. Tässä luvussa luon yleisen katsauksen saavutettavuuden tilasta ja kehityksestä suomalaisissa korkeakouluissa.

Suomessa yksi ensimmäisistä korkeakoulujen saavutettavuutta koskevista selvityksistä kerättiin vuonna 2004. Selvityksessä saavutettavuutta kuvattiin esteettömyyden näkökulmasta ja keskiössä olivat vammaisten mahdollisuudet yhdenvertaiseen oppimiseen. Tulokset osoittivat esteettömyyden toteutuvan puutteellisena ja keskittyvän pääosin fyysisen esteettömyyden huomioimiseen. (Laaksonen 2005.) Yhdenvertaisuuslain voimaantulo vuonna 2004 kiritti korkeakouluja reagoimaan laajemmin vammaisten opiskelijoiden kouluun pääsemiseksi ja opinnoissa selviämiseksi (Lehto ym. 2019, 6). Sittenmin vuosina 2007–2010 toteutettu Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa -hanke (myöhemmin ESOK), edisti korkeakoulujen kehitystä kohti yhdenvertaisempaa ympäristöä. ESOK-hankkeen tulokset osoittavat, että korkeakouluissa esteettömyys ja saavutettavuus ymmärretään yhä laajemmin myös psyykkisenä ja sosiaalisen ulottuvuutena. (Pietilä 2008.) Penttilän (2012) tekemä selvitys saavutettavuuden tilasta vuonna 2011 kerätyn kyselyn perusteella kertoo korkeakouluissa saavutettavuuden eteen tehdyn työn lisääntyneen, vaikka edelleen saavutettavuudessa ilmeni puutteita etenkin strategioiden suunnittelussa.

Kivisalmen ja Villan (2016) selvityksessä vuodelta 2015 on viitteitä saavutettavammasta korkeakoulusta. Kuitenkin edelleen erityisryhmiin kuuluvat eli oppimiseen vaikuttavasta haitasta, vammasta tai sairaudesta kärsivät kokevat muita enemmän epätyytyväisyyttä korkeakoulun saavutettavuutta kohtaan. OHO!-hankkeen (Lehto ym. 2019) tulokset näyttävät saavutettavuuden olevan käsitteenä entistä laajemmin ymmärretty. Hankkeen kyselytutkimuksessa korkeakoulujen saavutettavuutta on kartoitettu niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Vaikka korkeakoulujen saavutettavuus on parantunut, kertovat opiskelijoiden kokemukset saavutettavuuden olevan edelleen puutteellista.

Kosunen saavutettavuussuunnitelma (2021) ja Koivurannan (2023) Eurostudent VIII -tutkimusta koskeva artikkeli ilmentävät saavutettavuuden tilaa sekä sen eteen tehtyä työtä tämän vuosikymmenen puolella. Kosunen (2021) avaa Sanna Marinin aikaiseen hallitusohjelmaan (2019–2023) kuuluvaa tavoitetta korkeakouluja koskevasta saavutettavuussuunnitelmasta. Saavutettavuutta koskevan tavoitteen tarkoituksena oli tarkastella saavutettavuutta sosioekonomisen aseman, alueiden, sukupuolen, maahanmuuttotaustaisten henkilöiden, etnisten ryhmien, kieliryhmien ja toimintarajoitteisten henkilöiden näkökulmasta. Saavutettavuussuunnitelmaan liittyvä selvitystyö osoittaa, että Suomessa korkeakouluissa saavutettavuuden eteen on tehtävä vielä työtä, jotta korkeakoulutuksen pariin hakeutuminen olisi yhä useammalle potentiaalinen vaihtoehto. Lisäksi kaikilla korkeakouluissa tällä hetkellä opiskelevilla ei ole mahdollisuutta opiskella ja osoittaa osaamistaan muun muassa saavuttamattomuutta aiheuttavien rakenteiden ja asenneilmapiirin seurauksena (Kosunen 2021, 22–24.)

Saavutettavuuden edistämiseksi luotiin viisi tavoitetta: yliopistolakiin ja ammattikorkeakoululakiin velvoite saavutettavuuden edistämiseksi, korkeakoulujen laatimat omat saavutettavuussuunnitelmat, saavutettavuussuunnitelmat osaksi korkeakoulujen tulosohjausta ja laadun arviointia, saavutettavuuden edistymisen säännöllinen seuranta ja saavutettavuusfoorumien perustaminen korkeakoulujen saavutettavuuden edistämiseksi. (Kosunen 2021, 21, 195–196.) Tavoitteista osa toteutui osittain, mutta esimerkiksi lakimuutos saavutettavuuden lisäämiseksi yliopistolakiin ja ammattikorkeakoululakiin ei toteutunut. Suurin osa korkeakouluista kuitenkin laati opetus- ja kulttuuriministeriön suosituksesta saavutettavuussuunnitelman. Suurin osa näistä suunnitelmista on edelleen nähtävillä yliopistojen verkkosivuilla, vaikka suunnitelmat on tehty vuosille 2023–2024. Tarkasteluni perusteella useat yliopistot ovat maininneet saavutettavuudesta osana tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmiaan, mutta erillistä saavutettavuutta koskevaa suunnitelmaa vuodelle 2025 ja siitä eteenpäin ei ollut laadittu tai sitä ei ainakaan ollut saatavilla keväällä 2025. Tähän voi vaikuttaa eduskunnan ja hallituksen vaihtuminen ja sen myötä myös hallitusohjelman tavoitteiden muuttuminen. Uusin hallitusohjelma ei ole linjannut saavutettavuussuunnitelmista ohjelmassaan.

Koivuranta (2023) avaa tutkimusartikkelissaan Eurostudent VIII -tutkimuksessa kerättyjä opiskelijoiden kokemuksia opintojen hidastustekijöistä. Tarkoituksena on luoda kuva

opintojen saavutettavuudesta ja sujuvuudesta erityisryhmien näkökulmasta. Tutkimuksessa erityisryhmiä edustivat perheelliset, kansainväliset, osaopiskelukykyiset tai matalan osioekonomisen taustan omaavat opiskelijat. Osaopiskelukykyisiin opiskelijoihin kuuluu henkilöitä, joilla on opintojen suorittamista merkittävästi haittaava vamma, sairaus tai oppimisvaikeus. Tulosten mukaan osaopiskelukykyiset kokivat muita ryhmiä enemmän muun muassa syrjintää eri muodoissa. Saavutettavuuden osalta osaopiskelukykyisten kohdalla on vielä työstämistä. Tulokset ovat kiinnostavia tutkimukseni kannalta, sillä tutkimukseni kohdejoukko edustaa ainakin osittain osaopiskelukykyisten joukkoa.

3.4 Saavutettavuuden arviointi korkeakouluissa

Yhtenä osana OHO!-hanketta (2019) kerätyt saavutettavuuskyselyt toimivat pohjana saavutettavuuskriteeristölle, jonka avulla korkeakoulut voivat arvioida saavutettavuutensa tilaa. Yhteinen konkreettinen kriteeristö pyrkii kehittämään ja varmistamaan opiskelijoiden tasa-arvoista asemaa koulutusalaista, paikkakunnasta tai erilaisista elämäntilanteista riippumatta. Saavutettavuuskriteeristön tarkoitus on olla kehittävä työkalu, joka toimii osana korkeakoulun laadun arviointia sekä kehittämistoimintaa. Kriteeristöä sekä eri osa-alueita tarkastelemalla oppilaitosorganisaatiot voivat havaita kehittämisen kohteita omassa saavutettavuudessaan ja laatia tarvittavia kehittämissuunnitelmia tilanteen parantamiseksi. (Eskola & Muuronen 2019, 29–31.)

Arvioinnin tavoitteena on kartoittaa korkeakoulujen saavutettavuuden tilaa kahdeksan eri osa-alueen kautta, joita ovat arvot, asenteet ja toimintakulttuuri, johtaminen, fyysinen ympäristö, digitaalinen saavutettavuus, opetus ja oppiminen, tuki ja ohjaus, viestintä sekä opiskelijavalinnat. (Eskola & Muuronen 2019, 30; Saavutettavuuskriteeristö 2019, 2.) Korkeakouluja suositellaan tarkastelemaan saavutettavuuden tilaa saavutettavuuskriteeristön avulla kokonaisvaltaisesti neljän vuoden välein niin, että kahdeksan edellä mainitun osa-alueen avulla huomioidaan johdon, henkilöstön sekä opiskelijoiden näkökulmat. (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 3).

Jokainen kriteeristön kahdeksasta osa-alueesta sisältää kuhunkin teemaan liittyviä väitteitä, joita arvioidaan kolmiportaisen asteikon avulla: erinomainen – hyvä – riittämätön.

Tasojen vaatimusten arviointia ohjaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen käytämä auditoinnin arvioinnissa käytetty asteikko. Väittämien avulla tarkastellaan kunkin osa-alueen toteutumista saavutettavuuden suhteen. (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 6.)

Avaan seuraavaksi tarkemmin, millaisia tutkielmani kannalta oleellisia väittämiä kolme eri osa-aluetta pitävät sisällään. Ensimmäisestä arvoja, asenteita ja toimintakulttuuria koskevasta osa-alueesta olennaisia ovat väittämät *”Korkeakoulun ilmapiiri tukee yhdenvertaisuutta”*, *”Opiskelijoiden yksilöllisyys ja moninaisuus otetaan huomioon ja opiskelijoista välitetään”*, *”Opiskelijat voivat vaikuttaa omaan opiskeluunsa sekä oman korkeakoulunsa opetukseen ja toimintaan”* (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 7–8). Viidennen, oppimista ja opetusta koskevan osa-alueen väittämistä olennaisia ovat *”Opetushenkilöstöllä on riittävä osaaminen saavutettavan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen”*, *”Opetuksessa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä”*, *”Oppimisympäristöt ja opetusmateriaalit ovat saavutettavia ja tarkoituksenmukaisia”*, *”Arvioinnissa käytetään monipuolisia ja monenlaisille oppijoille soveltuvia arviointimenetelmiä”* (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 19–20). Kuudennesta, tukea ja ohjausta koskevan osa-alueen väittämistä olennainen on *”Opiskelijalla on mahdollisuus saada yksilöllisiä järjestelyjä koko opiskelunsa ajan”* (Saavutettavuuskriteeristö 2019, 22–24). Tarkastelen näitä osa-alueita ja väittämiä tarkemmin tutkielmani johtopäätöksissä, jossa esittelen saavutettavuuskriteeristöä suhteessa tutkimukseni tuloksiin.

Saavutettavuuden toteutumista ja tilaa korkeakoulussa voidaan arvioida myös auditoinnin yhteydessä. Yliopistolaki (558/2009) ja ammattikorkeakoululaki (932/2014) velvoittavat korkeakouluja osallistumaan säännöllisesti laatujärjestelmien arviointiin. Suomessa korkeakoulujen auditointia, riippumatonta arviointia toteuttaa Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (jäljempänä Karvi), joka voi myöntää arvioinnin läpäisseele korkeakoululle laatuleiman. Auditoinnissa arviointi keskittyy korkeakoulun laatujärjestelmien tarkasteluun toimivuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Osana laatuarviointia korkeakoulu toteuttaa myös itsearviointia omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita tunnistamalla. Saavutettavuuden toteutuminen korkeakoulussa on yksi itsearvioinnin kohde, ja sen tilaa laatutyötä toteuttavan korkeakoulun on pystyttävä tarkastelemaan. (Karvi 2019, 5–7, 22–24.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on tuottaa tietoa opintojen yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden yliopiston tarjoamaan tukeen liittyvistä erilaisista käsityksistä ja niiden eroavaisuuksista. Yksilölliset järjestelyt tukevat opiskelijoita, joilla on toimintakykyyn tai oppimiseen liittyviä haasteita (Opetushallitus 2020, 1–2.). Opiskelukykyyn vaikuttavista syistä osaopiskelukykyisten ryhmän osuus on noussut huomattavasti enemmän kuin muiden ryhmien osuus vuosien 2019 ja 2023 tutkimuksissa. Osaopiskelukykyisiin kuuluvat muun muassa merkittävästä opintoihin vaikuttavasta vammasta, sairaudesta tai oppimisvaikeudesta kärsivät opiskelijat. (Koivuranta 2023, 7–8.) Yhdenvertaisuuden takaaminen ja korkeakoulutettujen määrän pitäminen ja nostaminen vaativat yliopistoilta aktiivista työtä myös tukea tarvitsevien opiskelijoiden huomioimiseksi. On tärkeää tuottaa tietoa siitä, miten yksilöllisiä järjestelyitä tarvitsevat opiskelijat kokevat ja käsittävät tuen antamisen yliopistossa. Yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksiä on tutkittu melko vähän ja siksi haluan tutkimuksessani tuoda heidän ääntään kuuluviin. Tulosten avulla voidaan tarkastella Lapin yliopiston saavutettavuuden tilaa tuen antamisen osalta ja mahdollisesti pohtia saavutettavuuden kehittämistä näiltä osin. Tutkimusaiheestani kiinnostavan tekee se, ettei tuelle ja yksilöllistämiselle pystytä tarkkaan määrittelemään rajoja. Siksi se on ilmiönä monimutkainen ja siihen liittyvän tiedon ja keskustelun merkitys on tarpeellista korkeakoulumaailmassa.

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla voidaan tutkia erilaisia käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia tietystä ilmiöstä (Marton 1988). Tutkimukseni keskiössä on tuottaa tietoa erilaisista käsityksistä ja niiden suhteista, joten fenomenografinen tutkimusote tukee luontevasti tutkimukseni toteutusta. Tutkimustani varten olen kerännyt aineiston Lapin yliopiston esteettömyyspassillisilta eli yksilöllisiä järjestelyjä saavilta opiskelijoilta ja analysoinut sen fenomenografisen analyysin avulla.

Tutkimuksessani vastaan yhteen pääkysymykseen, johon vastaus muodostuu kolmen alakysymyksen avulla. Päättökysymykseni on seuraava:

Millaisia käsityksiä yksilöllisiä järjestelyjä saavilla opiskelijoilla on yliopiston tarjoamasta tuesta?

Olen lähestynyt päätutkimuskysymystäni jakamalla sen kolmeen alakysymykseen, joiden avulla tutkin yliopiston tuen tarjoamiseen liittyviä käsityksiä ilmiön eri puolilta. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa tiettyyn ilmiöön liittyvistä käsityksistä (Marton 1988). Ilmiönä yliopiston tarjoama tuki on moniulotteinen, ja olenkin tässä tutkimuksessa rajannut tarkastelua tuen toimivuuteen, yhdenvertaisuuteen ja yliopiston tuen rajaamiseen liittyviin käsityksiin.

Ensimmäinen alakysymys tuottaa tietoa yliopiston tarjoaman tuen toimivuudesta ja erityisemmin yksilöllisten järjestelyiden eli tutkimukseni kontekstissa esteettömyysspassin toimivuudesta. Tutkimukseni kohdejoukko koostuu esteettömyysspassillisista opiskelijoista, joten on kiinnostavaa tutkia, miten erityisesti he kokevat heille suunnatun tuen toimivuuden. Esteettömyysspassin toimivuus sisältää käsityksen sen hyödyistä, kehityskohdeista, saavutettavuudesta sekä opettajien asenteista, joilla on suuri merkitys passin käytännön toimivuudelle (ks. Lehto ym. 2021; Kivisalmi & Villa 2016).

Toinen alakysymys tuottaa tietoa yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä yhdenvertaisuudesta ja siitä, millaisena se näyttäytyy Lapin yliopistossa. Yliopiston tarjoama tuki on osa yhdenvertaisuuden edistämistä, sillä tuen avulla voidaan huomioida erilaisia oppijoita. Yhdenvertaisuus on myös osa yliopiston saavutettavuutta. (Kosunen 2021, 8.)

Kolmas alakysymys vastaa yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksiin yliopiston tarjoaman tuen rajoista. Tuen rajat ovat häilyvät, sillä yliopistolaki ei tarkkaan määrittele tuen antamisen rajoja. Tutkimuskysymykseni selvittämiseksi on relevanttia ottaa tutkimuksessani huomioon opiskelijoiden omat käsitykset tuen antamisen rajoista. Alatutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on esteettömyysspassin toimivuudesta?

2. **Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yhdenvertaisuudesta yliopistossa?**
3. **Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yliopiston antaman tuen rajoista?**

4.2 Tutkimusparadigma

Tutkimukseni tavoitteena on esteettömyysspessimisten opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten tutkiminen opintojen yksilöllistämisestä yliopistossa. Pyrkimykseni on kuvata ja lisätä ymmärrystä erilaisista tavoista käsittää tutkittavaa ilmiötä. Paradigma tutkimuksen viitekehyksenä ohjaa tutkijaa muun muassa tulkinnoissa, päämäärässä, oletuksissa, havaintojen luokitteluissa sekä tutkijan roolissa. Tutkimukseni sijoittuu tulkinnalliseen paradigmaan, jossa todellisuuden hahmotetaan rakentuvan kulttuurisesti sekä sosiaalisesti moninaisesti ja tulkinnallisesti. (Ks. Juutti & Puusa 2020.)

Taustafilosofiselta suuntaukseltaan tutkimukseni lähentelee konstruktivismia, jossa ajatellaan, että todellisuus muodostuu eri henkilöiden suhteesta todellisuuteen (Kalli 2006, 10–11; Metsämuuronen 2006, 84–86). Tutkimusparadigman ja tieteenfilosofisen taustan hahmottaminen tutkimuksen tekemisessä on tärkeää, sillä se ohjaa tiedon luonteen ja todellisuuden hahmottamisessa. (Juutti & Puusa 2020). Konstruktivismi ei pyri objektiiviseen tietoon ja todellisuuteen, sillä sen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset käsitteivät todellisuuden ja tiedon rakentuvan subjektiivisesti. Todellisuus muodostuu aina riippuen muun muassa ajasta, paikasta, kielestä, elämäkokemuksesta tai sosiaalisesta asemasta. Tiedon suhteen tutkijan osallisuutta tutkittavaan todellisuuteen ei kiisteta, sillä konstruktivismi ei kiellä tutkijan tulkinnan vaikutusta löydöksiin. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 341–343; Kalli 2006, 10–11; Metsämuuronen 2006, 84–87).

Tutkimukseni noudattelee pääosin kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa. Sen keskiössä on ihminen tutkittavana ja tutkijana (Varto 1992, 26). Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavan henkilön kokemuksia, ajatuksia, käsityksiä tai tunteita tutkittavasta ilmiöstä (Juutti & Puusa 2020). Se sopii tutkimukseni luonteeseen, sillä tutkin opiskelijoiden (tutkittava) käsitysten suhdetta erityisjärjestelyihin (ilmiö). Laadullinen tutkimus tuottaa kuvaa tulkinnan synnyttämistä merkityksistä ihmisen toiminnassa ja ajattelussa (Vilka 2015, 118–120). Tyypillisesti se yhdistetään tutkimukseen, jonka tavoite on ilmiön syvälinen ymmärtäminen laajemman yleistyksen sijaan (Juhila 2021).

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, jota pidetään usein laadullisen tutkimuksen vastakohtana, pyrkii usein tuottamaan tutkitusta aiheesta yleistyksiä (Alasuutari 2011). Laadullinen tutkimus on hyvin käytetty lähestymistapa kasvatustieteissä ja muissa ihmis-tieteissä, sillä se antaa mahdollisuuden myös pienen joukon tarkasteluun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että menetelmät olisivat toistensa poissulkevia. Nykyään lähestymistavat nähdään toisiaan täydentävinä vaihtoehtoina. (Vuori 2021.) Tutkimuksessani laadulliseen lähestymistapaan sopivan fenomenografisen analyysitavan lisäksi olen tukenut tulosten esittämistä saattamalla tuloksia määrälliseen muotoon. Tutkimukseni siis sivuaa yhdistävää asetelmaa, jossa laadullisen sekä määrällisen aineiston keruu ja analyysi toteutetaan erikseen, mutta tulokset integroidaan keskenään vertailun, samankaltaisuuden ja täydentävien näkökulmien etsimistä varten. (Mankki & Vilkkä 2024, 62–64.) Käytän avointen kysymysten analysoinnissa laadullisia ja asenneväittämissä määrällisiä menetelmiä. Tuen siis fenomenografisen analyysin avulla tuotettuja tuloksia käsitysten kirjosta määrällisessä muodossa olevilla asenneväittämillä. Määrällisessä analyysissä virhepäätelmien hallinta on helpompaa, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan yhdistämis- ja luokitteluvalmiudet voivat vaikuttaa tuloksiin (Metsämuuronen 2006, 81–82). Tästä syystä tulokseni voidaan nähdä vahvempina, koska analyysini tukena on myös määrällisiä tuloksia.

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimukseni keskiössä on löytää erilaisia käsittämisen tapoja, joiden avulla pystytään lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimusote on käsitysten tutkimiseen soveltuva menetelmä, jonka keskiössä ovat erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää ympäröivän todellisuuden arkipäiväisiä ilmiöitä (Marton 1988, 144; Niikko 2003, 8; Uljens 1989, 11). Tutkimukseni noudattaa fenomenografista otetta, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ja analysoida opiskelijoiden käsityksistä opintojen yksilöllistämistä. Fenomenografiassa Martonin (1988) mukaan käsitys tai käsittäminen ovat syvällistä ymmärtämistä tai näkemystä todellisuuden ilmiöstä.

Fenomenografinen tutkimusote on verrattain tuore menetelmä, joka on lähtöisin 1970-luvulta Göteborgin yliopistosta. Sen löytäjänä ja perustajana voidaan pitää professori Ference Martonia, joka tutkijaryhmänsä kanssa aloitti tutkimaan erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1988, 144; Niikko 2003, 10.) Edelleen fenomenografista tutkimusta käytetään paljon kasvatustieteessä oppimista, mutta myös kasvatusta ja opettamista, koskevilla tutkimuksilla. Osaltaan fenomenografian voidaan katsoa edistäneen kasvatustieteellisen tutkimuksen siirtymistä käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimiseen ja näin ollen myös oppimisen tutkimiseen. (Niikko 2003, 7.)

Käsitykset ovat fenomenografiassa havaintojen, kokemusten ja tiedon pohjalta syntyneitä merkityksenantoprosesseja, joissa ilmiölle annetaan mielipidettä syvempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografia on saanut osakseen kritiikkiä siitä, miten se määrittelee käsityksen tutkimuksissaan. Marton (1988) väittää käsitysten muodostuvan esireflektiivisesti eli ennen tietoista pohdintaa. Epäselvänä on koettu se, miten käsityksiä tutkitaan, jos tutkittava ei niitä itsekään tiedosta (Häkkinen 1996, 46). Käsityksillä voidaan kuitenkin Martonin (1992) mukaan tarkoittaa myös esireflektiivisesti syntyneitä tiedostamattomia kokemuksia, joihin käsitykset perustuvat. Käsitysten voidaan siis olettaa syntyneen kokemusten reflektion kautta edeten jäsennellympään käsitykseen ilmiöstä (Niikko 2003, 27).

Keskeistä fenomenografisessa tutkimuksessa on toisen asteen näkökulma, joka painottaa toisen ihmisen eli tutkittavan tapaa kokea todellisuutta. Tavoitteena ei ole ensimmäisen asteen näkökulmalle tyypillisesti pyrkiä luokittelemaan käsitteiden oikeellisuutta, vaan keskittyä tarkastelemaan, miten tietty ryhmä kokee ja käsittää jonkin todellisuuden ilmiön. Toisen asteen näkökulma mahdollistaa löytämään käsitysten variaatioita ja näin ollen lisäämään tietoa todellisuudesta. (Häkkinen 1996, 30–32; Niikko 2003, 24–25.) Toisen asteen näkökulman toteutuminen tutkimuksessani vaati minua tutkijana riisumaan omat asenteet ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografian tarkoitus on löytää ja kuvata käsittämisen tapoja, joita Martonin (1986) mukaan on olemassa rajallinen määrä. Pyrkimyksenä on päästä kiinni ilmiön ja ihmisen välisiin suhteisiin, jotta pystytään hahmottamaan mahdollisimman monta tapaa käsittää tiettyyn arkipäiväiseen ilmiöön liittyviä käsityksiä (Marton 1988, 143–144). Fenomenografiassa ihmisen ja ympäröivän todellisuuden suhde nähdään ei-dualistisen ontologian

kautta, jossa yksilö ja ympäröivä todellisuus ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tämä täydentää konstruktivistista näkemystä todellisuuden luonteesta, sillä sen mukaan todellisuutta ei ole ilman yksilöä (Kalli 2006, 10–11; Metsämuuronen 2006, 84–87). Pidänkin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisena sitä seikkaa, miten esteettömyysspasilliset eli osaopiskelukykyiset opiskelijat käsittävät tutkittavan ilmiön. On väistämättäkin selvää, että käsityksiin vaikuttaa tietty tausta, tässä tapauksessa esimerkiksi vamma tai oppimisvaikeus.

4.4 Aineiston keruu ja kohdejoukko

Fenomenografisen tutkimuksen keskiössä on tiettyyn ilmiöön liittyvien käsitysten tunnistaminen ja niiden variaatioiden havaitseminen. Käsityksiä tutkiessa on oleellista pystyä erottamaan aineistosta vastaajien autenttisia ilmaisuja analyysiä varten. (Marton 1988, 144; Uljens 1989, 11.) Fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruun keskiössä on kysymyksen asettelu, jossa pyritään mahdollistamaan vastaajalle riittävän laaja tila tuoda omia käsityksiään esille. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Tutkimukseni aineiston keruussa varmistin avointen kysymysten avulla vastaajien mahdollisuuden tuoda eri käsittämisen tapoja esille. Avoimet kysymykset olivat osana laatimaani sähköistä kyselylomaketta (liite 1), joka toimi tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä. Fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu tyypillisimmin empiiriselle tutkimukselle ominaisin keinoin, kuten haastattelujen, kyselyiden, dokumenttien tai havainnointien avulla. Aineisto pyritään keräämisen jälkeen saattamaan kirjalliseen muotoon analyysiä varten esimerkiksi litteroinnin avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Tutkimuksessani vastaajat tuottivat vastauksensa itse kirjalliseen muotoon, joten varsinaista litterointia ei tarvinnut suorittaa.

Keräsin tutkimusaineistoni sähköisen kyselylomakkeen avulla keväällä 2024 Lapin yliopiston esteettömyysspasillisilta opiskelijoilta. Kyselylomake on tyypillinen sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, ja se mahdollistaa strukturoitujen, puolistrukturoitujen ja avointen kysymysten kysymisen. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 83–85).

Koin sähköisessä muodossa olevan kyselylomakkeen olevan helpoin tapa tavoittaa esteettömyysspässilliset opiskelijat heidän anonymiteettinsa säilyttäen. Esteettömyysspässin käyttö ja siihen johtaneet haasteet ovat usein melko henkilökohtaisia, kuten oppimisvaikeuksia, sairauksia, vammoja tai mielenterveysongelmia. Uskon vastaamisen kynnyksen olevan matalampi, kun vastaaja sai pysytellä täysin anonyyminä.

Loin kyselylomakkeen Webropol-alustaa käyttäen, mikä mahdollisti sen, että kukin vastaaja sai käyttää vastaamiseen tarvitsemansa ajan.

Laadin sähköpostiviestin (liite 2), jossa esittelin lyhyesti tutkimukseni tarkoituksen ja ilmoitin etsiväni esteettömyysspässillisiä opiskelijoita vastaamaan kyselyyni. Sähköpostiviesti sisälsi suoran linkin kyselylomakkeeseen, jolloin sähköpostiviestin nähtyään esteettömyysspässillisen opiskelijan ei tarvinnut erikseen ilmoittaa halukkuudestaan tutkittavaksi. Tavoitteeni oli saada tavoitettua sähköpostin avulla Lapin yliopiston esteettömyysspässilliset opiskelijat. Se tuotti kuitenkin haasteita, sillä yliopistolla ei ole oikeutta jakaa yksittäisiä henkilöitä koskevia tietoja, eikä minulla näin ollen ollut mahdollisuutta saada suoraa sähköpostilistaa esteettömyysspässillisistä opiskelijoista. Päädyin aineiston keräämiseksi jakamaan tutkimustani koskevan sähköpostiviestin kaikille Lapin yliopiston opiskelijoille tiedekuntien opintopäälliköiden kautta. Kyselyyn vastanneiden taustatietoja koskevista kysymyksistä pystyn päättämään, että viestini tavoitti jokaisen tiedekunnan, vaikka vastaukset painottuivatkin epätasaisesti tiedekuntien välillä. Tähän on voinut vaikuttaa muun muassa se, millä aikataululla opintopäällikkö on jakanut viestini eteenpäin.

Kyselylomakkeeni (liite 1) sisälsi yhteensä 18 kysymystä, joista kuusi kysymystä oli taustakysymyksiä, joilla pyrin saamaan kuvan tutkimusjoukostaani iän, sukupuolen, äidinkielen, tiedekunnan, koulutusohjelman ja esteettömyysspässin myöntämisperusteen avulla. Kyselylomakkeeni sisälsi taustakysymysten lisäksi kaksi esteettömyysspässiin liittyvää valintakysymystä ja neljä avointa kysymystä. Yhdenvertaisuudesta ja yliopiston tarjoaman tuen rajoista keräsin tietoa yhteensä kolmen avoimen kysymyksen verran.

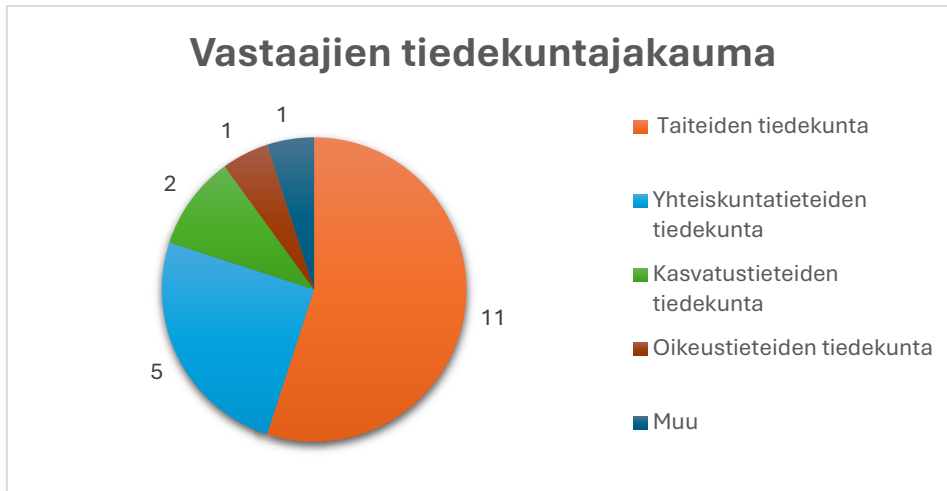
Kyselylomakkeen loppuun sisällytin kahdeksan asenneväittämää, joista vastaajan tuli arvioida, onko hän *täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä* tai *ei osaa sanoa*. Asenneväittämät sisälsivät väitteitä, jotka liittyvät esteettömyysspässin saavutettavuuteen, yliopiston yhdenvertaisuuteen

ja tuen tarjoamiseen. Asenneväittämät monivalintakysymyksinä sallii muun muassa vastaajien vastauksien vertailua (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 201), jota pidä tutkimukseni kannalta mielekkäänä. Tutkimuksessani asenneväittämien avulla kerätty tieto tukee fenomenografisen analyysin avulla tuotettuja tuloksia ja lisäävät ilmiöön liittyvää tietoa.

Sain kerättyä kyselylomakkeen avulla yhteensä 20 vastausta, joista jokainen on otettu mukaan tähän tutkimukseen. Aineistoni koko on melko tyypillinen fenomenografiselle tutkimukselle, jossa keskiössä on käsittämisen tapojen erot eivät niinkään määrät (ks. Kettunen 2021; Huusko & Paloniemi 169). Vastaajien sopivaa määrää voidaan arvioida myös saturaation eli kylläntymisen perusteella (Honkonen & Karila 1995, 137). Analyysiä tehdessä huomasin, etteivät uudet vastaukset rikastuttaneet merkittävästi tuloksia.

Lopulliseen tutkimukseeni päädyin taustakysymyksistä esittämään vastaajien sukupuoli-jakauman, äidinkielen, tiedekunnan ja perusteen esteettömyyspassille. Tutkimukseni kannalta ei ole oleellista eritellä vastaajien ikäjakaumaa, sillä arvioin iän merkityksen olevan pieni tutkimukseni tulosten kannalta. Jätin pois myös kyselyyn vastanneiden tarkan koulutusohjelman, sillä osasta tiedekunnista ja näin ollen yksittäisestä koulutusohjelmasta tuli vain yksittäisiä vastauksia. Näin suojaan vastaajien tunnistamista, sillä yksilöllisiin järjestelyihin liittyy henkilökohtaisia haasteita, jotka ovat arkaluontoista tietoa.

Sukupuolijakaumaltaan vastaajien joukko oli hyvin naispainotteinen, sillä vastaajien joukossa oli 15 naista, kolme miestä, yksi muun sukupuolinen ja yksi vastaaja, joka ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Äidinkieleltään jokainen vastaaja oli suomenkielinen. Aineistossa taiteiden tiedekunta oli selkeästi yliedustettuina (kuviol), sillä hieman yli puolet opiskelee taiteiden tiedekunnassa, neljäsosa yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa, kaksi kasvatustieteiden tiedekunnassa, yksi oikeustieteiden tiedekunnassa ja yksi jossakin muussa.



Kuvio 1. Vastaajien tiedekuntajakauma.

Perusteita esteettömyyspassille oli useita, ja joukossa oli myös vastaajia, jotka kertoivat saaneensa esteettömyyspassin kahden yksilöllisiä järjestelyä oikeuttavan perusteen takia. Muodostin perusteista viisi erilaista ryhmää: lukivaikeus, neuromoninaisuus, mielenterveysongelmat, neurologinen sairaus ja krooninen sairaus. Käytin apuna eri yliopistojen, kuten Helsingin, Lapin ja Jyväskylän yliopistojen, tapoja esitellä esimerkkisyitä järjestelyille (ks. Helsingin yliopisto; Lapin yliopisto; Jyväskylän yliopisto). Aineistossa lukivaikeus ja neuromoninaisuus osoittautuivat yleisimmiksi perusteiksi hakea yksilöllisiä järjestelyitä (taulukko 1). Nämä molemmat mainittiin seitsemän kertaa 22 maininnan joukossa, mielenterveysongelmat mainittiin kolme kertaa, neurologinen sairaus kolme kertaa ja krooninen sairaus kaksi kertaa.

Taulukko 1. Mainittuja perusteita esteettömyyspassille.

Syy esteettömyyspassin saamiselle	Maininnat (f)	Maininnat (%)
Lukivaikeus	7	32 %
Neuromoninaisuus	7	32 %
Mielenterveyden haasteet	3	13,5 %
Neurologinen sairaus	3	13,5 %

Krooninen sairaus	2	9 %
-------------------	---	-----

Taulukon 1 mainintojen prosenttiosuudet eivät ole täysin verrattavissa tutkittavien henkilöiden määrän kanssa, sillä osa vastaajista mainitsi usean perusteen. Käsittelen pohdinassa taustatekijöiden mahdollisista vaikutuksista tutkimustuloksiin.

4.5 Fenomenografinen analyysi

Keskeinen näkemys fenomenografiassa on yksi todellisuus, jota ei voida tutkia sellaisenaan. Fenomenografiassa todellisuutta tulee lähestyä ihmisen kokemuksen, käsityksen ja ymmärryksen kautta. (Kettunen 2021.) Vaikka Martonin (1988) mukaan todellisuudessa käsittämisen määriä on rajallisesti, voi yksilöllä olla useita eri käsityksiä samasta asiasta. Käsitykset voivat myös muuttua ajan kuluessa tai tilanteen mukaan. Keskiössä on käsitysten eri variaatioiden löytäminen ja kategorisointi.

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, jossa teoria tai lajittelurungot eivät ohjaa analyysiä. Teoriasta irrottautuminen mahdollistaa sen, ettei se ohjaa liikaa tulkintoissa. (Niikko 2003, 34.) Tutkimukseni teoria muotoutui lopullisesti vasta analyysin jälkeen. Teorian merkitys fenomenografisessa tutkimuksessa on luoda tutkijalle riittävä perehtyneisyys aihetta kohtaan, jotta se tukisi tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa ja analyysissä. (Ahonen 1995, 123–124). Koen itse tutkijana teorian hahmottamisen oleellisena osana tutkimuksen tekoa, sillä sen tarkastelu on auttanut hahmottamaan muun muassa aiheen laajempaa taustaa saavutettavuuden toteutumisessa. Tutkijan on kuitenkin analyysissään pystyttävä hahmottamaan omien ennakkokäsitystensä merkitys ja pyrittävä työstämään niitä (Ahonen 1995, 123–124), vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ja ei-dualistisissa sekä konstruktivistisessä ontologiassa hahmotetaan tutkijan vaikutus tulkintaan.

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain yksittäisten merkitysten jäljittämisestä kohti laajempaa käsitysten joukkoa (Häkkinen 1996, 39). Ei ole täysin yksiselitteistä kuvausta siitä, miten fenomenografinen analyysi tulisi toteuttaa tiettyjä vaiheita noudattaen (Marton 1988, 154; Marton ja Booth 1997, 32). Uljens (1989, 40–42) kuvaa tutkimuksen

etenemistä merkitysyksiköiden löytämisestä sekä ilmaisujen vertaamisesta kategorioiden muodostamiseen ja lopulta käsitysten luokittelua kuvauskategorioidiin ja mahdollisiin kuvauskategoriasysteemeihin tai tulosavaruudeksi. Analyysin suunta on aina kohti abstraktimpia ylemmän tason kategorioita. (Kettunen 2021). Tutkimukseni aineiston analysoiminen on toteutettu fenomenografista perinnettä noudattaen. Olen analyysini tukena käyttänyt Martonin (1988), Martonin ja Boothin (1997) ja Uljensin (1989) kuvaamia tapoja edetä fenomenografisessa analyysissä käsitteiden variaatioiden tunnistamiseen. Analyysin etenemistä tuin edellä mainittujen lisäksi myös Huuskon ja Paloniemen (2006), Niikon (2003) sekä Åkerlindin (2005) kuvauksilla analyysin vaiheista.

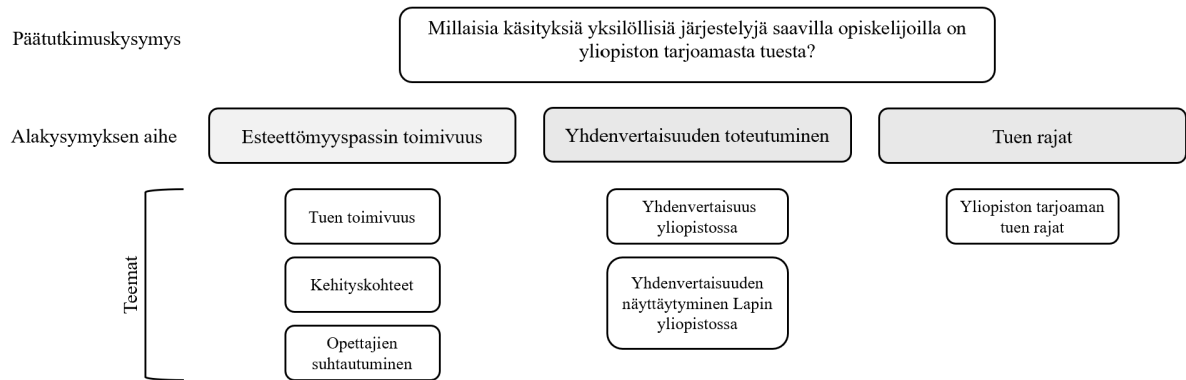
Ensimmäisenä vaiheena analyysissä on aineiston läpikäyminen, jonka tarkoituksena on kokonaiskäsityksen hahmottaminen suhteessa tutkimusongelmaan (Niikko 2003, 33). Sen hahmottaminen on oleellista, sillä fenomenografiassa keskiössä on yksittäisten käsitysten sijaa koko merkitysten kirjo (Åkerlind 2005, 323). Tutkimusta varten keräsin aineiston käyttäen Webropol-alustaa, josta vastaukset olivat helposti ladattavissa Word-tiedostoihin. Aloitin oman aineistoni läpikäymisen lukemalla aineistoa läpi huolellisesti useaan kertaan. Pyrin samalla havaitsemaan, millaisia merkityksiä aineistossa toistuu. Tässä vaiheessa myös yksilöin vastaajat, joita kuvaan aineistossa numeroin 1–20 ja H-kirjaimella (Esim. (H5 = haastateltava 5). Tämä selkeyttää tulosten aineistopoimintojen esittämistä ja varmistaa itselleni jokaisen vastauksen huomioimisen. Fenomenografiselle analyysille oleellista on ilmaisujen tulkinta aina suhteessa kontekstiin (Niikko 2003, 33.) Tässä vaiheessa analyysiä huomioin kuitenkin myös vastaukset, joissa oli selkeästi vastattu vahingossa toiseen kysymykseen. Merkitsin itselleni nämä vastaukset, jotta pystyin huomioimaan ne oikeiden kysymysten kohdalla.

Aineiston lukemisen jälkeen siirryin merkitsemään aineistosta merkityksellisiä ilmaisuja kysymys kerrallaan. Koin selkeimmäksi tavaksi lihavoida vastaajien autenttisista ilmaisuista merkityksiä, jotka vastasivat vuorollaan analysoimaani kysymyksen. Analyysin kannalta oleellista on keskittyä aineistossa ilmiötä koskevien merkityksellisten ilmaisujen havaitsemiseen ja merkitsemiseen (Niikko 2003, 33). Tämä edellyttää tutkimuskysymyksen jatkuvaa tiedostamista osana analyysia (Martonin 1988, 154–155). Pidin analysoinnin joka vaiheessa taustalla päätutkimuskysymykseeni vastaamista sekä kulloisenkin analysoitavan aineiston kohdalla siihen liittyvä alakysymystä. Näin varmistin sen, että havaitsen aineistosta sen tiedon, joka ilmaisee käsityksiä tutkimastani aiheesta.

Analyysin toisessa vaiheessa tavoitteena on keskittyä yksittäisiä ilmauksia laajempaan merkityksien ymmärtämiseen ja luoda merkityksellisistä ilmaisuista ryhmiä tai teemoja (Marton 1988, 155; Marton & Booth 1997, 133; Niikko 2003, 34). Merkityksiä tarkastellaan tutkimuskysymysten kautta etsien eroavaisuuksia, samankaltaisuuksia ja rajatapauksia. Tutkijan on hahmotettava merkitykset tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta (Niikko 2003, 35; Uljens 1989, 44.) Ilmaisuja havainnoidessa pyrin eläytyen asettumaan tutkittavien asemaan karistaen omat kokemukseni ja esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkijan on analyysissään selvitettävä kriteerit, jonka perusteella muodostaa käsitysryhmiä. Kriteerien määrittämisen tulee pohjautua ilmaisujen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen niin, ettei tutkija erota merkityksellisiä ilmauksia tutkittavan ajatuksellisesta yhteydestä ja kontekstista. (Niikko 2003, 34.) Analyysissäni varmistin merkityksellisten ilmaisujen ja taustalla olevan ajatuksen katkeamattomuuden seuraavalla tavalla: Kuljetin analyysivaiheessa rinnakkain vastaajien autenttisia ilmaisuja, niistä muodostettuja merkitysyksiköitä sekä ylemmän tason kategorioita. Näin pystyin palaamaan takaisin autenttisten ilmaisujen pariin. Tämä toi itselleni varmuutta analyysivaiheessa, sillä pystyin helposti tarkistamaan merkitysten tulevan oikein ymmärretyksi kategorioiden edetessä abstraktimmalle tasolle.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostin merkitysyksikköjä merkityksellisistä ilmauksista ja ryhmittelin niitä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseni keskeiset teemat muodostin alakysymysten ja kyselylomakkeen (liite 1) avulla pitäen kuitenkin myös päätutkimuskysymykseen vastaaminen mielessäni. Keskeisiksi teemoiksi muodostui ensimmäiseen alakysymykseen liittyen esteettömyyspassin tuen toimivuus, kehityskohteet ja opettajien tuki, toiseen alakysymykseen liittyen yhdenvertaisuus yliopistossa ja yhdenvertaisuuden näyttäytyminen Lapin yliopistossa sekä kolmannen alakysymyksen teema tuen rajoista yliopistossa. Havainnollistan kuvassa 2 teemojen muodostumista.



Kuva 2. Analysoitavien teemojen muodostuminen suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Fenomenografisessa analyysissä tulkinnan tulee olla vuorovaikutteista aineiston kanssa, sillä aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. (Husko & Paloniemi 2006, 166.) Taulukossa 2 havainnollistan, miten muodostin aineiston autenttisista ilmaisuista merkitysyksiköitä.

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksiköiden luomisesta.

Ilmaisu aineistossa	Merkitysyksikkö	Teema	Alakysymyksen aihe
“On ollut helpottavaa, että minulla on se vaihtoehto.” (H9)	Helptuksen tunne	Tuen toimivuus	Esteettömyysspassin toimivuus
“Olisin säästynyt uupumukselta ja stressiltä, jos olisin tiennyt, että voin saada tukea muisti- ja keskittymisongelmiini koulussa.” (H15)	Tieto tuesta tavoittaisi aiemmin	Kehityskohteet	
“Ovat vähätelleet sen olemassa oloa.” (H12)	Vähättely	Opettajien suhtautuminen	
“Kaikkia kohdellaan tasavertaisesti” (H19)	Tasavertainen kohtelu	Yhdenvertaisuus yliopistossa	Yhdenvertaisuuden toteutuminen

<i>“Mielestäni Lapin yliopistossa on tukea tarjolla riittävästi.” (H6)</i>	Riittävä tuki	Yhdenvertaisuuden näyttäytyminen Lapin yliopistossa	
<i>“Olen sitä mieltä, että tuen rajoittamisella suljetaan yksilöitä koulutuksen ulkopuolelle.” (H7)</i>	Tuen rajaaminen syrjii	Yliopiston tarjoaman tuen rajat	Tuen rajat

Kolmannessa vaiheessa analyysiä merkitysyksiköitä aloitetaan kategorisoimaan samankaltaisuuksien perusteella niin kutsuttuihin alatasen kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Oleellista on erottaa kategorioiden väliset suhteet (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tämä vaatii jokaisen merkityksen hahmottamista osana koko aineistoa (Åkerlind 2005, 323). Fenomenografisessa analyysissä yksittäiset käsitykset eivät ole keskiössä, vaan sen sijaan tarkoitus on löytää käsitysten variaatioita. Tutkijan tulee analyysissään välttää päällekkäisyyksiä, sillä tarkoituksena on kuvata mahdollisimman laajasti olemassa olevaa käsitysten joukkoa tutkittavasta ilmiöstä. (Marton 1988, 143–144, 155.)

Aloitin kunkin teeman analyysin kolmannen vaiheen keräämällä kaikki sitä koskevat merkitysyksiköt yhteen. Tämän jälkeen kokeilin eri tapoja ryhmitellä merkitysyksiköitä alatasen kategorioiksi. Haasteen analyysini toi kategorioiden päällekkäisyyksien välttäminen, jotta kategoriat olisivat keskenään riittävän erilaisia. Analyysin tulee perustua sille, että jokainen kategoria avaa uuden tavan käsittää ilmiötä, mutta kuitenkin tulee huolehtia kategorioiden riittävästä selkeydestä ja loogisuudesta suhteessa toisiinsa (Niikko 2003, 36).

Marton (1988, 146) painottaa fenomenografisen tutkimuksen päämäärän olevan kuvauskategorioiden luominen alatasen kuvauskategorioita yhdistelemällä. Analyysin neljäs vaihe kuvaa tätä vaihetta, jossa alatasen kategorioita yhdistellään teoreettisista lähtökohdista yhä abstraktimman tason kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 36–37). Jatkoisin jokaisen teeman analysointia alatasen kategorioista kohti kuvauskategorioita, sillä analyysin vieminen abstraktimmalle tasolle mahdollistaa ilmiön kuvaamisen yleisemmällä teoreettisella tasolla (ks. Niikko 2003, 36–37). Kuvauskategoriat ilmentävät tutkijan tulkinnan

kautta syntyneitä kokemisen ja käsittämisen tapoja tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 37). Tätä prosessia kuvaan taulukossa 3, jossa havainnollistan tiivistetyn esimerkin avulla analyysin kolmatta ja neljättä vaihetta.

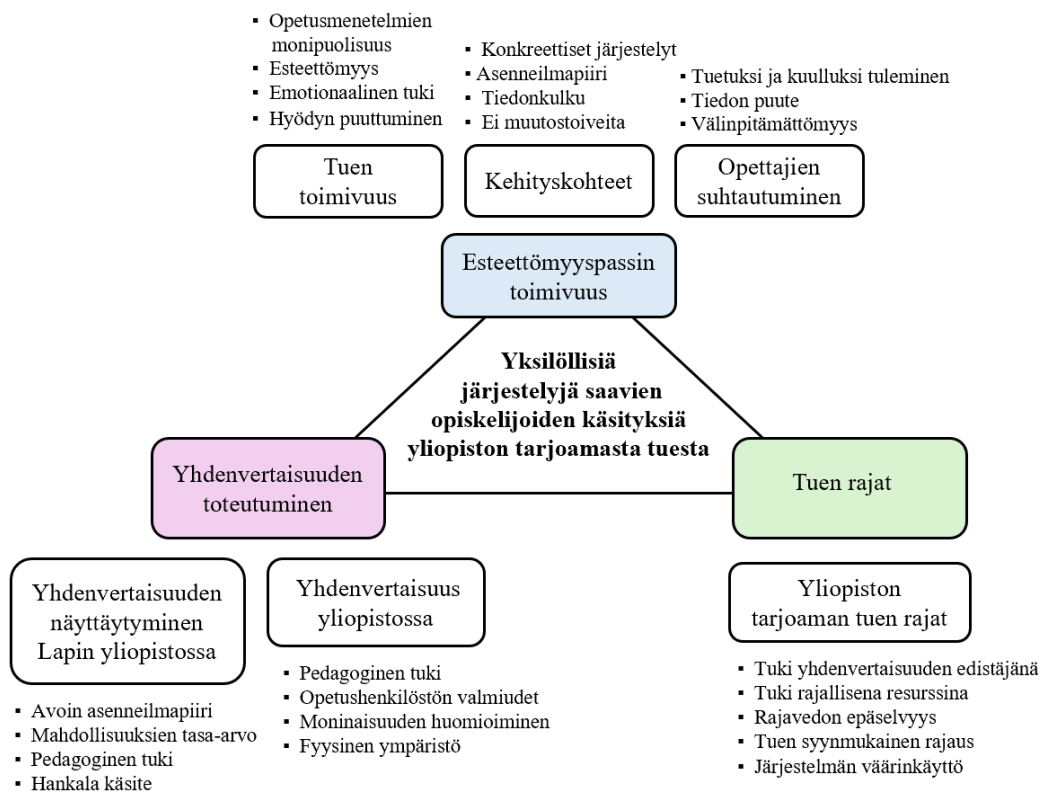
Tutkimukseni päätulokset muodostuivat siis lopulta analysoimieni teemojen kuvauskategorioiden avulla, joiden muodostumisen apuna käytin tutkimukseni teoreettista taustaa. Muodostamieni kuvauskategorioiden avulla vastaan tutkimukseni alakysymyksiin sekä alakysymysten kautta päätutkimuskysymykseen.

Taulukko 3. Tiivistetty esimerkki analyysini kolmannesta ja neljännestä vaiheesta. Teema esteettömyyspassiin liittyvät muutostoiveet.

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Lisääaika tentissä	suoritus aika	Konkreettinen tuki
Pidemmät palautusajat tehtävissä		
Rauhallinen tenttitila	Erityisjärjestelyt tentissä	
Suulliset tentit		
Ääneenlukuohjelma tenteissä		
Passin käyttö hyväksyttäisiin	Opettajien suhtautuminen	Asenneilmapiiri
Opettajat ymmärtäisivät passia		
Opettajien asennoituminen		
Matalampi kynnys käyttää	Helposti lähestyttävyyys	
Täsmällisempi tuki	Tuen vaihtoehdot	Tiedonkulku
Tieto suoritustavoista tarjolla aiemmin		
Esteettömyyspassin mahdollisuudet selkeämmin esillä		
Mahdollisuus tukeen jo aiemmin	Varhainen tuki	
Tieto tuesta tavoitetaisi aiemmin		

Tyytyväinen tilanteeseen	tyytyväisyys	Ei muutostoiveita
Passi on tukenut riittävästi		
En osaa sanoa	Ei osaa sanoa	
Ei tule mieleen		

Häkkinen (1996, 39) mukaan fenomenografiassa tutkimuksessa empiristä aineistoa tulee tarkastella kokonaisuutena. Uljens (1989, 41) esittää viimeiseksi tarkasteluvaihtoehdoiksi kuvauskategoriajärjestelmää tai tulosavaruutta. Muodostin analyysini tuloksista visuaalisessa muodossa olevan tulosavaruuden, josta ilmenee sille tyypillisesti erilaisia käsittämisen tapoja tutkittavasta ilmiöstä (ks. Niikko 2003, 39; Uljens 1989, 41). Näitä käsittämisen eri tapoja käsittelen lisää teemakohtaisesti tulosluvussa 5.



Kuva 3. Analyysini tuloksia hahmottava tulosavaruus yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä yliopiston tarjoamasta tuesta.

Kuvauskategorijärjestelmässä ja tulosavaruudessa käsitysten keskinäistä suhdetta kuvataan tyypillisimmin horisontaalista, vertikaalista tai hierarkkista tapaa käyttäen (Niikko 2003, 38–39; Uljens 1989, 46–51). Tutkielmani tulosluvussa 5 esitän tuloksia muodostetuista kuvauskategorioista vertikaalisessa järjestyksessä. Tämä tarkoittaa sitä, että olen järjestellyt kuvauskategoriat pääsääntöisesti yleisyyden perusteella lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, joissa jokin kuvauskategoria on poikennut räikeästi muista kategorioista.

Tutkimukseni läpinäkyvyyttä lisätäkseni esitän tulosluvussa 5 jokaisen analysoitavan teeman kohdalla taulukon, josta ilmenevät alatasen kategorioista muodostetut kuvauskategoriat. Taulukoista ilmenevät myös mainintojen määrät (frekvenssi = f) sekä niiden suhteellinen osuus aineistosta. Vaikka fenomenografisen analyysin keskiössä ei ole numeraalisesti samalla tavalla käsittävien määrällinen ilmaisu vaan käsittämisen eri tavat (ks. Marton 1988, 143–144), koen taulukon tuovan perspektiiviä tutkimukseni teemojen tarkasteluun. Mainintojen määrien ja suhteellisten osuuden tarkastelu antaa mahdollisuuden pohtia teemoihin liittyviä mahdollisia muutostoimia.

5 Opiskelijoiden käsityksiä yliopiston tarjoamasta tuesta

Tutkielmani tulosluku muodostuu neljästä alaluvusta, joissa kolmessa ensimmäisessä käsittelen vuorollaan yhtä alakysymystä. Nämä kolme alakysymystä vastaavat yhdessä tutkimuskysymykseeni, millaisia käsityksiä yksilöllisiä järjestelyjä saavilla opiskelijoilla on yliopiston tarjoamasta tuesta. Viimeinen alaluku sisältää tulosten yhteenvedon. Alakysymyksiä käsittelevät alaluvut sisältävät fenomenografisen analyysin avulla tuotettujen tulosten lisäksi myös määrällisessä muodossa esitettyjä vastauksia asenneväittämiin. Tuloksissa olen käyttänyt värejä selkeyttäen sitä, mihin eri alakysymykseen kuvauskategoriat ja asenneväittämät ovat vastaamassa. Ensimmäistä esteettömyysspassin toimivuuteen liittyvää alakysymystä kuvaan sinisellä värillä, toista yhdenvertaisuuden toteutumista kuvaavaa alakysymystä kuvaan oranssilla värillä ja kolmatta tuen rajaa koskevaa alakysymystä vihreällä värillä.

5.1 Käsityksiä esteettömyysspassin toimivuudesta

Tutkielmani ensimmäinen tulosluku vastaa ensimmäiseen alakysymykseen, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on esteettömyysspassin toimivuudesta. Esteettömyysspassin toimivuutta tutkin sen tarjoaman tuen (taulukko 4), kehityskohtien (taulukko 5), opettajien suhtautumisen (taulukko 6) ja haettavuuden (kuviot 2–4) näkökulmista.

5.1.1 ”Se antaa minulle turvallisuuden tunnetta”

Aineistoni perusteella käsitys esteettömyysspassin tarjoamasta tuesta opinnoissa on vaihtelevaa (taulukko 4). Suurin osa opiskelijoiden maininnoista on tulkittavissa esteettömyysspassin käytön eduksi, vaikka tuloksissa ilmeni käsityksiä myös hyödyn puuttumista. Muodostin opiskelijoiden vastauksista neljä kuvauskategoriaa, joista ilmenee tarkemmin opiskelijoiden käsitys siitä, miten esteettömyysspassi on hyödyttänyt heitä opinnoissaan.

Taulukko 4. Opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten esteettömyyspassi tukee heitä opinnoissaan.

kuvauskategoriat ja suhteellinen osuus	Alatason kategoriat	Maininnat (f)	Maininnat (± 0,5 %)
Opetusmenetelmien monipuolisuus 48 %	Aikajousto	11	41 %
	Vaihtoehtoinen suoritustapa	2	7 %
Esteettömyys 15 %	Fyysinen tuki	3	11 %
	Henkilökohtainen tuki	1	4 %
Emotionaalinen tuki 15 %	Psyykinen helpotus	3	11 %
	Asenneilmapiiri	1	4 %
Hyödyn puuttuminen 22 %	Koettu hyödyttömyys	4	15 %
	Käyttämättömyys	2	7 %

Lähes puolet esteettömyyspassin toimivuutta kuvaavan aineiston maininnoista liittyy esteettömyyspassin tuomaan tukeen opetusmenetelmien monipuolistajana (taulukko 4). Tämä kuvauskategoria pitää sisällään esteettömyyspassin tuoman konkreettisen tuen aikajousten, kuten lisäajan ja pidempien palautusaikojen sekä vaihtoehtoisten suoritustapojen avulla. Vaihtoehtoisiksi suoritustavoiksi opiskelijat mainitsivat muun muassa etäosallistumisen mahdollisuuden ja ryhmätöiden teon itsenäisenä suorituksena.

”Olen saanut osallistua etänä tarpeen vaatiessa.” (H3)

”Lisäaika tehtävien suorittamiseen auttaa paljon.” (H15)

Useimmat yliopistot, kuten Lapin, Helsingin, Jyväskylän ja Vaasan yliopistot, esittävät yksilölliset järjestelyt juuri tämänkaltaisena tukena (Helsingin yliopisto 2025; Lapin yliopisto 2025; Jyväskylän yliopisto 2025 ja Vaasan yliopisto 2025). Fyysinen esteettömyys on tutkimusten mukaan jo melko hyvin huomioitu korkeakouluissa ilman yksilöllisiä järjestelyjä (Lehto ym. 2019, 157). Osa vastaajista kuitenkin mainitsi aineistossani esteettö-

myyspassin tarjoavan fyysiseen esteettömyyteen liittyviä konkreettisia palveluita ja oikeuksia (taulukko 4). Nämä esteettömyyttä tukevat tekijät mainittiin muun muassa henkilökohtaisena avustajana tai erityisinä pysäköinti- ja kulkuoikeuksina.

Neljä mainintaa koski esteettömyyspassin tuomaan emotionaalista tukea (taulukko 4), joka ilmeni esimerkiksi helpotuksen tunteena ja ymmärtäväisempänä asenneilmapiirinä. Tunteilla on vahva yhteys oppimiseen, sillä ne vaikuttavat muun muassa motivaatioon, oppimisstrategioiden hyödyntämiseen sekä oppimisen itsesäätelyyn (Pekrun 2014, 12–15). Esteettömyyspassi emotionaalista tukea, kuten psyykkistä helpotusta ja turvallisuuden tunnetta tuovana tekijänä tukee opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelua.

“Se antaa minulle turvallisuuden tunnetta” (H7)

”On ollut helpottavaa, että minulla on se vaihtoehto” (H9)

Yksi kuvauskategoria muodostui esteettömyyspassin hyödyttömyyttä kuvaavista alatason kategorioista, jotka saivat yhteensä kuusi mainintaa (taulukko 4). Vastauksissa osalla opiskelijoista passi oli jäänyt käyttämättömäksi ja näin ollen se koettiin tulkintani mukaan hyödyttömäksi. Osa taas mainitsi, ettei passi ollut auttanut heitä esimerkiksi saamaan riittävästi tukea.

“Itse passi ei oikein tee mitään.” (H13)

”Yhdessä kokeessa sain vaan tunnin lisä aikaa, jonka takia koe jäi kesken.” (H16)

Kuvauskategorioiden (taulukko 4) perusteella voidaan opiskelijoiden käsitykset tulkita pääosin myönteisiksi esteettömyyspassin mahdollistamasta tuesta. Esteettömyyspassi tuo opetusmenetelmien erilaisten suoritustapojen, esteettömyyden ja emotionaalisen tuen kautta helpotusta opintoihin. Kuitenkin osa käsityksistä viittaa esteettömyyspassin hyödyttömyyteen eli sen ei koeta tukevan opintoja toivotulla tavalla. Seuraavaksi käsittelen tuloksia, joissa ilmenee muutostoiveita esteettömyyspassin käytön tuoman tuen parantamiseksi.

5.1.2 ”Jos sitä ymmärrettäisiin paremmin”

Tulokset koskien esteettömyyspassin tuen parantamista muodostuivat neljän kuvauskategorian (taulukko 5) ympärille. Reilut kaksi kolmasosaa maininnoista on liitettävissä esteettömyyspassin muutostoiveisiin, kun taas lähes kolmasosa maininnoista oli tulkittavissa siten, ettei muutostoiveita ollut. Tämä neljäs kuvauskategoria muodostui maininnoista, joissa ilmaisiin tyytyväisyyttä nykytilaan tai muutostoiveita ei osattu erikseen esittää.

Taulukko 5. Opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten esteettömyyspassi tukisi paremmin opinnoissa.

Kuvauskategoria ja suhteellinen osuus	Alatason kategoriat	Maininnat (f)	Maininnat ($\pm 0,5\%$)
Konkreettiset järjestelyt 26 %	Erityisjärjestelyt tentissä	3	13 %
	Suoritus aika	3	13 %
Asenneilmapiiri 21,5 %	Opettajien suhtautuminen	4	17,5 %
	Helposti lähestyttävyyys	1	4 %
Tiedonkulku 22 %	Tuen vaihtoehdot	3	13 %
	Varhainen tuki	2	9 %
Ei muutostoiveita 30,5 %	Tyytyväisyys	3	13 %
	En osaa sanoa	4	17,5 %

Yhdeksi kehityskohteeksi muodostui konkreettiset järjestelyt, joka kuvauskategoriana kuvaa erityisjärjestelyjä ja suoritus aikaa koskevia muutostoiveista (taulukko 5). Aineistossa ilmeni kuusi mainintaa, joissa esteettömyyspassin toivottiin antavan mahdollisuus runsaampaan lisäaikaan tai käytännön järjestelyihin tentin suorittamiseksi.

“Suulliset tentit, koska varainkin opiskelujen alussa oli pelkkiä exameja.” (H4)

”Esimerkiksi wordin ääneen luku ohjelma auttaa minua sen kanssa mutta kokeissa tätä ei saa käyttää.” (H17)

Konkreettiset järjestelyt ovat keskeinen osa yksilöllisiä järjestelyjä ja saavutettavuuden toteutumista. Joustavuus järjestelyissä mahdollistaa opiskelijan hyvinvoinnin ja elämäntilanteen paremman huomioimisen. (Lehto ym. 2019, 24 & 27.)

Reilu viidesosa (taulukko 5) maininnoista liittyi asenneilmapiiriä kuvaavaan kuvauskategoriaan. Vastauksissa ilmeni mainintoja, joissa koettiin esteettömyyspassin auttavan paremmin, mikäli asenneilmapiiri siihen suhtautumisessa olisi hyväksyvämpi. Opiskelijat ilmaisivat esimerkiksi seuraavanlaisia opettajien suhtautumiseen liitettäviä ilmaisuja.

“Toivoisin, että opettajat olisivat valmiimpia mukauttamaan opetustaan esteettömyyspassin mainitsemiin tukitoimiin.” (H13)

“Jos opettajat antaisivat materiaalit etukäteen pyydettyäessä (kaikilla niitä ei ole tai eivät muutoin suostu antamaan).” (H10)

“Jos sitä ymmärrettäisiin paremmin. Tuntuu, että kasvatuksen puolella passi on vieras.” (H16)

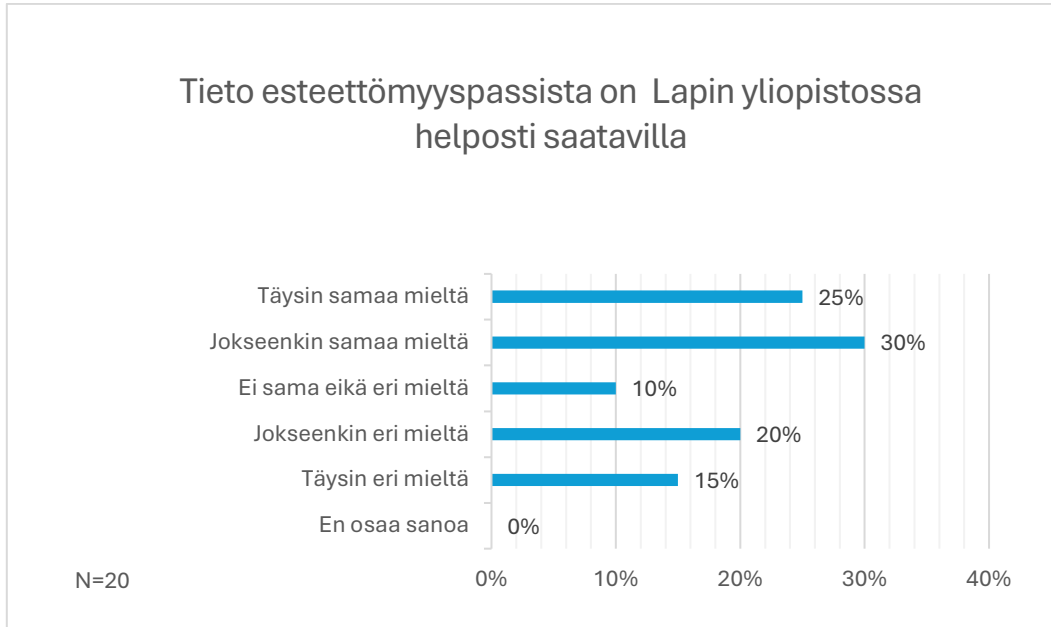
Kivisalmen ja Villan (2016) korkeakoulujen saavutettavuutta kuvaavassa selvityksessä erityisryhmiin kuuluvien opiskelijoiden kokemukset asenneilmapiiristä sekä toisten opiskelijoiden ja opettajien suhtautumisesta erityisryhmiin kuuluvia kohtaan on muita opiskelijoita huonompi. Tutkimukseni mukaan esteettömyyspassilliset opiskelijat erityisten opiskelijoiden ryhmään kuuluvina ilmaisivat aineistossa muutostoiveita etenkin opettajien asenteellisesta suhtautumisesta.

Asenneilmapiiriin lisäksi myös tiedonkulkuun liittyviä ilmaisuja aineistossa mainittiin noin viidesosa kaikista maininnoista (taulukko 5). Lehdon ym. (2019) tutkimuksen mukaan yksilöllisiin järjestelyihin liittyvä tieto vaati liikaa opiskelijalta omaa aktiivisuutta ja voi näin ollen viedä henkisiä resursseja. Aineistosta käy ilmi epätyytyväisyyttä esteettömyyspassiin liittyvää tiedonkulkua kohtaan. Opiskelijat mainitsivat, että esteettömyyspassi olisi tukenut paremmin, mikäli tieto tuen eri muodoista olisi ollut riittävästi esillä ja tieto tuen mahdollisuuksista tavoittaisi ennen haasteiden kärjistymistä.

“Olin säästynyt uupumukselta ja stressiltä, jos olisin tiennyt, että voin saada tukea muisti- ja keskittymisongelmiini koulussa.” (H15)

Asenneväittämä (kuvio 2) esteettömyyspassia koskevan tiedon saatavilla olosta vahvistaa analyysini tulosta passiin tiedonkulkuun liittyvästä kuvauskategoriasta. Vastaajista yhteensä jopa 35 % eli 7 on jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että tieto esteettömyyspassista on Lapin yliopistossa helposti saatavilla. Kuviosta 2 ilmenee kuitenkin myös, se, että

noin puolet vastaajista on jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että tieto esteettömyyspassista on helposti saatavilla. 10 % vastaajista ei ole väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä.



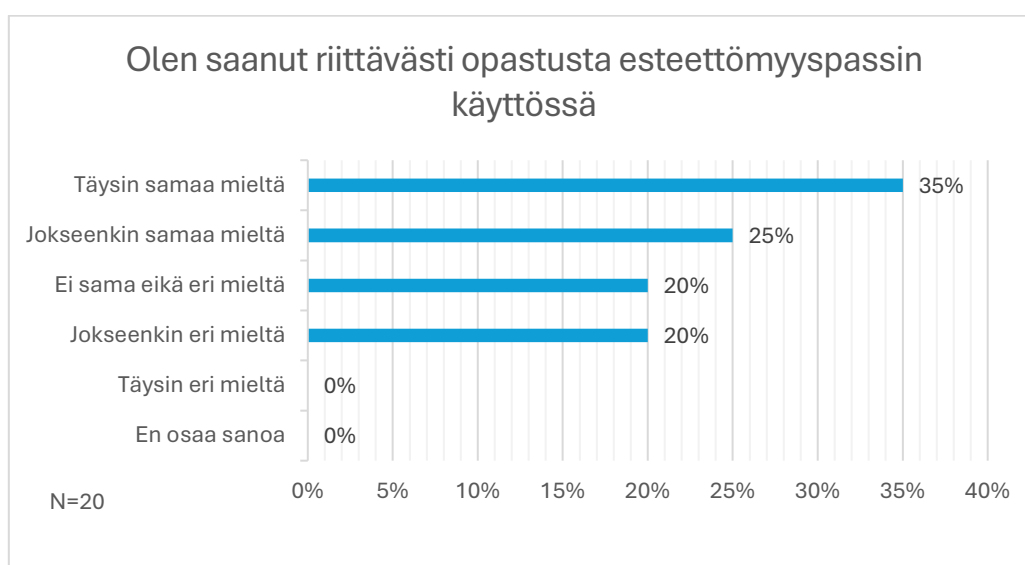
Kuvio 2. Vastaukset asenneväittämään esteettömyyspassia koskevan tiedon saatavilla olosta.

Vaikka tieto esteettömyyspassin saatavilla olosta jakoi käsityksiä (kuvio 2), olivat vastaajat yhtä lukuun ottamatta yhtä mieltä siitä, että itse passi on helposti haettavissa (kuvio 3). Useimmat opiskelijat siis kokevat esteettömyyspassin hakuprosessin olevan selkeä, mutta kaikki eivät koe selkeinä siihen liittyvää tiedotusta. Yksilöllisten järjestelyiden hakeminen vaati useaa eri tahoa, esimerkiksi tuen tarvetta ilmentävän lausunnon antajan sekä yliopiston päässä olevan opintopäällikön tai saavutettavuusyhdyshenkilön, joka käsittelee hakemuksen (Nieminen 2021). Lapin yliopiston esteettömyyspassillisten opiskelijoiden käsitysten mukaan Lapin yliopistossa esteettömyyspassin haku koetaan pääosin helpoksi, vaikka myös Lapin yliopistossa hakuun liittyy usean asiantuntijan näkemyksiä.



Kuvio 3. Vastaukset asenneväittämään esteettömyyspassia hakemisen helppoudesta.

Asenneväittäjä liittyen esteettömyyspassia koskevaan opastuksen riittävyyteen jakoi taas hieman vastaajia (kuvio 4). Reilusti yli puolet opiskelijoista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että opastus on riittävää. Kuitenkin 20 % eli neljä vastaajaa koki olevansa jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa. Neljä vastaajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä opastuksen riittävyydestä.



Kuvio 4. Vastaukset asenneväittämään esteettömyyspassia käyttöä koskevan opastuksen riittävyydestä.

Asenneväittämiä (kuviot 2–4) perusteella esteettömyyspassiin liittyvän tiedon saatavilla olo, hakeminen ja riittävä opastus koetaan osittain puutteellisena. Tämä ilmenee asenneväittämiä lisäksi taulukon 5 kuvauskategoriassa tiedonkulkuun liittyvissä käsityksissä. Kuvauskategorioiden perusteella esteettömyyspassin toimivuuteen tulisi kiinnittää huomiota myös konkreettisten tukitoimien sekä asenneilmapiirin, kuten opettajien suhtautumisen osalta. Seuraavaksi esittelen tuloksia, jotka liittyvät opettajien suhtautumiseen esteettömyyspassin käyttöön.

5.1.3 ”Osa on suhtautunut hyvin ja osa ei ole ottanut sitä huomioon”

Tulokset (taulukko 7) opettajien suhtautumisesta esteettömyyspassin käyttöön muodostivat kolme kuvauskategoriaa. Tuloksissa opettajien suhtautuminen esiintyy sekä positiivisessa että negatiivisessa valossa. Useissa vastauksissa ilmeni ristiriitaisia käsityksiä opettajien suhtautumisesta esteettömyyspassin käyttöön.

*”Osa on suhtautunut hyvin ja osa ei ole ottanut sitä huomioon ollenkaan tai ovat vähä-
telleet sen olemassa oloa.” (H12)*

Vastaavanlaisista vastauksista muodostin usean merkitysyksikön kuvaamaan käsityksiä opettajien suhtautumisesta. Isoimmaksi kuvauskategoriaksi muodostui tuetuksi ja kuuluksi tulemistä kuvaavat käsitykset. Useat opiskelijat toivat ilmaisuissaan esille opettajien suhtautumisen olevan hyväksyvää, ja opiskelijat kokivat tulleen ymmärretyiksi.

”Ovat ottaneet huomioon aina kun se on tullut esille.” (H17)

”Opettajat yleisesti ottavat asian hyvin vastaan.” (H13)

Aiemmassa tutkimuksessa opettajien suhtautuminen koettiin yleisesti hyvin merkityksellisenä yksilöllisissä järjestelyjä tarvitsevien keskuudessa. Järjestelyjen toimivuus edellyttää opettajien ja muun henkilökunnan myönteistä suhtautumista ja riittävää osaamista. (Lehto ym. 2019, 26–27.)

Taulukko 7. Opiskelijoiden käsityksiä opettajien suhtautumisesta esteettömyyssiin käyttöön.

Kuvauskategoria ja suhteellinen osuus	Alatason kategoriat	Maininnat (f)	Maininnat ($\pm 0,5\%$)
Tuetuksi ja kuulluksi tuleminen 59 %	Hyväksyvä suhtautuminen	11	32 %
	Huomioiduksi tuleminen	7	21 %
	Ymmärrys	2	6 %
Tiedon puute 32,5 %	Tuen kieltäminen	3	8,5 %
	Välinpitämätön suhtautuminen	8	24 %
Välinpitämättömyys 8,5 %	Tietämättömyys	3	8,5 %

Kolmannes maininnoista (taulukko 7) ilmensi opettajien suhtautumisen olevan välinpitämätöntä. Kuvauskategoria syntyi alatasonkategorioista, joissa ilmennettiin opettajien suhtautumisen olevan kielteistä, välinpitämätöntä ja unohtelevaa.

“Ovat vähätelleet sen olemassa oloa.” (H12)

“Opettaja on pitkin hampain antanut lisää aikaa kuitenkin sanoen että pitäisi yrittää kuitenkin palauttaa ajoissa.” (H14)

“Suurin osa opettajista kuitenkin unohtavat antaa minulle lisää aikaa.” (H19)

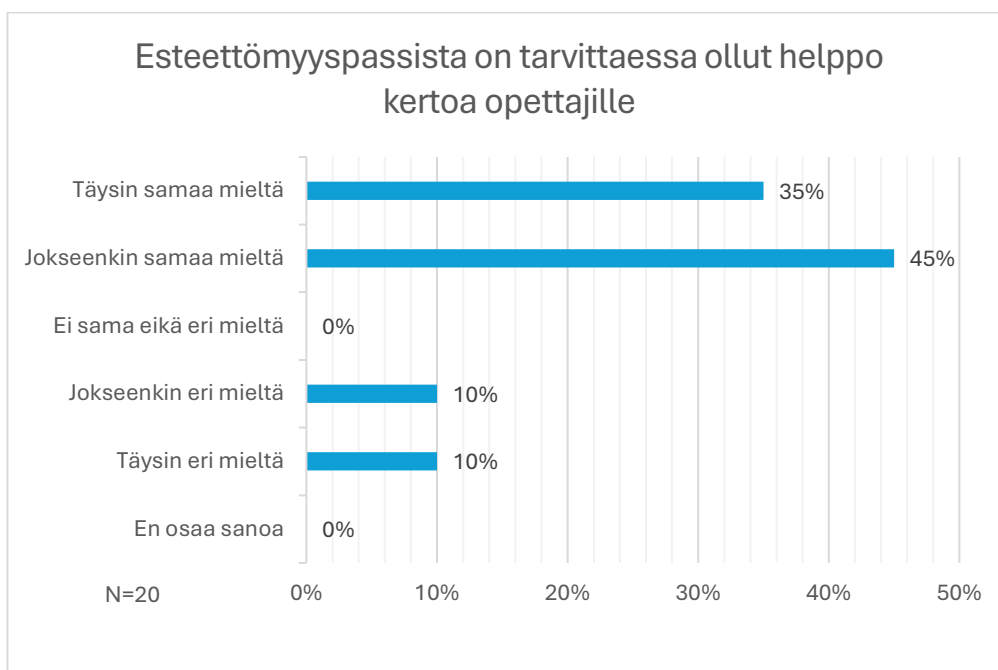
Aineistossa myös kolme eri opiskelijaa mainitsee opettajan välinpitämättömyyden vaikuttaneen esteettömyyssiin käyttöön. Opiskelijat kertoivat välttelevänsä viimeiseen asti passiin käyttöä tai ovat jopa kokonaan lopettaneet sen käytön välinpitämättömyyden seurauksena.

Yhdeksi kuvauskategoriaksi muodostui opettajien tiedon puute (taulukko7), joka ilmentää opiskelijoiden käsityksiä opettajien tietämättömyydestä esteettömyyssiin kohtaan. Tiedon puutteeseen liittyviä ilmaisuja aineistosta ilmeni kolme. Niissä kuvattiin opettajien epäluuloisuutta ja puhdasta tietämättömyyttä esteettömyyssiin käyttöä kohtaan.

“Osalle se oli selvästi vieras asia.” (H1)

Lehdon ym. (2019) tutkimuksessa todettiin yksilöllisiä järjestelyjä saavien hyötyvän siitä, että järjestelyihin liittyvät ohjeistukset olisivat selkeinä sekä opiskelijoilla että opettajilla.

Asenneväittämä (kuvio 5) esteettömyyspassin kertomisen helppoudesta opettajalle osoittaa suurimman osan olevan jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajalle on helppo kertoa esteettömyyspassista. Suurin osa siis kokee kertomisen helppona, vaikka opettajien suhtautuminen koetaankin välillä välinpitämättömänä. Lehdon ym. (2019, 37) tuloksissa opiskelijat ilmaisivat toiveistaan henkilökunnan helposti lähestyttävyydestä tukeen liittyvissä asioissa.



Kuvio 5. Vastaukset asenneväittämään esteettömyyspassin käytön ilmoittamisen helppoudesta opettajille.

Kuitenkin yhteensä 20 % eli viidennes vastaajista on asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Kaikki eivät siis koe kertomista helppona. Kivisalmen ja Villan (2016, 44) selvityksen mukaan erityisryhmiin kuuluvat opiskelijat kokevat muita vähemmän opettajien suhtautumisen olevan positiivista erilaisia oppijoita kohtaan. Opettajien suhtautumisessa on tulosten mukaan haasteita, joilla on merkitystä esteettömyyspassin toimivuuteen ja kaikille saavutettavaan oppimisympäristöön. Puutteista huolimatta Lapin yliopistossa

opettajat pääsääntöisesti suhtautuvat kuitenkin myönteisesti esteettömyyspassiin käyttöön.

5.2 Käsitteitä yhdenvertaisuuden ilmenemisestä yliopistossa

Tämä tulosluku vastaa toiseen tutkimukseeni alakysymyksistä: millaisia käsitteitä opiskelijoilla on yhdenvertaisuudesta yliopistossa. Tämän kysymyksen olen jakanut kahteen teemaan: käsitteisiin yhdenvertaisesta yliopistosta (taulukko 8) sekä käsitteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisesta Lapin yliopistossa (taulukko 9).

5.2.1 “Kaikilla ihmisillä on yhdenvertaiset mahdollisuudet toimia ja opiskella”

Opiskelijoiden käsitteistä yhdenvertaisesta yliopistosta muodostui neljä kuvauskategoriaa (taulukko 8), jotka ilmentävät yhdenvertaisuuden käsitteen olevan moniulotteinen. Tutkimukseeni mukaan Lapin yliopiston esteettömyyspassilliset opiskelijat käsittävät yhdenvertaisen yliopiston olevan asenneilmapiiriltään avoin, menestymisen mahdollistaja sekä tukea antava. Yhdenvertaisuuslaki (1425/2014) määrittelee yhdenvertaisuuden muun muassa syrjimättömyytenä sekä osallisuuden mahdollistamisena.

Taulukko 8. Opiskelijoiden käsitteitä yhdenvertaisesta yliopistosta.

Kuvauskategoria ja suhteellinen osuus	Alatason kategoriat	Maininnat (f)	Maininnat ($\pm 0,5\%$)
Avoin asenneilmapiiri 39 %	Tasa-arvoinen kohtelu	7	21 %
	Syrjimättömyys	3	9 %
	Moninaisuuden hyväksyminen	3	9 %
Mahdollisuuksien tasa-arvo 36 %	Mahdollisuus menestyä	4	12 %
	Mahdollisuus opintojen suorittamiseen	8	24 %
Pedagoginen tuki 21 %	Tuki opinnoissa	3	9 %
	Erityisjärjestelyt	2	6 %

	Osallisuuden tukeminen	2	6 %
Epäselvyys 6 %	Hankala käsite	2	6 %

Ensimmäinen kuvauskategoria (taulukko 8) kuvaa opiskelijoiden käsittävän avoimen asenneilmapiirin olevan merkittävä osa yhdenvertaista yliopistoa. Reilu kolmanneksen maininnoista saanut avointa asenneilmapiiriä koskeva kuvauskategoria muodostui alata-son kategorioista, joissa tasa-arvoinen kohtelu nousi mainintojen määrällä keskeiseksi osaksi syrjimättömyyden ja moninaisuuden hyväksymisen kanssa.

”Kaikkia kohdellaan tasavertaisesti.” (H19)

”Opiskelija ei saa tulla syrjityksi tai muutoin huonosti kohdelluksi ominaisuuksiensa perusteella.” (H1)

Ensimmäinen kuvauskategoria (taulukko 8) keskittyi opiskelijoiden käsityksiin yhdenvertaisesta kohtelusta, joka edellyttää avointa asenneilmapiiriä. Avoin asenneilmapiiri muodostuu opiskelijoiden käsityksistä syrjimättömyydestä, tasa-arvoisesta kohtelusta ja moninaisuuden hyväksymisestä. Avoin asenneilmapiiri mahdollistaa erilaisuuden hyväksymisen ja moninaisuuden arvostamisen, ja lisäksi se on merkittävä osa inklusion toteutumista (ks. Margas 2023). Asenneilmapiiri viestii korkeakoulun psyykkisen saavutettavuuden tilasta (Lehto ym. 2019, 5).

Toinen kuvauskategoria muodostui mahdollisuuksista (taulukko 8), joita kuvaan tarkemmin mahdollisuuksien tasa-arvona. Tuloksissa mahdollisuuksien tasa-arvo muodostui mahdollisuudesta menestyä ja suorittaa opintoja yksilöiden erilaisista ominaisuuksista tai taustasta huolimatta.

”Yhdenvertaisuus yliopistossa tarkoittaa sitä, että kaikilla opiskelijoilla on tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja menestykseen riippumatta taustastaan” (H20)

”Sitä, että jokaisella opiskelijalla olisi mahdollisuus suorittaa opintoja niistä lähtökohdista, mitkä hänellä on.” (H8)

Ensimmäisen ja toisen kuvauskategorian (taulukko 8) mukainen käsitys yhdenvertaisuudesta avointa ilmapiiriä ja mahdollisuuksien tasa-arvoa edistävänä tekijänä on lähellä

useissa eri tutkimuksissa määriteltyä yhdenvertaisuuden käsitettä. Useat lähteet määrittelevät yhdenvertaisuuden mahdollistavan erilaisten ihmisten pärjäämisen ja osallistumisen opintoihin ja toisaalta taas sitä edistävän ilmapiirin (ks. Kosunen 2021; Korkeamäki & Vuorento 2013; Lehto ym. 2019).

Pedagogista tukea koskeva kuvauskategoria muodostui noin viidennes aineiston maininnoista (taulukko 8) pitäen sisällään opintoihin liittyvän tuen, erityisjärjestelyt ja osallisuuden tukemisen. Aineistossa pedagogista tukea osana yhdenvertaisuutta ilmaistiin seuraavasti.

“Erilaisuus otetaan huomioon opintojen yksilökohtaisessa räätälöinnissä.” (H9)

“Mahdollisuudet saada apua omista tarpeista riippuen.” (H17)

Myös Lehdon ym. (2019, 37) tutkimuksessa opiskelijat käsittävät yhdenvertaisuuden osana saavutettavuutta olevan ensisijaisesti opintojen suorittamiseen liittyvää monimuotoisuutta sekä erilaisten elämäntilanteiden ja taustan huomioimista osana korkeakoulun toimintaa. Tutkimukseni tulokset ovat saman suuntaisia Lehdon ym. (2019) tulosten kanssa siitä, että opiskelijat käsittävät pedagogisen eli opintojen suorittamiseen liittyvän tuen, kuten monimuotoisten suoritustapojen, olevan osa yhdenvertaisuutta. Lisäksi tutkimuksessani opiskelijat käsittivät Lehdon ym. (2019) tapaan elämäntilanteiden ja taustan huomioimisen osana yhdenvertaisempaa korkeakoulua, jota tutkimuksessani kuvaan mahdollisuuksien tasa-arvona.

Viimeisenä kuvauskategoriana taulukossa 8 kuvaan yhdenvertaisen yliopiston määrittelymisen epäselvyyttä. Aineistossa kaksi mainintaa ilmaisi selkeästi määrittelymisen olevan hankalaa tai muuten epäselvää, eikä vastauksessa avattu sen enempää yhdenvertaista yliopistoa. Kaikki opiskelijat eivät siis koe yhdenvertaisuuden olevan helposti määriteltävissä, ja sen ilmeneminen yliopistossa koetaan epäselvänä.

5.2.2 ” Minulle toiminta on näyttäytynyt yhdenvertaisena”

Käsitykset yhdenvertaisuuden ilmenemisestä Lapin yliopistossa (taulukko 9) jakoi laajan käsitysten kirjon. Vastauksista muodostui merkitysyksikköjä, joissa ilmaistiin yhdenvertaisuuden ilmenemistä monin eri tavoin. Osa merkitysyksiköistä ilmaisi myös sitä, miten yhdenvertaisuus ei ilmene eli missä koetaan olevan puutteita. Taulukossa 9 esitetyt kuvauskategoriat esitän muihin tuloksiin kuvaaviin taulukoihin verrattuna poikkeuksellisesti, eivätkä tulokset esiinny vertikaalisesti järjestettynä. Ensin esittelen neljä kuvauskategoriaa, jotka ilmaisevat myönteisellä tavalla sitä, miten yhdenvertaisuus ilmenee Lapin yliopistossa. Sen jälkeen esittelen neljä kuvauskategoriaa, jotka havainnollistavat opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten neljä aiempaa kuvauskategoriaa eivät näyttäydy.

Taulukko 9. Opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten yhdenvertaisuus ilmenee Lapin yliopistossa.

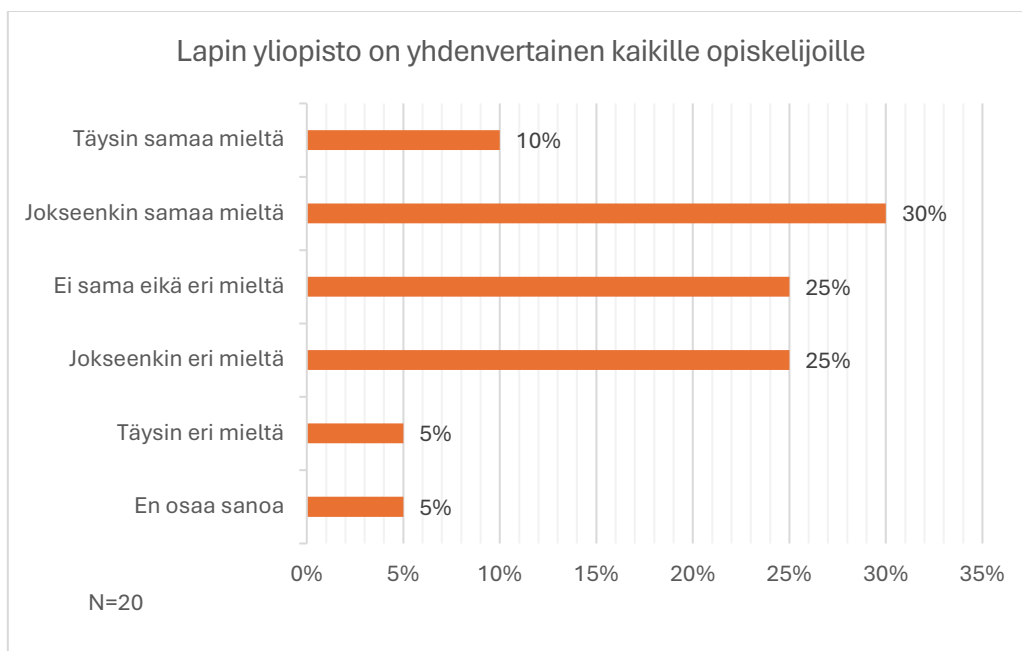
Kuvauskategoria ja suhteellinen osuus	Alatason kategoriat	Maininnat (f)	Maininnat ($\pm 0,5\%$)
Pedagoginen tuki 34 %	Yksilölliset järjestelyt	5	17 %
	Monipuolisuus opetusmenetelmissä	5	17 %
Asenneilmapiiri 17,5 %	Opettajien rooli	3	10,5 %
	Opiskeluilmapiiri	2	7 %
Moninaisuuden huomioiminen 15 %	Samat mahdollisuudet	1	3,5 %
	Erilaisuuden huomioiminen	3	10,5 %
Fyysinen tuki 10,5 %	Fyysinen ympäristö	3	10,5 %
Puutteellinen pedagoginen tuki 10,5 %	Erilaisuus arvioinnissa	1	3,5 %
	Oppimateriaalien saavutettavuus	2	7 %
Eriarvoistava asenneilmapiiri 7 %	Asenneilmapiirin laiminlyönti	1	3,5 %
	Kiusatuksi tuleminen	1	3,5 %

Puutteellinen moninaisuuden huomiointi 3,5 %	Erilaisuuden huomioimattomuus	1	3,5 %
Puutteet fyysisessä tuessa 3,5 %	Tilojen esteettömyys ei toteudu	1	3,5 %

Sekä yhdenvertaisuuden toteutumisen puolesta että vastaan olevat ilmaisut saattoivat olla peräisin samasta autenttisesta vastauksesta, kuten seuraava lainaus havainnollistaa:

”Koen, että joissakin opintoihin liittyvissä asioissa Lapin yliopisto on hyvin yhdenvertainen ja yliopistolta saa tukea opintoihin. Samalla kuitenkin koen, että yliopistossa on pahoja aukkoja yhdenvertaisuudessa ja osa opiskelijoista putoavat hyvin epäoikeudenmukaiseen tilanteeseen.” (H19)

Myös asenneväittäjä Lapin yliopiston yhdenvertaisuudesta (kuviot 6) tukee tulkintojani siitä, etteivät kaikki opiskelijat koe yhdenvertaisuuden toteutuvan täysin Lapin yliopistossa. Vastaajista noin kolmasosa on joksikin tai täysin eri mieltä siitä, että Lapin yliopisto on yhdenvertainen kaikille opiskelijoille. Neljäsosa vastaajista ei ole asiasta samaa eikä eri mieltä. 40 % eli alle puolet vastaajista kuitenkin pitää Lapin yliopistoa yhdenvertaisena paikkana opiskelijoille. Yksi vastaaja ei osannut sanoa kantaansa.



Kuvio 6. Vastaukset asenneväittämään Lapin yliopiston yhdenvertaisuudesta.

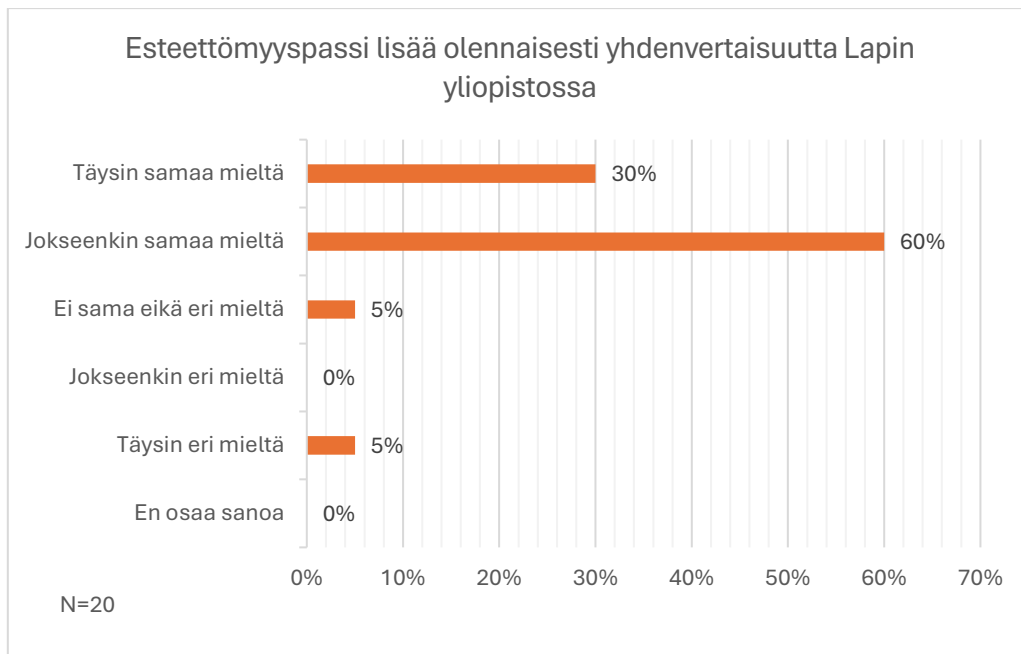
Kivisalmen ja Villan (2016) selvityksessä erityisiinryhmiin kuuluvat opiskelijat kokivat muita opiskelijoita vähemmän olevansa yhdenvertaisessa asemassa oppilaitoksen muiden opiskelijoiden kanssa. Lehdon ym. (2019) tutkimuksessa vastaavaa eriarvoisuuden kokemisesta selitetään opettajien väheksyvällä asenteella opiskelijoita kohtaan.

Yhdenvertaisuuden ilmenemisen muodoista pedagoginen tuki koettiin merkityksellisenä osana Lapin yliopiston yhdenvertaisuutta. Noin kolmasosa maininnoista liittyi siihen, miten yksilölliset järjestelyt ja opetusmenetelmien monipuolisuus lisäsivät yhdenvertaisuutta.

”Yhdenvertaisuus pyritään huomioimaan esimerkiksi juuri passin avulla.” (H1)

”Tukea tarjolla riittävästi henkilöille, joiden lähtökohdat eivät ole muihin verrattuna tasa-arvoisessa asemassa.” (H6)

Pedagoginen tuki sisälsi maininnat myös esteettömyyspassista, joka myös taulukon 7 asenneväittämässä ilmaistiin olennaiseksi osaksi yhdenvertaisuutta Lapin yliopistossa. Jopa 90 % vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä esteettömyyspassista yhdenvertaisuutta lisäävänä tekijänä.



Kuvio 7. Vastaukset asenneväittämään esteettömyyspassista yhdenvertaisuutta edistävästä tekijänä.

Havaitsin aineistosta kolme mainintaa, joissa kritisoitiin Lapin yliopiston yhdenvertaisuuden toteutumista pedagogisen tuen osalta. Lisäksi kritiikkiä kahden maininnan verran sai eriarvoistava asenneilmapiiri, joka kuitenkin sai useamman maininnan yhdenvertaisuutta myönteisesti ilmentävänä asiana Lapin yliopistossa.

”Opettajilla on myönteinen asenne erilaisuutta kohtaan” (H15)

”Lapin yliopistossa on turvallinen ilmapiiri” (H20)

Koivurannan (2023) Eurostudent VIII -tutkimuksen katsauksessa osaopiskelukykyisillä opiskelijoilla oli muihin opintojen sujuvuuteen vaikuttavista ryhmistä eniten kokemuksia syrjinnästä. Syrjintää ilmeni muun muassa naurunalaiseksi joutumisena, vähättelynä tai epäasiallisina kysymyksinä. Aineistossa asenneilmapiiriä kritisoitiin syrjimiseen liittyvän kiusaamisen muodossa seuraavan ilmaisulla:

”Minua on esim. tunneilla piikitelty opettajan toimesta – – kerroin aivovammastani opettajalle ja hän sanoi että kaikki me olemme vähän aivovammaisia.” (H16)

Moninaisuuden huomioiminen mainittiin neljä kertaa aineistossa. Kuvauskategoriana se pitää sisällään samat mahdollisuudet ja erilaisuuden huomioimisen. Kategorisointi syntyi maininnoista, joissa korostui erilaisista lähtökohdista ja elämäntilanteista tulevien opiskelijoiden huomioiminen opintojen suunnittelussa.

”Vähemmistöihin on kiinnitetty huomiota monella tavalla ja ainakin asioista viestimällä.” (H9)

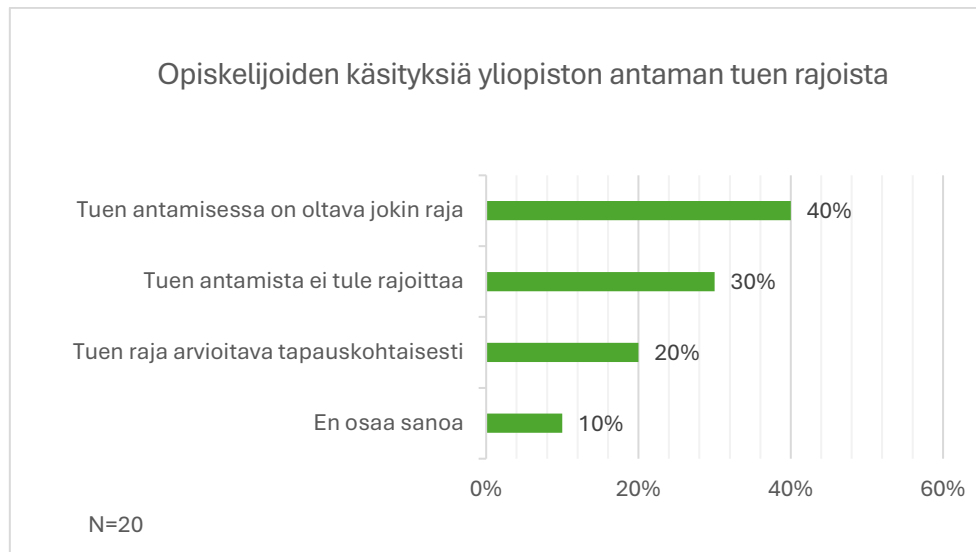
”kaikkia kohdellaan tasavertaisesti, riippumatta iästä, sukupuolesta, taustasta ym.” (H11)

Moninaisuuden huomioimisen puutetta ilmaistiin yhden maininnan verran aineistossa kuten myös fyysisen ympäristöön liittyviä puutteita. Kritiikit kohdistuivat riittämättömään neuromoninaisten huomioimiseen ja yleisesti tilojen esteettömyyteen. Fyysisen ympäristön huomioiminen yhdenvertaisuutta ilmentävänä tekijänä Lapin yliopistossa mainittiin kolme kertaa. Fyysisen ympäristön esteettömyys koettiin huomioitavan unisex-veosoina ja itsestään aukeavilla ovilla.

Opiskelijoiden käsitykset vaihtelevat siitä, miten he kokevat Lapin yliopiston yhdenvertaisuuden ja sen ilmenemisen. Esteettömyyspassilliset opiskelijat käsittävät kuitenkin melko yksimielisesti sen, että tuki ja yksilölliset järjestelyt ovat pedagogisen tuen muodossa osa yhdenvertaisuutta ja sen edistämistä. Tulosten mukaan niin pedagogisen kuin muidenkin yhdenvertaisuuteen liitettävien tekijöiden toteutumista tulisi tarkastella, sillä asenneväittämän (kuvio 6) perusteella opiskelijoilla on ristiriitaisia käsityksiä yhdenvertaisuuden toteutumisesta Lapin yliopistossa. Myös Lehdon ym. (2019) saavutettavuuskyselyssä ja Kosusen (2021) saavutettavuussuunnitelmassa käy ilmi, että saavutettavamman ja yhdenvertaisemman korkeakoulujen eteen on tehtävä vielä työtä.

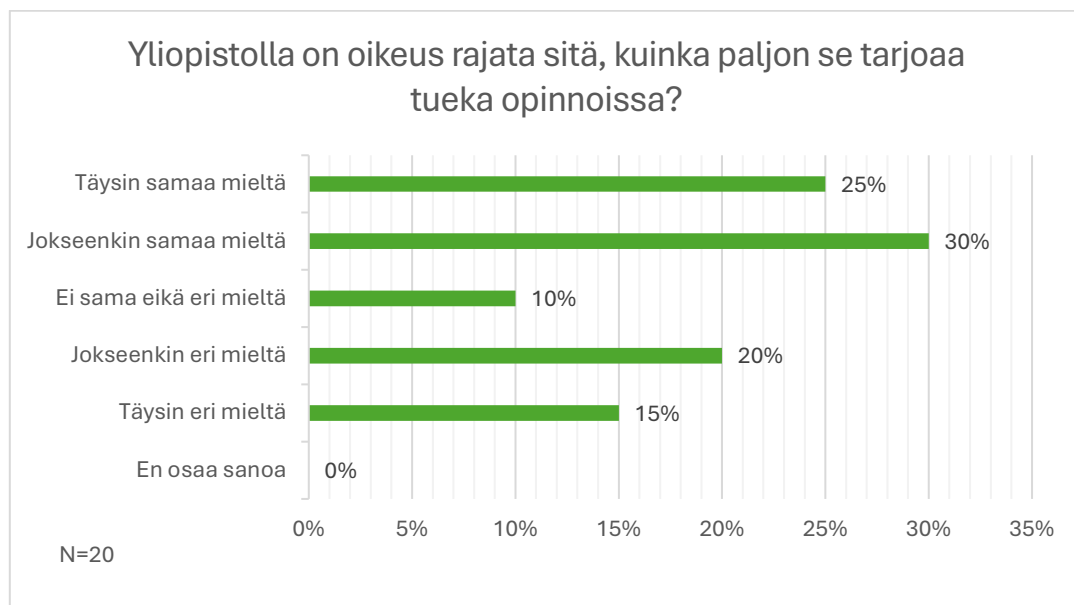
5.3 Käsityksiä yliopiston tuen antamisen rajoista

Tämä tulosluku vastaa tutkimukseni kolmanteen alakysymykseen: millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yliopiston antaman tuen rajoista? Vastaus tähän kysymykseen muotoutuu empiirisen aineiston analyysistä kuvauskategorioiden kautta sekä määrällisistä asenneväittämistä. Erottelin aineistosta tuen rajaan liittyvän käsityksen ja siihen liittyvän perustelun. Kuvio 8 ilmentää opiskelijoiden käsityksen jakautumista siitä, tuleeko yliopistolla olla jokin raja tuen antamisessa. Vastaajista 40 %:n eli kahdeksan käsitys oli tulkittavissa niin, että tuen antamisessa on oltava jokin raja. Puolestaan 30 % eli kuusi vastaajaa oli sitä mieltä, ettei yliopiston tule rajata tukea. 20 % eli neljä vastaajista koki rajan määrittelyn olevan aina tapauskohtaista, ja 10 % eli kaksi vastaajaa ilmaisivat lyhyesti, etteivät osaa sanoa käsitystään tuen rajaamisesta.



Kuvio 8. Opiskelijoiden käsityksiä yliopiston antaman tuen rajoista.

Asenneväittämän tulokset yliopiston oikeudesta rajata tuen antamista (kuvio 9) ovat melko yhtäläiset analyysini tuloksena muodostuneista kuvion 8 käsityksistä tuen rajaamisesta. Asenneväittämässä noin puolet vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että yliopistolla on oikeus tuen rajaamiseen. 10 % eli kaksi vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä, kun taas reilu kolmannes oli jokseenkin tai täysin eri mieltä yliopiston oikeudesta rajata tukea.



Kuvio 9. Vastaukset asenneväittämään yliopiston oikeudesta rajata tuen antamista.

Taulukossa 10 on esiteltynä analyysin avulla muodostuneet viisi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä tuen rajoista yliopistossa. Tuen rajattomuutta perusteltiin yhdenvertaisuuden edistämisen kannalta. Rajattoman tuen perusteltiin antavan yhdenvertaiset mahdollisuudet, edistävän syrjimättömyyttä ja osallisuutta sekä lisäävän tukea arvostavaa kulttuuria.

”Mielestäni ei. Lähtökohdan pitäisi olla se, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua huolimatta yksilön ominaisuuksista. Olen sitä mieltä, että tuen rajoittamisella suljetaan yksilöitä koulutuksen ulkopuolelle.” (H7)

”Jos raja vedetään johonkin se voi asettaa ihmisiä epätasa-arvoiseen asemaan.” (H12)

Taulukko 10. Opiskelijoiden käsityksiä tuen rajoista yliopistossa.

Kuvauskategoria ja suhteellinen osuus	Alatason kategoria	Maininnat (f)	Maininnat (± 0,5 %)
Tuki yhdenvertaisuuden edistäjänä 38 %	Yhdenvertaiset mahdollisuudet	7	20 %
	Syrjimättömyys	2	6 %
	Osallisuus	2	6 %
	Tukea arvostava kulttuuri	2	6 %
Tuki rajallisena resurssina 29 %	Tuki resurssikysymyksenä	8	23 %
	Opiskelijan vastuu	2	6 %
Rajavedon epäselvyys 17 %	Haastava määrittellä	6	17 %
Tuen syynmukainen raja 11,5 %	Tuki suhteessa syyhyn	4	11,5 %
Järjestelmän väärinkäyttö 6 %	Tukitoimien hyväksi käyttäminen	2	6 %

Käsitykset tuen jonkinlaisesta rajaamisesta muodostivat kuvauskategorian (taulukko 10), jossa rajaa perusteltiin tuen rajallisena resurssina. Resursseihin liittyvä kuvauskategoria

muodostui perusteluista, joissa tuen antamista tulee pohtia resurssien näkökulmasta. Kaksi mainintaa korosti tuen rajaamisessa myös opiskelijan vastuuta opinnoissa, sillä vastaajien mukaan opiskelijalla on myös itsellään vastuu opinnoistaan.

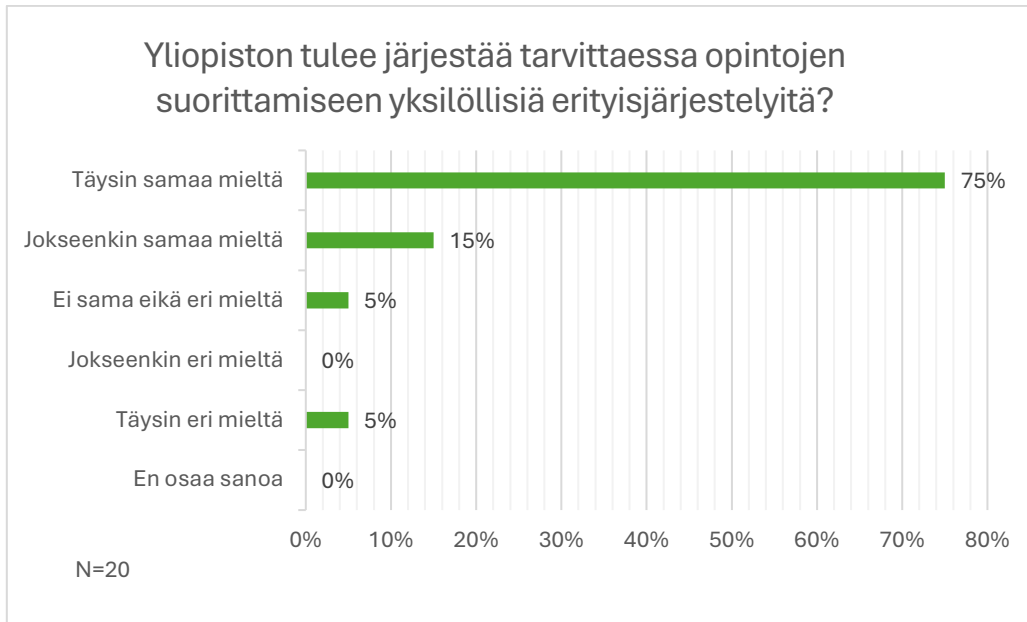
”On vaikea arvioida mikä on sopivasti tukea ja milloin tuen antaminen yhdelle on poissa toiselta. Resurssit ovat aina rajattuja.” (H16)

”Viimekädessä tietysti korkeakouluopintojen tulee johtaa tutkintoon ja jollei opiskelija edistä opintojaan ei korkeakoulun tuki ole enää perusteltua.” (H10)

Tuen rajaamista perusteltiin myös tukitoimien hyväksikäytöllä, josta muodostin kuvauskategorian järjestelmän väärinkäytöstä. Tuen tapauskohtaista rajaamista koskevat perustelut muodostivat kaksi kuvauskategoriaa (taulukko 10). Opiskelijoiden käsitysten mukaan tuen rajaamista tulee aina tarkastella tapauskohtaisesti, sillä tuen rajanveto on hyvin haastava määritellä. Käsitysten mukaan rajanveto voi asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Toisena perusteluna esitettiin tuen rajaaminen sen syyn perusteella. Tämä ilmeni aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

”Tämä on mielestäni tapauskohtaista. Jos opiskelijalla on edellytykset suorittaa yliopisto-opintoja esim. riittävien kognitiivisten taitojen osalta niin tuolloin hänelle tulisi järjestää tarvittavat tukimahdollisuudet.” (H8)

Tuen rajaaminen yliopistossa jakoi käsityksiä ja perusteluja. Asenneväittämästä yliopiston velvollisuudesta järjestää yksilöllisiä järjestelyjä olivat lähes kaikki opiskelijat samaa mieltä. Opiskelijat ovat pääsääntöisesti yksimielisiä siitä, että yksilölliset järjestelyt kuuluvat yliopiston tarjoamaan tukeen ja niitä on tarvittaessa järjestettävä opiskelijalle.



Kuvio 10. Vastaukset asenneväittämänä yliopiston velvollisuudesta järjestää yksilöllisiä erityisjärjestelyitä.

Yhdenvertaisuuslaissa (yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) tuen rajaamisesta puhutaan kohde- tuullisina mukautuksina. Määrittely on monitulkintainen, ja tuloksissa ilmeni opiskelijoiden käsitysten kirjoa siitä, miten rajaa tulkitaan.

5.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksiä yliopiston tarjoamasta tuesta. Lähestyin tutkittavaa ilmiötä jakamalla sen kolmeen eri tuen tarjoamiseen liittyvään ilmiöön, tuen toimivuuteen, yhdenvertaisuuden toteutumiseen ja tuen rajan käsittämiseen. Tarkoitukseni oli lisätä ymmärrystä siitä, miten erityisesti yksilöllisiä järjestelyjä saavat käsittävät tuen eri ilmiöitä.

Yksilöllisiä järjestelyjä saavat Lapin yliopiston esteettömyyspassilliset opiskelijat kokivat pääosin heille myönnetyn tuen toimivaksi. Esteettömyyspassin koettiin helpottavan opinnoissa suoriutumista, koska se mahdollistaa monipuoliset opetusmenetelmät, emotionaalisen tuen ja opintojen fyysisen esteettömyyden. Esteettömyyspassin tuoman tuen

toteutumista haastoi kuitenkin sen osittain koettu hyödyttömyys, joka käsitettiin tukitoimien riittämättömyytenä sekä epäsovivina tukimuotoina. Myös opettajien asennoituminen esteettömyysspassin käyttöä kohtaan ja tiedon puute sen käytöstä koettiin tukea heikentävänä tekijänä. Opiskelijat ilmaisivat esteettömyysspassin muutostoiveita, joissa korostui konkreettiseen tukeen, asenneilmapiiriin ja tiedonkulun kehittämiseen ja parantamiseen liittyviä toiveita. Esteettömyysspassin hakemiseen liittyvät kokemukset olivat pääosin myönteisiä, mutta tieto ja ohjeistus esteettömyysspassin käytöstä koettiin ristiriitaisena.

Esteettömyysspassilliset käsittävät yhdenvertaisen yliopiston pitävän sisällään avoimen asenneilmapiirin, joka edistää yhdenvertaista kohtelua. Myös mahdollisuuksien tasa-arvon käsitettiin kuuluvan yhdenvertaiseen yliopistoon, koska se mahdollistaa erilaisista lähtökohdista ja elämäntilanteista tulevien opiskelijoiden menestymisen ja opinnoissa pärjäämisen. Opiskelijat olivat lähes yksimielisiä siitä, että esteettömyysspassi yksilöllisiä järjestelyitä mahdollistavana tukikeinona edistää yleisesti korkeakoulujen, siis myös Lapin yliopiston yhdenvertaisuutta. Muutoin Lapin yliopiston yhdenvertaisuutta ilmentävät käsitykset vaihtelivat. Yhdenvertaisuus näkyi opiskelijoiden käsitysten mukaan Lapin yliopistossa pedagogisena tukena, asenneilmapiirinä, moninaisuuden huomioimisena ja fyysisenä tukena. Opiskelijat kuitenkin kritisoivat myös sitä, ettei yhdenvertaisuus toteudu täysin näiltä osin Lapin yliopistossa. Käsitykset lapin yliopistosta kaikille yhdenvertaisena paikkana jakoi myös opiskelijoiden mielipiteitä.

Yliopiston tarjoaman tuen rajaaminen jakoi esteettömyysspassillisten opiskelijoiden käsityksiä ja perusteluja tuen rajaamisen puolesta ja vastaan. Osa opiskelijoista käsitti tuen rajan määrittelyn olevan aina tapauskohtaisesti tarkasteltavaa, kun toiset taas ilmaisivat käsittävänsä tuen rajallisena resurssina. Osa opiskelijoista taas perusteli tuen rajattomuutta yhdenvertaisuutta edistävänä toimena, joka ei aseta opiskelijoita syrjityiksi tai eriarvoiseen asemaan. Yliopiston velvollisuudesta tarjota yksilöllisiä järjestelyjä oltiin opiskelijoiden keskuudessa hyvin yksimielisiä.

Tulosteni vastaukset tutkimuskysymykseeni, millaisia käsityksiä yksilöllisiä järjestelyjä saavilla opiskelijoilla on yliopiston tarjoamasta tuesta, muodostui kolmen alakysymyksen

tuloksista. Opiskelijoiden käsitys yliopiston tarjoamasta tuesta on vaihtelevaa, saavutettavuutta ja opiskelijoiden yhdenvertaisuutta tukevaa, mutta myös eriarvoistavaa ja puutteellista.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia yleisemmällä tasolla sen teoreettisen taustan kautta. Tarkastelen tuloksia aiempien tutkimusten ja saavutettavuuskriteeristön valossa. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä muun muassa laadulliseen tutkimukseen ja erityisesti tutkimukseni menetelmävalintaan, fenomenografiaan kohdistuvaa kritiikkiä. Lopuksi esittelen muutamia jatkotutkimusehdotuksia tutkimukseni aiheen syvempään tarkasteluun.

6.1 Tulosten tarkastelua

Yksilöllisiä järjestelyjä saavat opiskelijat kuuluvat suurimmilta osin erityisiin ryhmiin, joilla on opintojen sujumiseen vaikuttavia haasteita (ks. Koivuranta ym. 2023; Koivuranta 2023). Tämä tutkimus pyrki osaltaan antamaan äänen opiskelijoille, joiden kokemuksia ja käsityksiä on tutkittu melko vähän korkeakoulujen saavutettavuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä tutkimuksissa. Kuitenkin ne tutkimukset, jotka ovat sivunneet erityisiin ryhmiin tai osaopiskelukykyisiin kuuluvien opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä, ovat ilmaisseet puutteita saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta (ks. Kivisalmi & Villa 2016, Koivuranta 2023). Myös tutkimukseni tulokset esteettömyyspassillisten opiskelijoiden käsityksistä yliopiston tarjoamasta tuesta ilmensi yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden toteutumisessa puutteita.

OHO-hankkeen (Saavutettavuuskriteeristö 2019) pohjalta syntyneen saavutettavuuskriteeristön kahdeksan eri arvioinnin osa-alueita luovat yhden tarkastelumahdollisuuden tutkimukseni tuloksille. Kriteeristön osa-alueista arvoja, asenteita ja toimintakulttuuria, opetusta ja oppimista sekä tukea ja ohjausta koskevien kriteerien perusteella Lapin yliopisto ei kaikilta osin yllä saavutettavuudeltaan riittävälle tasolle. Puutteita tulosten perusteella ilmeni muun muassa asenneilmapiirissä, yksilöllisten järjestelyjen toteutumisessa ja opetushenkilöstön suhtautumisessa yksilöllisiin järjestelyihin.

Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää Lapin yliopistossa yksilöllisten järjestelyjen kehittämisessä ja yhdenvertaisuuden edistämässä. Saavutettavuuden tason nostamiseksi

Lapin yliopiston tulisi kiinnittää huomiota henkilökunnan riittävään koulutukseen esteettömyyspassin käytöstä sekä yleisen asenneilmapiirin moninaisuutta kohtaan. Myös yksilöllisten järjestelyjen käytännön toteutukseen olisi hyvä paneutua tarkemmin.

Tuen rajaamiseen liittyvät tulokset vahvistivat jo ennakkoon kohtuullisten mukautusten haastavaa määritelmää (ks. Lehto ym. 2019). Käsitukset tuen rajaamisesta jakautuivat tuen rajaamisen puolesta ja vastaan melko tasaisesti. Käsitysten vaihtelevuus tuen rajasta asettaa muut tutkimukseni tulokset kriittiseen tarkasteluun tuen toimivuuden ja yhdenvertaisuuden näyttäytymiseen liittyvistä käsityksistä. Jos opiskelija käsitys yliopiston tarjoamasta tuesta on tuen rajattomuus, voi sillä olla yhteys käsityksiin esteettömyyspassin toimivuudesta tai yhdenvertaisuuden kokemuksista. Jos taas opiskelija käsittää tuen olevan jakautuva resurssi, voi hän suhtautua eri tavalla jo pieniinkin opintoihin liittyviin myönteisyyksiin.

Saavutettava korkeakoulu on ihannetila, joka vaati aktiivista työtä toteutuakseen edes osittain (Nieminen 2021). Tulosteni perusteella Lapin yliopistossa tehdään saavutettavuuden eteen töitä, sillä tuloksista ilmeni opiskelijoilla olevan myös myönteisiä kokemuksia tuen toimivuudesta ja opettajien suhtautumisesta. Tutkimukseni suppean tiedekuntajakautuksen takia aineistosta ei ole luotettavaa tarkastella tiedekuntien välisiä eroja opiskelijoiden käsityksissä. Pohdin kuitenkin sitä, miten taiteiden tiedekunnan suuri edustus näkyy tuloksissani. Koivurannan ym. (2022, 18) tutkimuksessa taiteen ja kulttuurin koulutusaloilla osaopiskelukykyiset olivat muita aloja enemmän edustettuina opintoihin vaikuttavista elämäntilanteista. Osaopiskelukykyisten määrä tiedekunnassa voi mahdollisesti vaikuttaa sen valmiuksiin järjestää tukea.

Yksilön tausta, kokemukset, havainnot ja tieto synnyttää käsityksiä eli syvän ymmärryksen tietystä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksessa käsityksiin yliopiston antamasta tuesta vaikuttavat hyvin todennäköisesti muun muassa yksilön tausta ja kokemukset. Pohdinkin tuloksia tarkastellessa sitä, miten yksilön syy yksilöllisiin järjestelyihin vaikuttaa käsityksiin. Esimerkiksi henkilö, jonka syy on tilapäisempi voi kokea tuen merkityksen eri tavalla kuin pidempiaikaista tukea tarvitseva. Myös sillä voi olla merkitystä, onko yksilö täysin riippuvainen tuesta. Esimerkiksi täysin aistivamman ihmisen on todennäköisesti mahdotonta opiskella ilman tukea, kun taas lukivaikeudesta kärsivä todennäköisesti pystyy opiskelemaan, mutta tuki kuitenkin helpottaa opintojen

suorittamista. Yksilön riippuvuus tuesta voi vaikuttaa käsityksiin sekä esteettömyysspasiin toimivuudesta, yhdenvertaisuudesta että tuen rajoista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden ja validiteetin eli pätevyyden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Kyse on tutkimuksen toistettavuudesta ja tutkimusmenetelmän kyvystä mitata tai tuottaa tarkoituksenmukaista tietoa. Luotettavan tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa tutkijasta riippumatta ja tutkimusmenetelmä mittaa sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata tai tutkia. (Hirsjärvi ym. 2010, 231.)

Tutkimukseni keskiössä oli käsittämisen eri tapojen tutkiminen tietystä ilmiöstä, jolloin fenomenografinen tutkimusote käsitysten variaatioiden tutkimiseen erikoistuneena menetelmänä sopi hyvin tutkimukseni metodologiseksi taustaksi (ks. Marton 1988). Fenomenografiseen tutkimukseen ja analyysiin kuten muihinkin tutkimuksellisiin valintoihin liittyy kriittistä tarkastelua. Tarkastelin luvussa 4.3 fenomenografiselle tutkimukselle esitettyä kritiikkiä sen tavasta ymmärtää käsittämistä.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on kiinnitettävä huomio fenomenografisen tutkimuksen ajatuksen siitä, että tulokset ovat aina tutkijan tulkintaa siitä, miten muut näkevät ilmiön (Marton & Booth 1997, 136). Tämän perusteella fenomenografinen tutkimuksen reliabiliteetti näyttyy heikkona, sillä tuloksiin vaikuttaa tutkijan tulkinta. Toisinaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä kritisoidaan laadullisessa tutkimuksessa, sillä esimerkiksi fenomenografiselle tutkimukselle oleellista on tutkia absoluuttista totuutta vaan sen käsittämisen eri variaatioita (ks. Niikko 2003, 39). Lisätäkseen oman tutkimuksen luotettavuutta, olen tutkielmassani esittänyt useita taulukoita ja vastaajien autenttisia ilmaisuja, joiden avulla voidaan hahmottaa minun, tutkijana tekemää tulkintaa toisten käsityksistä.

Validiteetin osalta tutkimukseni luotettavuutta voidaan arvioida aineiston keruuseen liittyen. Sähköinen kyselylomake on tutkimuksen toistettavuuden kannalta luotettava, mutta se voi myös heikentää tutkimuksen validiteettia (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 231–232). Kyselylomakkeen avulla kerätystä aineistosta tutkija ei voi tarkkaan tietää, miten vastaaja

on käsittänyt kysymykset (Hirsjärvi ym. 2010, 231–232). Tutkimuksen validiutta voidaan lisätä käyttämällä useita menetelmiä. (Hirsjärvi ym. 2010, 233). Lisätakseni tutkimukseni luotettavuutta käytin tutkimuksessani laadullista fenomenografisen analyysin avulla tuotettujen tulosten lisäksi määrällisellä tavalla analysoituja asenneväittämiä.

Huolehdin tutkimukseni eettisyyden toteutumisesta noudattamalla tieteellisesti hyviä käytänteitä, jotka edellyttävät huolellisuutta ja avoimuutta tutkimuksen joka vaiheessa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkimuksessani pyrin avaamaan tarkasti tutkimukseni vaiheita ja havainnollistin taulukoiden (taulukot 2 & 3) avulla analyysin kulkua. Pyrin lähteiden määrittelyssä tarkkuuteen ja omien ja muiden ilmaisujen erotteiluun tarkkojen lähdeviitteiden avulla.

Tuodessani tutkimukseni kautta yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden äänen kuuluviin, on pohdittava tutkimuksen kohdejoukon eettiseen kohteluun kiinnitettävä huomiota (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Yksilöllisiä järjestelyjen taustalla on henkilökohtaisia syitä, joten tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kyselylomake tarjosi mahdollisuuden vastaajien anonymiteetin säilyttämiseen. Jätin myös tiettyjen taustakysymysten esittämisen tutkimuksestani pois suojatakseni vastaajien tunnistamista. Varmistin myös, että tutkittavilla oli mahdollisuus saada tutkimuksesta lisätietoa, mikäli heitä mietitytti jokin tutkimukseeni liittyen.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni tarjosi katsauksen yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden käsityksistä yliopiston tarjoamasta tuesta. Ilmiönä se kuitenkin kuuluu laajempaan kokonaisuuteen saavutettavasta korkeakoulusta, jossa riittää vielä tutkittavaa. Fenomenografinen tutkimukseni pyrki opiskelijoiden käsitysten variaatioiden löytämiseen tutkittavasta ilmiöstä eli yliopiston tarjoamasta tuesta yksilöllisten järjestelyjen muodossa. Tähän liittyen olisi kiinnostavaa ja yhteiskunnallisesti tärkeää tutkia ilmiötä laajemmin määrällisin ottein vertailemalla esimerkiksi korkeakouluja keskenään. Otokseltaan suurempi tutkimus voisi auttaa korkeakoulun tuen kehittämisessä niin, että se olisi jo lähtökohtaisesti saavutettavampaa.

Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista myös selvittää, onko käsityksissä opintojen yksilöllistämiseen eroja, mikäli yksilön ominaisuuksiin ja ympäröivään todellisuuteen ei liity oppimista ja osallisuutta haastavia tekijöitä. Eli vertailla esimerkiksi yksilöllisiä järjestelyjä saavien opiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden välisiä eroja käsittää muun muassa yliopiston tarjoaman tuen raja.

Tuloksissani opiskelijat käsittivät opettajien asenteiden ja tietämyksen esteettömyysspäsin käytänteistä vaikuttavan yksilöllisten järjestelyjen toteutumiseen. Lapin yliopistoon suunnattu jatkotutkimus voisi tarkastella tuen rajaa ja yksilöllisiä järjestelyjä opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä myös tiedekuntakohtaisten erojen tarkasteluun. Tutkimus voisi toimia pohjana henkilöstön kouluttamiselle ja toisaalta myös asenneilmapiirin eteen tehtävälle työlle.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ammattikorkeakoululaki (932/2014). Annettu 14.11.2014. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> (Luettu 21.2.2024.)

EIDD Design for All Europe 2017. Our Mission. Saatavilla osoitteessa: <https://dfa-europe.eu/> (Luettu 20.8.2023.)

Eskola, S., Muuronen, A. ja Pynnönen, P. 2019. Saavutettava opetus ja ohjaus hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo ja T. Hämäläinen (toim.) OHO-opas, opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. 131–139. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68304/OHO-opas-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Euroopan komissio 2018. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys tukee oppimista, työskentelyä ja rajat ylittävää liikkuvuutta. Saatavilla osoitteessa: <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-FI.pdf>

Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi (EU) 2016/2102. Direktiivi julkisen sektorin elinten verkkosivustojen ja mobiilisovellusten saavutettavuudesta. Annettu 26.10.2016. Saatavilla osoitteessa: <https://eur-lex.europa.eu/FI/legal-content/summary/accessibility-of-public-sector-websites-and-mobile-apps.html> (Luettu 15.2.2024.)

Goering, S. 2015. Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Curr Rev Musculoskelet Med* 8 (2), 134–138.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–372.

Helsingin yliopisto 2025. Yksilöllisillä järjestelyillä lisätukea opiskeluun. Saatavilla osoitteessa: <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/yksilollisilla-jarjestelyilla-lisatukea-opiskeluun> (Luettu 16.5.2025.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kirjayhtymä Oy.

Hirvonen, M., Koskimies, H. & Pirttimaa, R. 2009. Erillisyydestä yhteisyyteen. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Esteettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–18.

Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 135–152.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173. Saatavilla osoitteessa: https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä.

Invaliidiliitto 2020. Esteettömyys. <https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys> (Luettu 15.4.2025.)

Itä-Suomen yliopisto 2025. Yksilölliset järjestelyt. Saatavilla osoitteessa: <https://kamu.uef.fi/tietopankki/opiskelijan-oikeudet-ja-velvollisuudet/yksilolliset-jarjestelyt/> (Luettu 16.5.2025.)

Alanko, L., Husu, L., Jousilahti, J., Kilpi, J., Kinnunen, A., Levola, M., Louvrier, J., Paavola, J.-M., & Tanhua, I 2022. KOTAMO: Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja monimuotoisuuden tilasta Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:36. Saatavilla osoitteessa: https://haris.hanken.fi/ws/portalfiles/portal/38447233/OKM_2022_36.pdf

Juhlila, K. 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen Tietoarkisto. Saatavilla verkossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullisen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/> (Luettu 2.5.2025.)

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Jyväskylän yliopisto 2025. Yksilölliset järjestelyt opinnoissa, esteettömyys ja saavutettavuus. Saatavilla osoitteessa: <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/kandi-ja-maisteriopiskelijan-ohjeet/opintojen-suunnittelu-ja-ohjaus/yksilolliset-jarjestelyt-opinnoissa-esteetto-myys-ja-saavutettavuus> (Luettu 15.5.2025.)

Kalli, P. 2006. Johdanto - Ihminen tutkii itseään ja maailma. Teoksessa P. Kalli ja A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019. Korkeakoulujen auditointi käsikirja 2019–2024. Saatavilla osoitteessa: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Korkeakoulujen_auditointika%CC%88sikirja_2019-2024_FINAL.pdf

Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla osoitteessa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viite-kehykset/fenomenografia/> (Luettu 5.5.2025.)

Kivisalmi, S. & Villa, T. 2016. Korkeakoulujen saavutettavuus. Katsaus korkeakoulujen sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen saavutettavuuteen opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 53/2016. Helsinki. Saatavilla osoitteessa: <https://www.otus.fi/julkaisu/korkeakoulujen-saavutettavuus/>

Koivuranta, S., Nevalainen, E. & Saari, J. 2023. Eurostudent VIII – Opiskelijatutkimus 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:34. Saatavilla osoitteessa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165195/OKM_2023_34.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koivuranta, S. 2023. Opintojen sujuvuuden ja saavutettavuuden kokemuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:1. Saatavilla osoitteessa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164533/OKM_2023_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Korkeamäki, J. & Vuorento, m. 2021. Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:16. Saatavilla osoitteessa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163007/OKM_2021_16.pdf

Kosunen, T. 2021. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. Saatavilla osoitteessa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OKM_2021_35.pdf

Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2005:6. Saatavilla osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80264/opm06.pdf>

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Annettu 11.8.2017. Saatavilla osoitteessa <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2017/531> (luettu 30.4.2025.)

Laki digitaalisten palveluiden tarjoamisesta 306/2019. Helsingissä 15.3.2019. Saatavilla osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190306> (Luettu 15.4.2025.)

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8. 609/1986. Saatavilla osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> (Luettu 20.4.2025.)

Lapin yliopisto 2017. Esteettömyys Lapin yliopistossa 2017. Saatavilla osoitteessa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=864b268c-ccd5-47a9-a1e7-1c90008bf8f5>

Lapin yliopisto 2025. Hakemus opintojen yksilöllisiä järjestelyjä varten. Saatavilla osoitteessa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=9e1d90ad-85e1-491f-904f-36afcf2db82d> (Luettu 22.4.2025.)

Lapin yliopisto 2020. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2020–2023. Saatavilla osoitteessa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=5019fc29-6cf1-4be1-893c-b669e3363b63> (Luettu 15.5.2025.)

Lapin yliopisto 2025. tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2025–2026. Saatavilla osoitteessa: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=60503ee5-d6a7-497c-934e-ef0fc900b258> (Luettu 16.5.2025.)

Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. 2019. Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO! -hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. Saatavilla osoitteessa: <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/kaikkien-korkeakoulu-1>

Lukiolaki 714/2018. Annettu 10.8.2018. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/714> (Luettu 30.4.2025.)

Mankki, V. & Vilkka, H. 2024. Johdatus monimenetelmätutkimukseen. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.

Margas, N. 2023. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Sec. Educational Psychology* 14. Saatavilla osoitteessa: [Frontiers | Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives](#)

Marton, F. 1988. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. 2004. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Nieminen, J., H. 2021. Saavutettavuus ja yksilölliset järjestelyt. Teoksessa J. H. Nieminen ja H. Pesonen (toim.) *Huomioi oppimisen esteet : inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nieminen, J., H. & Pesonen, H. 2021. Lähtökohdat inklusiiviselle tuelle. Teoksessa J. H. Nieminen ja H. Pesonen (toim.) *Huomioi oppimisen esteet : inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston yliopistopaino.

Opetushallitus (2020). Koulutus kuulu kaikille - Tietoa ja tilastoja oppimisen tuesta eri koulutusasteilla. Fakta Express 1A/2020. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a-2020_saavutettava.pdf

Opetushallitus 2024. SORA (ratkaisuja soveltumattomuuteen) Tutkintokohtaiset terveydentilavaatimukset ammatillisessa koulutuksessa. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tutkintokohtaiset%20terveydentilavaatimukset%20ammatillisessa%20koulutuksessa%20Avoin%20ty%C3%B6paja%2030.5.2024_0.pdf

Penttilä, J. 2012. Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:10. Saatavilla osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79139/okm10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pekrun, R. 2014. Emotions and learning. Educational practices series 24, 1-30.

Perttola, L. 2023. Yliopisto-opintoihin kiinnittymisen häiriötekijät ja opetuksen saavutettavuus eri koulutusaloilla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:37. Saatavilla osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165198>

Perusopetuslaki 268/1998. Annettu 21.8.1998. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628> (Luettu 30.4.2025.)

Pietilä, P. 2008. Liikkumisen esteistä ajan hallintaan. Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/kaytannot/hkraportti.pdf>

Pietilä, P. 2020. Saavutettavuus opiskelijavalinnassa. Teoksessa T. Hämäläinen, H. Ikäheimo ja U. Klemola (toim.) OHO-opas - opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin, 15–21. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68304/OHO-opas-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Rakentamislaki (751/2023). Annettu 21.4.2023. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2023/751> (Luettu 15.5.2025)

Saavutettavuuskriteeristö 2019. Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin. Saatavilla osoitteessa: <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>

Suomen perustuslaki 1999/731. Eduskunnassa 11.6.1999. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 22.4.2023.)

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Syväjärvi, A. 2021. Laadukas toiminta Lapin yliopistossa. Teoksessa S. Heikkinen (toim.) Laatu Lapin yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 4. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=5179db61-5846-43cd-815b-3890d6aac040>

Tampereen yliopisto 2025. SORA-menettelyohjeistus. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/opintojen-suorittaminen/opiskelun-etiikka-ja-saannot/sora-menettelyohjeistus> (Luettu 18.5.2025.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023. Esteettömyys ja saavutettavuus. Saatavilla

osoitteessa: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/esteettomyys-ja-saavutettavuus> (Luettu 19.8.2023.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.

Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla osoitteessa:

<https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/htk-2023-ohje-saatavissa-kolmella-kielella>

Uljens, Michael (1989) Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vaasan yliopisto 2025. Saavutettava opiskelu ja yksilölliset opintojärjestelyt. Saatavilla

osoitteessa: <https://www.uwasa.fi/fi/opiskelijat/saavutettava-opiskelu-ja-yksilolliset-opintojarjestelyt> (Luettu 16.5.2025.)

Valtioneuvosto 2022. OECD-vertailu: suomalaisten nuorten koulutustaso laskenut keskitason alapuolelle. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 3.10.2022. Saatavilla osoitteessa: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/oecd-vertailu-suomalaisten-nuorten-koulutustaso-laskenut-keskitason-alapuolelle>

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vilka, H. 2015. Tutki ja Kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuori, J. 2021. Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla verkossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehykset/etnografia/> (Luettu 3.5.2025.)

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Eduskunnassa 30.12.2014. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> (Luettu 22.4.2023.)

Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. SopS 27/2016. (2016). Annettu 26.5.2016. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/2016/27> (Luettu 13.5.2025.)

Yliopistolaki (558/2009). Annettu 24.7.2009. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558#L5P37a> (Luettu 21.2.2024.)

Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development, 24(4), 321–334.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Kyselylomake Lapin yliopiston esteettömyyspassillisille opiskelijoille

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Syntymävuosi *

2. Sukupuoli *

1. Nainen
2. Mies
3. Muu
4. En halua kertoa

3. Mikä on äidinkielenesi? *

- suomi
- ruotsi
- saame
- englanti
- muu

4. Missä tiedekunnassa opiskelet tällä hetkellä? * (koulutusohjelman valintaan ohjaava kysymys)

- KTK Kasvatustieteiden tiedekunta
- OKT Oikeustieteiden tiedekunta
- TTK Taiteiden tiedekunta

YKT Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Muu

5. Missä koulutusohjelmassa opiskelet? *

Erityisopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma

Kasvatusalan kandidaatti- ja maisteriohjelma

Kestävyyskasvatuksen kandidaatti- ja maisteriohjelma

Luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma

Muu

6. Missä koulutusohjelmassa opiskelet? *

Oikeustieteen kandidaatti- ja maisteriohjelma

Master of Laws, LLM in Sustainability Law and Natural Resources

Oikeustieteen tohtorintutkinto

Muu

7. Missä koulutusohjelmassa opiskelet? *

Audiovisuaalinen mediakulttuuri

Graafinen suunnittelu

Muoti ja tekstiilisuunnittelu

Kokemuksen muotoilu

Taidekasvatus

Soveltava taide

Muotoilu

Muu

8. Missä koulutusohjelmassa opiskelet? *

Hallintatieteet ja johtaminen

Matkailututkimus

Politiikkatieteet ja sosiologia

Sosiaalityö

Muu

9. Millä perusteella sinulla on esteettömyyspassi? *

10. Milloin sait tietää mahdollisuudesta hakea esteettömyyspassia? *

1. opiskeluvuoden syksyllä

1. opiskeluvuoden keväällä

2. opiskeluvuonna

3. opiskeluvuonna

4. opiskeluvuonna

5. opiskeluvuonna

myöhemmin

En osaa sanoa

11. Milloin hait esteettömyyspassia? *

1. opiskeluvuoden syksyllä

1. opiskeluvuoden keväällä

2. opiskeluvuonna

3. opiskeluvuonna

4. opiskeluvuonna

5. opiskeluvuonna

myöhemmin

En osaa sanoa

Liite 2. Saateviesti

Hei, sinä esteettömyyspassillinen opiskelija!

Teen Pro gradu -tutkielmaa liittyen Lapin yliopiston esteettömyyspassillisten opiskelijoiden kokemuksiin esteettömyyspassin toimivuudesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta.

Tutkimusaineistoni kerään sähköisellä kyselylomakkeella, joka on tarkoitettu Lapin yliopiston esteettömyyspassillisille opiskelijoille. Kysely sisältää taustamuuttujia sekä avoimia kysymyksiä, joihin vastaaminen vie aikaa noin 10–15 minuuttia. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja vastaajien anonymiteetti säilyttäen.

Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi opinnäytetyössäni. Hävitän kaikki vastaukset tutkimuksen valmistuttua hyvien käytänteiden mukaisesti.

Ole rohkeasti yhteydessä, mikäli sinulla herää kysyttävää.

Kysely on avoinna 30.4. asti. Pääset osallistumaan kyselyyn alla olevan linkin kautta.

Kiitos osallistumisesta ja mukavaa kevään jatkoa!

Ystävällisin terveisin

Pihla Kämäräinen

pihmakin@ulapland.fi