



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

*"Pidän lukivaikeuttani lähinnä hidasteena, en esteenä"* –  
Lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen  
minäpystyvyys ja sen rakentuminen

Janina Hautamäki & Essi Kurkinen  
Opinto-ohjaajan ja uraohjaajan koulutus  
Itä-Suomen yliopisto  
Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto  
17.4.2022

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Opinto-ohjaajan ja uraohjaajan koulutus

Hautamäki, Janina & Kurkinen, Essi: "Pidän lukivaikeuttani lähinnä hidasteena, en esteenä" – Lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys ja sen rakentuminen

Pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 1 liite (4 sivua)

Tutkielman ohjaaja: Jatta Herranen

Huhtikuu 2022

**Asiasanat:** dysleksia, lukihäiriö, lukivaikeus, lukivaikeudet, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, minäpystyvyys, koulutuksellinen minäpystyvyys, yliopisto-opiskelijat

Tutkimuksen tarkoitus on tarkastella lukivaikeuksisia yliopisto-opiskelijoita. Tavoitteena on selvittää, millaisten tekijöiden kautta yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys rakentuu sekä avata näiden tekijöiden merkitystä opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia vahvistavina tai heikentävinä tekijöinä. Aiemmat tutkimukset aiheesta ovat osoittaneet, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden pystyvyysuskomukset ovat keskimäärin muita opiskelijoita heikompia.

Tutkimus on laadullinen ja sen tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii sosiaalinen konstruktio-nismi. Tutkimuksen aineisto koostuu 19 kirjoitelmasta, jotka on kerätty yliopisto-opiskelijoilta syksyllä 2021. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavasti koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteeseen nojautuen.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden pystyvyysuskomukset rakentuivat neljästä pääluokasta, jotka olivat opiskelijoiden 1) kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, 2) käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana, 3) käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja 4) akateemisen kompetenssin riittävydestä sekä merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus. Tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat uskoivat pääosin omiin kykyihinsä yliopisto-opinnoissa. Lisäksi tulosten perusteella he tekivät ahkerasti töitä opintojensa eteen, mutta haasteita loivat esimerkiksi ajanpuute ja tuen saamisen vaivalloisuus.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Educational Sciences and Psychology

Educational Sciences, Career Counselling

Hautamäki, Janina & Kurkinen, Essi: "I consider my reading difficulty as a speed bump, not a roadblock" – The educational self-efficacy beliefs of university students with reading difficulties

Master's Thesis, 79 pages, 1 appendix (4 pages)

Supervisor: Jatta Herranen

April 2022

**Keywords:** dyslexia, reading difficulties, reading disabilities, self-efficacy, educational self-efficacy, university students, undergraduate students, postgraduate students

The aim of this study is to examine university students with reading difficulties. The focus of this study is to explore how the students' educational self-efficacy is formed and how these factors strengthen or weaken their efficacy beliefs. Prior research on the subject has shown that on average, students with reading difficulties tend to have lower academic self-efficacy beliefs than other students.

The study is qualitative, and its' philosophical background is in social constructionism. The research material consists of 19 essays that were collected from university students during autumn 2021. The data was analysed by using theory-oriented content analysis. The analysis was based on the concept of educational self-efficacy.

The participants' beliefs about their abilities as learners were based on four main categories, which were 1) student's educative, mis-educative, and the significant educational experiences, 2) student's view of themselves as a learner and a student, 3) student's understanding of the adequacy of their cognitive capacity and academic competence and 4) the support, acknowledgement, and appreciation from significant others. The results suggest that the students with reading difficulties mostly believed in their efficacy related to their studies at university. Furthermore, the students worked hard for their studies, but they faced challenges for instance with limited time resources and the arduousness of receiving support.

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	1
2	LUKEMINEN JA LUKIVAIKEUS .....	3
2.1	Lukivaikeuden määrittely .....	4
2.2	Lukivaikeus aikuisuudessa .....	5
2.3	Lukivaikeus yliopistossa .....	9
2.4	Lukivaikeus ja minäpystyvyys .....	12
3	KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS.....	15
3.1	Koulutuksellisen minäpystyvyyden teoreettiset lähtökohdat.....	15
3.2	Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentuminen .....	18
3.3	Minäpystyvyyssuomusten vaikutus yksilön toimintaan .....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	24
4.1	Tutkimustehtävä .....	24
4.2	Tutkimuksen lähestymistapa ja tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	24
4.3	Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä .....	27
4.4	Aineistonkeruu .....	29
4.5	Aineiston analyysi .....	31
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	32
5	TULOKSET.....	37
5.1	Kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset.....	37
5.1.1	Kasvattavat koulutuskokemukset .....	37
5.1.2	Ei-kasvattavat koulutuskokemukset .....	39
5.1.3	Merkittävät koulutuskokemukset .....	41

5.2	Käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana .....	42
5.2.1	Lukivaikeus osana opiskelijaminäkäsitystä .....	43
5.2.2	Myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät.....	44
5.2.3	Kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät .....	46
5.3	Käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä .....	47
5.3.1	Käsitykset riittävästä opiskelutaidoista.....	48
5.3.2	Käsitykset opiskelutaitojen riittävyyden ehdollisuudesta .....	50
5.3.3	Epävarmuus opiskelutaitojen riittävyyttä kohtaan .....	52
5.4	Merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus.....	53
5.4.1	Yliopistoyhteisö.....	54
5.4.2	Yliopiston ulkopuoliset tahot.....	55
5.4.3	Lukivaikeuksinen roolimalli .....	56
5.5	Yhteenveto.....	57
6	POHDINTA.....	60
6.1	Pohdintaa tuloksista .....	60
6.2	Tutkimusten luotettavuuden arviointi .....	64
	LÄHTEET.....	68
	LIITTEET (1 KPL).....	74

# 1 JOHDANTO

Lukivaikeus on oppimisvaikeuksista tutkituin ja yleisin (Aro, Eklund, Eloranta, Närhi, Korhonen & Ahonen 2019, 3). Aiempi lukivaikeustutkimus on kuitenkin painottunut vahvasti koulutuspolun alkupuolelle, vaikka lukivaikeudet vaikuttavat myös aikuisten arkeen, opintoihin ja työelämään (Korkeamäki 2019, 239). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa lukivaikeuksisten opiskelijoiden osuudeksi raportoidaan 10 % ammattikorkeakouluopiskelijoista ja 6 % yliopisto-opiskelijoista (Parikka, Holm, Ikonen, Koskela, Kilpeläinen & Lundqvist 2021). Tässä tutkimuksessa keskitytään lukivaikeuksiin yliopisto-opiskelijoihin ja heidän kokemuksiinsa yliopistossa opiskelemisestä. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia, millaisten tekijöiden kautta yliopisto-opiskelijoiden pystyvyyssuhteet rakentuvat koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteen avulla.

Lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden määrä moninkertaistunut useissa Euroopan maissa. Esimerkiksi vielä 1990-luvulla lukivaikeusdiagnoosin saaneiden opiskelijoiden määrä Iso-Britannian korkeakouluissa oli hyvin vähäinen, mutta vuonna 2014 yli puolet tukea tarvitsevista opiskelijoista oli lukivaikeuksisia. Vastaava muutos lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden määrässä on havaittavissa myös Ruotsissa. (Weedon 2017, 80–81.) Eurooppalaisen korkeakoulualueen yhtenäistämiseen pyrkivän Bolognan prosessin sosiaalisen osa-alueen tavoitteena onkin ollut 2000-luvulta alkaen lisätä eurooppalaisten korkeakoulujen inklusiivisuutta ja kaikenlaisten opiskelijoiden yhdenvertaista pääsyä korkeakouluopintoihin. Erityisesti aliedustettujen ryhmien edustajien määrää halutaan lisätä, sillä korkeakouluissa opiskelevien ja niistä valmistuvien opiskelijoiden pitäisi heijastaa väestön moninaisuutta. (European Higher Education Area 2015, 4.) Myös Suomessa lukivaikeuksisten osuus Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukseen vastanneista yliopisto-opiskelijoista on kasvanut vuosien 2016 ja 2021 välillä 4,4 %:sta 6 %:iin (Kunttu, Pesonen & Saari 2017; Parikka ym. 2021). Täten lukivaikeuksiset opiskelijat muodostavat merkittävän osan yliopisto-opiskelijoista ja heidän oppimisensa erityispiirteet ja mahdolliset tuen tarpeet on syytä ottaa huomioon opetusta ja tukipalveluita suunniteltaessa.

Minäpystyvyyssuskomukset tarkoittavat yksilön uskomuksia siitä, miten hyvin hän uskoo pärjäävänsä erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä (Bandura 1995, 2). Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden opiskelua koskevat minäpystyvyyssuskomukset ovat muita opiskelijoita heikompia (Bergey, Parrila & Deacon 2018; Stagg, Eaton & Sjöblom 2018, 31; Elgendi, Stewart, MacKay & Deacon 2021). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole vertailla lukivaikeuksisten opiskelijoiden pystyvyyssuskomuksia muihin opiskelijoihin, vaan tarkastella lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden pystyvyyssuskomuksia ja niiden rakentumista koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitettä ja minäpystyvyyden teoriaa hyödyntäen. Tarkoituksemme on myös tuoda kuuluviin lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden oma ääni ja kuvailla heidän kokemuksiaan yliopistossa opiskelusta heidän omiin kertomuksiinsa perustuen. Lisäksi nostamme esiin sekä pystyvyyssuskomuksia vahvistavia tai tukevia tekijöitä että pystyvyyssuskomuksia heikentäviä tekijöitä. Näitä tekijöitä tarkastelemalla voidaan löytää myös konkreettisia keinoja tukea opiskelijoita ja heidän minäpystyvyyttään.

Hyvän ohjauksen keskeisiin kriteereihin kuuluvat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä koulutukseen ja uravalintoihin liittyvien päätösten tukena toimiminen (Opetushallitus 2014, 8). Lukivaikeuksisten nuorten ja aikuisten kohdalla näitä kriteerejä voidaan edistää heidän toimijuuttaan ja erityisesti minäpystyvyyttä tukien. Minäpystyvyys voidaan nähdä toimijuuden osa-alueena (Bandura 1995, 2), ja toimijuuden etsiminen ja vahvistaminen kuuluvat ohjauksen keskeisiin tehtäviin (Vehviläinen 2014, 20). Toimijuuden vahvistamisen lisäksi ohjauksen tärkeisiin osa-alueisiin kuuluvat esimerkiksi itsetunnon tukeminen ja vahvuuksien tunnistaminen sekä opiskelutaitojen opettelemisen ja tavoitteiden asettamisen tukeminen (Korkeamäki 2019, 250). Tässä tutkimuksessa etsimme lukivaikeuksisten opiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavia tekijöitä, joihin kuuluvat myös käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana sekä käsitykset omista opiskelutaidoista. Näitä käsityksiä tarkastelemalla voimme löytää keinoja tukea lukivaikeuksisia opiskelijoita ohjauksen keinoin.

## 2 LUKEMINEN JA LUKIVAIKEUS

Tässä luvussa käsittelemme lukemista ja lukivaikeutta. Aloitamme määrittelemällä, mitä lukeminen on ja millainen merkitys lukutaidolla on yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Tämän jälkeen siirrymme lukivaikeuden määrittelyyn, jonka jälkeen avaamme sitä, miten lukivaikeus näkyy aikuisuudessa ja yliopistossa. Lopuksi teemme katsauksen lukivaikeuden ja minäpystyvyyden väliseen suhteeseen sekä siihen liittyvään tutkimukseen.

Lukeminen on tärkeä taito yksilön elämän ja tulevaisuuden kannalta. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa arki on erottamattomasti sidoksissa kirjalliseen informaatioon. (Holopainen & Savolainen 2006, 203.) Peruslukutaidon lisäksi internet-ympäristö on tuonut vaatimuksen monilukutaidosta (Ahvenainen & Holopainen 2014, 52). Näin ollen vaikeudet kirjoitetun kielen kanssa ovat yksilön elämään olennaisesti vaikuttava tekijä (Holopainen & Savolainen 2006, 203). Lukeminen ei ole pelkkää tiedonsiirtoa, vaan luovaa tulkintaa, johon vaikuttaa ympäristö ja ajankohta. Uuden lukutaitokäsityksen mukaan lukija on myös katsoja, kuulija, ilmaisija ja tuottaja, jolloin lukutaitoon sisällytetään myös kirjoitustaito. Luku- ja kirjoitustaitoisuuden käsitettä onkin haasteellista määrittellä, koska eri kulttuureissa ja tilanteissa tarvitaan hyvin erilaista lukutaitoa. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 50–52.) Lukutaito on siis aika- ja kulttuurisidonnainen käsite.

OECD (2019) määrittelee lukutaidon seuraavasti:

*”Lukutaito on tekstien ymmärtämistä, käyttöä, arviointia, reflektointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.”*

Lukutaito voidaan nähdä siis paljon laajemmin kuin vain peruslukutaitona ja sanatason ymmärtämisenä. Viimeisimpien PISA-tulosten (OECD 2019) perusteella suomalaisnuoret ovat yhä parhaimpien lukijoiden joukossa, mutta heikkojen lukijoiden määrässä on tapahtunut selkeä kasvu. Suurin huoli onkin juuri syrjäytymisvaarassa olevista heikoista lukijoista, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen. (Leino ym. 2019, 12, 20–23.)



## 2.1 Lukivaikeuden määrittely

Lukivaikeus on oppimisvaikeuksista yleisin ja tutkituin (Aro ym. 2019, 3). Arviolta lukivaikeuksisia on noin 5–10 % koko väestöstä (Eklund 2017, 5). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin viitataan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa monin eri käsittein: lukivaikeudet, lukivaikeus, dysleksia, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä lukihäiriö. Tässä tutkimuksessa käytämme suomalaiseseen tutkimuskirjallisuuteen ja käytäntöön vakiintunutta termiä *lukivaikeus*. Lukivaikeus on fonologisen tietoisuuden vaikeuksiin liittyvä kielellisen kehityksen pulma, missä fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä käsitellä ja jakaa puhetta erikokoisiksi yksiköiksi. (Kairaluoma & Takala 2019, 15–16.) Lyon, Shaywitz ja Shaywitz (2003, 2) määrittelevät lukivaikeuden:

*”erityiseksi oppimisvaikeudeksi, joka on alkuperältään biologinen. Tunnusomaiset vaikeudet ovat tarkassa tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikossa oikeinkirjoitus- ja dekodauksissa. Näiden ensisijaisten vaikeuksien oletetaan johtuvan kielen fonologisen komponentin heikkoudesta, joka on odottamaton suhteessa henkilön muihin kognitiivisiin kykyihin ja saatuun tehokkaaseen kouluopetukseen. Toissijaisina seurauksina voi olla ongelmia luetun ymmärtämisessä ja lukemisen vähäisyys, mikä voi haitata sanaston ja taustatietomäärän kasvua.”*

Lukivaikeus voidaan määritellä kliinisesti kahdella tavalla. Kansainvälinen tautiluokitus (ICD-10) määrittelee lukemisen erityisvaikeuden olevan *”erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta.”* Mielenterveyden häiriöiden diagnostinen ja tilastollinen ohjeisto määrittelee lukemisen erityisvaikeudelle kolme diagnostista kriteeriä. Ensinnäkin standardisoidulla testillä mitatusta lukemissuorituksesta tulee saada odotettua heikompi tulos. Toiseksi häiriö hankaloittaa lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja arjen toimintoja merkittävästi. Kolmanneksi häiriön syynä ei ole näön tai kuulon vajavuus tai neurologinen sairaus. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69–70.)

Lukivaikeus on erityinen kehityksellinen oppimisvaikeus, joten se on kulkenut aina osana yksilön elämää. Se ei ole siis seurausta mistään myöhemmästä elämäntapahtumasta, vaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytykset ovat olleet puutteellisia jo varhain. Lukivaikeuden perinnöllisyyden voi tutkimusten perusteella nähdä olevan geenien ja ympäristön yhteistulosta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että jos ainakin toisella vanhemmalla on lukivaikeus, on lapsella, erityisesti pojalla, suurempi todennäköisyys saada lukivaikeus. (Korhonen 2002, 128, 139.)

Usein lukivaikeudet liittyvät sekä lukemiseen että oikeinkirjoitukseen, mutta ne ilmenevät hyvin yksilöllisesti (Kairaluoma & Takala 2019, 15). Lukivaikeuksiset muodostavat siis hyvin heterogeenisen joukon, jonka alaryhmittely on tarpeellista. Tähän ei kuitenkaan ole olemassa yhtä vakiintunutta tapaa. (Korhonen 2002, 129.) Yksi malli lukivaikeuden ryhmittelyyn on lukutaidon yksinkertainen malli, jossa tarkastelun kohteena on luetun ymmärtämisen ja teknisen lukutaidon suhde. Mallissa lukemiseen liittyvät vaikeudet jaetaan kolmeen alaryhmään: lukivaikeus, hyperleksia ja laaja lukemisen vaikeus. Lukivaikeudessa tekninen lukutaito on heikkoa, mutta luetun ymmärtäminen sujuu. Hyperleksiassa tekninen lukutaito on puolestaan hyvää, mutta lukija ei ymmärrä lukemaansa. Laajassa lukemisen vaikeudessa pulmia on molemmilla osa-alueilla, jolloin niiden taustalla on laajoja kielellisiä ongelmia. (Kairaluoma & Takala 2019, 16–17.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lukivaikeutta kasvatustieteellisestä näkökulmasta oppimisen, opiskelun ja koulutuksellisen minäpystyvyyden kontekstissa. Diagnostiikan sijaan olemme kiinnostuneita tarkastelemaan lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia, uskomuksia omista kyvyistään oppijoina sekä niitä rakentavia tekijöitä. Näemme lukivaikeuden hyvin yksilöllisesti ilmenevänä, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin liittyvänä oppimisvaikeutena, joka on kulkenut aina osana yksilön elämää – tavalla tai toisella.

## 2.2 Lukivaikeus aikuisuudessa

Lukivaikeus kulkee yksilön mukana läpi tämän elämän ja vaikuttaa siten myös aikuisen arkeen, opintoihin ja työelämään (Korkeamäki 2019, 245). Lukivaikeus on kuitenkin luonteeltaan yksilöllinen, joten se näkyy yksilöiden elämässä hyvin eri tavoin. Lukivaikeus voi myös muuttua ajan kuluessa ja esiintyä eri tavoin eri ikävaiheissa. Lukemisen vaikeuksia kokevien määrä näyttäisi tilastotietojen valossa vähenevän koulutusasteen kasvaessa opetuksen ja kypsymisen myötä. Esimerkiksi 1. luokalla lukemisen vaikeuksia ilmenee 15–20 %:lla oppilaista, mutta 5.–9. luokalla niitä on enää noin 5 %:lla. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 71.) Vaikka oman äidinkielen suhteen lukivaikeudet olisivat lieventyneet, voivat ne nostaa uudelleen päätään esimerkiksi vieraan kielen opiskelun alkaessa (Takala 2006, 79). Esimerkiksi Olofssonin, Tauben ja Ahlin (2015, 345) mukaan ruotsalaiset korkeakouluopiskelijat luottivat kykyihinsä lukea ja ymmärtää lukemansa ruotsiksi, mutta epäilivät kykyjään omaksua englanninkielistä kurssimateriaalia.

Lukivaikeus voi jäädä nuoruudessa havaitsematta eikä ole lainkaan tavatonta, että se todetaan vasta aikuisena (Korkeamäki 2019, 245). Lukivaikeuden toteaminen nuoremmalla iällä saatetaan kokea tuskallisena ja kiusallisena (Ingesson 2007, 583), mutta myöhemmin se koetaan yleensä myönteisenä, sillä se selittää kohdattuja vaikeuksia ja auttaa ymmärtämään omaa tiedonkäsittelyä (Korkeamäki 2019, 245–246). Toisaalta lukivaikeuden varhainen toteaminen näyttäisi tutkimusten mukaan tuovan enemmän hyötyjä kuin haittoja, sillä mitä nuorempana lukivaikeus todetaan, sitä aiemmin siihen saa myös tukea (Pitt & Soni 2017, 396–397). Lukivaikeuden toteaminen on tärkeää myös tyhmyden ja laiskuuden kokemusten hälventämisen sekä itsetunnon ja itse-tuntemuksen vahvistamisen kannalta (Korkeamäki 2019, 249; Ingesson 2007, 584–585).

Aikuisuudessa lukivaikeuden vaihtelee pienistä tiedonkäsittelyn ja oppimisen eroavaisuuksista käytännön luku- ja kirjoitustaidottomuuteen asti. Kirjoittamisessa saattaa olla hankaluuksia ja lukeminen on tyypillisesti hidasta. Aikuisuuden lukivaikeuden ilmenemiseen vaikuttavat vaikeuksien laajuuden lisäksi aiemmin saatu tuki ja yksilön omat selviytymiskeinot. (Korkeamäki 2019, 241.) Lukivaikeuden merkitys yksilön arjessa on yksilöllinen myös komorbiditeetin vuoksi, jolla tarkoitetaan samalla henkilöllä esiintyvää kahta tai useampaa kognitiivista häiriötä. Tutkimustulosten mukaan lukivaikeuksien yhteydessä yksilöllä ilmenee usein myös muita vaikeuksia. Esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuksien ja lukivaikeuden välillä on havaittu olevan yhteys. (Kairaluoma & Takala 2019, 21–22.) Myös keskittymisvaikeudet ilmenevät usein oppimisvaikeuksien kanssa samanaikaisesti (Fletcher, Shaywitz & Shaywitz 1999).

Lukivaikeus voi altistaa opiskeluun liittyvälle uupumukselle (Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro 2019, 261; Denhart 2008, 485). Esimerkiksi koulu-uupumus on keskimääräistä yleisempää lukivaikeuksisilla nuorilla, sillä lukemisen ollessa vaikeaa ja hidasta myös koulutehtävien kuormittavuus lisääntyy. Tällöin lukivaikeuksinen nuori voi kokea väsymystä ja riittämättömyyden tunnetta koulunkäyntiä kohtaan. (Torppa ym. 2019, 261.) Tällaiset tuntemukset voidaan ymmärtää myös aikuisuudessa, jos lukeminen ja kirjoittaminen on hidasta ja työlästä, ja opiskeluun liittyvää uupumusta voi esiintyä myös aikuisiällä. Oppimisvaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden onkin havaittu olevan alttiita uupumukselle, sillä opinnot vaativat heiltä usein enemmän väsymystä kuin muilta opiskelijoilta. Tästä huolimatta opiskelijat saattavat leimaantumisen pelon

vuoksi jättää hakematta korkeakoulun tarjoamia tukitoimia, mikä edelleen lisää riskiä uupumukseen ajautumiseen. (Denhart 2008, 485, 493.)

Aikuisuudessa lukivaikeus vaikuttaa usein yksilön elämään aiempaa laajemmin, koska opiskelun ohella sen vaikutus voi ulottua myös arjessa ja työssä suoriutumiseen (Korkeamäki 2019, 245). Esimerkiksi lukivaikeuksinen korkeakouluopiskelija ei välttämättä kykene käymään opintojen ohella töissä tai harrastamaan, sillä opiskeluun voi lukivaikeuden vuoksi kulua keskimääräistä enemmän aikaa (MacCullagh ym. 2017, 16). Toisaalta työelämässä olevalle lukivaikeuksiselle suorituspaineeet voivat olla kouluaikoja vähäisemmät, sillä töissä vaatimukset suorittamista ja uuden oppimista kohtaan ovat erilaiset kuin koulussa (Korkeamäki 2010, 80).

Lukivaikeuksisia aikuisia voidaan tukea esimerkiksi ohjauksen keinoin. Tärkeä lähtökohta on hyödyntää aikuisen omia kiinnostuksen kohteita ja aikaisempia tietoja. Ohjauksen tärkeitä osa-alueita ovat tavoitteiden asettamisen tukeminen, opiskelu- ja organisointitaitojen opettaminen, itsetunnon tukeminen sekä vahvuuksien tunnistaminen. (Korkeamäki 2019, 250.) Oman vahvuusalueen löytäminen onkin merkityksellinen nuoruuden ja varhaisaikuisuuden kehitystehtävä, sillä se on tärkeää itsetunnon rakentumisen ja vaikeuksien kompensoimisen kannalta. Omien vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden löytäminen tukee positiivisen koulutuspolun ja elämänkulun rakentumista sekä myönteisen minäkuvan rakentumista. Aiemman tutkimuksen perusteella suojaavia tekijöitä ovat yksilön sopeutumista helpottava temperamentti ja luonteenpiirteet, lukivaikeuden hyväksyminen ja avoimuus sitä koskien, koulutuksen arvostus ja vanhempien kannustus sekä varhainen lukivaikeuden havaitseminen ja siihen liittyvät tehokkaat tukitoimet. (Korkeamäki 2019, 243–244.) Myös Ingesson (2007, 587) korostaa lukivaikeuden varhaisen toteamisen tärkeyttä erityisesti itsetunnon kannalta.

Itsetunnon rakentumisen ja vaikeuksien kompensoimisen lisäksi omien oppimisen vahvuuksien tunnistaminen ja itselle sopivien opiskelutaitojen kehittyminen on tärkeää myös oppimiselle. Lukivaikeuksisella aikuisella voikin olla vahvuuksia, joita hän voi hyödyntää opiskelussaan. Lukivaikeuksisten aikuisten kokemuksia koskevassa haastattelututkimuksessa todettiin, että lukivaikeuksisten aikuisten oppimisen vahvuuksia ovat luovuus, tunnollisuus, sinnikkyys, hyvä näkömuisti, oman oppimisen ohjaaminen ja oppimisen tärkeänä pitäminen (Korkeamäki 2019, 246).

MacCullaghin ym. (2017, 16) mukaan lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat raportoivat myös sitoutuvansa opintotehtäviin voimakkaasti ja näkevänsä niiden eteen paljon vaivaa. Lisäksi lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden on havaittu käyttävän opiskellessaan muita opiskelijoita useammin syväoppimistekniikoita ja kompensointikeinoja (MacCullagh ym. 2017, 16; Olofsson, Taube & Ahl 2015).

Denhartin (2008, 484) mukaan oppimisvaikeuksisia opiskelijoita koskevan laadullisen tutkimuksen keskeisiin teemoihin kuuluu opintomenestykseen johtavien opiskelustrategioiden etsiminen. Tutkimuksissa tunnistettuja käytännöllisiä strategioita ovat esimerkiksi äänikirjojen käyttäminen, lisääjän saaminen ja vaihtoehtoisten suoritustapojen hyödyntäminen. Tutkimuksissa havaittuja emotionaalisia ja psyykkisiä taitoja ovat puolestaan muun muassa luovuus, ongelmanratkaisutaidot, resilienssi, hyvät sosiaaliset taidot sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. (Denhart 2008, 485–486.) Korkeamäen (2019, 248) mukaan lukivaikeuksisten aikuisten käyttämät opiskelukeinot voidaan puolestaan jaotella opiskelutaitoihin, kompensointikeinoihin, metakognitiivisiin taitoihin ja meta-affektiivisiin taitoihin. Opiskelutaidot ovat lukemista, kirjoittamista ja muistamista edistäviä taitoja, kuten visuaalisten keinojen käyttämistä. Kompensointikeinoilla kierretään opiskelussa kohdattuja haasteita. Metakognitiiviset taidot viittaavat itselle sopivien opiskelutaitojen valintaan ja arviointiin sekä ajanhallinnan taitoihin. Meta-affektiiviset taidot ovat puolestaan oppimiseen liittyvien tunteiden käsittelyä opiskeluympäristön muokkaamista itselle sopivaksi. (Korkeamäki 2019, 248.)

Lukivaikeudella voi olla merkitystä koulutusvalinnoissa ja ammatinvalinnassa. Tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että lukivaikeuksiset vaikuttaisivat hakeutuvan tietyille aloille, joilla vaaditaan vähemmän lukemista ja kirjoittamista, kuten rakennusalalle, kaupan alalle tai ihmissuhde-työhön (Taylor & Walter 2003, 183–184). Lisäksi Maughanin ym. (2009, 895) ja Ingessonin (2007, 586) mukaan lukemisen vaikeudet saattavat myös ohjata nuoria aikuisia hakeutumaan sellaisiin työtehtäviin, joissa lukutaito ei ole keskeinen vaatimus. Toisaalta omien heikkouksien vältteleminen voi myös ohjata tekemään koulutus- ja uravalintoja omien taitojen ja kykyjen pohjalta (Ingesson 2007, 586). Lisäksi Ingessonin (2007, 585) tutkimuksessa ne nuoret aikuiset, jotka eivät jatkaneet opintojaan toisen asteen jälkeen, olivat optimistisempia tulevaisuuttaan kohtaan eivätkä

kokeneet niin paljon lukemisen vaikeuksista johtuvaa turhautumista kuin opintojaan korkeakoulussa jatkaneet. Lukivaikeus ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, etteikö korkeakouluopinnoissa voisi myös menestyä tai opiskelusta voisi nauttia (mm. Olofsson ym. 2015; Bergey ym. 2018, 48–49). Lukivaikeutta korkeakoulussa ja erityisesti yliopistossa käsitellään seuraavassa alaluvussa.

Lukivaikeus on siis merkityksellinen tekijä yksilön elämäntulon ja kouluttautumisen kannalta. Lukivaikeus on elinikäinen seuralainen, mutta sen vaikutus voi olla hyvinkin erilainen riippuen yksilön omasta suhtautumisesta sekä muilta saadusta tuesta. Menestyksen kannalta merkittävää näyttäisi olevan oppimisvaikeuden näkeminen osana elämää ja omien vahvuuksien tiedostaminen. (Takala 2006, 80–81.) Lisäksi lukivaikeuden varhainen toteaminen on tärkeää (Ingesson 2007, 587; Korkeamäki 2019, 249). Lukivaikeus voi kuitenkin johtaa myös negatiiviseen koulutuspolkuun ja syrjäytymiseen Matteus-efektiä mukaillen. Tällöin esimerkiksi lukivaikeuksinen nuori turhautuu ja alkaa välttelemään lukemista, jonka takia peruslukutaito ei pääse kehittymään. Tämä hankaloittaa luetun ymmärtämistä ja voi johtaa laajempiin oppimisvaikeuksiin ja motivaatio-ongelmiin. Nämä tunne-elämän pulmat ja kasautuvat oppimisvaikeudet taas osaltaan voivat johtaa negatiivisen koulutuspolun syntyyn, aiheuttaa syviä säröjä minäpystyvyyteen ja lisätä syrjäytymisriskiä. (Morgan & Fuchs 2007, 177; Stanovich 1986; Kairaluoma & Tuovila 2019, 208.)

### **2.3 Lukivaikeus yliopistossa**

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden määrä korkeakoulutuksessa on lisääntynyt kansainvälisesti esimerkiksi korkeakoulutuksen parantuneen saavutettavuuden ja korkeakoulutetun väestönosuu- den kasvamisen myötä (Olofsson, Taube & Ahl 2015, 338). Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa lukivaikeuksisten opiskelijoiden osuudeksi raportoidaan 8 % kaikista opiskelijoista. Kyselyyn vastanneista ammattikorkeakouluopiskelijoista 10 %:lla ja yliopisto-opiskelijoista 6 %:lla on lukivaikeus. Lukivaikeuksia raportoivista yliopisto-opiskelijoista 5,7 % on miehiä ja 6,2 % naisia. (Parikka ym. 2021.) Lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden osuus näyttäisi

kasvaneen edellisestä terveystutkimuksesta, jossa lukivaikeudesta raportoi 4,4 % kyselyyn vastanneista yliopisto-opiskelijoista (Kunttu ym. 2017, 131). Kyselytutkimusten perusteella aiemmissä tutkimuksissa korostuneet poikien lukemisen vaikeudet eivät näy enää aikuisia koskevissa tutkimuksissa, vaan sukupuolten väliset erot ovat tasoittuneet (Korkeamäki 2019, 242).

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden määrän lisääntyessä korkeakouluja edellytetään huomioimaan heidät toiminnassaan (Olofsson ym. 2015, 338). Aliedustettujen ryhmien osuuden lisäämiseksi eurooppalaisissa korkeakouluissa on ehdotettu muun muassa ohjauksen ja tukipalveluiden tarjoamista sekä joustavien opintopolkujen ja vaihtoehtoisten sisäänpääsykeinojen kehittämistä (European Higher Education Area 2015, 4–5). Myös yhdenvertaisuutta koskevan lainsäädännön kehittymisen myötä korkeakoulujen tukipalvelut ja lukivaikeuden tutkimus ovat edistyneet (Korkeamäki 2019, 240). Esimerkiksi yhdenvertaisuuslain 6.1 § velvoittaa koulutuksen järjestäjän ja sen ylläpitämän oppilaitoksen arvioimaan ja edistämään yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan.

Opiskelijoita voidaan tukea opinnoissaan monin tavoin. Tuen muotoja voivat olla esimerkiksi opiskelutaitojen ohjaaminen, vahvuuksien ja selviytymiskeinojen tunnistaminen ja teknologian hyödyntäminen sekä erilaiset opiskelua ja työskentelyä koskevat järjestelyt. Yleisiä opiskelujärjestelyjä ovat esimerkiksi lisäajan saaminen sekä äänikirjat ja vaihtoehtoiset suoritustavat kirjalliselle kokeelle. (Korkeamäki 2019, 247.) Lukivaikeuksisten opiskelijoiden on myös havaittu arvoستavan lähiopetusta ja sen mahdollistamaa keskustelua ja vuorovaikutusta, mutta luentotallenteistakin on heille hyötyä erityisesti silloin, kun niissä näkyy luennoitsijan ilmeet ja eleet (MacCullagh ym. 2017, 8–11). Yliopiston opetushenkilökunta voi puolestaan tukea lukivaikeuksisia opiskelijoita huolehtimalla kurssimateriaalin selkeydestä ja saavutettavuudesta. Kurssimateriaalia voidaan tarjota kirjojen ja artikkelien lisäksi esimerkiksi podcastien ja videoiden muodossa. Lisäksi opetushenkilökunnan on tärkeää kohdata opiskelija ymmärtäväisesti ja hyväksyvästi. (Pollak 2012, 63–67.)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat eivät kuitenkaan koe saavansa tarpeeksi tukea opettajilta tai yliopiston henkilökunnalta (Stagg ym. 2018, 32–35;

Mortimore & Crozier 2006). Moni lukivaikeuksinen opiskelija kokee myös, että yliopiston henkilökunnan tietämys lukivaikeudesta on vähäistä (Mortimore & Crozier 2006). Cameronin ja Nunkoosingin (2012, 350) mukaan henkilökunnan tietämys lukivaikeudesta ja kyky tarjota tukea on vaihtelevaa ja riippuu paljolti siitä, miten paljon heillä on henkilökohtaista kokemusta lukivaikeuksisten kanssa toimimisesta. Yliopistot tarvitsevatkin selkeät yhteiset säännöt sen suhteen, millaista tukea henkilökunnan tulee tarjota (Cameron & Nunkoosing 2012, 350).

Cameron ja Nunkoosing (2012, 351) huomauttavat myös, että tuen saamisen ei tulisi olla täysin opiskelijan vastuulla, vaan opettajien tulisi aktiivisesti tarjota sitä. Lukivaikeuksiset opiskelijat saattavat epäröidä avun hakemista leimaantumisen pelon vuoksi ja jäädä vaille tukitoimia, joihin he olisivat oikeutettuja (Denhart 2008, 493; Mortimore & Crozier 2006). Eurostudent VII-tutkimuksen mukaan suomalaisten opiskelijoiden tuen hakematta jättämisen taustalla voi myös olla oppimisvaikeuksisen opiskelijan haluttomuus erottua muista tai aiemmat ikävät kohtaamiset tukea pyytäessä. Omien vaikeuksien esiin nostaminen voi olla raskasta myös siksi, koska opiskelujärjestelyistä tulee sopia jokaisen opettajan kanssa erikseen. (Korkeamäki & Vuorento 2021, 31–32.)

Lukivaikeus voi vaikuttaa korkeakoulussa paitsi opintomenestykseen, myös opintojen etenemiseen erityisesti silloin, jos lukivaikeus jää diagnosoimatta. Bergeyn, Deaconin ja Parrilan (2017) mukaan lukemisen vaikeuksia kokeneiden opiskelijoiden keskiarvo on keskimäärin muita alhaisempi ja heille kertyy lukuvuoden aikana vähemmän opintopisteitä kuin muille opiskelijoille. Lukemisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat olivat tässä tutkimuksessa opiskelijoita, joilla ei ollut virallista lukivaikeusdiagnoosia vaikeuksistaan huolimatta ja jotka olivat siten jääneet vaille oikeutta tarvitsemiinsa tukitoimiin. Täten he olivat myös oppimisvaikeusdiagnoosin saaneita opiskelijoita heikommassa asemassa. (Bergey ym. 2017.) Olofssonin ym. (2015) tutkimus haastaa kuitenkin yleisen näkemyksen siitä, että lukivaikeuksiset opiskelijat pärjäisivät muita heikommin, sillä sen mukaan yli puolet ruotsalaisista lukivaikeusdiagnoosin saaneista opiskelijoista suoritti lukukauden aikana normaalin määrän opintopisteitä. Toisaalta noin viidesosalla opintopisteiden määrä jäi selvästi vähäiseksi (Olofsson ym. 2015).



Lukivaikeuksiset opiskelijat muodostavat siis merkittävän osuuden kaikista opiskelijoista. Aiemman tutkimuksen perusteella osa lukivaikeuksisista opiskelijoista pärjää opinnoissaan hyvin, mutta moni kohtaa myös vaikeuksia ja tuen tarvetta opinnoissaan. Erilaisia tuen keinoja tunnetaan jo paljon, mutta niiden käytännön toteutus näyttää olevan vaihtelevaa ja riippuvan pitkälti henkilökunnan omasta tietämyksestä. Lisäksi tukipalveluiden hakemisesta on tehty vaivalloista opiskelijalle, minkä vuoksi kaikki eivät hae tukea opintoihinsa.

## 2.4 Lukivaikeus ja minäpystyvyys

Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomuksia ja arvioita siitä, miten hyvin hän kykenee suoriutumaan jostakin toiminnasta (Bandura 1995, 2). Lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden akateemisten minäpystyvyyssuskomusten on havaittu olevan keskimäärin heikompia kuin ei-lukivaikeuksisilla opiskelijoilla (Bergey, Parrila & Deacon 2018; Stagg ym. 2018, 31; Elgendi, Stewart, MacKay & Deacon 2021). Bergeyn ym. (2018, 49) mukaan lukemisen vaikeudet saattavatkin heikentää yliopisto-opiskelijan itseluottamusta omiin akateemisiin taitoihinsa, mikä voi puolestaan lisätä lukemisen vaikeuden vaikutuksia akateemiseen suoriutumiseen ja sinnikkyYTEEN. Toisaalta Denhartin (2008, 493) mukaan oppimisvaikeuksiset, mukaan lukien lukivaikeuksiset, opiskelijat käyttävät selvästi enemmän aikaa opiskeluun ja tekevät opiskelun eteen enemmän töitä kuin opiskelijat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Lisäksi on tärkeää muistaa, että minäpystyvyys ja akateeminen kyvykkyys eivät automaattisesti ole yhteydessä toisiinsa (Schunk & DiBenedetto 2016, 38). Tällöin esimerkiksi kyvykäs opiskelija saattaa epäillä ja aliarvioida omia kykyjään.

Lukivaikeuksisen opiskelijan akateemiset minäpystyvyyssuskomukset voivat olla myös voimakkaita. Esimerkiksi Ingessonin (2007, 587) haastattelemat nuoret osoittivat selvää itsevarmuutta sitä kohtaan, että he pärjäävät ja kykenevät kehittämään omia taitojaan ja kykyjään. Myös keskiarvon ja opintopisteiden määrän on havaittu korreloivan positiivisesti akateemisen minäpystyvyyden kanssa riippumatta siitä, oliko opiskelijalla lukivaikeutta vai ei (Bergey ym. 2018, 46). Akateemisesti hyvin menestyvät lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat näkevätkin menestyksensä syinä esimerkiksi korkean motivaationsa ja luottamuksen omiin kykyihinsä (Corkett, Hein & Parrila 2008; Bergey ym. 2018, 49). Lisäksi Staggin ym. (2018, 36) mukaan tutkimuksissa havaitut

keskimääräistä heikommalla minäpystyvyyssuskomukset näyttävät koskevan lähinnä yleisiä akateemisia kykyjä, sillä lukivaikeuksien opiskelijan pystyvyyssuskomukset tiettyä aihealuetta kohtaan voi silti olla voimakkaita. Ingessonin (2007, 586) mukaan lukivaikeuksiset nuoret valitsevatkin mieluiten sellaisia opiskelualoja, joiden he kokevat kohtaavan omien taitojensa ja kykyjensä kanssa.

Lukivaikeuksisilla opiskelijoilla on myös paljon yhteistä muiden opiskelijoiden kanssa. Elgandin ym. (2021) mukaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden sosiaalinen minäpystyvyys oli samalla tasolla kuin ei-lukivaikeuksisten. Bergey ym. (2018, 48–49) havaitsivat puolestaan, että lukemisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat olivat yhtä tyytyväisiä yliopistossa opiskelemiseen kuin muut opiskelijat. Lisäksi lukemisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat kokivat yliopisto-opinnot yhtä tärkeiksi ja hyödyllisiksi kuin muutkin opiskelijat. Myöskään akateemisen tyytyväisyyden kokemuksessa ei havaittu eroja ryhmien välillä. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että koettu minäpystyvyys ei vaikuttanut lukivaikeuksisten opiskelijoiden kokemaan akateemiseen tyytyväisyyteen, kun taas ei-lukivaikeuksisten opiskelijoiden akateeminen tyytyväisyys oli osittain riippuvainen heidän pystyvyyden kokemuksestaan. Tutkimuksen perusteella vaikuttaakin siltä, että lukivaikeuksiset opiskelijat voivat löytää keinoja nauttia opiskelusta riippumatta siitä, miten paljon he luottavat omaan kykyihinsä. (Bergey ym. 2018, 48–49.)

Sosiaalisella ulottuvuudella vaikuttaisi olevan merkitystä erityisesti lukivaikeuksisten opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksiin. Jodrellin (2010) tutkimuksessa selvitettiin kokeellisesti, miten yliopisto-opiskelijoiden tehtävälle asetetut ennako-odotukset vaikuttavat heidän kokemaansa minäpystyvyyteen. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohdalla näillä oli selkeästi merkitystä. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden pystyvyyssuskomukset olivat korkeimmalla ryhmässä, jossa opiskelijoille luotiin käsitys siitä, että lukivaikeuksiset opiskelijat ovat aiemmin pärjänneet tulevassa tehtävässä muita paremmin. Tämä ero näkyi selkeästi verrattessa lukivaikeuksisten opiskelijoiden pystyvyyssuskomuksia kontrolliryhmään sekä ryhmään, jossa uskoteltiin ei-lukivaikeuksisten pärjäävän tulevassa tehtävässä paremmin. (Jodrell 2010, 114, 116–117.) Myös sosiaalisella vakuuttamisella on merkitystä minäpystyvyyssuskomusten rakentumisessa. Tuen puuttumisen aiemmilla kouluasteilla on huomattu heikentävän minäpystyvyyssuskomuksia, kun taas yliopistossa saatu positiivinen kannustus opettajilta näyttäisi vahvistavan niitä (Stagg ym. 2018, 33).

Aiemman tutkimuksen perusteella lukivaikeuden ja minäpystyvyyden välinen suhde ei ole yksiselitteinen. Lukivaikeuden on havaittu olevan yhteydessä keskimääräistä heikompiin minäpystyvyyssuskomuksiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät lukivaikeuksisen opiskelijan akateemiset minäpystyvyyssuskomukset voisi olla myös voimakkaita. Lisäksi keskimääräistä heikommista yleisistä akateemisista minäpystyvyyssuskomuksista huolimatta pystyvyyssuskomukset tiettyjä aihealueita kohtaan voivat silti olla korkeita. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin koulutuksellista minäpystyvyyttä, sen rakentumista ja sen vaikutuksia yksilön toimintaan.

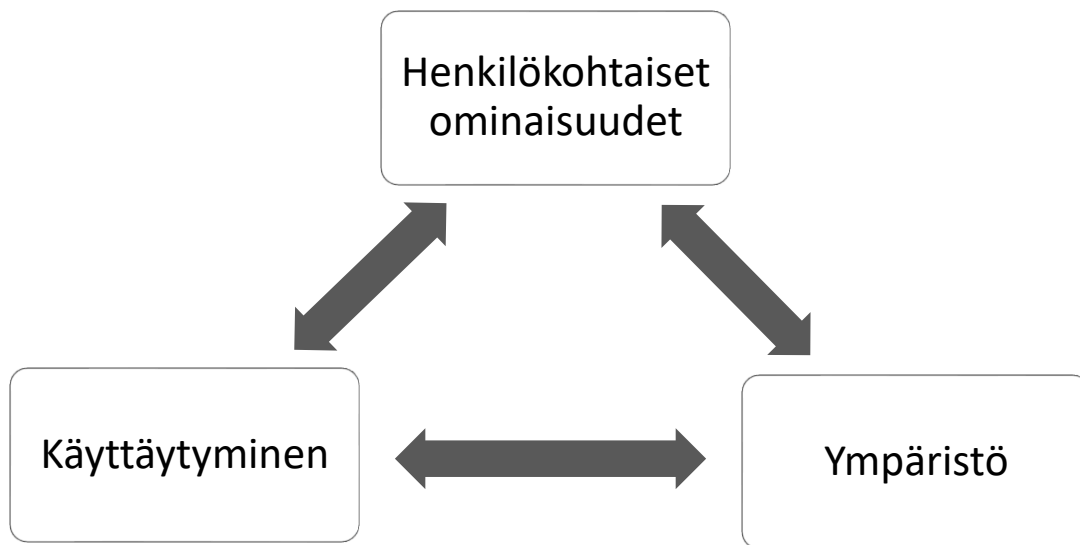
### 3 KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme teoreettisena pohjana toimivan koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteen, joka perustuu minäpystyvyysteoriaan. Minäpystyvyysteoria perustuu puolestaan sosiokognitiiviseen teoriaan. Aloitamme esittelemällä sosiokognitiivisen teorian, minkä jälkeen määrittelemme minäpystyvyyden ja koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteet. Tämän jälkeen esittelemme minäpystyvyyssuskomuksia rakentavat tekijät sekä minäpystyvyyssuskomusten vaikutukset yksilön toimintaan

#### 3.1 Koulutuksellisen minäpystyvyyden teoreettiset lähtökohdat

Koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteen juuret ovat Albert Banduran (1977) sosiokognitiivisessä teoriassa. Sosiokognitiivisen teorian mukaan yksilön toiminta määräytyy henkilökohtaisten ominaisuuksien, käyttäytymisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (Bandura 2002, 271; 2008, 38; 2017, 14). Tätä vastavuoroista vuorovaikutusta kuvaavaa mallia kutsutaan kolmitahoiseksi vastavuoroiseksi determinismiksi (Bandura 2008, 34). Mallin mukaan yksilö voidaan nähdä sekä ympäristönsä tuotoksena että tuottajana, sillä ympäristö vaikuttaa häneen, mutta hän toisaalta myös itse valitsee, luo ja muuttaa ympäristönsä olosuhteita (Bandura 2002, 278; 2017, 15). Kolmitahoista vastavuoroista determinismia havainnollistetaan alempana (kuvio 1).

Yksilön toimintaa määrittävät henkilökohtaiset ominaisuudet ovat havaintoihin ja toimintoihin vaikuttavia kognitiivisia, biologisia ja muita yksilön sisäisiä tapahtumia. Henkilökohtaisten ominaisuuksien ja käyttäytymisen välinen vuorovaikutus voi näyttäytyä esimerkiksi ajatusten ja uskomusten aiheuttamana käyttäytymisenä tai käyttäytymisestä seuraavina tunnereaktioina tai ajatusmalleina. (Bandura 2008, 34; 2017, 14.) Henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristön välinen vuorovaikutus voi puolestaan näyttäytyä esimerkiksi sosiaalisten vaikutusten, kuten mallioppimisen ja ohjaamisen muovaamina odotuksina ja uskomuksina. Toisaalta yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli tai rooli vaikuttavat myös siihen, miten hänen ympäristönsä reagoi häneen. Ympäristön ja käyttäytymisen välinen kaksisuuntainen vaikutus voi näkyä esimerkiksi siinä, miten fyysinen tai sosiaalinen ympäristö rajoittaa yksilöä, ja toisaalta miten yksilö toiminnallaan muuttaa ympäristön olosuhteita. (Bandura 2008, 35; 2017, 14.)



**KUVIO 1.** Kolmitahoinen vastavuoroinen determinismi.

Minäpystyvyysteoria on Banduran sosiokognitiivisen teorian keskeinen osa-alue. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomuksia ja arvioita siitä, miten hyvin hän suoriutuu erilaisista tehtävistä (Bandura 1995, 2). Arviot perustuvat usein aikaisempiin kokemuksiin, mutta ne ovat tilannesidonnaisia ja tulevaisuuteen suuntautuvia ja voivat muuttua esimerkiksi positiivisten kokemusten ja taitojen kehityksen myötä (Bandura 1997). Minäpystyvyys ilmenee pystyvyyssodotuksina, eli arvioina kyvystään suorittaa tietty taso, ja tulosodotuksina, eli arvioina toiminnan seurauksista (Bandura 1977). Pystyvyyssuskomukset vaihtelevat tasoltaan (*level*), yleistettävyydeltään (*generality*) ja voimakkuudeltaan (*strenght*). Tasolla tarkoitetaan sitä, että pystyvyyssuskomukset voivat rajoittua helppoihin tehtäviin tai sisältää myös keskitasoiset ja vaikeatkin tehtävät. Yleistettävyydellä tarkoitetaan sitä, rajoittuvatko pystyvyyssuskomukset tiettyyn tehtävään vai koskevatko ne yleisemmin myös muita samankaltaisia tehtäviä. Voimakkuus tarkoittaa sitä, miten vahvasti yksilö uskoo kykyihinsä onnistua tehtävässä. (Zimmerman 1995, 203.)

Minäpystyvyyden ja toimijuuden käsitteet liittyvät toisiinsa olennaisesti. Vehviläisen (2014, 21) mukaan toimijuus tarkoittaa yksilön tai ryhmän kykyä ottaa toimijan asema ja toimia aktiivisesti, aloitteellisesti ja tavoitteellisesti. Banduran (1995, 2) mukaan yksilön psykososiaalinen toiminta tapahtuu toimijuuden mekanismien kautta, joista tärkeimpiä ovat yksilön pystyvyyssuskomukset. Vehviläisen (2014, 21) mukaan toimijuuden keskeisiin elementteihin kuuluu yksilön kokemus

siitä, että hän on ”riittävän kykenevä tavoitteena olevaan tehtävään” voidakseen sitoutua toimintaan, asettaa toimintaan liittyviä tavoitteita ja säädellä toimintaansa saavuttaakseen asettamansa tavoitteet. Täten minäpystyvyys voidaan nähdä toimijuuden osa-alueena.

Pystyvyysuskomukset vaikuttavat yksilön tapaan ajatella, tuntea, toimia ja motivoida itseään (Bandura 1995, 2). Pystyvyysuskomukset vaikuttavat myös siihen, miten yksilö päättää toimia, miten paljon vaivaa hän näkee suoriutuakseen tehtävästä, miten helposti hän luovuttaa kohdattessaan vastoinkäymisiä ja miten paljon ympäristön vaatimukset aiheuttavat hänelle stressiä (Bandura 1977, 3). Aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä väitöskirjassaan tutkinut Anne Partanen (2011, 23) kiteyttää asian seuraavasti: ”minäpystyvyysuskomukset eivät suoraan kerro sitä, mitä aikuisopiskelija uskoo tekevänsä, vaan mihin hän uskoo kykenevänsä”.

Minäpystyvyyttä on tutkittu paljon koulutus kontekstissa (Schunk & DiBenedetto 2016, 34). Kansainvälisessä tutkimuksessa yleisesti käytetty käsite on *academic self-efficacy*. Kotimaisen tutkimuksen puolella Anne Partanen on tutkinut minäpystyvyyttä koulutus kontekstissa käyttäen koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitettä. Partanen (2011, 21) määrittelee koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteen tarkoittavan ”aikuisopiskelijoiden kertomusten kautta ilmentyviä käsityksiä heidän pystyvyydestään ja odotuksistaan saavuttaa koulutukselleen asettamansa päämäärät”. Minäpystyvyydessä onkin Partanen (2011, 18, 23) mukaan kyse yksilön odotuksista ja uskomuksista sitä kohtaan, että hän kykenee suoriutumaan menestyksellisesti tietyistä toiminnoista. Koska minäpystyvyyttä tarkastellaan aina tietyssä konteksteissa, Partanen (2011, 124) rajaa koulutuksellisen minäpystyvyyden määrittelyn koskemaan aikuisopiskelijoiden formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä. Minäpystyvyyden kontekstiriippuvaisuus tarkoittaa myös sitä, että minäpystyvyys voi olla voimakasta toisilla osa-alueilla ja vaatimattomampaa toisilla (Partanen 2011, 202).

Partanen (2011, 21) mukaan minäpystyvyysuskomukset ovat keskeinen lähtökohta aikuisopiskelijana kehittymisessä. Aikuisopiskelija muodostaa näkemyksen itsestään oppijana ja opiskelijana minäpystyvyysuskomusten pohjalta. Lisäksi minäpystyvyysuskomukset ovat yhteydessä aikuisopiskelijan käyttäytymiseen ja itsensä motivoimiseen. Minäpystyvyysuskomukset kehittyvät läpi

elämän ja kehittymiseen vaikuttivat kaksi tekijää, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tekijät ovat aikuisopiskelijan sosiaalinen ympäristö ja kehittynyt kyky säädellä omaa toimintaa. (Partanen 2011, 21.) Partasen haastattelemat aikuisopiskelijat rakensivatkin minäpystyvyyssuikomuksiaan koulutuselämäkertomusten muodossa oppimisympäristöjensä kautta ja suhteessa merkittäviin toisiin (Partanen 2011, 25, 57). Oppimisympäristöt tarjosivat alustan itsen arvioinnille ja vertailulle merkittäviin toisiin suhteutettuna (Partanen 2011, 124).

### 3.2 Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentuminen

Minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyyssuikomukset rakentuvat neljän tekijän kautta, jotka ovat aiemmat osaamisen kokemukset, sijaiskokemukset, ympäristön palaute sekä fysiologiset ja affektiiviset olotilat (Bandura 1995). Koulutuksellisen minäpystyvyyden käsite pohjautuu minäpystyvyysteoriaan, mutta se rakentuu osittain eri tekijöiden kautta. Partasen (2011) mukaan aikuisopiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys rakentuu 1) kasvattavista, ei kasvattavista ja merkittävistä koulutuskokemuksista, 2) käsityksestä itsestä oppijana ja opiskelijana, 3) käsityksestä tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä sekä 4) merkittävien toisten tuesta, tunnustuksesta ja arvostuksesta.

Aiemmat osaamisen kokemukset ovat luotettavin minäpystyvyyden mittaamisen lähde (Schunk & Pajares 2002, 16). Partasen (2011, 115–117) väitöskirjassa aiemmat kokemukset luokiteltiin kasvattaviin, ei-kasvattaviin ja merkittäviin koulutuskokemuksiin. Kasvattavia kokemuksia olivat erityisesti onnistumiskokemukset, kuten menestys ensimmäisissä opintosuorituksissa. Ei-kasvattaviin kokemuksiin luokiteltiin puolestaan esimerkiksi riittämättömyyden tunteet. Merkittäviksi kokemuksiksi nousi lukuisia erilaisia kokemuksia, kuten sisäänpääsy koulutukseen ja verkostoituminen muiden opiskelijoiden kanssa.

Onnistumiskokemukset vahvistavat yksilön uskomusta minäpystyvyydestään, kun taas epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä. Erityisesti silloin, kun yksilöllä ei ole vielä vakiintunutta käsitystä pystyvyydestään jossakin asiassa, epäonnistumiset heikentävät yksilön minäpystyvyyssuikomuksia. Epäonnistuminen aiheuttaa lannistumista ja nopeaa luovuttamista myös silloin, kun

yksilö on tottunut onnistumaan ilman erityisempää vaivannäköä. Siksi vahvan pystyvyyden tunteen rakentuminen vaatii sitä, että onnistumisen eteen on jouduttu näkemään vaivaa. (Bandura 1995, 3.) Myös Partasen (2011, 189–196) mukaan voimakkaasti omiin kykyihinsä uskovien aikuisopiskelijoiden kertomuksissa korostui sinnikkyys ja periksiantamattomuus opiskelussa, kun taas vaatimattomampia minäpystyvyyssuskomuksia ilmentävissä kertomuksissa esiintyi haastaviin tehtäviin tarttumisen ja vaativien tavoitteiden asettamisen välttelyä. Banduran (1997) mukaan onnistumiskokemukset ovat kuitenkin tilannesidonnaisia ja pystyvyyssuskomukset voivat muuttua myönteisten kokemusten ja taitojen kehittymisen myötä. Myös Partasen (2011, 202) mukaan pystyvyyssuskomukset ovat muuttuvia ja yksilö voi myös itse tietoisesti kehittää niitä.

Toinen koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentava tekijä on käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana, jota Partanen (2011) tarkastelee minäkäsityksen käsitteen kautta. Partanen (2011, 18) määrittelee minäkäsityksen tarkoittavan yksilön yleistä näkemystä itsestään eri toiminnoissa. Partanen (2011, 121) käsittelee minäkäsitystä erityisesti opiskelijaminäkäsityksen kautta, jossa keskitytään opiskelijan uskomuksiin, käsityksiin ja tietoihin omista mahdollisuuksistaan. Opiskelijaminäkäsitykseen liittyy myös tehtäväkohtainen minäkäsitys, joka käsittelee tiettyihin koulutuksen osaluoksiin liittyviä uskomuksia, käsityksiä ja tietoja (Partanen 2011, 121). Aikuisopiskelijan käsitykset pystyvyydestään ja itsestään oppijana ja opiskelijana muotoutuivat formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Opiskelijaminäkäsitystä rakentavia tekijöitä olivatkin erityisesti aiemmat suoritukset ja hallintakokemukset sekä arviot omista tiedollisista ja kielellisistä kyvyistä, jotka perustuivat ensimmäisiin koulukokemuksiin. (Partanen 2011, 124, 159–169.)

Minäkäsitys ja minäpystyvyys ovat molemmat minäuskomuksia, mutta eroavat monin tavoin. Minäkäsitys tarkoittaa yksilön kokonaisnäkemystä itsestään ja asennetta itseään kohtaan (Aho 1996, 9). Yksilön minäkäsitys sisältää yksilön ajatukset hänen yleisistä kyvyistään ja taidoistaan, kun taas minäpystyvyys käsittelee yksilön uskomuksia omien kykyjen ja taitojen riittävydestä tietyissä tilanteissa. Yksilö saattaa minäkäsityksensä perusteella esimerkiksi kokea osaavansa hypätä korkeutta, mutta kohdatessaan tietyn korkuisen riman yksilön minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, uskooko hän pystyvänsä ylittämään riman onnistuneesti. (Bong & Skaalvik 2003, 5.) Lisäksi minäkäsitys on yleisempi ja menneisyyteen suuntautuva kokonaisuus, kun



taas minäpystyvyyssuskomukset ovat muovautuvampia, tilannekohtaisia ja tulevaisuuteen suuntautuvia (Schunk & DiBenedetto 2016, 39).

Kolmas koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentava tekijä on yksilön käsitykset tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävydestä. Aikuisopiskelijoiden käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä pohjautuivat Partasen (2011, 186–196) tulosten mukaan erityisesti aiempiin kasvattaviin, ei-kasvattaviin ja merkityksellisiin kokemuksiin sekä käsitykseen itsestä oppijana ja opiskelijana. Vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneet aikuisopiskelijat kokivat tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssinsa heikkoina. Sen sijaan voimistuvaa ja voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäviksi luokitellut aikuisopiskelijat kokivat kapasiteettinsa ja kompetenssinsa riittäviksi ja ilmaisivat melko vahvaa tai vahvaa käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana. (Partanen 2011, 186–196.)

Ympäristön palaute vaikuttaa sekä minäpystyvyyden että koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen. Ympäristön palaute kohentaa minäpystyvyyssuskomuksia ja saa yksilön yrittämään enemmän ja todennäköisemmin myös onnistumaan. Jos yksilölle vakuutetaan hänen kykenevän onnistumaan tehtävässä, hän näkee enemmän vaivaa tehtävän eteen kuin silloin, jos hän ei luota itseensä. Epärealistisen korkeat pystyvyyssuskomukset rapistuvat kuitenkin nopeasti epäonnistumisen myötä. Kyvyttömyyden tunne voi puolestaan saada yksilön välttelemään haastavia tehtäviä ja luovuttamaan vaikeuksia kohdatessaan. Minäpystyvyyden vahvistaminen onnistuukin sosiaalinen vakuuttamisen kautta parhaiten silloin, kun yksilö asetetaan tilanteeseen, jossa hän voi onnistua. (Bandura 1995, 4.) Partasen (2011) tutkimuksessa ympäristön palautteen merkitys koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiselle ilmeni merkittävien toisten tukena, tunnustuksena ja arvostuksena. Erityisesti vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneet aikuisopiskelijat arvostivat läheisiltään ja opiskelijayhteisöltään saatua tukea ja kannustusta (Partanen 2011, 188).

Minäpystyvyysteorian mukaan minäpystyvyyteen vaikuttavat myös sijaiskokemukset (Bandura 1995). Kun yksilön näkee itsensä kaltaisen henkilön onnistuvan jossakin asiassa, hänen usko-

muksensa omista kyvyistään onnistua kohentuvat. Samalla tavalla toisen epäonnistumisen näkeminen voi myös heikentää arviota omasta pystyvyydestä. Mitä samankaltaisempaa malli koetaan, sitä enemmän hänen onnistumisellaan tai epäonnistumisellaan on merkitystä omiin pystyvyyssuskomuksiin. (Bandura 1995, 3–4.) Partasen (2011, 180–183) tutkimuksessa ei havaittu varsinaisia sijaiskokemuksia, mutta erityisesti ne aikuisopiskelijat, joiden minäpystyvyyssuskomukset eivät olleet voimakkaita, vertailivat pystyvyyttään, kykyjään ja statustaan merkittäviin toisiin.

Banduran (1995) mukaan minäpystyvyyden rakentumiseen vaikuttaa myös yksilön fysiologinen ja affektiivinen olotila. Fyysiset stressireaktiot ja jännitys tulkitaan haavoittuvaisuutena epäonnistumiselle. Mieliäla vaikuttaa pystyvyyssuskomuksiin puolestaan siten, että positiivinen mieliäla vahvistaa uskoa omiin kykyihin, kun taas alakuloinen mieliäla heikentää sitä. Minäpystyvyyssuskomuksia voidaan vahvistaa vähentämällä stressin- ja huolenaiheita sekä parantamalla fyysistä olotilaa ja siitä tehtyjä tulkintoja. Tulkinta saattaa vaikuttaa esimerkiksi siten, että vahvasti omiin kykyihinsä uskovat henkilöt voivat tulkita jännityksen positiivisesti ja suoritusta parantavana tekijänä, kun taas kykyjään epäilevät voivat tulkita jännityksen negatiivisesti ja suoritusta heikentävänä tekijänä. (Bandura 1995, 4–5.)

### 3.3 Minäpystyvyyssuskomusten vaikutus yksilön toimintaan

Minäpystyvyys on merkittävä motivaatioon ja yksilön toimintaan vaikuttava tekijä. Minäpystyvyyden voimakkuus vaikuttaa siihen, minkälaiseen toimintaan yksilö ryhtyy, miten paljon hän näkee vaivaa sen eteen, miten sinnikkäästi hän yrittää ja minkälaisen lopputuloksen hän saavuttaa. (Schunk & DiBenedetto 2016, 4.) Banduran (1995, 5–10) mukaan pystyvyyssuskomukset vaikuttavat yksilön toimintaan neljän prosessin kautta, jotka ovat kognitiiviset prosessit, motivationaaliset prosessit, affektiiviset prosessit ja valintaprosessit.

Kognitiiviset prosessit vaikuttavat siihen, miten yksilö ennakoi tapahtumia ja minkälaisia tapoja hän keksii niiden kontrolloimiseen. Mitä vahvemmin yksilö uskoo kykyihinsä, sitä haastavampia tavoitteita hän asettaa ja sitä vahvemmin hän sitoutuu niiden saavuttamiseen. Jos minäpystyvyyssuskomukset ovat vahvoja, yksilö visualisoi mahdollista onnistumistaan, mikä auttaa tehtävässä menestymisessäkin. Jos minäpystyvyyssuskomukset ovat puolestaan heikkoja, yksilö

murehtii asioita, jotka voivat mennä pieleen ja kuvittelee tilanteen epäonnistumisen valossa. (Bandura 1995, 5–6.) Partasen (2011, 201) tutkimuksessa koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuudella oli merkitystä sille, miten haastavia opintoihin liittyviä valintoja aikuisopiskelijat tekivät. Vahvasti pystyvyyteensä uskovat aikuisopiskelijat haastoivat itseään opinnoissa rohkeammin kuin vaatimattomammin kykyihinsä uskovat.

Pystyvyyssuhteukset vaikuttavat motivaationaalisiin prosesseihin kuten motivaation itsesäätelyyn, sillä motivaatio on pitkälti kognitiivisesti luotua. Yksilö motivoi itseään ja ohjaa toimintaansa ennakoimalla toimintaansa ja luomalla uskomuksia siitä, mihin hän pystyy ja mitä toiminnasta todennäköisesti seuraa. Lisäksi yksilö asettaa tavoitteita itselleen ja suunnittelee, miten ne voisi saavuttaa. (Bandura 1995, 6.) Motivoitumisen kannalta on kuitenkin tärkeää, ettei tavoite ole liian helppo tai liian vaikea. Yksilö motivoituu paremmin tavoittelemaan sellaisia tavoitteita, jotka ovat riittävän haastavia mutta realistisesti saavutettavia. (Schunk & DiBenedetto 2016, 6.) Mitä voimakkaampi minäpystyvyyden kokemus yksilöllä on, sitä enemmän hän on valmis näkemään vaihua ja työskentelemään sinnikkäästi kohtaamistaan haasteista huolimatta (Zimmerman 1995, 204).

Kognitiivisia motivaattoreita ovat odotetut toiminnan tulokset, kognitoidut tavoitteet ja kausaaliset attribuutiot. Yksilön odotettu toiminnan tulos ohjaa motivaatiota siten, että hän toimii sen mukaan, mitä hän uskoo toiminnastaan seuraavan ja mitä hän uskoo kykenevänsä tekemään. Kognitoidut tavoitteet tarkoittavat puolestaan kykyä haastaa itsensä tavoitteilla, joita yksilö on motivoitunut saavuttamaan. (Bandura 1995, 7–8.) Kausaaliset attribuutiot tarkoittavat yksilön selityksiä sille, johtuvatko hänen onnistumisensa ja epäonnistumisensa hänen omista kyvyistään ja yrittämisestään vai ulkoisista tekijöistä. (Bandura 1995, 7–8.) Partanen (2011, 186–196) havaitsi, että ne aikuisopiskelijat, joiden minäpystyvyys oli vaatimatonta, selittivät epäonnistumistensa johtuvan sisäisistä syistä, kuten muistikapasiteetin rajallisuudesta tai tiedollisten ja kielellisten kykyjen heikkoudesta. Sen sijaan voimakkaamman minäpystyvyyden omaavat aikuisopiskelijat selittivät onnistumisiensa johtuvan omien tietojen ja taitojen riittävydestä ja epäonnistumisten puolestaan ulkoisista tekijöistä, kuten laiskuudesta. (Partanen 2011, 186–196.)

Affektiiviset prosessit tarkoittavat minäpystyvyyden kontekstissa erityisesti coping-kykyjä eli kykyä selvitä haastavista tilanteista. Mitä vahvemmat uskomukset yksilöllä on coping-kyvyistään, sitä vähemmän stressiä hän kokee kohdatessaan vaikeita tilanteita. Yksilön kokemus kyvyistään hallita stressitekijöitä vaikuttaa ahdistuksen syntymiseen sekä siihen, miten uhka koetaan ja miten sitä prosessoidaan. Jos yksilö esimerkiksi uskoo, ettei hän kykene hallitsemaan mahdollisia uhkia, hän näkee maailman täynnä uhkia ja potentiaalisia vaaroja, ja hän murehtii epätodennäköisesti tapahtuvia asioita. Tämä heikentää hänen toimintakykyään. (Bandura 1995, 8.) Esimerkiksi matematiikan opiskelun aiheuttaman ahdistuksen on todettu johtuvan heikoista pystyvyyduskomuksista, ja erityisesti heikot pystyvyyduskomukset vaikuttavat myös yksilön suoriutumiseen matemaattisissa tehtävissä (Zimmerman 1995, 212–213).

Minäpystyvyyduskomukset vaikuttavat myös valintaprosesseihin. Minäpystyvyyduskomuksilla voi olla merkitystä elämänsuunnan muotoutumisessa, sillä pystyvyyduskomukset vaikuttavat siihen, mihin toimintaan yksilö valitsee ryhtyvänsä ja minkälaisen ympäristön hän itselleen valitsee. Yksilö on valmis kohtaamaan haasteita ja valitsemaan ympäristöjä niissä rajoissa, joissa hän uskoo pärjäävänsä. Toisaalta yksilö välttelee toimintaa ja ympäristöjä, joissa hän ei usko coping-kykensä riittävän. Valintojensa myötä yksilö kehittää elämänsä suuntaa määrittäviä kompetenssejaan, kiinnostuksiaan ja sosiaalisia verkostojaan. Valittujen ympäristöjen sosiaaliset vaikutukset edistävät tiettyjen kompetenssien, arvojen ja kiinnostusten kehittymistä. (Bandura 1995, 10.) Valintojen merkitys oli havaittavissa myös aikuisopiskelijoissa. Vahvasti omaan pystyvyyteensä uskovat aikuisopiskelijat valitsivat uusia opetusmenetelmiä, lähestymistapoja ja oppimismetodeja sekä haastavia oppimispolkuja rohkeammin kuin vaatimattomammin omaan pystyvyyteensä suhtautuvat aikuisopiskelijat (Partanen 2011, 201).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata tarkemmin tutkimustehtäväämme ja sitä, miten toteutimme tutkimuksemme. Aloitamme kuvailemalla tutkimuksemme lähestymistapaa ja tieteenfilosofisia lähtökohtia, minkä jälkeen kerromme aineistonkeruusta ja aineiston analyysistä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisten tekijöiden kautta yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys rakentuu tarkastelemalla heidän kokemuksiaan yliopistossa opiskelemisesta.

Tutkimuskysymyksemme on seuraava: *Miten lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys on rakentunut?*

Etsimme vastauksia tutkimuskysymykseen teoriaohjaavasti Partasen (2011) koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitteen avulla. Tarkoituksena on selvittää, millaisten tekijöiden kautta yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys on rakentunut sekä avata näiden tekijöiden merkitystä opiskelijoiden pystyvyyssuskomuksiin niitä vahvistavina tai heikentävinä tekijöinä.

### 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa ja tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimusotteemme on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ilman hypoteeseja tai aikaisempia ennakko-oletuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Laadullisella tutkimusotteella päästään käsiksi myös ihmisten kokemuksiin paremmin kuin määrällisellä tutkimuksella, jolla saatu tieto jää usein pinto-olukseksi eikä kykene kuvaamaan kokemusten syvyyttä ja rikkautta. Kokemuksia tutkittaessa aineiston tuleekin perustua osallistujien omaan kerrontaan. (Polkinghorne 2005, 138.) Valitsimme laadullisen tarkastelun analyysitavaksemme, sillä haluamme tulkita ja kuvata lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia mahdollisimman monipuolisesti heidän

omaan kerrontaansa perustuen. Tarkoituksemme ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan ymmärtää ja kuvata ilmiötä, mikä on laadullisen tutkimuksen keskeinen periaate (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

Laadullisen tutkimuksen peruskulmakiviin kuuluu havaintojen teoriapitoisuus. Havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset eivät ole havaittajasta ja havaintomenetelmästä irrallisia. Täten saatu tieto ei ole täysin objektiivista, vaan siihen vaikuttavat yksilön käsitys ilmiöstä, yksilön ilmiölle antamat merkitykset ja tutkimuksessa käytetyt välineet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20.) Tiedostamme, etteivät tekemämme havainnot ole täysin objektiivisia. Tutkimuksemme käytetyt käsitteet pohjautuvat koulutuksellisen minäpystyvyyden teoriaan sekä aiempaan lukivaikeustutkimukseen. Aineiston analyysissä on käytetty teoriaohjaavaa menetelmää, mikä lisää havaintojen teoriapitoisuutta. Lisäksi tuloksia esitellessämme peilaamme aineistosta tekemiämme havaintoja teoreettiseen tietoon lukivaikeudesta ja koulutuksellisesta minäpystyvyydestä.

Eskola ja Suoranta (1998) korostavat kielen merkitystä toteamalla kielen olevan ”osa tutkimuskohdettaan, sosiaalista todellisuutta”. Laadullisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita esimerkiksi siitä, miten kieltä käytetään ja mitä sen avulla kuvataan ja kerrotaan. Kieli tuottaa todellisuutta ja on samalla myös todellisuuden tuotetta. Täten kieli ei kuvaa todellisuutta objektiivisesti, vaan tuottaa kohteestaan tietynlaisen version. Kieli on kontekstisidonnaista ja kuvaukset sekä syntyvät jostain tilanteesta että luovat tiettyä tilannetta. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimuksemme osallistajat kertovat kirjoitelmien kautta todellisuudestaan lukivaikeuksisina yliopisto-opiskelijoina. Opiskelijat kertovat omin sanoin, miten he kokevat yliopistossa opiskeleminen lukivaikeuksisena opiskelijana. Emme ole kiinnostuneita niinkään yksittäisen kirjoitelman yksittäisestä henkilöstä ja hänen kokemuksistaan, vaan siitä, mitä osallistajat kertovat lukivaikeuksisen opiskelijan koulutuksellisesta minäpystyvyydestä ilmiönä. Tarkastelemme kirjoitelmien avulla, minkälainen todellisuus kertomuksista rakentuu ja minkälaista on olla lukivaikeuksinen yliopisto-opiskelija.

Aineistomme rakentaa kielen avulla todellisuutta, joten valitsimme tutkimuksemme tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi sosiaalisen konstruktionismin. Vivien Burrin (2015, 2) mukaan sosiaalinen konstruktionismi on aate, jossa suhtaudutaan kriittisesti tiedon itsestäänselvyyteen ja objektiivisuuteen. Aate kritisoi positivismin ja empirismin oletuksia siitä, että maailman olemusta voitaisiin ymmärtää suorien ja objektiivisten havaintojen avulla. Aatteen mukaan tieto ja "totuus" syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja niitä välitetään kielen avulla. "Totuudet" eivät ole ainoita mahdollisia eivätkä pysyviä, vaan ne voivat muuttua esimerkiksi ajan myötä tai nähdä eri tavalla toisissa kulttuureissa. (Burr 2015, 3–5.) Sosiaalinen konstruktionismi sopiikin tutkimuksemme siksi, koska laadulliseen tutkimukseen liittyy aina tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Lisäksi havaintomme perustuvat kirjoitelmien välittämään ja kielen rakentamaan tietoon ja totuuteen, jota tulkitsemme valitusta näkökulmasta.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan maailmaa ymmärretään eri tavalla eri aikakausilla ja eri kulttuureissa. Historiallinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat siihen, miten maailmaa ymmärretään, mitä käsitteitä käytetään ja miten asioita kategorisoidaan. (Burr 2015, 3–4.) Tutkimuksemme aineiston kontekstina toimii suomalainen yliopistomaailma vuonna 2021 lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden kokemana. Tekemämme tulkinnat, käyttämämme käsitteet ja luomamme kategoriat perustuvat nykyhetkessä ja vallitsevassa kulttuurissa käytettyihin käsitteisiin ja kategorisointeihin. Aineistosta tekemiemme havaintojen luokittelu tiettyihin kategorioihin ei olekaan yksiselitteistä ja objektiivista, ja tiedostamme, että joku toinen voisi luokitella havaintomme eri tavalla. Lisäksi eri kategorioiden välisiä rajoja ei välttämättä ole olemassa muualla kuin kielen välittämässä todellisuudessa. Burrin (2015, 5) mukaan lukivaikeus onkin ilmiö, joka tullut olemassa olevaksi lukivaikeuksisen henkilön ja muiden ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Voidaan pohtia, onko lukivaikeutta ilmiönä edes olemassa sellaisessa kulttuurissa tai historiallisessa ajassa, jossa lukutaidolla ei ole erityistä merkitystä. Täten voidaan ajatella, että puhe lukivaikeudesta luo maailmaan ja ihmisten välille jaon lukivaikeuksiin ja ei-lukivaikeuksiin ihmisiin. Myös koulutuksellinen minäpystyvyys voidaan tutkimuksessamme nähdä sosiaalisena konstruktiona, joka rakentuu kielen avulla sosiaalisessa todellisuudessa. Tutkimuksemme osallistajat rakentavat käsityksiään omista kyvyistään oppijoina kielen avulla kuvaillen esimerkiksi opis-

keluun liittyviä tapojaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään. Opiskelijoiden kuvaukset omista kyvyistään perustuvat kielen välityksellä kerrottuun totuuteen, jolloin kyse ei ole objektiivisista havainnoista, vaan sosiaalisessa maailmassa syntyneestä versiosta totuudesta.

### 4.3 Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä

Valitsimme laadullisen tutkimuksemme aineistonkeruun menetelmäksi kirjoitelmat. Elämäkertoja voidaan Eskolan & Suorannan (2014, 123) mukaan kerätä ainakin kahdella tavalla: haastatteleamalla tai houkuttelemalla henkilö itse kirjoittamaan elämäkertansa. Hyödynsimme tutkimuksen aineistonkeruussa näistä jälkimmäistä tapaa. Roosin (1987, 12) mukaan elämäkerta henkilön itse tuottamana onkin usein käytännössä ainoa keino saada laadullista tietoa tavallisten ihmisten elämästä. Elämäkerrallisen lähestymistavan taustalla on kiinnostus yksittäisen ihmisen ainutkertaiseen tapaan ajatella, kokea ja toimia (Syrjälä 2018, 268). Omaelämäkertomusten avulla yksilöt siis tuottavat tarinansa itse ja avaavat omaa näkökulmaansa. Näin ollen tutkittavien itse tuottamat kirjoitelmat sopivat hyvin tutkimustehtäväämme: lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden kokemusten kautta tapahtuvan koulutuksellisen minäpystyvyyden tarkasteluun.

Kun tutkitaan kokemuksia, aineiston tulee perustua osallistujien omaan kerrontaan kokemuksistaan (Polkinghorne 2005, 138). Lisäksi laadullisella menetelmällä toteutetussa tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonkeruun kohteena olevilla henkilöillä on kokemusta tai tietoa asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Täten tiedonkeruun kohteeksemme valikoitui lukivaikeuksiset yliopisto-opiskelijat. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kirjoitelmat puolestaan siksi, koska ajattelimme sen madaltavan kynnystä osallistua tutkimukseen. Osallistujat pystyivät päättämään, milloin ja miten he haluavat tutkimukseen osallistua ja lisäksi osallistuminen oli anonymia ja vapaaehtoista. Pohdimme kirjoitelmien sopivuutta kohderyhmällemme, sillä kirjoittaminen saattaa tuottaa joillekin lukivaikeuksisille haasteita. Esseiltä, pohdinnalta ja reflektioita ei kuitenkaan voi välttyä yliopisto-opinnoissa, joten ajattelimme, että yliopisto-opiskelijat ovat tottuneet kirjoittamaan kirjoitelmapyyntöemme kaltaisia pohdiskelevia tekstejä.

Usherin ja Pajaresin (2008, 784) mukaan laadullisten menetelmien, kuten kirjoitelmien, avulla voidaan tutkia ja ymmärtää monipuolisesti ja syvällisesti yksilön minäpystyvyyden syntytekijöitä.



Niiden avulla voidaan myös tarkastella niitä henkilökohtaisia, sosiaalisia, tilanteellisia ja hetkellisiä olosuhteita, joissa opiskelijat arvioivat uskomuksiaan (Usher & Pajares 2008, 784). Myös Banduran (1997, 84) mukaan laadullisin menetelmin minäpystyvyyssuskomusten itsearviointiin päästään käsiksi paremmin kuin tutkijan ennalta määrittelemien tekijöiden avulla. Tällöin yksilöt määrittelevät itse minäpystyvyyteensä syntytekijät ja muut sen kannalta merkittävät tekijät. He siis muodostavat analyysiyksiköt itse tutkijan määrittämien valmiiden vaihtoehtojen sijaan. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat mahdollistavat tämän minäpystyvyyssuskomusten itsearvioinnin.

Omaelämäkertojen vahvuuksiin kuuluu kyky paljastaa, miten yksilö kokee oman elämänsä. tarinat rakennetaankin aina kirjoittamishetkestä käsin, joten ne kertovat miten tietty tapaus siinä hetkessä henkilölle itselleen näyttäytyy. Kirjoitelmina kerättävään tutkimukseen osallistuva henkilö on kirjoittaessaan yksin kokemustensa ja ajatustensa kanssa, jolloin hän on vapaa vuorovaikutussuhteiden häirinnästä. Sosiaalinen ulottuvuus ei kuitenkaan ole täysin poissuljettu, sillä omaelämäkerran sisältöön vaikuttaa kirjoittajan oma ennakkokäsitys siitä, mitä on sosiaalisesti suotavaa kertoa. Lähestymistavan haasteena onkin kertomatta jättäminen, sillä joskus keskeisiä asioita voi vahingossa tai tahallaan jäädä kertomatta. Omaelämäkertoihin saattaa sisältyä myös vääriä tai puutteellisia yksityiskohtia, sillä ihmisen muisti on valikoiva. (Roos 1987, 29, 33–35.) Lisäksi kielen välityksellä jaettua tietoa voi rajoittaa yksilön kyky kertoa sanallisesti kokemuksestaan. Kerrottu kokemus on reflektio kokemuksesta, mikä voi muuttaa sitä, mitä kokemuksesta kerrotaan. Kielen välityksellä kerätyn tiedon rajoituksista huolimatta se on ensisijainen keino päästä käsiksi ihmisten kokemuksiin. (Polkinghorne 2005, 138–139.)

Vaikka omaelämäkertojen haasteena on kertomatta jättäminen, niiden etuna on pidetty sitä, että ihminen voi itse päättää mistä asioista hän kertoo. Tällöin ihminen nähdään aktiivisena subjektina, joka jäsentää itse oman tarinansa. Tutkittava kertoo merkittävänä pitämistään tapahtumista ja jättää kertomatta asioita, joita ei halua muistella. (Eskola & Suoranta 2014, 125.) Lisäksi Eskolan ja Suorannan (1998, 90) mukaan kirjoitelma voi luoda kirjoittajalle tilaisuuden tunnustaa jotakin sellaista, jonka hän tavallisesti kertoisi vain läheiselle ystävälle. Tiedostimme kirjoitelmien heikkoudet, mutta niiden vahvuuksien vuoksi koimme niiden olevan tutkimuksemme sopivin aineistonkeruumenetelmä.

## 4.4 Aineistonkeruu

Muodostimme aineistonkeruulomakkeen aiemman tutkimuksen sekä tutkimuksemme teoreettisten lähtökohtien pohjalta. Aineistonkeruu toteutettiin sähköisen Webropol-kyselylomakkeen avulla. Esitestasimme kirjoitelmapyynnön ja lomakkeen toimivuutta yhdellä yliopistossa opiskelevalla henkilöllä. Saamamme vastauksen avulla muokkasimme aineistonkeruulomaketta ja kirjoitelmapyyntöä siten, että saisimme sillä tutkimuskysymyksemme kannalta relevantteja vastauksia. Jätimme kirjoitelmapyyntöön muutaman apukysymyksen, jotka ohjasivat osallistujaa kirjoittamaan tutkimuksemme kannalta olennaisista aiheista. Muokkasimme kysymyksistä kuitenkin mahdollisimman neutraaleja, jotta ne eivät ohjaisi vastauksia liikaa. Tarkoituksemme oli luoda mahdollisimman kutsuva mutta tarpeeksi avoin tehtävänanto.

Keräsimme aineiston syksyllä 2021 sähköisen Webropol -kyselylomakkeen avulla. Osallistujat ovat suomalaisissa yliopistoissa opiskelevia opiskelijoita, joilla on lukivaikeus. Emme rajanneet aineistonkeruuta vain yhteen yliopistoon, jotta saisimme mahdollisimman paljon osallistujia. Lisäksi osallistujan yliopistolla ei ollut tutkimuksemme kannalta merkitystä. Uskomme kuitenkin, että valtaosa osallistujista opiskelee Itä-Suomen yliopistossa, sillä jaoimme kirjoitelmapyyntöä eniten yliopiston sisäisillä kanavilla. Näiden lisäksi hyödynsimme aineistonkeruussa omia sosiaalisen median kanaviamme sekä koko Suomen laajuista Facebook -ryhmää *”Oppimisvaikeudet ja erilainen oppiminen”*.

Vastaukset kerättiin anonymisti. Kysyimme aineistonkeruulomakkeessa (liite 1) kuitenkin muutamia taustatietoja, jotka olivat sukupuoli, lukivaikeuden toteamisajankohta koulutusasteen tarkkuudella, opiskeluvuosi, opiskeluiden vaihe sekä pääaine. Halutessaan osallistuja sai kertoa myös sivuaineensa. Kysyimme taustatiedot ymmärtääksemme opiskelijan lähtökohdat ja nykytilanteen paremmin. Ajattelimme, että esimerkiksi ensimmäisen vuoden lääketieteen opiskelijan kokemukset olisivat todennäköisesti erilaisia kuin viidennen vuoden kasvatustieteen opiskelijan. Kysyimme sukupuolen siksi, koska aiemman tutkimuksen perusteella lukivaikeuden on havaittu vaikuttavan jonkin verran eri tavalla miesten kuin naisten elämään. Sivuaineiden kysymisen tarkoitus oli puolestaan ohjata osallistujaa pohtimaan opiskelua myös pääaineensa ulkopuolelta ja perustelemaan sivuaineiden valintaprosessia.

Lukivaikeuden toteamisajankohdan kysymisellä tarkoitus oli varmistaa, että osallistuja tietää olevamme kiinnostuneita nimenomaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden kokemuksista. Lisäksi kysymyksen tarkoitus oli ohjata osallistujaa reflektoimaan lukivaikeuden ja sen toteamisen merkitystä opiskeluhistoriassaan. Kyseiset taustatiedot ovat epäsuoria tunnistetietoja, jotka luetaan henkilötietoihin kuuluviksi tiedoiksi (Eronen 2019). Täten olemme laatineet tietosuojalainsäädännön osoitusvelvollisuuden mukaisesti selosteen henkilötietojen käsittelystä sekä pyytäneet osallistujien suostumusta tutkimukseen osallistumiseen kyselylomakkeessa. Vastauslomakkeessa on myös kerrottu, mitä varten tietoja kerätään, ketkä tietoja käsittelevät ja mihin asti niitä säilytetään.

Tutkimuksen kannalta olennaisten pohjatietojen lisäksi pyysimme aineistonkeruulomakkeessa (liite 1) osallistujia kirjoittamaan vapaamuotoisen kirjoitelman otsikolla ”Minä yliopisto-opiskelijana”. Aihetta sai lähestyä vapaasti, mutta halutessaan hyödyntäen apukysymyksiä, kuten *”Miten kuvailisit omia opiskelutaitojasi?”* tai *”Millaisia merkittäviä oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksia sinulla on ollut yliopisto-opintojesi aikana?”* pohdinnan tukena. Kirjoitelmia saimme 19 kappaletta, joista tutkimuksemme aineisto koostuu. Suurin osa kirjoitelmista oli laajoja ja sisälsivät monipuolisia pohdintoja omasta opiskelusta. Eskolan ja Suorannan (1998, 46–47) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston koon määrittämiseen ei ole olemassa tarkkoja sääntöjä. Sen sijaan puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineistoa on riittävästi silloin, kun siinä alkaa toistua samat teemat (Eskola & Suoranta 1998, 47). Aineiston kylläntyminen oli havaittavissa, joten tulkitsimme aineiston olevan riittävän suuri.

Tutkimukseen osallistui 19 henkilöä. Osallistujista 89 % oli naisia ja 11 % miehiä. Valtaosalla osallistujista (58 %) lukivaikeus oli todettu toisella asteella eli lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Toiseksi yleisintä (16 %) oli, että lukivaikeus oli todettu vasta korkeakoulussa. Osallistujat jakautuivat monipuolisesti eri pääaineiden opiskelijoihin. Osallistujia löytyi niin yhteiskunnallisilta, kasvatustieteellisiltä, luonnontieteellisiltä, humanistisilta kuin lääketieteellisiltäkin aloilta. Osallistujien mainitsevat sivuainevalinnat kuuluivat suurimmaksi osaksi näiden edellä mainittujen piiriin. Suurimmalla osalla osallistujista (42 %) oli meneillään kuudes tai sen jälkeinen opiskeluvuosi. Toiseksi yleisimmän joukon osallistujista muodostivat ensimmäisen vuoden opiskelijat

(27 %). Osallistujia löytyi kuitenkin miltei jokaiselta vuosikurssilta. Osallistujat jakautuivat suhteellisen tasaisesti alemmaa korkeakoulututkintoa opiskeleviin (42 %) ja ylempää korkeakoulututkintoa opiskeleviin (37 %). Lisäksi 21 % osallistujista opiskeli jotain muuta tutkintoa.

## 4.5 Aineiston analyysi

Aineistomme on luonteeltaan elämäkerrallinen, sillä jokainen kirjoitelma toimii pienenä kat-sauksena lukivaikeuksisen yliopisto-opiskelijan kokemuksiin ja elämään. Tällöin aineisto määrää itse lähestymistavan, sillä elämäkerrallinen aineisto vaatii sille ja sen erityispiirteille ominaisen tarkastelutavan löytämistä. Aineistolta tulee kysyä sen erityispiirteet huomioivia kysymyksiä, jotta eri elämäkerrat saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Myös autenttisuuden var-jelu on analyysivaiheessa tärkeää. (Roos 1987, 29, 44.) Tämän vuoksi aloitimme analyysiproses-sin tutustumalla aineistoon sellaisenaan, aineistolähtöisesti, ja pohdimme, millainen analyysitapa sopisi siihen parhaiten. Aineistolähtöisen tarkastelun jälkeen siirryimme analysoimaan aineistoa teoriaohjaavasti, mutta aineistomme ehdoilla.

Teoriaohjaava analyysi aloitetaan aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Aineistoläh-töisessä analyysissä tarkoituksena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Teoreettinen kokonaisuus ei siis perustu esimerkiksi aiempiin havaintoihin, tietoihin tai teorioihin tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, jossa aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja käsitteel-listetään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–126). Aloitimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin eril-lämme lisätäksemme havaintojen monipuolisuutta. Luettuamme aineiston useita kertoja läpi aloitimme pelkistämisen poimimalla aineistosta olennaisia havaintoja kahteen erilliseen tiedos-toon toistemme havainnoista tietämättä. Pelkistetyistä aineistosta muodostimme luokkia aineis-tossa ilmenneiden samankaltaisuuksien perusteella. Tämän jälkeen yhdistimme havaintomme samaan tiedostoon ja ryhmittelimme luokat ala-, ylä- ja pääluokkiin. Ryhmittelyn jälkeen jat-koimme analyysia teoriaohjaavasti.

Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on tutkijan ennakkoluulojen vaikutus analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tiedostimme, että meillä oli tutkimastamme ilmiöstä ennakkokäsityksiä,

jotka pohjautuivat esimerkiksi aihetta koskeviin tutkimuksiin. Lisäksi tarkoituksemme on tutkia opiskelijoiden kertomuksista kuvastuvia pystyvyysuskomuksia ja niiden rakentumista käyttäen koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitettä, joka on peräisin Partasen (2011) väitöskirjasta. Siksi lisäsimme analyysimme teoriasidonnaisuutta käyttämällä teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii analyysin apuna siten, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria ohjaa analyysia. Tällöin aikaisempi tieto ilmiöstä vaikuttaa analyysiin. Tarkoitus ei kuitenkaan ole testata teoriaa, vaan avata uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Sovellamme Partasen (2011) tutkimustuloksia aikuisopiskelijoiden koulutuksellisesta minäpystyvyydestä lukivaikeuksisiin yliopisto-opiskelijoihin.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyyssissa edetään aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla. Analyysien ero liittyy aineiston käsitteellistämiseen eli vaiheeseen, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä aineistossa olevan ja tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon perusteella. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet muodostetaan aineiston pohjalta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet otetaan aiemmasta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tutkimuksemme teoreettisina käsitteinä toimivat Partasen (2011) tutkimustuloksiksi muodostuneet neljä aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisen ulottuvuutta: 1) opiskelijoiden koulutuskokemukset, 2) käsitykset itsestä oppijoina ja opiskelijoina, 3) käsitykset tiedollisista ja taidollisista resursseista sekä niiden riittävydestä ja 4) näkemykset merkittävien toisten tuesta, tunnustuksesta ja arvostuksesta. Nämä muodostivat myös analyysimme pääluokat. Poimimme analyysirunkoon aineistolähtöisessä sisällönanalyyssissa tekemiämme havaintoja, jotka sopivat näihin pääluokkiin. Pääluokkien sisältämät alaluokat pohjautuivat aineistolähtöisesti tekemiimme havaintoihin, vaikka niissä on myös joitakin yhtäläisyyksiä Partasen (2011) tulosten kanssa.

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on subjektiivisuuden myöntäminen. Tällöin tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja siten myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia: aina aiheen valinnasta

ja aineistonkeruusta tuloksiin ja johtopäätöksiin. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Tutkimusta arvioidaan siis kokonaisuutena kiinnittäen huomiota sen sisäiseen johdonmukaisuuteen, koherenssiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tutkimuksessa olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen sanallistamalla tutkimuksen kulkua jokaisessa vaiheessa. Erityishuomiota kiinnitimme aineistonkeruun ja sen jälkeisten vaiheiden raportointiin, mikä on Eskolan ja Suorannan (2014, 214, 217) mukaan keskeistä luotettavuuden kannalta: kun tutkimukselliset valinnat on perusteltu, lukija voi itse pohtia, päätyisikö samanlaiseen ratkaisuun tai lopputulemaan.

Menetelmäesittelyn yhteydessä käsitelimme omaelämäkerrallisen menetelmän luomia haasteita. Omaelämäkerrat perustuvat ihmisen muistiin, mikä on itsessään subjektiivinen ja muistelu tapahtuu aina nykyhetkestä käsin. Toisin sanoen saman asian muistelu voi tuottaa erilaisia tarinoita eri ajankohtina. Ajankohdasta riippuen painotukset voivat muuttua, eri asioita voidaan pitää kertomisen arvoisina ja toiset jättää kertomatta. (Teräs & Koivunen 2017, 196–197.) Myös Polkinghornen (2005, 138–139) mukaan kokemuksia tutkittaessa tutkitaan yksilön reflektiota kokemuksestaan, mikä voi muuttaa sitä, mitä kokemuksesta kerrotaan. Haasteena voidaankin nähdä, että osallistujat eivät voineet täydentää kirjoitelmiaan myöhemmin, vaikka jotain olennaista olisi jäänyt kertomatta. Tuloksia tarkastellessa on siis pidettävä mielessä, että opiskelijat ovat kertoneet kokemuksistaan siitä opintojen vaiheesta ja hetkestä käsin, jossa he sillä hetkellä olivat. Samankin henkilön kirjoitelmat olisivat voineet olla todella erilaisia ensimmäisen vuoden opiskelijana tai valmistumisen kynnyksellä.

Ajan voi nähdä niin aineistonkeruun mahdollisuutena kuin haasteenakin. Emme tiedä, miten kauan osallistujat käyttivät aikaa aiheen pohtimiseen ja siitä kirjoittamiseen, sillä se tapahtui itsenäisesti. Toisaalta tämä itsenäisyys mahdollisti sen, että kirjoittamiseen pystyi ottamaan ajan silloin, kun se sopi itselle parhaiten. Lisäksi kirjoittamiseen ei ollut aikapainetta, joten sen sai tehdä omaan tahtiin ja omassa rauhassa. Tutkimukseen osallistui suhteellisen vähän opiskelijoita (19), joten yleistämiseen kannattaa suhtautua kriittisesti. Toisaalta analyysivaiheessa keskeiset teemat nousivat suhteellisen helposti esiin, joten suurempi aineisto ei itsessään olisi välttämättä tarjonnut uutta informaatiota. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen sijaan tärkeää on ilmiön kuvaaminen ja syvempi ymmärrys sekä tutkittavien henkilöiden näkökulman esille tuominen (Huttunen 1995, 201).

Eskolan ja Suorannan (2014, 125) mukaan eettiset kysymykset korostuvat elämäkertojen käytössä, sillä tutkittujen nimettömyyden turvaaminen vaatii uudentyyppisiä ratkaisuja. Kirjoitelmat kerättiin anonymisti, joten lähtökohtaisesti tutkittavien nimettömyys on turvattu. Olemme turvanneet osallistujien anonymiteetin tutkimustuloksia kirjoittaessamme käyttämällä kirjoitelmista koodeja K1-K19. Lisäksi tutkielmaan nostetuista lainauksista on poistettu mainitut nimet, paikkakunnat, opiskelualat, sivuaineet, opiskeluvuosi ja muut maininnat, joista osallistuja voisi olla tunnistettavissa. Pidimme osallistujien anonymiteetin turvaamista erityisen tärkeänä myös siksi, koska kaikki eivät halua kertoa lukivaikeudestaan julkisesti. Lisäksi kirjoitelmat ovat luonteeltaan henkilökohtaisia, joten halusimme käsitellä toisten henkilökohtaisia kokemuksia kunnioittavasti.

Kysymämme taustatiedot luokitellaan epäsuoriksi tunnistetiedoiksi (Eronen 2019). Lisäksi lukivaikeuden toteamisajankohdan kysyminen voidaan nähdä terveydellisenä tietona tietosuojan kannalta. Täten olemme laatineet Itä-Suomen yliopiston tietosuojavastaavan avustamana tietosuojalainsäädännön osoitusvelvollisuuden mukaisen selosteen henkilötietojen käsittelystä ja säilyttämisestä. Kirjoitelmien keräämiseen käyttämässämme Webropol-lomakkeessa kerrottiin tietojen keräämisen tarkoitus, mitä tietoja lomakkeessa kerättiin ja miten niitä säilytettiin. Lisäksi lomakkeessa kerrottiin, että tiedot on kerätty vain tätä tutkimusta varten, niitä ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle ja ne hävitetään viimeistään vuoden 2022 loppuun mennessä.

Analyysivaiheessa koodasimme kirjoitelmat K1–K19. Korjasimme selkeät kirjoitusvirheet ymmärrettävyyden lisäämiseksi sekä poistimme tunnistettavuutta lisääviä tietoja, mutta muuten pidimme lainaukset sellaisinaan. Tulosten raportointivaiheessa annamme tulkinnan lisäksi nähtäväksi aineistonäytteen. Tämä on Eskolan ja Suorannan (2014, 217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä perussääntö, sillä aineistokatkkelmat antavat lukijalle mahdollisuuden oman mielipiteen muodostamiseen tehdyistä tulkinnoista.

Tutkimusraportti perustuu kirjoittajansa tulkintoihin. Joku toinen voisi täten tulkita aineistoa eri tavalla ja luoda tulkintansa perusteella erilaisia luokituksia ja painotuksia. Tulkinnalle voi löytyä vaihtoehtoja, sillä se antaa ilmiöstä vain ehdollisen, vajavaisen ja yksipuolisen käsityksen. (Kivi-

niemi 2018.) Tiedostamme, että tulkintamme ilmiöstä ei ole ainut oikea totuus. Koemme kuitenkin tutkimuksemme vahvuutena sen, että tutkijoita on kaksi ja tulkintamme on muodostunut kahden ihmisen tulkintojen perusteella. Se ei poista tulkinnallisuuden ehdollisuutta ja vajavaisuutta, mutta se tekee tulkinnasta hieman monipuolisemman.

Omat kokemuksemme yliopistossa opiskelusta voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden kannalta niin vahvuutena kuin heikkoutenakin. Kokemuksemme kautta ymmärrämme sitä ympäristöä ja maailmaa, jossa opiskelijat elävät. Tämä kokemus kääntyisi kuitenkin negatiiviseksi, mikäli etsimme aineistosta vain kokemuksiemme kanssa linjassa olevia asioita. Meistä kummallakaan ei ole todettu lukivaikeutta, joten tarkastelemme lukivaikeuksisen opiskelijan todellisuutta ulkopuolisen linssien lävitse. Täten emme voi täysin ymmärtää, minkälaista on olla lukivaikeuksinen opiskelija, mutta toisaalta henkilökohtaisen kokemuksen puuttuminen voi lisätä objektiivisuuttamme aihetta kohtaan. Emme kuitenkaan voi lähestyä aihetta täysin objektiivisesti, sillä ennakkokäsityksemme lukivaikeudesta voivat vaikuttaa tulkintaamme. Toisaalta laadullisen tutkimuksen luotettavuus muodostuu juuri subjektiivisuuden tiedostamisen kautta (Eskola & Suoranta 2014, 211). Omien kokemustemme ja ennakkokäsitystemme vaikutusten ehkäisemiseksi olemme hyödyntäneet aineistolähtöistä lukuotetta sekä teoriaohjaavaa analyysia, jotta tulokset kertoisivat aidosti tutkimusjoukon kokemuksista ja uskomuksista omasta pystyvyydestään. Lisäksi olemme analysoineet aineistoa itsenäisesti ennen yhteisen tulkinnan luomista. Tällöin analyysimme ei perustu vain yhden henkilön mielipiteeseen, vaan on muodostunut vuorovaikutuksessa kahden tutkijan, aineiston ja teorian välillä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkijan tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa sekä tutkimusten arvioinnissa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman huolellisia, rehellisiä ja tarkkoja kaikessa tutkimustyössä, tuloksia ja tutkimuksen arviointia koskevassa toiminnassa. Olemme myös pitäneet huolta siitä, ettei aineisto ole ulkopuolisten nähtävillä ja kunnioittaneet osallistujien anonymiteettiä poistamalla tutkielmaan nostetuista lainauksista tunnistetiedot, kuten maininnat paikkakunnasta tai opiskelualasta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) muistuttaa myös tutkimusluvan hankkimisesta. Olemme kunnioittaneet itsemääräämisoikeutta



ja vapaaehtoisuuden periaatetta, sillä aineistonkeruulomakkeeseen vastaaminen ja kirjoitelman tuottaminen oli täysin vapaaehtoista. Osallistujat saivat siis itse päättää, osallistuvatko he tutkimukseen (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Tämä suostumus tutkimushenkilöksi täytyi vahvistaa heti aineistonkeruulomakkeen (ks. liite 1) alussa.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tulokset on luokiteltu teoriaohjaavasti Partasta (2011) mukaillen neljään koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumista kuvaavaan pääluokkaan, jotka ovat 1) kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, 2) käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana, 3) käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä sekä 4) merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus. Pääluokat jakautuvat alaluokkiin, jotka on jaoteltu alaotsikoiden alle.

Luettavuuden parantamiseksi olemme korjanneet aineistosta nostamiemme lainausten selvät kirjoitusvirheet. Olemme myös korvanneet [hakasulkeilla] lainauksissa esiintyviä yksityiskohtia anonyymiteetin turvaamiseksi, mutta kuitenkin siten, että lukijan on mahdollista ymmärtää, mistä lainauksessa puhutaan. Lisäksi käytämme lukivaikeuksista yliopisto-opiskelijoista käsitettä opiskelijat.

### 5.1 Kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset

Aiemmat osaamisen kokemukset ovat Banduran (1995) teorian mukaan yksi minäpystyvyyssuomuksia rakentava tekijä. Nämä kokemukset ovatkin Schunkin ja Pajaresin (2002, 16) mukaan luotettavin minäpystyvyyden mittaamisen lähde. Opiskelijat muistelivat kirjoitelmissaan aiempia koulutuskokemuksiaan. Nämä kokemukset voidaan nähdä Partasen (2011, 115–117) luokittelua mukaillen kasvattavina, ei-kasvattavina tai merkittävänä koulutuskokemuksina.

#### 5.1.1 Kasvattavat koulutuskokemukset

Kasvattavat koulutuskokemukset ovat onnistumiskokemuksia, jotka vahvistavat yksilön uskosta minäpystyvyydestään (Partanen 2011, 115–117; Bandura 1995, 3). Opiskelijoiden kirjoitelmissa käsittelemät kasvattavat koulutuskokemukset voidaan jaotella menestyksen tuomiin voimaannuttaviin kokemuksiin, onnistuneisiin opiskelukokemuksiin sekä korona-ajan tuomiin positiivisiin muutoksiin opiskelussa.

Opiskelumենestyksen tuomat voimaannuttavat kokemukset liittyivät kirjoitelmissa havaintoihin siitä, että on oppinut jotain uutta ja huomannut osaavansa asioita. Opiskelijat kertoivat osaamiskokemusten aikaansaamista positiivisista tunteista.

*Toinen yllättävä tilanne oli valinnaiskursilla --. Koe suoritettiin etänä niin, että kirjoitettiin aine. Pyysin jo kurssin aikana, että saisin suorittaa suullisesti. Proffa sano, että lähetäs omatekoinen teksti, ja katsotaan sitten. Suoritin lopulta kokeen kuten kaikki muutkin, sillä proffa oli sitä mieltä, että osaan kirjoittaa hyvin. Tuli ihana tunne. (K1)*

*Itseäni motivoi parhaiten juuri se, kun huomaa että jotain on selkeästi jäänyt muistiinkin, ja tietysti kokeissa onnistuminen on aina palkitsevaa. (K7)*

Opiskelijat kuvasivat kirjoitelmissaan myös onnistuneita opiskelukokemuksia. Nämä kertomukset etenivät vaikeuksien kautta voittoon eli alun vastoinkäymisten tai epäilysten jälkeen tehtävästä olikin suoriuduttu hyvin. Onnistumisen eteen oli siis nähty vaivaa, mikä vahvistaa minäpystyvyyssuskomuksia (Bandura 1995, 3; Partanen 2011, 189–196).

*Merkittävä kokemus oli minulle se kun sain arvosanan 4 vaikealta tuntuneesta kurssista viime syksynä. Olin menettä toivoni kurssin suhteen, kun en aluksi lainkaan ymmärtänyt mitä sen tehtävissä haettiin takaa. Onneksi käännyin uusien opiskelukavereiden puoleen ja hekin tuskailivat saman kurssin kanssa. Yhdessä sitten saimme lopulta selkoa tehtävänannosta ja tsemppasimme toisemme tekemään tehtävät. Kun sain arvosanan kurssista en ollut uskoa silmiäni, koska olin pelännyt, etten edes pääsisi läpi. Tuntui tosi hienolta saada niin hyvä arvosana ja tajusin, että ei täällä yliopistossa sittenkään vaadita kuuta taivaalta ja että kyllä minä tästä selviän. Tämä vaikea kurssi toi minut myös yhteen nykyisten kavereideni kanssa ja tajusin, ettei kannata yrittää suoriutua kaikesta yksin. (K17)*

Osa opiskelijoista kertoi kirjoitelmissaan myös korona-ajan tuomista positiivisista muutoksista opiskeluun. Korona-aika oli muokannut opiskelijoiden arkea esimerkiksi muuttamalla kurssien suoritustapoja etäopiskeluun sopiviksi sekä luomalla muita uusia tapoja opiskella. Myös MacCullaghin ym. (2017, 10–11) mukaan luentotallenteet voivat olla hyödyllisiä lukivaikeuksisille opiskelijoille.

*Ajallisesti minulle kävi tuuri, sillä korona saapui muokkaamaan yliopistomaailmaa juuri, kun aloin itse tekemään oman opiskelijuuteni totuuksia uusiksi. Monet kurssit muuttuivat tenteistä esseiksi, tai ainakin tätä vaihtoehtoa ruvettiin tarjoamaan. Myös muut kirjoituspohjaiset suorituskeinot, jotka eivät painottaneet ulkoa muistamista antoivat minulle mahdollisuuden pärjätä. Oppimispäiväkirjat ja muut ovat olleet kandivaiheeni pelastus: Tein viisi vuotta tyhjää työtä, poljin paikallani ja*

*epäonnistuin tenteissä, mutta sitten kuudennen vuoden aikana suoritin enemmän kuin olin suorittanut kolmeen edelliseen vuoteen. (K8)*

*Yllättäen myös etäaika [on auttanut]. Etäluennot ovat olleet siitä hyviä, että tallenteita voi katsoa ja kuunnella omaan tahtiin. (K19)*

### 5.1.2 Ei-kasvattavat koulutuskokemukset

Ei-kasvattavat koulutuskokemukset ovat merkittäviä, mutta lannistavia ja lamauttavia kokemuksia, jotka liittyvät usein epäonnistumisiin eivätkä vie opiskelijaa eteenpäin (Partanen 2011, 115–117; Bandura 1995, 3). Opiskelijoiden kertomat ei-kasvattavat koulutuskokemukset liittyivät negatiivisiin opiskelukokemuksiin, riittämättömyden tunteisiin ja uupumiseen, huonoihin kokemuksiin yliopistoyhteisöstä sekä korona-ajan tuomiin negatiivisiin muutoksiin opiskelussa.

Opiskelijoiden kuvaamat negatiiviset opiskelukokemukset liittyivät omiin epäonnistumisiin koetilanteissa. Nämä epäonnistumiskokemukset olivat vaikuttaneet negatiivisesti opiskelijoiden pysyvyyssuskomuksiin ja aikaansaaneet esimerkiksi omien kykyjen epäilyä ja tenttien välttelyä. Myös Banduran (1995, 3–4) epäonnistumiskokemukset heikentävät minäpystyvyyssuskomuksia ja kyvyttömyyden tunne voi saada yksilön välttelemään haastavia tehtäviä.

*Kurssien suoritustavoissa välttelen kirjatenttejä, sillä sain yhtenä kesänä jokaisesta tekemästani tentistä ensimmäisellä kerralla hylätyn. Se latisti minäpystyvyyttäni ja haluani edes yrittää kirjatenttejä. (K12)*

*Koko elämän läpi kokeet ovat olleet kompastuskiveni, ja se on murtanut [itsetuntoni]. (K8)*

Monien opiskelijoiden kirjoitelmista huokui ahkeruus ja vaivannäkö opiskeluiden eteen. Vaivannäöstä huolimatta osa koki riittämättömyyttä ja väsymystä opintojen luoman työtaakan alla. Opiskelijat eivät kuitenkaan aina liittäneet näitä kokemuksia lukivaikkeudesta johtuviksi. Joidenkin kohdalla tilanne oli edennyt jopa uupumukseen. Oppimisvaikeuksien yhteys väsymiseen ja uupumiseen sekä riittämättömyyden tunteisiin opinnoissa on huomattu aiemmissä tutkimuksissa (Denhart 2008, 485; Torppa ym. 2019, 261). Riittämättömyyden tunteet kuuluivat ei-kasvattaviin kokemuksiin myös Partasen (2011) tutkimuksessa.

*Luulen, että kokemukseni esim. väsymisestä, riittämättömydestä tai vastaavasta ovat universaaleja ja lukivaikeudesta riippumattomia. Toki välillä olen miettinyt, että kuinka kestäväällä pohjalla opiskelutapani on ollut, kun opiskelen käytännössä 7 päivää viikosta. Toki välillä teen vain pari tuntia tai otan vapaapäivän, mutta koen, ettei mulla ole vaihtoehtoa opiskella vain ma-pe kuten jotkut kaverit tekevät. (K13)*

*Opintojen ensimmäiset kaksi vuotta sujuivat hyvin, mutta ajauduin uupumukseen. Kolmas vuosi ei sujunut oikein mitenkään, ja sain kursseista puolet tehtyä. (K14)*

Tuen saamisen vaivalloisuus ja yliopisto-opettajien vaihteleva suhtautuminen lukivaikeuteen on huomattu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Korkeamäki & Vuorento 2021, 32; Cameron & Nunkoosing 2012, 350). Huonot kokemukset yliopistoyhteisöstä liittyivät opiskelijoiden kirjoitelmissa negatiiviseen kokemukseen yliopistosta organisaationa ja opettajien suhtautumiseen lukivaikeuteen. Opiskelijoiden negatiiviset kokemukset yliopistosta organisaationa koskivat tukitoimien saatavuutta sekä sitä, miten niistä puhutaan ja tiedotetaan.

*Olisin kaivannut enemmän tietoa opintojen alussa oikeuksistani erilaisiin tukitoimiin ja vähemmän "erityisyyteni" korostamista. Nykyään esim. tuo lisäaika haetaan erityisjärjestelyistä, jotka aikaisemmin kulkivat nimellä vammaispalvelut. Tämä nimi oli itselleni ainakin luotaantyöntävä ja en kokenut sen kuvaavan omia tarpeitani avun suhteen. (K12)*

*Hain myös vihdoin apua lukihäiriön saralla --. Kuitenkin joillekin opettajille tai professoreille asia on huuhaata eikä merkitse mitään. Ei auta kuin hyväksyä asia ja koittaa pysyä perässä. (K5)*

*Jos jotain kritiikkiä antaisin, niin sanoisin, että yliopistoissa ei huomioida kaikenlaisia opiskelijoita. Opetusmenetelmät eivät huomioi aina oppimisvaikeuksia tai muita esteitä. Tukea pitää osata vaatia ja etsiä, sitä ei tuoda kenenkään luokse. Mielestäni fukseille, ja muillekin, tulisi tuoda vahvemmin esille, että apua on saatavilla ja mistä sitä voi saada. Pandemian aikana esim. mielenterveys on ruvettu huomioimaan paremmin, mutta on sivuutettu kokonaan monipuolinen opetustapa, joka on helposti juuri esim. lukivaikeudet kanssa elävän kannalta haastavampaa kuin ennen. Kerran jouduin myös itse ohjeistamaan opettajaa, että mitä hänen tulee tehdä, kun pyysin lisäaikaa tenttiin. Se kertoo minusta aika paljon siitä, kuinka paljon erilaisista tarpeista henkilökunnan kesken puhutaan. Toki voi olla, että vain hän ei tiennyt mitä tehdä, mutta uskon, että useampi muukaan ei tietäisi. (K13)*

Kuten jo viimeisimmästä lainauksesta käy ilmi, opiskelijoiden negatiiviset kokemukset opettajien suhtautumisesta johtuivat opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajien tietämättömydestä. Tämän lisäksi opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan opettajien kielteisestä suhtautumisesta lukivaikeuteen. Jodrellin (2010) tutkimuksen mukaan sillä, millaisia käsityksiä opiskelijan sosiaalisella ympäristöllä on lukivaikeudesta, on merkitystä opiskelijoiden uskomuksiin omista kyvyistään.

Seuraavassa lainauksessa yksi opiskelija kertoo, miten professorin kommentti ja myöhemmin opettajien ymmärtämättömyys lukivaikeutta kohtaan olivat aiheuttaneet epävarmuutta omien kykyjen riittävyttä kohtaan:

*Eräs proffa tokaisi mulle, että mitäs oikein aiot tän [kurssin] kanssa. Syynä tokaisuun oli, että [opin-totehtävässä] oli todella paljon virheitä. Kerroin, että kaikkeni oon tehnyt ja vaihtoon oon lähdössä, jospa siellä oppisin lisää. Paniikki siitä tuli, etten osaa mitään. -- Opeopintoja tehdessä tuntu, että simputus alko. Ymmärrystä siihen, että virheet johtuu lukivaikeudesta ei meinattu hyväksyä. Opet-tajallahan ei voi olla vaikeuksia, vaan hän on täydellinen. (K1)*

Osa opiskelijoista kuvasi myös korona-ajan tuomia negatiivisia muutoksia opiskeluun ja yhden opiskelijan kohdalla korona-ajan etäopiskeluun liittyi myös tietynlainen mitänsanomattomuus. Vuorovaikutuksen puuttuessa etäopiskelu koettiin yksitoikkoisena ja itsenäisenä puurtamisena. MacCullaghin ym. (2017, 8–9) mukaan lukivaikeuksiset opiskelijat arvostavatkin lähiopetusta erityisesti vuorovaikutuksen vuoksi.

*Erytisesti pandemia-aika on vaikuttanut negatiivisesti opiskeluun, koska alussa opetusta saatettiin pitää ainoastaan videoina, jotka katsottiin omaan tahtiin. Ei ollut keskustelua ja opiskelu painottui kirjasta lukemiseen, --. (K13)*

*Ei hirveästi tule mitään kokemuksia mieleen, kun on ollut 1.5 vuotta etäopetuksessa. -- Korona-ajan kokemukset yliopisto-opiskelusta ovat todella latteat ja yhtä harmaata massaa. (K14)*

### 5.1.3 Merkittävät koulutuskokemukset

Opiskelijoiden kuvaamat merkittävät koulutuskokemukset liittyivät yliopistoon sisäänpääsyyn, yliopistossa opiskeluun sekä lukivaikeuden diagnosointiin.

Opiskelijat kuvasivat kirjoitelmissaan yliopistoon sisäänpääsyä merkittävänä kokemuksena. Osa opiskelijoista koki sisäänpääsyn itsensä ylittämisenä tai jopa yllätyksenä.

*En olisi koskaan uskonut, että pääsen edes yliopistoon. (K1)*

*Merkittävin kokemus on päästä kouluun sisälle, ulospääseminen ei niinkään. (K4)*

*Olen aina halunnut yliopistoon, mutta jotenkin peruskoulussa ja lukiossa sain sen käsityksen, että minusta ei ole siihen. Hain, ja pääsin hyvillä pisteillä sisään yliopistoon yli 30-vuotiaana. (K11)*

Koulutukseen sisäänpääsy ja verkostoituminen muiden opiskelijoiden kanssa merkittävinä kokemuksina nousivat esiin myös Partasen (2011, 115–117) tuloksissa. Kirjoitelmissa opiskelijoiden kanssa verkostoituminen näkyi esimerkiksi tyytyväisyytenä opiskeluun muiden aiheesta kiinnostuneiden kanssa. Merkityksellisiä kokemuksia yliopistossa opiskelusta olivatkin tyytyväisyys yliopistoyhteisöön sekä arvostus opiskeluvuosiin kohtaan. Myös Bergeyn ym. (2018, 48–49) mukaan lukivaikeuksiset opiskelijat ovat yhtä tyytyväisiä opiskeluun kuin muut opiskelijat.

*Kokemukseni yliopistosta on positiivinen. Upeaa, että mahdollisuuksia sivuaineiden, suoritustapojentapojen- ja aikojen suhteen on niin laajasti. Olen myös iloinen siitä, että tukea tarjotaan ja erityisjärjestelyistä tiedotettiin heti opintojen ensimmäisellä viikolla. Fuksit on otettu lämpimästi vastaan ja tietoa on annettu. (K16)*

*On vaikeaa keksiä yksittäistä merkittävää kokemusta. Kaikki opiskeluvuoteni ovat olleet merkittäviä ja tärkeitä. Olen saanut opiskella mielenkiintoisia asioita muiden samoista aiheista kiinnostuneiden kanssa. (K18)*

Osa opiskelijoista kuvaili lukivaikeuden toteamisen olleen merkityksellinen kokemus. Diagnoosin myötä opiskelijat ymmärsivät itseään paremmin sekä saivat apua ja tukea opintoihinsa. Myös Korkeamäen (2019, 245–246) ja Ingessonin (2007, 584–585) mukaan lukivaikeuden toteaminen on tärkeää, sillä se selittää kohdattuja vaikeuksia, antaa tietoa omasta tiedonkäsittelystä ja auttaa itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistamisessa.

*Lukihäiriödiagnoosin saaminen -- olikin minulle pelastus ja sain sen myötä vähän apua erityisopettajalta siihen miten voisin opiskella paremmin. (K17)*

*Minulla todettiin lukivaikeus lukiossa. Se oli yllätys, koska olin aina ollut hyvä koulussa ja olin päässyt hyvään lukioonkin. Toisaalta diagnoosi oli helpotus, koska se antoi selityksen sille, miksi kielet olivat minulle tosi vaikeita ja miksi muut lukivat kirjat äikäntunneille aina paljon nopeammin kuin minä. (K18)*

## 5.2 Käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana

Partasen (2011, 119) mukaan käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana tarkoittaa aikuisopiskelijoiden tulkinnasta muodostunutta itseä koskevaa konstruktiota, jossa yhdistyvät aikuisopiskelijoiden käsitykset, arvioinnit ja odotukset itseään kohtaan. Tämä opiskelijaminäkäsitys perustui aikuisopiskelijoiden kohdalla pääasiassa aiempiin suorituksiin ja hallintakokemuksiin (Partanen

2011, 159). Lukivaikeuksisten opiskelijoiden käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana muodostuivat heidän kirjoitelmissaan kuvatuista käsityksistä, arvioinneista ja odotuksista itseä kohtaan. Käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana perustuivat lukivaikeuden koettuun merkityksellisyyteen osana opiskelijaminäkäsitystä, myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentaviin tekijöihin ja kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentaviin tekijöihin. Käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana rakensivat opiskelijoiden uskomuksia omista kyvyistään oppijoina.

### 5.2.1 Lukivaikeus osana opiskelijaminäkäsitystä

Opiskelijat pohtivat kirjoitelmissa lukivaikeuden merkitystä itselleen. Lukivaikeusdiagnoosin saaminen koettiin merkittävänä kokemuksena, mutta se vaikutti myös opiskelijoiden käsitykseen itsestä oppijana ja opiskelijana. Aiemmin diagnosoimatta jääneen lukivaikeuden löytyminen aikuisiällä on usein myönteinen kokemus, sillä se antaa selityksen omille vaikeuksille, lisää opiske- lutekniikoiden oppimista ja parantaa mahdollisuuksia saada oikeanlaista tukea opiskeluun. Luki- vaikeuden tunnistaminen on tärkeää myös itsetunnon ja itsetuntemuksen kannalta. Lisäksi luki- vaikeuden hyväksyminen osana itseä voi suojata lukivaikeuden kielteisiltä seurauksilta. (Korkea- mäki 2019, 243, 245–246, 249.)

*Lukivaikeus löydettiin viidentenä opiskeluvuonna ruotsin opettajan kehoitettua menemään tutki- muksiin, mikäli ruotsia piti toistaa useampaan kertaan. Olin siinä vaiheessa ehtinyt itkuisena istua ruotsin luennoilla kolmesti. Oma käsitys oppijana meni samassa syssyssä sekaisin, ja nyt on tehty pari vuotta itsetutkimusta. (K8)*

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet lukivaikeuden olevan merkittävä osa heidän opiskeli- jaminäkäsitystään. Koska lukivaikeutta ei ollut juurikaan ajateltu merkittävänä osana itseä ja omaa opiskelua, ei myöskään tuen tarvetta tai opiskelua lukivaikeuksisena henkilönä ollut erityi- semmin mietitty. Lukivaikeudella ei siten näyttänyt olevan erityistä merkitystä heidän käsityk- siinsä omista kyvyistään oppijoina.

*En ole koskaan kokenut keskivaikean lukihäiriöni olevan opiskelujeni tiellä varsinaisesti. -- En ole varsinaisesti ajatellut opiskelua näin lukihäiriöisenä sen tarkemmin, sillä tavat ja nopeus jolla opiskelen, on ollut minulle se sama normi aina peruskoulusta lähtien. Olen aina kokenut, että kou- lussa pärjääminen on ollut minulle myös suhteellisen vaivatonta, ja olenkin hyvin pärjännyt koulu-*



*urallani. -- Lukihäiriöni kanssa olen aina "joutunut pärjäämään" yksin, ehkä myös siksi etten oikein koe olevani lukihäiriöinen siitä huolimatta, että olen. (K7)*

## 5.2.2 Myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät

Opiskelijoiden myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavia tekijöitä olivat ahkeruus, sinnikkyys ja periksiantamattomuus, määrätietoisuus ja motivoituneisuus tavoitteiden saavuttamista kohtaan sekä omien vahvuuksien tunnistaminen. Myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät loivat myös uskoa omaan kykyihinkin oppijoina.

Ensimmäinen myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentava tekijä oli ahkeruus, joka korostui kirjoitelmissa. Kuvaukset ahkerasta opiskelusta ja kovasta työstä rakensivat opiskelijoista kuvaa määrätietoisina ja motivoituneina opiskelijoina, jotka uskoivat vaivannäkönsä vievän heidät tavoitteeseensa. Myös Partasen (2011, 151) mukaan aktiivisuus, ahkeruus, koulutukseen panostaminen sekä vahva usko omaan mahdollisuuteen rakensivat vahvaa käsitystä itsestä oppijana ja opiskelijana. Nämä ominaisuudet liittyvät myös voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen (Partanen 2011, 195).

*Kyllä on välillä aikaa vievää eikä aina helppoa, mutta maaliin pääsee kovalla työllä. (K1)*

*Tuntuu, että opinnoissa menestyy, jos ne kiinnostavat ja niiden eteen jaksaa nähdä vaivaa. -- Koen, että yliopisto-opinnoissa lukivaikeuden kanssa voi pärjätä hyvin, mutta se vaatii kovaa motivaatiota ja halua onnistua. (K12)*

Toinen myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentava tekijä oli sinnikkyys ja periksiantamattomuus. Oppimisvaikeuksia koskevan tutkimuksen mukaan muun muassa sinnikkyys ennustaa menestystä paremmin kuin esimerkiksi opiskelusaavutukset (Korkeamäki 2019, 243). Sinnikkyys ja periksiantamattomuus ovat myös voimakasta minäpystyvyyttä kuvastavia piirteitä (Zimmerman 1995, 204; Partanen 2011, 195). Banduran (1995, 3) mukaan onnistumisen eteen nähty vaiva vahvistaakin yksilön minäpystyvyyssuhteita enemmän kuin onnistuminen ilman vaivannäköä. Partasen (2011, 138, 151) tutkimuksessa vahvoina ja melko vahvoina oppijoina ja opiskelijoina itseään pitävät aikuisopiskelijat korostivat sinnikkyyttään. Joskus aikuisopiskelijat kompensoivat sinnikkyydellään kokemiaan tiedollisen kapasiteetin puutteitaan (Partanen 2011, 138).

Myös lukivaikeuksiset opiskelijat kompensoivat opiskelussa kohtaamiaan haasteita ja vastoinikäymisiä sinnikkyydellään. Periksiantamattomuus näkyi lukivaikeuksisten opiskelijoiden kertomuksissa erityisesti siinä, miten opinnoissa kohdatut vaikeudet on selätetty. Vastoinikäymisistä huolimatta moni opiskelija kertoi yrittäneensä sinnikkäästi uudestaan.

*Ensimmäisellä kerralla sain hylätyn ja petyin itseeni, ajattelin etten tule ikinä onnistumaan ja tutkintoni jää siitä kurssista kiinni. Keräsin kuitenkin itseni, pyysin opettajalta neuvoja siitä mitä asioita minun pitää opetella paremmin ja yritin uudestaan vielä kovempaa. Kun toisella yrityksellä sain kurssin viimein läpi, olin valtavan helpottunut ja ylpeä itsestäni. Minulla on omat haasteeni ja hidasteeni mutta en anna niiden estää minua. (K18)*

*Sivuaineistani [sivuaine] ja [toinen sivuaine] ovat yliopistossani "rajattuja" sivuaineita, eli niihin piti hakea kokeella. Sisäänotettu oli hyvin vähän ja koealue suuri. Käytännössä pääsykokeesta tuli saada arvosana 5 päästäkseen sivuaineeseen. [Sivuaineen] osalta minulla meni neljä pääsykoekertaa -- ja [toisen sivuaineen] kaksi --. (K12)*

Kolmas myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentava tekijä oli määrätietoisuus ja motivoituneisuus tavoitteiden saavuttamista kohtaan. Minäpystyvyyden voimakkuus vaikuttaa asetettujen tavoitteiden vaativuuteen ja haasteiden saavuttamiseen sitoutumiseen (Bandura 1995, 5–6). Kun lukivaikeuksiset opiskelijat pohtivat opiskelumotivaationsa lähteitä, he kuvailivat yleensä tavoitteitaan. Opiskelun koettiin vievän kohti omia tavoitteita, joita olivat esimerkiksi unelma-ammattiin pääseminen ja valmistuminen tietyssä ajassa. Opiskelijat osoittivat täten selvää määrätietoisuutta ja motivoituneisuutta opiskelua kohtaan. Akateemisesti menestyvien lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden onkin havaittu selittävän menestystään korkealla motivaatiollaan ja luottamuksella omiin kykyihin (Corkett, Hein & Parrila 2008; Bergey ym. 2018, 49).

*Opiskeluun motivoi ala, sillä valmistun unelma-ammattiini, sekä loputon tiedonjano kaikesta alaan liittyvästä. (K14)*

*Vähemmän kiinnostavien ja vaikeiden kurssien yli minua motivoi ajatus haaveammattistani. Uskon että pääsen unelmatyöhöni, kun opiskelen vain ahkerasti ja teen parhaani. (K18)*

Neljäs myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentava tekijä oli omien vahvuuksien tunnistaminen. Opiskelijat hyödynsivät näitä vahvuuksia opinnoissaan. Osa opiskelijoista koki esimerkiksi kirjoittamisen vahvuutenaan ja jotkut nauttivat lukemisesta. Lukivaikeus ei siis välttämättä tarkoita

sitä, että lukeminen tai kirjoittaminen koettaisiin epämiellyttävänä, vaan ne voidaan kokea myös vahvuuksina.

*Parhaiten opin kirjoittamalla ja piirtämällä, joka on aika ristiriidassa lukihäiriön kanssa, koska siihen menee niin paljon aikaa. Muistiinpanojen tekemisessä kuitenkin motivoi, kun ns. "näkee oman käden jäljen". Pidän myös lukemisesta ja luen kyllä mielelläni. (K9)*

*On sinällään ironista, että lukivaikeudellisena minun vahvuuteni on kirjoittaminen. Mutta se on johtanut minut läpi kandidaatin opintojen --. (K8)*

Oman vahvuusalueen löytäminen helpottaa myös opiskelua ja on olennaista itsetuntemuksen kehittymiselle. Hyvä itsetuntemus on yksi lukivaikeuden kielteisiltä seurauksilta suojaavista tekijöistä. (Korkeamäki 2019, 243–244.) Kun opiskelijat kuvasivat opiskelutekniikoita ja vahvuuksiaan, he kuvailivat myös opiskelun kannalta hyödyllisiä ja myönteisiä piirteitään.

*-- ryhmätöitä. Niissä koen olevani vahvimmillani koska vahvuuteni ovat käytännöllisyys ja ongelmanratkaisu. Olen myös luova ja minulla on paljon ideoita, ja koen että ryhmätöissä ja esitelmissä pääsen parhaiten tuomaan nämä vahvuudet esiin. (K17)*

*Minua motivoi halu menestyä, olen aika kilpailullinen, joten kaikesta voi tehdä pienen kilpailun omassa päässä. (K13)*

### **5.2.3 Kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät**

Kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavia tekijöitä olivat käsitys itsestä hitaana lukijana, käsitys huonosta kielitaidosta ja käsitys itsestä "tyhmänä". Nämä opiskelijoiden käsitykset pohjautuivat esimerkiksi aiempiin kokemuksiin ja itsensä muihin vertaamiseen.

Opiskelijat kuvasivat itseään muita hitaammiksi lukijoiksi ja opiskeluun koettiin kuluvan paljon aikaa. Myös Denhartin (2008, 493) ja MacCullaghin ym. (2017, 16) mukaan oppimisvaikeuksiset opiskelijat käyttävät muita opiskelijoita enemmän aikaa opiskeluun.

*Opiskelu on tuntunut pääosin suhteellisen helpolta, mutta tiedän että käytän opiskeluun kauemmin aikaa kuin moni muu opiskelukaverini. -- Suurin haaste kaikista on ajan puute. Luen todella hitaasti, jonka vuoksi tentteihin valmistautumiseen menee kauan aikaa. (K13)*

Vieraat kielet tuottavat usein vaikeuksia lukivaikeuksisille aikuisuudessakin, mikä voi vaikuttaa opintojen edistymiseen (Korkeamäki 2019, 246; Olofsson ym. 2015, 345). Kielten opiskeluun liittyi joidenkin opiskelijoiden osalta myös myönteisiä kokemuksia, ja jotkut olivat valinneet vieraita kieliä sivuaineiksi ja vapaavalintaisiksi opinnoiksi. Silti merkittävä osa opiskelijoista mainitsi kielten opiskelun ja tutkintoon kuuluvien kielikurssien tuottavan vaikeuksia ja ylimääräistä kuormitusta.

*Vaikeaksi koen varsinkin englanninkielisen oppimateriaalin, ja paksujen kirjojen käyttämisen, sillä olen hidas lukija ja huono kielissä. (K14)*

*Englannin opinnot toki hieman jännittävät, sillä vieraiden kielten opiskelu on aina tuottanut vaikeuksia. (K6)*

Korkeamäen (2019, 249) mukaan virallinen lukivaikeuden toteaminen aikuisiällä on tärkeää tyhmyyden ja laiskuuden kokemusten hälventämisessä, kielteisten koulukokemusten käsittelyssä ja itsetunnon sekä itsetuntemuksen vahvistamisessa. Myös Ingessonin (2007, 584–585) mukaan lukivaikeusdiagnoosin saaminen auttaa selittämään kohdattuja vaikeuksia ja voi hälventää uskosta siitä, ettei olisi yhtä älykäs kuin muut. Lukivaikeuden toteamisesta huolimatta kirjoittelmissa esiintyi yksittäisiä mainintoja itsensä kokemisesta ”tyhmänä”. Näkemys pohjautui lapsuuden kokemuksiin ja opiskelussa kohdattuihin vastoinkäymisiin.

*Edelleen minulla on syvällä sisimmässä se luulo, että olen tyhmä :D Se on istutettu minuun ala-asteella ja perheen kautta. (K11)*

*Koko elämäni kokeet ovat olleet kompastuskiveni, ja se on murtanut [itsetuntoni]. Käsittelen itseäni sanan ”tyhmä” kautta. (K8)*

### **5.3 Käsitukset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä**

Partasen (2011, 186, 189) mukaan aikuisopiskelijoiden käsitykset oman tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä perustuvat käsitykseen itsestä oppijana ja opiskelijana. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden käsitykset tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävydestä pohjautuivat puolestaan aiempiin opiskelukokemuksiin, käsityksiin it-

sestä oppijana ja opiskelijana sekä pohdintoihin omista opiskelutekniikoista. Omia kykyjä vertailtiin jonkin verran myös muihin opiskelijoihin. Kirjoitelmissa kuvailtiin niin vahvaa uskoa omaan kykyihin kuin epäröintiäkin omien kykyjen riittävydestä. Opiskelutaitojen nähtiin riittävän myös mahdollisesti, jolloin opiskelijat käyttivät kompensointikeinoja ja metakognitiivisia taitoja selvitäkseen kohtaamistaan haasteista. Nämä käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä rakensivat opiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä.

### 5.3.1 Käsitykset riittävästä opiskelutaidosta

Moni opiskelija koki tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävän yliopisto-opintoihin. Kapasiteetin ja kompetenssien riittävyttä perusteltiin tiedolla itselle sopivista opiskelutekniikoista, lukivaikeuden vähäiseksi koetulla merkityksellä opiskeluun ja valintojen tekemisellä omaan kiinnostukseen perustuen.

Ensimmäinen tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyttä kuvastava tekijä oli tieto itselle sopivista opiskelutekniikoista. Korkeakouluun siirtyminen vaatii lukivaikeuksisilta opiskelijoita usein uusien opiskelustrategioiden omaksumista, sillä opiskelun vaatimukset kasvavat (Korkeamäki 2019, 245). Osa opiskelijoista oli löytänyt itselleen sopivat opiskelutekniikat jo aiemmilla opiskeluasteilla, kun taas osa oli omaksunut toimivat tekniikat yliopisto-opintojen aikana.

*Olen tottunut yläasteelta asti lukemaan kokeeseen vain kerran, minkä uskon olevan menestymisen salaisuus myös yliopistossa. (K13)*

*Opinnot sujuvat vuosien harjoittelun jälkeen ok, -- Yliopistossa olen kuitenkin ensimmäistä kertaa kokenut osaavani opiskella. (K2)*

*Oppimistani tukevat parhaiten muistiinpanojen tekeminen ja etenkin asioiden ryhmittely paperilla. Käytän erivärisiä kyniä sekä pohdin ja teen loogisia päätelmiä aiheesta. (K6)*

Toinen tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyttä kuvastava tekijä oli lukivaikeuden vähäinen merkitys opiskelussa. Usko omien kykyjen riittävyteen näkyi siinä, että osa opiskelijoista ei kokenut tarvitsevansa lainkaan yliopiston tarjoamaa tukea, kuten lisäaikaa tentteihin. Tuen hakematta jättäminen oli joillekin myös tietoinen valinta, jota perusteltiin tulevaan

työelämään valmistautumisella. Lisäksi jotkut opiskelijat kertoivat aikovansa edetä opinnoissaan muiden kanssa samaan tahtiin. Korkeamäen ja Vuorennen (2021, 32) mukaan haluttomuus hakea tukea opintoihin liittyy joissain tapauksissa siihen, ettei opiskelija halua kokea erottautuvansa muista. Osa opiskelijoista koki olevansa yhtä hyviä kuin muutkin, ja yksi opiskelija myös kritisoi oppimisvaikeuksiin liittyviä ennakkokäsityksiä.

*Omat opiskelutaitoni ovat mielestäni riittävät opiskeluun ja siltä ovat tunteneet tähän asti vaikkakin opintoja ei hirveästi ole takana. -- En ole vielä saanut tukea mutta enpä ole kellekään asiasta maininnut -- Olen päättänyt, että käyn koulun läpi samalla teholla kuin muutkin häiriöstä huolimatta, koska uskon että kykenen siihen. (K10)*

*-- työelämässä ei saada helpotuksia lukihäiriön takia, joten en halunnut turvautua siihen opiskelusakaan. (K15)*

*Opiskelijana minua motivoi se, että kuinka hyvin olen suoriutunut, vaikka peruskoulu- ja lukioarvosanojeni perusteella harva olisi uskonut. Olen todellakin näyttänyt epäilijöille, joista suurin taisin olla kuitenkin minä itse. -- En pidä siitä, miten ennakoajatus vaikuttaa yleisesti olevan, että oppimisvaikeuden kanssa suoriutuisi huonommin kuin muut. (K9)*

Kolmas tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyttä kuvastava tekijä oli valintojen tekeminen oman kiinnostuksen perusteella. Partasen (2011, 201) mukaan voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys ilmenee opintoihin liittyvissä valinnoissa siten, että aikuisopiskelijat uskaltavat tehdä valintoja, jotka haastavat heitä. Schunkin ja DiBenedetton (2016, 6) mukaan vahvojen minäpystyvyysuskomusten rakentumiselle onkin tärkeää, että asetetut tavoitteet ovat vaikeustasoltaan riittävän haastavia mutta realistisia. Ingessonin (2007, 586) mukaan lukivaikeuksiset nuoret valitsevat puolestaan mieluiten omien taitojensa ja kykyjensä kanssa kohtaavia opiskelualoja. Tutkimukseemme osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat tekivät kuitenkin opintoja koskevia valintoja korostamalla erityisesti oman kiinnostuksen merkitystä. Opiskelijat ottivat mielellään myös ylimääräisiä opintoja.

*Päädyin ottamaan [pääaineen] pääaineeksi, mutta valinta syntyi puhtaasti mielenkiinnon pohjalta eikä lukivaikeuden aiheuttamalla kirjoitusvirheiden määrällä ollut vaikutusta päätökseen. (K6)*

*Esimerkiksi aion valmistua neljässä vuodessa ja sivuaineeni valitsen (käymieni lisäksi 1–2 lyhyttä sivuainetta) pohjautuen omaan mielenkiintoni aiheesta. (K9)*

*Olen tehnyt kaikki valintani opintojen aikana sen perusteella, mitä itse olen kokenut haluavani. -- Koska minulla on aika paljon (liikaakin) sivuaineita, lopullinen opintopistemääräni lienee (kandi + maisteri) lähellä 550 op. (K12)*

*Aito kiinnostus on kuitenkin aina paras motivaattori ja se, että teen kaiken työn itseäni varten. Voin opiskella mitä haluan ja olenkin ottanut paljon ylimääräisiä kursseja juuri siksi, että ne kiinnostavat. (K13)*

### **5.3.2 Käsitukset opiskelutaitojen riittävyyden ehdollisuudesta**

Kun opiskelijat pohtivat opiskelutaitojensa riittävyyttä, he toivat esiin asioita, joiden he kokivat tuottavan haasteita opiskelussa. Opiskelijoiden käsitykset opiskelutaitojen riittävyyden ehdollisuudesta tarkoittaa sitä, että opiskelijat kokivat lähtökohtaisesti omien taitojensa riittävän, mutta haasteiden selättäminen ja opinnoissa pärjääminen vaati kompensointikeinoja. Kompensointikeinoja olivat ajanpuutteen kompensoiminen ajanhallinnan keinoilla sekä omien haasteiden kompensoiminen ahkeruudella ja kovalla työnteolla.

Ajanpuute oli yleisin opiskelutaitojen riittävyyttä haastava tekijä. Moni opiskelija koki opiskelun olevan hidasta lukivaikeuden vuoksi. Useissa vastauksissa opintojen koettiin sujuvan hyvin, mutta sen koettiin vievän paljon aikaa esimerkiksi kirjoittamisen haasteiden vuoksi. Omat akateemiset kompetenssit ja tiedollinen kapasiteetti koettiin siis riittäviksi, mutta lukivaikeuden tuottama opiskelun hitaus ja siten rajallinen aika toi ehdollisuutta opiskelutaitojen riittävyydelle.

*Pidän lukivaikeuttani lähinnä hidasteena, en esteenä. (K18)*

*Yliopisto-opinnot ovat sujuneet yhtä hyvin kuin kaikki muutkin opiskeluasteet --. Opiskelu on tuntunut pääosin suhteellisen helpolta, mutta tiedän, että käytän opiskeluun kauemmin aikaa kuin moni muu opiskelukaverini. -- Toki olen välillä miettinyt, miten kestäväällä pohjalla opiskelutapani on ollut, kun opiskelen käytännössä 7 päivää viikosta. Toki välillä teen vain pari tuntia tai otan vapaa-päivän, mutta koen, ettei mulla ole vaihtoehtoa opiskella vain ma-pe kuten jotkut kaverit tekevät. (K13)*

*-- aihealueiden sisäistäminen on helppoa, mutta vaikeuksia tuottaa erityisesti kirjoitustyöt. Kun kirjoitan tekstiä, unohdan sanoja ja kirjoitan sanan kirjaimet väärässä järjestyksessä, jolloin tekstistä tulee vaikealukuista. Joudun tekemään paljon työtä korjatakseni tekstiä, ja kiinnittämään paljon huomiota kielioppisääntöihin. (K15)*

*Pidempien tekstien kirjoittaminen on minulle todella työlästä, koska joudun korjailemaan jatkuvasti tekstiäni jatkuvasti. Työ vie siis valtavasti aikaa. (K16)*

Ajanpuutetta kuvattiin myös ulkoapäin tulevana haasteena. Vaikka moni opiskelija oli löytänyt itselleen sopivimmat opiskelutekniikat, ne koettiin joskus todella aikaa vieviksi ja hitaiksi. Opiskelijat siis tiesivät, miten he oppivat parhaiten, mutta ajan rajallisuus aiheutti haasteita oppimiselle. Toinen ulkoinen syy ajanpuutteelle oli opiskeltavan asian suuri määrä. Banduran (1995, 7–8) mukaan minäpystyvyyden ollessa voimakasta epäonnistumisten syynä nähdään todennäköisemmin itsestä ulkoiset syyt.

*Tykkään mindmapeista mutta niiden teko vie liikaa aikaa. Niillä oppisin parhaiten. (K1)*

*Opin parhaiten omien muistiinpanojen ja kirjoittamisen avulla, vaikka tiedänkin että ajankäytön kannalta tapa ei ole minulle optimaalisin. (K16)*

*Vaikeuksia on tuottanut enemmänkin aikataulutus, kun on niin paljon enemmän itsenäistä työkentelyä ja useampia kursseja päällekkäin menossa. Aikataulutusta olen joutunut harjoittelemaan todella paljon ja realisoimaan itselleni aika tarkasti kauanko minulla menee esim. 10 sivun lukemiseen tieteellistä tekstiä. (K9)*

Ensimmäinen kompensointikeino oli ajanhallinnan taidot, joilla kompensoitiin tätä sisältä- ja ulkoapäin muodostuvaa ajanpuutetta. Koska opiskelun koettiin vievän paljon aikaa, oman ajankäytön suunnittelu ja ajanhallinnan taidot nousivat keskeiseksi keinoksi kompensoida näitä haasteita. Opiskeluun käytetyn ajan aiheuttamaa kuormitusta kompensointiin myös hidastamalla opiskelutahtia. Korkeamäen (2019, 248) mukaan ajanhallinnan taidot kuuluvatkin lukivaikeuksisten aikuisten hyödyntämiin metakognitiivisiin taitoihin.

*Olen vuosien varrella oppinut hahmottamaan miten kauan minulla menee lukea kirjoja ja artikkeleita ja varaan opiskeluun riittävästi aikaa. (K19)*

*Teen opintoja hitaampaan tahtiin tarkoituksella ja tavoitteeni on valmistua kandidiksi 3,5 vuodessa. Hidastin tahtia alusta asti, koska tiesin opiskelun vievän minulta enemmän aikaa kuin muilta. Mielistäni ratkaisu on ollut hyvä enkä ole kuormittunut liikaa noita kielikursseja lukuun ottamatta. Mutta niistäkin on selvitty. (K18)*



Toinen tapa kompensoida omia haasteita oli ahkeruus ja kova työnteko. Partasen (2011, 189) mukaan ahkeruudella ja kovalla työnteolla kompensoidaan opiskelussa koettuja haasteita erityisesti silloin, jos käsitys omien kykyjen riittävydestä on voimistuva. Opiskelijat kokivat opiskelutaitonsa siis riittäviksi, kunhan he jaksoivat nähdä opintojen eteen vaivaa ja tekivät ahkerasti töitä.

*Omat opiskelutaitoni koen varsin hyväksi, sillä lukivaikeus todettiin minulla vasta lukion ensimmäisellä. Sitä ennen olin onnistunut peittämään haasteitani tekemällä välillä vähän liikaakin töitä koulutöiden eteen. (K12)*

### 5.3.3 Epävarmuus opiskelutaitojen riittävyttä kohtaan

Kirjoitelmissa ilmeni jonkin verran epävarmuutta oman tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyttä kohtaan. Epävarmuus näkyi vaikeiden opiskelutilanteiden ja haastavien kurssien välttelynä, stressinä ja kielteisinä tunteina. Epävarmuutta aiheuttavista tekijöistä huolimatta opiskelijat osoittivat toiveikkuutta vaikeiden opiskelutilanteiden selättämistä kohtaan. Selvää epätoivoa tai toivottomuutta ei opiskelijoiden vastauksissa esiintynyt. Esimerkiksi näin yksi opiskelija kertoo epävarmuudestaan ja toiveikkuudestaan:

*Pelkään myös, etten kykene suorittamaan esimerkiksi [opiskelualan] opintojani puutteellisen englannin kielen takia. Tilannetta helpottaakseni koitan pitää kurssimääräni kohtuullisina ja valita kielten kurssien kanssa vähemmän kursseja samaan aikaan. -- (Toivon että onnistuu päästä läpi pakolliset kielten kurssit jotenkin, koska olen unelmoinut [opiskelualan] opinnoista vuosia.) -- Haluaisin tulevaisuudessa tehdä ihmisläheistä työtä [opiskelualan] parissa ja opiskelussani minua motivoi eniten kiinnostus [alan aiheita kohtaan]. On myös hienoa ajatella, että opinnot voivat toimia porttina mieleiseen ja merkitykselliseen työhön. (K16)*

Bergeyn ym. (2018, 49) mukaan lukemisen vaikeudet voivat heikentää opiskelijan luottamusta omiin akateemisiin kykyihinsä. Opiskelijoille epävarmuutta aiheuttivat opiskelutilanteet, joissa omat haasteet tulivat näkyviksi tai joihin liittyi kielteisiä kokemuksia. Erityisesti tentit tuottivat monelle haasteita ja kielteisiä tunteita, jotka pohjautuivat aiemmin koettuihin vastoinkäymisiin opiskelussa. Kielteisiin tunteisiin liittyi myös käsitys huonosta muistista. Koetut vastoinkäymiset vaikuttivat myös siihen, minkälaisia suoritustapoja opiskelijat välttelivät. Seuraavissa lainauksissa opiskelijat kertovat tenttitilanteiden aiheuttamista tuntemuksista:

*En pysty olemaan tenttitilanteissa, tai ainakaan suoriutumaan, vaan yliopistossa olen toistanut samoja tenttejä uudelleen ja uudelleen, kun huolimatta opiskelutuntien määrästä menen tenttiin ja kirjoitan esseevastaukseksi sanan tai kaksi. Minulla ei ole ongelmaa tekstin tuottamisessa, vaan kirjoitan esseitä oikeastaan kovin mielelläni - en vain pysty pitämään materiaalia päässäni. (K8)*

*Kurssien suoritustavoissa välttelen kirjatenttejä, sillä sain yhtenä kesänä jokaisesta tekemästani tentistä ensimmäisellä kerralla hylätyn. Se latisti minäpystyvyyttäni ja haluani edes yrittää kirjatenttejä. (K12)*

Banduran (1995, 4–5) mukaan stressi saattaa heikentää yksilön uskomuksia omista kyvyistään. Opiskelijat kokivat opiskelua kohtaan joskus stressiä, joka aiheutti epävarmuutta omien kykyjen riittävyttä kohtaan. Erityisesti opintojen yleiseen työläyteen, tentteihin, kielten kursseihin ja vieraskieliseen opiskelumateriaaliin liittyi kielteisiä tunteita. Myös Olofssonin ym. (2015, 345) tutkimuksen mukaan vieraskielinen opiskelumateriaali aiheuttaa epävarmuutta lukivaikeuksisille opiskelijoille.

*Erityisesti nyt kolmantena opiskeluvuonna meillä on todella rankka syksy tiedossa, ja nyt myös on lukihäiriöni päässyt vasta isompaan rooliin ajatuksissani, sillä opiskelusta on tullut todella vaikeaa, kun on itse kovin hidas opiskelemaan, ja työtaakka lisääntyy päivittäin eksponentiaalisesti. Tämä stressi itsessään myös tietysti hidastaa aikaansaamista. -- Menen putkessa eteenpäin muiden kanssa, ja toivon selviytyväni työtaakan alla. (K7)*

*Pelkään myös, etten kykene suorittamaan esimerkiksi [sivuaineen] opintojani puutteellisen englannin kielen takia. (K16)*

*Pitkät tentit kuormittavat todella paljon, ja en muuhun kykene tenttipäivinä enää. (K14)*

## 5.4 Merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus

Ympäristöllä ja sen palautteella on merkitystä yksilön minäpystyvyyden rakentumiselle. Ympäristön positiivinen palaute kasvattaa koettua minäpystyvyyttä ja saa yksilön yrittämään enemmän ja näin myös onnistumaan todennäköisemmin (Bandura 1995, 4). Partasen (2011) tutkimuksessa tämä ympäristön palaute näkyy merkittävien toisten tukena, tunnustuksen ja arvostuksena. Opiskelijoiden kirjoitelmissa merkittäviin toisiin ja ympäristön palautteeseen kuuluivat niin yliopistoyhteisö kuin yliopiston ulkopuolisetkin tahot. Lisäksi osa opiskelijoista mainitsi lukivaikeuksisen roolimallin.

### 5.4.1 Yliopistoyhteisö

Opiskelijoiden kirjoitelmissa yliopistoyhteisön tarjoamaan tukeen, tunnustukseen ja arvostukseen kuuluivat yliopiston opettajat, erilaiset tukitoimet ja -palvelut sekä opiskelukaverit.

Ympäristön positiivinen palaute on tärkeää minäpystyvyyssuskomusten vahvistamisessa (Bandura 1995, 4; Jodrell 2010). Opiskelijoiden kokemukset opettajien tarjoamasta tuesta, tunnustuksesta ja arvostuksesta liittyivät heidän suhtautumiseensa lukivaikeuteen sekä heiltä saatuun positiiviseen palautteeseen. Opiskelijoiden positiivinen kokemus opettajien suhtautumisesta lukivaikeuteen liittyi vaikeuden tiedostamiseen, tunnustamiseen ja huomiointiin. Opettajilta saatu positiivinen palaute linkittyi opiskelijoiden onnistumiskokemuksiin.

*[Erään kurssin] proffa oli ihana. Otti mut erilleen, kun kokeessa oli ollut jotain. Alko kysyä että [nimi] onko sulla? johon vastasin joo on mulla luki. Sen jälkeen käytiin yhdessä läpi asioita ja kurssi tuli suoritettua. (K1)*

*Ainoastaan englanninopettaja ja kandiohjaaja ovat kysyneet kurssin alussa, onko jollakin oppimsvaikeuksia ja silloin olen siitä kertonut. Se oli kaunis ele, koska vaikei konkreettista apua siitä ollut niin tuli hyvä mieli, että asiasta voidaan puhua avoimesti ja tukea on saatavilla, jos tarvitsee. (K13)*

*Merkittäviä kokemuksia ovat olleet hetket, kun on opetuksessa osannut kysyä jotakin mielekästä ja puhututtavaa, kun on huomannut osaavansa ja kun on saanut kehuja opettajalta opetuksessa. (K14)*

Useat opiskelijat kuvailivat yliopistoyhteisön tarjoamia tukitoimia ja -palveluita merkityksellisinä opintojensa kannalta. Opiskelijat olivat hyödyntäneet opintojensa aikana pidennettyä tenttiaikaa, deadline siirtämistä, lisäaikaa kurssikirjoihin sekä opintopsykologin ja amanuenssin palveluita. Myös aiemman tutkimuksen mukaan tällaiset tukitoimet ja -palvelut ovat opiskelijoille hyödyllisiä ja merkityksellisiä (Denhart 2008; Korkeamäki 2019).

*Amanuenssin kanssa käytiin samoja tietoja läpi useaan kertaan, että saatiin varmasti oikeat puuttuvat opinnot alkamaan. Opintopsykologin kanssa mietittiin menneisyyttä ja etsittiin voimavaroja kompastuskiviin, --. (K8)*

*Nyt etäaikana olen alkanut hyödyntää sitä [pidennettyä tenttiaikaa] uudelleen, sillä koen esimerkiksi aikarajatut monivalintatentit haastaviksi hitaan lukemisen takia. -- Lisäajan lisäksi olen kirjastolta pyytänyt pidemmän laina-ajan kurssikirjoihin --. (K12)*

Partasen (2011, 188) mukaan etenkin vaatimattomasti omiin kykyihinsä uskovat aikuisopiskelijat arvostavat läheisiltä saatua tukea ja kannustusta, ja Staggin ym. (2018) mukaan lukivaikeuksiset opiskelijat kokevat läheisten tuen merkitykselliseksi. Myös tutkimukseemme osallistuneet lukivaikeuksiset opiskelijat kokivat opiskelukavereiden tarjoaman avun ja vertaistuen merkitykselliseksi. Opiskelukavereilta saatuun tukeen lukeutui vertaistuen lisäksi kääntämisapu, opintopiirit ja kirjoitusvirheiden tarkistus. Lisäksi opiskelukavereiden hyvä suhtautuminen lukivaikeuteen koettiin merkityksellisenä.

*Sain [opinnäytetyön] suorittamiseen paljon apua läheiseltä kurssikaverilta: hän auttoi lukemaan artikkeleita englannista suomeksi ja auttoi suomen kielen oikeinkirjoituksessa. -- Eniten sain apua läheisiltä kurssikavereilta. Vaihtareiden kanssa jutellen englannin kielikin lähti sujumaan. (K4)*

*Kavereiden vertaistuki on ollut kuitenkin tärkeää silloin kun koulutyötä on ollut paljon ja deadline't puskee päälle. Meillä on pieni opintopiiri muutaman kaverin kanssa ja se on auttanut minua jaksamaan. (K17)*

*Konkreettista apua opintoihin olen saanut kavereilta -- Suurin osa opiskelukavereista on suhtautunut lukihäiriöni kuitenkin todella hyvin ja melkein päpitäen sitä normaalina. (K9)*

#### 5.4.2 Yliopiston ulkopuoliset tahot

Yliopistoyhteisön lisäksi opiskelijat kertoivat saaneensa tukea myös yliopiston ulkopuolisilta tahoilta. Näihin tahoihin kuuluivat aiempien kouluasteiden opettajat sekä erilaiset tukipalvelut ja tukivälineet.

Opiskelijat kertoivat kirjoitelmissaan aiempien kouluasteiden opettajien tuesta. Nämä opit auttoivat heitä eteenpäin myös yliopistossa. Lisäksi Erilaisten oppijoiden liiton tarjoama tuki koettiin merkityksellisenä oman opiskelijaminäkuvan muodostamisessa. Opiskelutaitojen opettelemisen ja tavoitteiden asettamisen tukeminen kuuluvat myös ohjauksen ja toimijuuden vahvistamisen tärkeisiin osa-alueisiin (Korkeamäki 2019, 250).

*Opeopintoja tehdessä tuntuu, että simputus alko. Ymmärrystä siihen, että virheet johtuu lukivaikeudesta ei meinattu hyväksyä. Opettajallahan ei voi olla vaikeuksia, vaan hän on täydellinen. Tällöin suurimpana tukena oli oma alakoulun lukiopettaja joka rohkais ja anto neuvot mistä kysyn miten edetään. (K1)*

*Muodostaessani uutta opiskelijakuvaa itsestäni minulla oli koko avustuskaarti tukenani. Minut ohjattiin [alueen] Erilaisille oppijoille, joiden tuella opettelin aikatauluttamaan opiskeluni. Sain heiltä viikoittaisen tuen, jossa minun kanssani käytiin tuleva viikko läpi. (K8)*

Opiskelijat olivat hyödyntäneet opiskelunsa tukena myös erilaisia tukivälineitä. Tukivälineiden hyödyntäminen voidaan nähdä keinona kompensoida lukivaikeuden luomia haasteita. Näihin lukeutuivat Oikoluku-sivusto, Wordin oikeinkirjoituksen tarkistus, erilaiset ääneenlukuohjelmat sekä Celia-palvelu. Myös Korkeamäen (2019, 247) ja Denhartin (2010, 484–486) mukaan äänikirjat ovat oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden tukimuotoja.

*Konkreettista apua opintoihin olen saanut -- Oikoluku-sivustolta. Keväällä sain myöskin Celia-tunnukset, joista on ollut hyötyä enemmänkin oppikirjojen löytymisessä -- Celiassa pystyn myöskin "highlightaamaan" lukemani pätkän, jolloin hahmotan paremmin mitä olin lukemassa eivätkä rivit hypi niin paljon silmillä. (K9)*

*Nykyään hyödynnän myös esimerkiksi ääneenlukuohjelmia, jotka helpottavat lukemista. Käytän siis ääneen lukua samaan aikaan kun luen itse tekstiä, enkä esim. äänikirjatyylisiin. (K12)*

### 5.4.3 Lukivaikeuksinen roolimalli

Osa opiskelijoista mainitsi myös lukivaikeuksisen roolimallin. Opiskelijat kertoivat roolimallin inspiroineen sekä rohkaisseen eteenpäin.

*Hän tokas, että hänellä oli [opiskelualan] proffa jolla oli lukivaikeus. Se tieto rohkais jatkamaan. (K1)*

*Erityisesti [oppiaineen] open vinkit auttoivat kovasti koska hänelläkin on lukihäiriö. Hän oli myös suuri inspiraatio minulle hakea opiskelemaan opettajaksi. (K17)*

Tällaisen lukivaikeuksisen roolimallin voi Banduraa (1995) mukailleen nähdä sijaiskokemuksena. Sijaiskokemus voi niin vahvistaa kuin heikentää yksilön minäpystyvyyttä. Kun yksilö näkee itsensä kaltaisen henkilön onnistuvan, hänen uskomuksensa omista kyvyistään onnistua vahvistuvat – ja päinvastoin. (Bandura 1995, 3–4.) Opiskelijoiden kuvauksissa nämä roolimallit olivat toimineet opiskelijan minäpystyvyyttä kohentavana tekijänä. Myös opettajien myönteisen rohkaisun on todettu tukevan opiskelijoiden minäpystyvyyttä (Stagg ym. 2018, 33).

## 5.5 Yhteenveto

Opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys rakentui Partasta (2011) mukailleen neljästä pääluokasta, jotka ovat 1) kasvattavat, ei kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, 2) käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana, 3) käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä, ja 4) merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus. Tulosten yhteenveto esitetään kootusti tämän luvun lopussa (taulukko 1).

Kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset jakoutuivat kolmeen alaluokkaan, jotka sisälsivät erilaisia teemoja. Ensimmäinen alaluokka oli kasvattavat koulutuskokemukset, johon kuuluivat menestyminen voimaannuttavana kokemuksena, onnistuneet opiskelukokemukset sekä korona-ajan tuomat positiiviset muutokset opiskeluun. Toinen alaluokka oli ei-kasvattavat koulutuskokemukset, johon sisältyivät negatiiviset opiskelukokemukset, riittämättömyyden ja uupumuksen kokemukset, huonot kokemukset yliopistoyhteisöstä sekä korona-ajan tuomat negatiiviset muutokset opiskeluun. Kolmas alaluokka oli merkittävät koulutuskokemukset, johon kuuluivat sisäänpääsy yliopistoon, yliopistossa opiskeleminen ja lukivaikeuden diagnosointi.

Opiskelijoiden käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana jakoutuivat kolmeen alaluokkaan, jotka olivat lukivaikeuden merkitys osana opiskelijaminäkäsitystä, myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät ja kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät. Lukivaikeus nähtiin sekä merkittävänä että merkityksettömänä osana omaa opiskelijaminäkäsitystä. Myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät olivat ahkeruus, sinnikkyys ja periksiantamattomuus, määrätietoisuus ja motivoituneisuus sekä omien vahvuuksien tunnistaminen. Kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät olivat puolestaan käsitys itsestä hitaana lukijana, käsitys huonosta kielitaidosta ja käsitys itsestä ”tyhmänä”.

Käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä jakoutuivat kolmeen alaluokkaan, jotka olivat käsitykset riittävästä opiskelutaidoista, käsitykset opiskelutaitojen riittävyden ehdollisuudesta ja epävarmuus opiskelutaitojen riittävyttä kohtaan. Opiskelutaitojen riittävyteen liittyvät käsitykset olivat tieto itselle sopivista opiskelutekniikoista, lukivaikeuden

vähäiseksi koettu merkitys opiskelussa ja valintojen tekeminen omaan kiinnostukseen perustuen. Käsitteet opiskelutaitojen riittävyyden ehdollisuudesta olivat puolestaan ajanhallinnan käyttäminen kompensointikeinona ja ahkeruuden käyttäminen kompensointikeinona. Epävarmuus taitojen riittävyyttä kohtaan sisälsi kaksi teemaa, jotka olivat vaikeiden opiskelutilanteiden ja haastavien kurssien välttely sekä kielteiset tunteet.

Merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus jakautui kolmeen alaluokkaan, jotka olivat yliopistoyhteisö, yliopiston ulkopuoliset tahot ja lukivaikeuksinen roolimalli. Yliopistoyhteisöön luoketuivat yliopisto-opettajat, yliopiston tarjoamat tukitoimet ja -palvelut sekä opiskelukavereiden tuki. Yliopiston ulkopuolisia tahoja olivat aiempien koulutusasteiden opettajat sekä erilaiset tukipalvelut ja tukivälineet. Lisäksi lukivaikeuksinen roolimalli nähtiin tärkeänä rohkaisijana ja inspiroijana.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tuloksista.

Kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset	Käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana	Käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä	Merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus
<p><b>Kasvattavat kokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menestyminen voimaannuttavana kokemuksena</li> <li>• Onnistuneet opiskelukokemukset</li> <li>• Korona-ajan tuomat positiiviset muutokset opiskeluun</li> </ul> <p><b>Ei-kasvattavat kokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiiviset opiskelukokemukset</li> <li>• Riittämättömyyden ja uupumuksen kokemukset</li> <li>• Huonot kokemukset yliopistoyhteisöstä</li> <li>• Korona-ajan tuomat negatiiviset muutokset opiskeluun</li> </ul> <p><b>Merkittävät kokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yliopistoon sisäänpääsy</li> <li>• Yleisesti yliopistossa opiskelu</li> <li>• Lukivaikeuden diagnosointi</li> </ul>	<p><b>Lukivaikeus osana opiskelijaminäkäsitystä</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lukivaikeus on merkittävä osa opiskelijaminäkäsitystä</li> <li>• Lukivaikeus ei ole merkittävä osa opiskelijaminäkäsitystä</li> </ul> <p><b>Myönteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Käsitys itsestä ahkerana opiskelijana</li> <li>• Käsitys itsestä sinnikkäänä ja periksiantamattomana opiskelijana</li> <li>• Käsitys itsestä määrätietoisena ja motivoituneena opiskelijana</li> <li>• Käsitys omista vahvuuksista</li> </ul> <p><b>Kielteistä opiskelijaminäkäsitystä rakentavat tekijät</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Käsitys itsestä hitaana lukijana</li> <li>• Käsitys huonosta kielitaidosta</li> <li>• Käsitys itsestä ”tyhmänä”</li> </ul>	<p><b>Käsitykset riittävästä opiskelutaidosta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tieto sopivista opiskelutekniikoista</li> <li>• Lukivaikeuden vähäinen merkitys opiskelussa</li> <li>• Valintojen tekeminen oman kiinnostuksen perusteella</li> </ul> <p><b>Käsitykset opiskelutaitojen riittävyden ehdollisuudesta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajanhallinta kompensointikeinona</li> <li>• Ahkeruus kompensointikeinona</li> </ul> <p><b>Epävarmuus taitojen riittävyttä kohtaan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaikeat opiskelutilanteet</li> <li>• Kielteiset tunteet</li> </ul>	<p><b>Yliopistoyhteisö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajat</li> <li>• Tukitoimet ja -palvelut</li> <li>• Opiskelukavereiden tuki</li> </ul> <p><b>Yliopiston ulkopuoliset tahot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aiempien kouluasteiden opettajien tuki</li> <li>• Tukipalvelut</li> <li>• Tukivälineet</li> </ul> <p><b>Lukivaikeuksinen roolimalli</b></p>



## 6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksia ja niiden merkitystä yksilön, yliopiston ja yhteiskunnan tasoilla. Lisäksi pohdimme tulosten merkitystä ohjauksen ja yliopistojen tukipalveluiden näkökulmasta. Lopuksi arvioimme tutkimuksen toteutusta ja luotettavuutta sekä esitämme aiheita jatkotutkimukselle.

### 6.1 Pohdintaa tuloksista

Tutkimus tarjoaa tietoa lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden opiskeluun liittyvistä kokemuksista sekä heidän pystyvyysuskomuksiaan rakentavista tekijöistä. Nämä tekijät joko vahvistivat tai heikensivät opiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksia. Opiskelijoiden kertomusten perusteella minäpystyvyysuskomukset olivat vaihtelevia ja ulottuivat vahvoista pystyvyysuskomuksista omien kykyjen epäröintiin. Mielenkiintoinen havainto oli kuitenkin se, että vastauksissa esiintyi luottamusta tai vähintään toiveikkuutta sitä kohtaan, että opinnoista tullaan selviämään. Kukaan ei esimerkiksi ilmaissut aikovansa keskeyttää opintojaan tai kokenut ylitsepääsemätöntä epätoivoa opinnoista suoriutumista kohtaan. Vaikka tarkoituksemme ei ole arvioida tai vertailla osallistujien minäpystyvyyden voimakkuutta, kirjoitelmien perusteella opiskelijoista muodostui Partasta (2011) mukailleen omiin kykyihinsä voimakkaasti, melko voimakkaasti tai vähintäänkin voimistuvasti uskova joukko.

Keskeinen kirjoitelmissa toistuva teema oli aikaan liittyvä pohdinta. Opiskelun koettiin vievän paljon aikaa, ja omaa ajankäyttöä vertailtiin myös muihin. Ajanhallinta ja opiskelun suunnittelemisen olivat keskeisiä keinoja kompensoida ajan tuottamia haasteita. Aikapohdintaan liittyi kuitenkin jonkin verran myös kritiikkiä koskien esimerkiksi kurssimateriaalin määrää, eriyttämisen vähäisyyttä ja opintotukikuukausien rajallisuutta. Opiskelijat kokivat, etteivät opettajat ymmärrä opiskelun ja opintotehtävien tekemisen vievän heiltä kauemmin kuin muilta. Lisäksi jotkut kokivat, ettei opintotahtia voinut hidastaa opintotukikuukausien rajallisen määrän vuoksi. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden toimeentulon haasteet on tunnistettu myös aiemmassa tutkimuksessa, sillä lukivaikeuksiselle opiskelijalle työssäkäynti opintojen ohella voi olla vaikeaa opiskeluun kuluvan ajan suuren määrän vuoksi (MacCullagh ym. 2017, 16). Opintotuen ja tukikuukausien määrä

on Suomessa sama kaikille opiskelijoille riippumatta siitä, onko heillä oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet voivat kuitenkin hidastaa opiskelutahtia merkittävästi eikä työssäkäynti ole kaikille mahdollista.

Vaikka osa opiskelijoista oli kokenut vastoinkäymisiä ja haasteita opinnoissaan, he olivat löytäneet keinoja selättää ne. Korkeamäen (2019, 248) mukaan lukivaikeuksisen opiskelijan tärkeisiin taitoihin kuuluvatkin kompensointitaidot ja meta-affektiiviset taidot, joiden avulla opiskelija voi säädellä ja hallita toimintaansa ja tunteitansa haastavissakin tilanteissa. Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että opiskelijat olivat omaksuneet nämä taidot hyvin. Lisäksi opiskelijoiden kuvailemat opiskelutekniikat ja kompensointikeinot tarjoavat tietoa lukivaikeuksisten suosimista opiskelutavoista. Erityisesti ajanhallinta ja opiskelun suunnitteleminen korostuivat vastauksissa. MacCullaghin ym. (2017, 16) ja Olofssonin ym. (2015) mukaan lukivaikeuksiset opiskelijat käyttävät usein syväoppimistekniikoita. Näin näyttäisi olevan myös monen tutkimukseemme osallistuneen opiskelijan kohdalla. Oman oppimisen reflektointiin ja itselle sopivien opiskelutekniikoiden etsimiseen oli selvästi käytetty aikaa ja vaivaa. Omien haasteiden tunnistaminen ja ratkaisun löytäminen haastaviin tilanteisiin voi kertoa vahvasta itsetuntemuksesta ja hyvistä ongelmanratkaisutaidoista.

Tulokset kertovat myös opiskelijoiden toiveista ja tarpeista opiskelun suhteen erityisesti opiskelun tuen, etäopiskeluajan ja suoritustapojen suhteen. Kirjoitelmissa esitettiin toiveita lukivaikeuden huomioimisesta esimerkiksi opinnäytetyön ohjaamisessa ja oppimateriaalien valinnassa. Etäopiskelua koskevat toiveet liittyivät puolestaan vaihteleviin kokemuksiin sen toimivuudesta. Toisille etäopiskelu oli luonut uusia mahdollisuuksia esimerkiksi monipuolisempien suorituskeinojen ja luentotallenteiden muodossa, kun taas toisten opiskelusta se teki yksipuolisempaa ja ankeampaa. Aiemmassa tutkimuksessa lukivaikeuksisten opiskelijoiden on huomattu arvostavan lähiopetusta ja erityisesti vuorovaikutusta ja luennoitsijan ilmeiden ja eleiden näkemistä (MacCullagh ym. 2017, 8–9). Tämä näyttäisi pitävän tulostemme mukaan paikkansa ainakin osan kohdalla, sillä jotkut kaipasivat lähiopetuksen mahdollistamaa keskustelua ja vuorovaikutusta. Toisaalta osa piti luentotallenteista, koska niitä pystyi esimerkiksi pysäyttämään muistiinpanojen kirjoittamisen ajaksi. Tulostemme ja aikaisemman tutkimuksen perusteella vaikuttaakin siltä, että lähiopetus on monelle lukivaikeuksiselle opiskelijalle oppimisen kannalta merkityksellistä,

mutta myös luentotalenteista voi olla monelle hyötyä. Vaikuttaakin siltä, että toteutus- ja suoritustapojen monipuolisuus on toivottua.

Se, miten lukivaikeudesta puhutaan, miten se kategorisoidaan ja miten siihen suhtaudutaan, näyttäisi olevan merkityksellistä opiskelijoille. Opiskelijat kritisoivat yliopistoympäristön asenteita lukivaikeutta kohtaan. Yksi opiskelijoista kertoi, että lisäaika haettiin hänen yliopistossaan aiemmin vammaispalveluiden kautta, minkä hän ei kokenut kuvaavan omia tarpeitaan. Toinen kritisoisi sitä, miten oppimisvaikeuksiin tunnutaan liitettävän automaattisesti oletus huonommasta pärjäämisestä. Kolmas kertoi siitä, miten lukivaikeus ja sen tukeminen on yliopisto-opettajille ”huuhaata eikä merkitse mitään”. Neljäs oli kokenut yliopisto-opettajien olevan ymmärtämättömiä lukivaikeuden aiheuttamia kirjoitusvirheitä kohtaan. Ympäristön kielteinen asenne lukivaikeuksia opiskelijoita kohtaan voi heikentää opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksia (mm. Jodrell 2010). Ympäristön ymmärtämättömyys lukivaikeutta kohtaan voi puolestaan luoda lukivaikeudesta tabun, joka tekee asiasta puhumisesta ja tukitoimien hakemisesta epämiellyttävää ja vaikeaa (mm. Korkeamäki & Vuorento 2021, 31–32). Sen sijaan opettajan aloitteesta tullut lukivaikeuden puheeksi ottaminen koettiin kirjoitelmissa myönteisenä ja tärkeänä kokemuksena. Myös Cameron ja Nunkoosing (2012, 351) korostavat opettajien omaa aktiivisuutta ja aloitteellisuutta tuen tarjoamisessa.

Tulostemme perusteella vaikuttaa siltä, että yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämässä on vielä tekemistä suomalaisissa yliopistoissa. Yhdenvertaisuuslain 6.1 §:n mukaan *”Koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi.”* Yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden vaatimusten vuoksi kurssien vastuuopettajien tulisi huomioida opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Moni opiskelija kuitenkin koki opettajien tietämyksen tuen keinoja ja lukivaikeutta kohtaan olevan vähäistä. Lisäksi kirjoitelmissa kuvattiin opettajien kielteisiä asenteita lukivaikeutta kohtaan, kuten vähättelyä ja ymmärtämättömyyttä. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (Stagg ym. 2018; Mortimore & Crozier 2006; Cameron & Nunkoosing 2012, 350; Denhart 2008; Korkeamäki & Vuorento 2021, 31–32). Näyttääkin siltä, että yliopisto-opettajien tietämys lukivaikeuden erityispiirteistä opiskelussa on usein vä-

häistä, jolloin lukivaikeuksisia opiskelijoita ei välttämättä osata ottaa huomioon kursseja suunniteltaessa ja järjestettäessä. Tämän vuoksi yliopistojen tulisi organisaatioina tarjota henkilökunnalleen koulutusta oppimisvaikeuksien tunnistamista ja niiden tukemista kohtaan.

Tulokset herättävät myös pohtimaan, ovatko nykyiset tuen palvelut riittävällä tasolla. Tällä hetkellä yliopistoissa ei työskentele erityisopettajia, vaan opinnoissa haasteita kokevat opiskelijat ohjataan esimerkiksi opintopsykologin luokse. Oppimisvaikeudet kuitenkin kulkevat yksilön mukana koko tämän elämän (Korhonen 2002, 128, 139) ja lukivaikeuksisten opiskelijoiden määrä on kasvanut korkeakouluissa (Weedon 2017, 80–81; Kunttu ym. 2017; Parikka ym. 2021). Lisäksi oppimisvaikeudet saatetaan todeta vasta aikuisiällä (Korkeamäki 2019, 249). Täten erityispedagogiikan asiantuntijoille voisi olla kysyntää myös korkeakoulusektorilla. Ammattikorkeakouluihin palkataan nykyään erityisopettajia (Kallionpää 2020), mutta yliopistosektorilla tällaista ei ole vielä ollut havaittavissa. Bolognan prosessin sosiaalisen ulottuvuuden tavoitteiden saavuttamisen edistämiseksi erityisopettajan palveluiden tarjoaminen voisi olla keino parantaa yliopistojen tukipalveluiden kirjoa. Lisäksi tukeen panostaminen voi edistää opiskelijoiden opintojen etenemistä ja lopulta tutkintoon valmistumista, mikä on paitsi yksilön, myös yliopiston ja yhteiskunnan etu.

Tuloksemme antavat tietoa myös yliopistojen käytännöistä tukipalveluiden hakemisen osalta. Vastauksissa yliopistojen tukipalveluita ja käytäntöjä kuvailtiin hyvin vaihtelevasti, mistä päättelemme, että tutkimukseemme osallistui opiskelijoita useista eri yliopistoista. Täten emme tiedä, mitä yliopistoa kohtaan kritiikki kohdistuu tai missä käytännöt toimivat paremmin. Osa osallistujista koki, että tietoa ja tukea on tarjottu hyvin, kun taas osa kritisoi tiedottamisen ja tuen vähyttä ja vaivalloisuutta. Kuitenkin erityisesti lisäajan saamisesta oli monen opiskelijan kokemuksen mukaan tehty työlästä. Lisäajan hakemisen vaivalloisuus on havaittu myös Eurostudent VII-tutkimuksessa (Korkeamäki & Vuorento 2021, 31–32). Näyttää siltä, että yliopistojen tulisivikin tarkastella käytäntöjään, jotta tukipalvelut olisivat mahdollisimman helposti opiskelijan saatavilla. Yliopistot voisivat esimerkiksi kehittää järjestelmän, jonka avulla lisäaikaa ei tarvitsisi hakea jokaista tenttiä varten erikseen, vaan oikeus lisäaikaan olisi automaattisesti voimassa jokaisessa tentissä kyseisen opiskelijan kohdalla.

Ohjauksen näkökulmasta tutkimuksemme tarjoaa tietoa lukivaikeuksisten opiskelijoiden valinnoista esimerkiksi opintojen ja suoritustapojen suhteen. HOPS-ohjauksessa voidaankin huomioida kurssien suoritustapoihin liittyviä asioita esimerkiksi opintojen suoritusajan suunnittelun sekä kielikurssien ajoittumisen kannalta. Oppimisvaikeudet lisäävät riskiä opiskeluun liittyvälle uupumukselle (Denhart 2008) ja myös tulostemme mukaan osa opiskelijoista oli kokenut väsymystä, riittämättömyyttä ja uupumusta opintojensa aikana. Ohjauksessa uupumisriskiä voidaan ennaltaehkäistä suunnittelemalla opiskelijan kanssa hänelle sopiva opintojen suoritustahti sekä kertomalla aktiivisesti olemassa olevista tukipalveluista ja kannustamalla niiden käyttämiseen. Lisäksi ohjauksessa voidaan käsitellä esimerkiksi opiskelijan oppimisen vahvuuksia, pystyvyyskomuksia sekä käsityksiä itsestä oppijana ja siten vahvistaa hänen toimijuuttaan.

Tutkimuksemme tarjoaa lukivaikeustutkimuksen kentälle tietoa koulutuspolun loppuvaiheessa olevista aikuisista yliopisto-opiskelijoista. Aiempi lukivaikeustutkimus on vahvasti painottunut lapsuuteen (Korkeamäki 2019, 239), mutta lukivaikeuden ollessa erottamaton osa lukivaikeuksisten yksilöiden arkea ja elämäntulkua, on tärkeää tutkia heidän kokemuksiaan myös nuoruudessa ja aikuisuudessa. Tutkimuksemme lisääkin tietoisuutta ja ymmärrystä lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia, opiskeluarkea ja koulutuksellista minäpystyvyyttä kohtaan. Ohjaajana on tärkeää ymmärtää erilaisia mahdollisuuksien horisontteja, elämäntulkua ja koulutuspolkuja, joihin tutkimuksemme tarjoaa yhden näkökulman. Erilaisten elämäntulkujen ymmärrys edesauttaa positioiden ottamista ja toisen asemaan asettumista ohjauksen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksemme tarjoaa suuntaviivoja siihen, miten lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja toimijuutta voitaisiin tukea.

## 6.2 Tutkimusten luotettavuuden arviointi

Tutkimuskysymyksen *”Miten lukivaikeuksisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys on rakentunut?”* tarkoituksena oli yleistämisen sijaan pyrkiä ilmiön ymmärtämiseen. Tämän vuoksi tutkimuksen osallistujajoukko oli suhteellisen pieni ja valitsimme tutkimusmenetelmäksi kirjoitelmat. Analyysissä pyrimme tuomaan teoriaohjaavasti ja koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta opiskelijoiden kokemukset mahdollisimman kattavasti esiin. Voisikin siis todeta, että menetelmävalinnat olivat tähän tarkoitukseen onnistuneita. Tulokset perustuvat kuitenkin

vain 19 lukivaikeuksisen yliopisto-opiskelijan kertomuksiin, joten ne kertovat meille vain osan koko kokemusten kirjosta.

Tutkimuksemme pienestä osallistujajoukosta seuraa, että sen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia lukivaikeuksisia yliopisto-opiskelijoita. Toisaalta tulosten yleistäminen ei kuulukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteisiin. Tulostemme luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tuloksemme ovat pitkälti linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Tiedostamme silti, että tulostemme perusteella ei voida vetää kaikkia lukivaikeuksisia opiskelijoita koskevia johtopäätöksiä. Ensinnäkin emme ottaneet tutkimukssamme huomioon osallistujien lukivaikeuden laajuutta tai näyttäytymisen tapaa. Koska yliopistossa opiskelee vain osa aikuisväestöstä ja osa lukivaikeuksisista ihmisistä, on mahdollista, että yliopisto-opintoihin on hakeutunut pääasiassa sellaisia opiskelijoita, joiden lukivaikeus on lievä tai jotka ovat oppineet kompensoimaan sen tuottamia haasteita. Lisäksi tutkimukseemme saattoi osallistua vain opiskelijoita, joiden toimintakyky ja voimavarat riittävät aiheen pohtimiseen ja kirjoitelmapyyntöön vastaamiseen. Näin ollen tutkimuksemme näytteen ulkopuolelle saattoi jäädä huomattava määrä opiskelijoita, joilla on paljon huolia ja haasteita opinnoissaan, eivätkä heidän voimavaransa riittäneet vastaamiseen. Täten eniten haasteita opinnoissaan kohtaavat ja heikommin omiin kykyihinsä uskovat opiskelijat saattoivat jäädä tutkimuksen ulkopuolelle eikä heidän ääntään saatu tutkimuksemme kautta kuuluviin. Tuloksemme saattavat siten luoda todellisuutta myönteisemmän kokonaiskäsityksen lukivaikeuksisten opiskelijoiden koulutuksellisista pystyvyyssuskomuksista.

Koska keräsimme aineiston kirjoitelmina, on mahdollista, että tutkimukseen osallistui lähinnä vain motivoituneita ja kirjoitustaitoihinsa luottavia opiskelijoita, kun taas heikommiksi kirjoittajiksi itsensä kokevat saattoivat jättää osallistumatta. Aineistonkeruun tapa saattoikin osaltaan vaikuttaa tuloksiin ja esimerkiksi haastattelulla olisimme saattaneet tavoittaa erilaisia osallistujia kuin kirjoitelmien avulla. Lisäksi haastatteluiden avulla olisimme saaneet todennäköisesti syväluotaavampaa pohdintaa aiheesta. Toisaalta aineistonkeruu kirjoitelmien avulla madalsi todennäköisesti kynnystä osallistua, sillä se teki osallistumisesta haastattelua anonyymimpää ja vaivattomampaa. Lisäksi aineiston kerääminen kirjoitelmien avulla mahdollisti sen, että pystyimme käsittelemään useampien opiskelijoiden kokemuksia kuin silloin, jos olisimme haastatelleet osallistujia.

Koska aineisto kerättiin kirjoitelmina, emme pystyneet esittämään tarkentavia kysymyksiä. Täten joitakin aiheita käsittelevät ilmaisut jäivät suppeiksi ja tulkinnanvaraisiksi. Joidenkin kirjoitelmien kohdalla jäi epäselväksi, oliko esimerkiksi koettujen haasteiden taustalla lukivaikeus vai jokin muu syy. Lukivaikeudesta muille kertomatta jättämisen syytä ei myöskään useimmiten avattu tarkemmin. Kirjoitelmien heikkoudeksi osoittautuikin myös aiemmassa tutkimuksessa havaittu kertomatta jättäminen (Roos 1987, 34–35) sekä joidenkin aihealueiden käsittelyn suppeus. Kun osallistuja kertoo omista kokemuksistaan, hän voi tietoisesti valita, mitä asioita hän haluaa kertoa ja toisaalta jättää kertomatta. Tällä tavalla osallistuja muovaa tarinastaan tietynlaisen version totuudesta. Tällöin aineistossa voi esiintyä myös esimerkiksi kaunistelua. Lisäksi osallistujan lukivaikeusisuus perustui osallistujan omaan ilmoitukseen emmekä pyytäneet diagnoosista todisteita. Käsittelemme osallistujien luomaa aineistoa kuitenkin heidän kertomanaan subjektiivisena totuutena.

Kirjoitelmapyyntömme (liite 1) tehtävänanto toimi osittain. Saimme tutkimuskysymyksemme kannalta merkityksellistä tietoa, mutta toisenlaisella tehtävänannolla olisimme mahdollisesti voineet saada enemmän ja monipuolisemmin vastauksia tutkimuksemme kannalta olennaisista aiheista. Emme esimerkiksi suoraan kysyneet opiskelijoilta, mihin he uskovat pystyvänsä tai kykenevänsä tai mitkä heidän tavoitteensa ovat opiskelun suhteen. Lisäämällä nämä kysymykset olisimme todennäköisesti saaneet laajemmin ja monipuolisemmin vastauksia, joissa suoraan pohditaan omia pystyvyyssuskomuksia. Toinen havainto tehtävänannon toimivuudesta oli se, että merkittävistä toisista oli melko vähän mainintoja. Toisaalta vähäiset maininnat voivat olla itsessään tulos, sillä se voi kertoa siitä, että opinnoissa halutaan pärjätä yksin ja omien taitojen koetaan riittävän ilman muiden tukea.

Emme kysyneet osallistujien ikää emmekä ole ottaneet sitä huomioon tuloksissamme. Emme myöskään kysyneet osallistujan yhteiskuntaluokkaa, perhetaustaa, mahdollisia aiempia korkeakoulututkintoja tai aiempaa työkokemusta. Voi olla mahdollista, että eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvien tai erilaisista perhetaustoista tulevien opiskelijoiden kokemukset poikkeaisivat toisistaan. Lisäksi jo yhden korkeakoulututkinnon suorittaneen tai pitkään työelämässä olleen aikuisopiskelijan pystyvyyssuskomuksien rakentumisen kannalta merkittävät tekijät saattavat olla erilaisia

kuin juuri toiselta asteelta valmistuneen nuoremman opiskelijan. Vaikka kysyimme osallistujien sukupuolen, sillä ei näyttänyt olevan merkitystä tulostemme kannalta. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä aiemmin korostuneet poikien lukutaitovaikeudet eivät näkyneet enää aikuisia koskevissa tutkimuksissa (Korkeamäki 2019, 242). Aineistossamme miesten osuus osallistujista jäi kuitenkin sen verran pieneksi, että sukupuolen merkityksestä ei voida tehdä tämän tutkimuksen perusteella johtopäätöksiä.

Kysyimme kirjoitelmapyyntössämme muutamia taustatietoja, sillä ajattelimme aiemman tutkimuksen perusteella niiden olevan merkityksellisiä tutkimuksemme kannalta. Aineiston analysoituamme totesimme kuitenkin taustatietojen olevan irrelevantteja tulostemme kannalta. Taustatiedot auttoivat kuitenkin tutkimusaineiston hahmottamisessa ja ymmärtämisessä. Laajemmassa ja otoskooltaan suuremmassa tutkimuksessa taustatietojen merkitystä olisi voinut aidosti hyödyntää esimerkiksi pystyvyysuskomusten vertailussa eri ryhmien välillä. Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan ollut mahdollista eikä tarkoituksenmukaista.

Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia opiskelijoiden minäpystyvyyden tukemista korkeakouluissa tarkemmin. Esimerkiksi tukipalveluiden kehittämiseen liittyvä tutkimus näyttäisi olevan tarpeellista. Ohjauksen näkökulmasta voisi olla hedelmällistä tutkia korkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyssuhteita opinnäytetyöprosessia kohtaan tai lukivaikeuksisten lukiolaisten pystyvyyssuhteita ylioppilaskirjoituksia kohtaan. Myös lukivaikeuden ja yhteiskuntaluokan välinen yhteys koulutusvalintoihin voisi olla kiinnostava tutkimuskohde.



## LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus & Kasvatus -sarja. Helsinki: Edita.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., Ahonen, T. 2019. Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63771/aro%20et%20allelearningdisabilitiesandadultageoutcome.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 14.12.2020]
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. 2002. Social Cognitive Theory in Cultural Context. International Association for Applied Psychology 51 (2), 269–290.
- Bandura, A. 2008. Toward an agentic theory of the self. Teoksessa H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (toim.) Advances in Self Research 3: Self-processes, learning, and enabling human potential. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 15–49.
- Bandura, A. 2017. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 3. painos. Suomentanut Anne Toppi. Helsinki: UniPress.
- Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. 2017. Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. Journal of Learning Disabilities, 50(1), 81–94.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Deacon, S. H. 2018. Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. Learning and individual differences. Vol 67, 41–52.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? Educational Psychology Review 15(1). 1–40.
- Burr, V. 2015. Social constructionism. Third edition. Hove, East Sussex: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Cameron, H. & Nunkoosing, K. 2012. Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17 (3), 341–352.
- Corkett, J. K., Hein, S. F., & Parrila, R. 2008. Compensating for reading difficulties: A qualitative investigation of university students' experiences of influential personal characteristics. *Exceptionality Education Internatiol*, 18(2), 51-68.
- Denhart, H. 2008. Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of learning disabilities* 41 (6), 483–497.
- Eklund, K. 2017. Kouluiän lukutaito lapsilla, joilla on suvussa kulkeva lukivaikeusriski – ennustajat, kehitys ja lopputulema. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. Volume 27(2).
- Elgendi, M. M., Stewart, S. H., McKay, E. J., Deacon, S. H. 2021. Two aspects of psychological functioning in undergraduates with a history of reading difficulties: anxiety and self-efficacy. *Annals of dyslexia* 71 (1), 84–102.
- Eronen, H. 2019. Käsitteletkö kuitenkin henkilötietoja? Vastuullinen tiede. Saatavissa: <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/kasitteletko-kuitenkin-henkilotietoja> [luettu 8.1.2022]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- European Higher Education Area. 2015. REPORT OF THE 2012-2015 BFUG WORKING GROUP ON THE SOCIAL DIMENSION AND LIFELONG LEARNING TO THE BFUG. Saatavissa: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/71/3/Report\\_of\\_the\\_2012-2015\\_BFUG\\_WG\\_on\\_the\\_Social\\_Dimension\\_and\\_Lifelong\\_Learning\\_to\\_the\\_BFUG\\_613713.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf) [luettu 14.2.2022]
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 1999. Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. *The Pediatric Clinics of North America*, 46(5), 885–897.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*, 202–229. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY, 164–205.
- Ingesson, S. G. 2007. Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School psychology international* 28 (5), 574–591.

Jodrell, D. 2010. Social-identity and self-efficacy concern for disability labels. *Psychology Teaching Review*. Vol. 16 No. 2, 111-121. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920105.pdf> [luettu 24.11.2021]

Kairaluoma, L. & Takala, M. 2019. Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 11–24.

Kairaluoma, L. & Tuovila, S. 2019. Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 201–223.

Kallionpää, M. 2020. Erityiselle tuelle on tarvetta myös ammattikorkeakoulussa. Saatavissa: <https://journal.laurea.fi/erityiselle-tuelle-on-tarvetta-myos-ammattikorkeakoulussa/> [luettu 8.2.2022]

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma*, 127–189. Helsinki: WSOY.

Korkeamäki, J. 2010. *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Korkeamäki, J. 2019. Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus, 239–254.

Korkeamäki, J., Vuorento, M. 2021. Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163007/OKM\\_2021\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163007/OKM_2021_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [luettu 10.2.2022]

Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: YTHS. Saatavilla: [https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf) [luettu 24.11.2021]

Leino, K., Ahonen, A K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vetterranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2019:40. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 14.12.2020]

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1-14. Saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0001-9> [luettu 14.12.2020]

- MacCullagh, L., Bosanquet, A., Badcock, N. A. 2017. University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. *Dyslexia* 23 (1), 3-23.
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., Rutter, M. 2009. Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of child psychology and psychiatry* 50 (8), 893-901.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mortimore, T. & Crozier, W. R. 2006. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education* 31(2), 235-251.
- OECD. 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing. Saatavilla: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> [luettu 14.12.2020]
- Olofsson, Å., Taube, K., Ahl, A. 2015. Academic Achievement of University Students with Dyslexia. *Dyslexia* 21 (4), 338-349.
- Opetushallitus. 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit_0.pdf) [luettu 14.2.2022]
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H., Lundqvist, A. 2021. KOTT 2021-tutkimuksen perustulokset 2021. Saatavissa: [www.terveytemme.fi/kott](http://www.terveytemme.fi/kott) [luettu 3.2.2022]
- Partanen, A. 2011. "KYLLÄ MINÄ TÄSTÄ SELVIÄN" Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pitt, S. & Soni, A. 2017. Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for learning* 32 (4), 387-405.
- Polkinghorne, D. E. 2005. Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of counseling psychology* 52 (2), 137-145.
- Pollak, D. 2012. Supporting Higher Education Students Who Are Dyslexic. Teoksessa Brunswick, N. (toim.) Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori, A.-L. Aho. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.


- Schunk, D. H., Pajares, F. 2002. The Development of Academic Self-Efficacy. Teoksessa A. Wigfield, J. S. Eccles (toim.) Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, 15-31.
- Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. 2016. Self-Efficacy Theory in Education. Teoksessa K. R. Wentzel, D. B. Miele (toim.) Handbook of Motivation at School. Abingdon: Routledge.
- Stagg, S.D., Eaton, E., Sjöblom, A.M. 2018. Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. British Journal of Special Education. Volume 45(1).
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407.
- Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–278.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Lukivaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Taylor, K. & Walter, J. 2003. Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. Dyslexia 9: 3, 177–185.
- Teräs, K. & Koivunen, P. 2017. Historiallinen muistitietohaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 193–213.
- Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M. & Aro, T. 2019. Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) Lukivaikeudesta lukitukseen. Helsinki: Gaudeamus, 255–268.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavissa: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) [luettu 8.2.2022]
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. Review of educational research. Online 78 (4), 751–796.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Weedon, E. 2017. The construction of under-representation in UK and Swedish higher education: Implications for disabled students. Education, citizenship and social justice 12 (1), 75–88.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

Zimmerman, B. J. 1995. Self-efficacy and educational development. Teoksessa A. Bandura. Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press, 202-231.

## LIITTEET (1 KPL)

### LIITE 1. Aineistonkeruulomake.

#### Minä yliopisto-opiskelijana

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (\*) ja ne tulee täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Tarkastelemme pro gradu -tutkielmassamme lukivaikeuksisten opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta yliopistossa. Keräämme aineiston vapaamuotoisten kirjoitelmien muodossa. Voit kirjoittaa nimettömästi. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja vastauksia käytetään vain tätä tutkielmaa varten. Tutkimuksessa käsittelemme epäsuoria tunnistetietoja.

Henkilötietojesi käsittelyn tarkoitus on tieteellinen tutkimus ja käsittelyperuste on yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus. Käsiteltävät henkilötiedot ovat opiskelijastatus, sukupuoli, opiskeluvuosi, opintojen vaihe, lukivaikeuden toteamisajankohta, opiskeluala, sivuaineet, oppilaitos. Koska keräämme tutkimusaineiston vapaamuotoisina kirjoitelmina, niissä voi tulla esiin henkilötietoja, joita ei voida ennakoon tietää. Tutkimuksen kannalta tarpeettomat henkilötiedot poistetaan.

Kirjoitelmat kerätään suoraan tutkimukseen osallistuvilta Webropol-kyselylomakkeella ja aineisto säilytetään käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuna. Henkilötietojasi säilytetään tässä tarkoituksessa vuoden 2022 loppuun saakka, jonka jälkeen ne hävitetään. Henkilötietojasi ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle. Henkilötietojesi perusteella ei tehdä automaattisia päätöksiä eikä profilointia. Sinulla on oikeus saada tietoa henkilötietojesi käsittelystä, tarkistaa itseäsi koskevat tiedot ja oikaista niitä, jos huomaat niissä jonkun virheen. Lisäksi sinulla on oikeus rajoittaa henkilötietojesi käsittelyä. Oikeuksiasi voit käyttää ottamalla yhteyttä meihin graduntekijöihin.

Janina Hautamäki ja Essi Kurkinen

Ohjauksen koulutus  
Itä-Suomen yliopisto

Jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty lainsäädännön vastaisesti, niin sinulla on oikeus tehdä siitä ilmoitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, tietosuoja@om.fi.

**1. Haluan osallistua tutkimukseen.**

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja siihen liittyvästä henkilötietojen käsittelystä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen. Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille. Osallistumiseni on vapaaehtoista ja voin peruuttaa suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Tiedän, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta siihen mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa. \*

Vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja suostun tutkimushenkilöksi.

**2. Sukupuoli \***

- Mies
- Nainen
- Muu

**3. Milloin sinulla on todettu lukivaikeus? \***

- Peruskoulun 1.-6. luokalla
- Peruskoulun 7.-9. luokalla
- Toisella asteella
- Korkeakoulussa
- Muu



**4. Pääaine \*****5. Sivuaine(et)****6. Opiskeluvuosi \***

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
6. -->

**7. Opiskelen tällä hetkellä \***

- Alempaa korkeakoulututkintoa (esim. kandidaatti)
- Ylempää korkeakoulututkintoa (esim. maisteri)
- Muu

**Pyytäisimme sinua kirjoittamaan kirjoitelman otsikolla "Minä yliopisto-opiskelijana". Voit kirjoittaa aiheesta vapaasti kuvailemalla itseäsi opiskelijana ja polkuasi yliopisto-opinnoissa. Myös kirjoitelman pituus on vapaa.**

**Pohdi kirjoitelmassasi erityisesti seuraavia asioita:**

- Miten opintosi ovat sujuneet yliopistossa? Mitkä asiat ovat olleet helppoja? Entä millaiset asiat opinnoissasi ovat tuntuneet haastavilta ja miten olet selvinnyt niistä?
- Miten kuvailisit omia opiskelutaitojasi? Miten opit parhaiten? Miten olet kehittynyt oppijana opintojen aikana? Mikä sinua motivoi opiskelijana?
- Millaista apua tai tukea olet saanut opintoihisi? Keneltä/mistä?
- Millaisia valintoja olet tehnyt opinnoissasi (esim. sivuaineet, kurssien suoritustavat, harjoittelut, tavoiteaika valmistumiselle...) ja miksi?
- Millaisia merkittäviä oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksia sinulla on ollut yliopisto-opintojesi aikana?

#### 8. Minä yliopisto-opiskelijana \*