



**Soili Paananen**

# Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen

## Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Castrén-salissa (Yliopistonkatu 8) lauantaina 21. päivänä lokakuuta 2006 kello 12

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Soili Paananen

Jakelu: Lapin yliopistokustannus  
PL 8123  
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 16 341 2924, fax + 358 16 341 2933  
julkaisu@ulapland.fi  
www.ulapland.fi/julkaisut

Painettu  
ISBN 952-484-048-0  
ISSN 0788-7604

PDF  
ISBN 978-952-484-153-5  
ISSN 1796-6310  
www.ulapland.fi/unipub/actanet

## TIIVISTELMÄ

Väitöskirjassani tutkin aikuisten dysleksiaa medikaalisena, mutta erityisesti biografisena, konstruoituna ja opittavana ilmiönä. Dysleksia ymmärretään erityisenä oppimisvaikeutena, jolla on neurobiologinen tausta. Se ei johdu keskimääräistä alhaisemmasta älykkyydestä ja se on riippumaton muista kognitiivisista kyvyistä. Dysleksia ilmenee yleensä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutena.

Työssäni ymmärrän dysleksian biografisen konstruoinnin jokaisen henkilökohtaiseen kerrottuun elämään nivoutuvana elämäkerrallisena oppimisena. Työni käsittelee erilaisia biografisia prosesseja, joiden avulla yksilöt tulevat sekä tietoisiksi dysleksiastaan että elämäkerrallisesti jäsentävät ja merkityksellistävät sitä osaksi kerrottua identiteettiään ja elämäänsä.

Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on elämäkertatutkimus. Se perustuu 15 elämäkerrallis-narratiiviseen haastatteluun. Elämäkertomukset on rekonstruoitu ja tyypitelty.

Olen tutkimuksessani ensinnäkin argumentoinut, että dysleksia on moniulotteinen ilmiö. Se ei tematisoidu elämäkertomuksissa vain medikaalisena ilmiönä. Se näyttäytyy myös konstruoituna, biografisena ja kerrotun elämänkulun eri tilanteisiin, paikkoihin ja yhteisöihin situoituna. Elämäkertomuksissa nämä eri dysleksian näkökulmat kietoutuvat toisiinsa, luovat toisilleen tulkinta-aineksia ja tuottavat yhdessä toimintaan kytkeytyviä merkityksiä.

Toiseksi olen tuonut esille, että dysleksia on biografinen prosessi. Elämäkertomuksissa yksilöt pyrkivät biografisesti ja prosessuaalisesti jäsentämään dysleksiaansa, neuvottelemaan siitä ja nivomaan sen osaksi kerrottua elämänkulkua ja omaa identiteetikäsitystään. Tutkimuksessa kuvaan viisi laadullisesti erilaista dysleksian oppimisprosessityyppiä. Jokaisen tapaustyyppin erityisyys liittyy erilaisiin dysleksian ja sen merkitysten biografisen oppimisen prosessuaalisuuden tapoihin: sopeutuvaan oppimiseen, dysleksian aiheuttamaan ristiriitaan ja sen tietoiseen hallintaan, merkitysperspektiivin muutokseen, oppimisen vastustamiseen sekä emansipaatioon ja rekonstruointiin.

Kolmanneksi olen esittänyt, että vaikka dysleksian oppimisprosessityypit eroavat toisistaan erityisesti aikuisvaiheen kerronnassa, niillä on myös yhdistäviä tekijöitä. Näistä muodostuu yleisempi dysleksian ja sen merkitysten oppimisen trajektori. Tämä muodostuu dysleksian tiedostamisesta ja sen merkityksellistämisestä. Trajektori sisältää myös omien selviytymiskeinojen luomisen ja pyrkimyksen sopeutua dysleksiaan ja tulla omaksi itseksi.

Elämäkertomuksissa oppiminen näyttäytyy identiteetikäsityksen jatkuvana biografisena neuvotteluna. Elämäkertomuksissa identiteetikäsityksen rakentuminen perustuu elämänkulun eri sosiaalisissa ja toiminnallisissa suhteissa tarjotuille ja neuvotelluille merkityksille. Oppiminen on biografisesti situoitunut elämänkulun eri yhteisöihin, paikkoihin ja tiloihin ja on siten myös yksilöllinen itseksi tulemisen prosessi.

Avainsanat: dysleksia, biografinen oppiminen, identiteetti, elämäkertatutkimus, elämäkerrallis-narratiivinen haastattelu

## ABSTRACT

The dissertation examines adults' dyslexia partly as a medical but mainly as a biographically constructed and learned phenomenon. Dyslexia is a special learning difficulty which has a neurobiological background. It is linked neither to low intelligence nor to any other cognitive skills. Dyslexia generally appears as a difficulty in reading and writing.

Biographical construction of dyslexia refers to biographical learning which is related to the personal narrated life story. The present study examines the various biographical processes by which individuals become aware of, and both biographically analyze as well as construct the meaning of their dyslexia as part of their narrated identity and life.

The study employs biographical research as its guiding methodological approach. It is based on 15 biographical narrative interviews. Narratives have been reconstructed and typified.

My first central conclusion is that dyslexia is a multi-faceted phenomenon. It appears not only as a medical phenomenon; it also emerges as a biographically constructed concept, which is situated in various places and communities in the narrated life course. In the biographies, these various aspects of dyslexia are entangled with each other and thereby help us understand them all. They also create meanings which are related to human action.

Second, I contend that dyslexia is a biographical process. In their narratives, the individuals endeavour to analyze their dyslexia in biographical and processual terms, to negotiate it, and thus to make it part of their narrated life course and identity. The study describes five qualitatively distinct types of learning processes. The specific character of each type is related to the distinct processual ways of the biographical learning of dyslexia and its meanings: to accommodating learning, to the conflict caused by dyslexia as well as its conscious control, to the change of meaning perspective, to the resistance of learning, and, finally, to emancipation and reconstruction.

Third, although these five types differ from each other (especially in those parts which concern adulthood), they also have much in common. These shared factors form a more general trajectory for learning dyslexia and its various meanings. This pattern consists in the consciousness of one's dyslexia and the construction of its meaning. But it also includes the building of coping strategies and the aim of both to adapt oneself to dyslexia and to become oneself.

In the narratives, learning emerges as a continuous negotiation of the conception of identity. The making of this conception is based on the meanings which are offered and negotiated in social and functional relations. Learning is linked in biographical terms to the different communities, spheres and spaces of one's life course and is thus also an individual process of becoming oneself.

Keywords: dyslexia, biographical learning, identity, biographical research, biographical-narrative interview

## ESIPUHE

Vaikka väitöskirjan tekeminen on pitkälti yksinäistä työskentelyä, oma tutkimukseni ei olisi koskaan valmistunut ilman lukuisten ihmisten ohjausta ja tukea, apua ja kannustusta. Väitöskirjani nyt valmistuessa minulla on erityisen suuri ilo kiittää niitä henkilöitä, jotka ovat auttaneet minua sen tekemisessä. Ensimmäiseksi haluan kohdistaa kiitokseni tutkimukseni tieteellisille ohjaajille. Aloitin väitöskirjatyöni professori Seppo Kontiaisen innoittamana. Hän ohjasi minut tutkimaan aikuisten lukutaitoa, joka on aikuiskasvatustieteen yksi tärkeimmistä aiheista, mutta Suomessa varsin vähän huomiota saanut ilmiö. Professori Kari E. Nurmi on toiminut tutkimukseni toisena, pitkäaikaisena ohjaajana. Hänen tukensa työni loppuun saattamisessa on ollut erityisen tärkeä. Kiitän molempia ohjaajiani pitkäaikaisesta tuesta, ohjauksesta ja kannustuksesta. Heidän kansainväliset kontaktinsa mahdollistivat myös tutkijavuoteni University of Surreyssä 1999–2000. Opiskelu professori Peter Jarvisin ohjauksessa oli minulle merkittävin oppimiskokemus. Myös professori Peter Alheitilta ja Dr. Bettina Dausienilta saamani metodologinen innoitus on ollut tärkeä.

Helsingin yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen elämäkertaseminaari on monien vuosien ajan ollut paikka, jossa olen saanut perehtyä laaja-alaisesti elämäkertatutkimukseen sekä tutustua alan kansallisiin ja kansainvälisiin asiantuntijoihin. Seminaari on tarjonnut lämpimän ja kannustavan tutkijayhteisön, josta haluan kiittää professori J. P. Roosia. Erityiskiitos myös VTM Eeva Peltoselle ja VTL Eija Nurmiselle kannustuksesta ja käsikirjoitukseni rakentavasta kommentoinnista.

Arvokkaita kommentteja työhöni ovat antaneet esitarkastajani professori Ari Antikainen ja dosentti Matti Laitinen. Kiitän myös KT Tuula Matikaista saamastani monipuolisesta palautteesta ja dosentti Juhani E. Lehtoa neuvoista ja kirjallisuusviitteistä.

Olen saanut paljon tukea ystäviltäni. Erityisesti haluan kiittää Avoimen yliopiston lehtoria, entistä työtoveriani, KL Pirkko Raudaskoskea inspiroivista dialogeista. KM Ritva Kosonen ja FT Arja Piirainen ovat kannustaneet ja auttaneet minua opintojeni alusta alkaen. Väitöskirjatyössäni haluan kiittää Ritvaa monen käytännön ongelman ratkaisemisesta. Arjan kanssa olen saanut jakaa väitöskirjan teon monet prosessit.

Nykyinen työpaikkani, Maanpuolustuskorkeakoulun käyttäytymistieteiden laitos, on tarjonnut minulle hyvän työyhteisön ja miellyttävän työilmapiirin. Haluan erityisesti kiittää emeritusprofessori Juhani Sinivuota ja professori Jukka Leskistä kannustavasta suhtautumisesta tieteellisen tutkimuksen tekoon. Kiitos myös osastopäällikkö Risto Lehdolle tuesta, Arja Holopaiselle käsikirjoitukseni taitosta ja kirjastosihiteeri Outi Lahti-Tienaholle bibliografisesta avusta.

Tutkimukseni taloudellisesta tuesta kiitän Suomen Akatemiaa, Suomen Kulttuurirahastoa sekä sen Pohjois-Savon maakuntarahastoa.

Professori Markku Peltosta kiitän lämpimästi tutkimuksen teon arkioppimisesta sekä akateemisen, hiljaisen tiedon oppimisesta. Lapsemme Frans ja Aada ansaitsevat suuren kiitoksen arkisesta myötäelämisestä.

Lopuksi haluan osoittaa kunnioitukseni ja kiitokseni tutkimukseeni osallistuneille henkilöille, jotka jakoivat kanssani elämäntarinansa. Ilman heitä työni ei olisi ollut mahdollinen.

## Sisällys

<b>I TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>9</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	12
1.2 Esitutkimus: funktionaalinen lukutaito ja dysleksia .....	14
Funktionaalinen lukutaito .....	15
Funktionaalisen lukutaidon mittaaminen ja tutkiminen .....	18
Dyslektiset aikuiset funktionaalisen lukutaidon erityisryhmänä .....	21
1.3 Lukutaitotutkimuksesta dysleksian elämäkerralliseen tutkimukseen .....	22
1.4 Kirjan rakenne .....	27
<b>2 ELÄMÄKERTATUTKIMUS .....</b>	<b>29</b>
2.1 Elämäkerrat tutkimusaineistona .....	29
Elämäkertomuksen tuotantoehdot .....	30
2.2 Tutkimuksen suorittaminen .....	33
Saksalainen elämäkertatutkimus .....	33
Elämäkerrallis-narratiivinen haastattelu .....	34
Informantit ja heidän valintansa .....	36
Aineiston käsittelyn periaatteet .....	38
<b>II DYSLEKSIA MEDIKAALISENA ILMIÖNÄ .....</b>	<b>45</b>
<b>3 DYSLEKSIA MEDIKAALISENA JA KERROTTUNA ILMIÖNÄ ..</b>	<b>47</b>
3.1 Dysleksia medikaalisena ilmiönä .....	47
Dysleksia käsitteenä .....	47
Dysleksian syyt .....	48
Dysleksian ilmenemismuodot .....	52
Dysleksia, aikuiset ja erilaiset tukitoimet .....	56
3.2 Dysleksia kerrottuna ilmiönä .....	59
Diagnosointi ja dysleksian esiintyminen suvussa .....	59
Kirjoittaminen .....	61
Lukeminen .....	65
Vieraat kielet .....	67
Laskeminen, mittaaminen ja numerosarjat .....	69
Muut dysleksian ilmenemismuodot .....	70
3.3 Kerrottu dysleksia ja medikaalinen tulkintamalli .....	72

### III DYSLEKSIA BIOGRAFISENA ILMIÖNÄ ..... 77

#### 4 OPPIMINEN, IDENTITEETTI JA BIOGRAFIA ..... 79

4.1 Konstruoitu, kerrottu identiteetti ..... 80

4.2 Oppiminen ja sen kytkös biografiaan, identiteettiin ja tunteisiin ..... 84

Merkittävät oppimiskokemukset ja elämäkertomukset ..... 84

Oppiminen ja biografia ..... 85

Oppiminen ja identiteetti ..... 90

Oppiminen ja tunteet ..... 91

#### 5 DYSLEKSIAN BIOGRAFISET OPPIMISPROSESSITYYPIT ..... 94

5.1 Dysleksia ja sopeutuva oppiminen ..... 96

Elämäkerrallinen kuvaus ..... 97

Elämäkertomuksen muoto ..... 98

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen ..... 99

Prosessin II vaihe: pyrkimys sopeutua dysleksiaan ja tulla itseksi ..... 103

Yhteenveto ..... 109

5.2 Dysleksia, ristiriita ja tietoinen hallinta ..... 113

Elämäkerrallinen kuvaus ..... 114

Elämäkertomuksen muoto ..... 114

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen ..... 115

Prosessin II vaihe: dysleksia ja sen tietoinen hallinta ..... 117

Prosessin III vaihe: ristiriita uudessa työkontekstissa ja huonommuuden rakentuminen ..... 121

Prosessin VI vaihe: ristiriidan haltuunotto ja haave ei-dyslektisyydestä ... 126

Yhteenveto ..... 129

5.3 Dysleksia, tunteet ja muutos ..... 132

Elämäkerrallinen kuvaus ..... 133

Elämäkertomuksen muoto ..... 134

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen ..... 135

Prosessin II vaihe: dyslektisyyden vahvistuminen ..... 141

Prosessin III vaihe: särö / ristiriita aiemmin opittuun käsitykseen dysleksiasta ja omasta identiteetistä ..... 143

Prosessin VI vaihe: merkitysperspektiivin muutos ..... 146

Yhteenveto ..... 150

5.4 Dysleksia ja oppimisen vastustaminen ..... 153

Elämäkerrallinen kuvaus ..... 154

Elämäkertomuksen muoto ..... 155

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen, mutta en tyhmä ..... 155

Prosessin II vaihe: selviän elämässä ..... 161

Prosessin III vaihe: dysleksia on osa kerrottua identiteettiäni ..... 166

Yhteenveto ..... 168

5.5	Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi .....	171
	Elämäkerrallinen kuvaus .....	171
	Elämäkertomuksen muoto .....	173
	Prosessin I vaihe: huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden rakentuminen .....	174
	Prosessin II vaihe: ambivalenttinen minuus .....	177
	Prosessin III vaihe: reflektointi, tiedostaminen ja muutos .....	180
	Prosessin VI vaihe: dysleksian tietoinen rakentaminen osaksi omaa kerrottua identiteettiä .....	183
	Yhteenveto .....	188
<b>6</b>	<b>DYSLEKSIAN BIOGRAFISEN OPPIMINEN .....</b>	<b>192</b>
6.1	Monisärmäinen dysleksia .....	192
6.2	Dysleksia biografisena prosessina .....	194
6.3	Dysleksian ja sen merkitysten oppiminen biografisen kerronnan kontekstissa ..	204
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN LAADUN ARVIOINTI .....</b>	<b>208</b>
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>215</b>
8.1	Dysleksia, (funktionaalinen) lukutaito ja biografia .....	215
8.2	Lukutaitokoulutus, tunteet ja biografisen ohjaus .....	217
8.3	Biografisen oppimisen tutkiminen .....	220
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>222</b>
<b>LIITTEET</b>	.....	<b>252</b>
LIITE 1	Haastateltujen henkilöiden haastatteluajankohta, ikä ja koulutus .....	252
LIITE 2	Transkriptiossa käytetyt merkit .....	253
LIITE 3	Matriisi: Arto .....	254
LIITE 4	Matriisi: Minna .....	260
LIITE 5	Matriisi: Pirjo .....	265
LIITE 6	Matriisi: Elsa .....	273
LIITE 7	Matriisi: Terttu .....	281



I

## TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT



# 1 JOHDANTO

”Tietysti minäki oon sitä ikäluokkaa, että sitä ei paljoo puhuta. Eikä ja tavallaan kuviteltiin, että se on niinkun sitten joku semmonen pahempi vamma tää lukihäiriö. Sitä ei niinku voitu puhua, että kotona ei hyväksytty sitä, ei koulussa hyväksytty sitä, ei hyväksyny ite ollenkaan sitä. Työelämän takia ei voinu hyväksyä sitä, mut sitten tavallaan se niinku nakshti, että ei tää nyt oookkaan niin paha asia, että tämän kanssa pysytäänki elämään siinä vaan. Että sitten se tavallaan teetätti semmosia muutoksia sitten siinä, että mä jouvuin tekemään semmosia, semmosia monia eri asioita sitten sen takia, että ku mä huomasin, että nyt mä oon hyväksyny tämän, että minun ei tartte tätä hävetä tätä asiaa.” (Eero II, 1/22–1/32.)<sup>1</sup>

Eeron tiivistys omasta elämäkerrastaan tuo osuvasti esiin dysleksian keskeytyksen siinä. Dysleksia ei ole pelkkä erillinen ”vamma” vaan kietoutuu tärkeäksi juonteeksi koko hänen elämäänsä. Se on läsnä lapsuudessa ja aikuisuudessa, kodissa ja koulussa, työelämässä ja koko yhteiskunnassa. Keskeisiä ovat dysleksian tuottamat huonommuuden ja häpeän tunteet. Vaikka dysleksia on kaikkialla läsnä, siitä ei saa puhua. Lopulta Eeron elämäkertomuksessa tapahtuu ratkaiseva muutos. Eero tekee asioita, joiden avulla hän ottaa dysleksian haltuun. Tässä prosessissa hän myös hyväksyy dysleksian osaksi omaa identiteettiään ja elämäänsä.

Väitöskirjassani tutkin aikuisia, joilla on dysleksia. Dysleksialla<sup>2</sup> tarkoitetaan yleensä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, joka ei ole kytkeytynyt keskimääräistä alhaisempaan älykkyyteen. Lisäksi vaikeuksien ymmärretään olevan riippumattomia älyllisestä, kulttuurisesta ja emotionalisesta syyseuraus-suhteesta. Myöskään mikään ulkopuolinen syy, kuten onnettomuus, ei ole aiheuttanut vauriota, joka voisi heijastua luku- ja kirjoitustaitoon. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003, 2; Poussu-Olli 1993, 23; Selikowitz 1998, 4.) Tutkimukseni käsittelee dysleksian biografista konstruointia, jonka ymmärrän jokaisen henkilökohtaiseen kerrottuun elämään nivoutuvana

---

<sup>1</sup> Tekstissä 1/22 ilmaisussa ensimmäinen numero 1 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 22 viittaa kyseisen sivun riville. Roomalaiset numerot I ja II ilmaisevat, onko kyseessä henkilön ensimmäinen vai toinen haastattelu. Haastattavien nimet on muutettu.

<sup>2</sup> Suomessa dysleksiasta käytetään myös nimitystä lukivaikeus tai lukihäiriö. Käytän työssäni käsitettä dysleksia, jota kuvaan tarkemmin luvussa kolme.

biografisena oppimisena. Työssäni käsittelen biografisia prosesseja, joiden avulla yksilöt tulevat tietoisiksi dysleksiastaan ja elämäkerrallisesti jäsentävät ja merkityksellistävät sitä. Ymmärrän tämän toiminnan jatkuvana, elinikäisenä prosessina.

## 1.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tavoitteet ja kysymykset ovat muuttuneet ja tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä. Tutkimukseni on aineistolähtöinen ja avautuu vähitellen. Koko työn ajan pyrin kuvaamaan tätä prosessia ja perustelemaan tekemiäni teoreettisia ja metodologisia valintoja. Aluksi oli selkeää, että halusin ymmärtää lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden merkitystä aikuisten elämässä. Esitutkimuksen jälkeen tuli yhä ilmeisemmäksi, että pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan dysleksiaa elämäkerrallisesta näkökulmasta käsin (ks. tarkemmin 1.2 ja 1.3). Tutkimukseni alkuosuudessa tarkastelen dysleksiaa medikaalisena ilmiönä (tutkimuskysymys 1, luku 3). Sen keskeisenä tavoitteena on ymmärtää, miten lähinnä lääketieteen näkökulmasta dysleksiaa tarkastellaan ja millaisena lääketieteellisenä ilmiönä tutkimani henkilöt elämäkertomuksissaan jäsentävät dysleksiaansa.

Tutkimusprosessin edetessä tutkimuksellinen mielenkiintoni painottui dysleksian elämäkerralliseen merkityksellistämiseen. Olen erityisesti kiinnostunut niistä eri tavoista, joilla yksilöt elämäkertomuksissaan jäsentävät dysleksiaa osaksi itseään ja elämäänsä. Työssäni kuvaan viisi laadullisesti erilaista dysleksian biografista oppimisprosessityyppiä (tutkimuskysymys 2, luvut 5.1–5.5). Jokaisesta etsin vastausta kahteen kysymykseen. Analysoin, *mitä* erilaisissa elämäkerrallisissa oppimisympäristöissä dysleksiasta *opitaan* eli miten dysleksia merkityksellistyy. Tutkimuksen keskeinen tavoite on myös selvittää, *miten* dysleksian ja siihen kytkeytyvien merkitysten oppiminen eri oppimisprosessityypeissä tapahtuu. Yhdistämällä näiden yksityiskohtaisten analyysien tuottaman tiedon voin vastata kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaista dysleksian oppiminen on ja miten se prosessualisoituu biografisen kerronnan kontekstissa (luvut 6.1–6.3).

Tutkimustehtäväni jakautuu tarkemmin kolmeen päätutkimuskysymykseen ja yhteensä viiteen alakysymykseen:

- 1) Millaisena medikaalisena ilmiönä informantit kuvaavat elämänkertomuksissaan dysleksiaansa?
- 2) Miten dysleksia ja sille luodut merkitykset opitaan ja kuinka niitä konstruoidaan eri biografisissa oppimisprosessityypeissä ja biografisen kerronnan kontekstissa?
  - 2a) Miten dysleksia merkityksellistyy?
  - 2b) Miten dysleksia ja sen merkitykset opitaan?
- 3) Millaista dysleksian oppiminen on ja miten se prosessualisoituu biografisen kerronnan kontekstissa?
  - 3a) Miten dysleksia tematisoituu ja merkityksellistyy?
  - 3b) Minkälainen prosessi dysleksian ja siihen kytkeytyvien merkitysten oppiminen on?
  - 3c) Millaista dysleksian ja sen merkitysten oppiminen on?

Aikuiskasvatustieteen tutkimuskentässä oma tutkimusaiheeni kytkeytyy arkipäiväoppimiseen ja erityisesti biografiseen oppimiseen. Aikuiskasvatustieteen kiinnostus on laajentunut viimeksi kuluneiden kahdenkymmenen vuoden aikana koulutusinstituutioiden ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Tutkijat ovat todenneet, etteivät koulutusinstituutiot välttämättä pysty tuottamaan tietoa ja asiantuntijuutta niin nopeasti kuin yhteiskunnan muutos edellyttäisi. Tietojen, prosessien ja työtapojen on nähty muuttuvan nopeammin kuin muodollinen koulutusjärjestelmä kykenee niihin vastaamaan. Työn ja oppimisen erottaminen toisistaan on asetettu yhä enemmän kyseenalaiseksi (Barnett 2002), ja oppimisen tutkimuksen on ajateltu kytkeytyvän työkontekstin ja koulutusinstituutioiden ulkopuolisiin arjen ilmiöihin. Oppimisen tutkimuksen kiinnostuksen painopiste onkin siirtynyt muun muassa työpaikoille ja työssä oppimiseen (Collin 2005, Järvinen, Koivisto & Poikela 2000) sekä jokapäiväiseen elämään. Arjen erilaisia sosiaalisia tilanteita ja verkostoja on ryhdytty nimittämään oppimisympäristöiksi, ja niissä tapahtuvaa toimintaa arkipäiväoppimiseksi (Aittola 1998, 61, 68; Tuomisto 1998, 32–38).

Arkipäiväoppiminen liittyy elinikäisen oppimisen problematiikkaan, mikä toisaalta perustuu myöhäismoderniin yhteiskuntaan siirtymiseen ja sen tuomiin muutoksiin (Jarvis, Holford & Griffin 1998, 11–20). Oppimisen

ajatellaan olevan kaikille elämänalueille ulottuva elämänlaajuinen prosessi (Aittola 1998, 59, Edwards & Usher 2001, Tuomisto 2003). Elinikäiseen ja elämänlaajuiseen oppimiseen sisältyy aina jossain määrin yksilön biografia (vrt. Jarvis ym. 1998, 46). Koulutusta ja oppimista ei voida erottaa yksilön elämästä ja identiteetistä (Dausien 1996, Stroobants, Jans & Wildemeersch 2001). Tutkimusten mukaan yksilöt neuvottelevat erilaisista koulutusmahdollisuuksista ja käytänteistä sekä niiden sisällöstä ja toteutuksen muodoista osana elämänkontekstiaan ja identiteettiään. Ihmiset myös oppivat arjessa elämällä.

Tutkimukseni sivuaa myös erilaisesta oppijuudesta – jota dysleksian myös ymmärretään ilmentävän – käytävää tieteellistä keskustelua. Sen tieteellistä perinnettä on hallinnut medikaalinen tutkimusote. Medikaalisessa mallissa yksilöllinen erilaisuus ymmärretään yksilön puutteena, haittana ja toiminnallisena rajoitteena. Lääketieteellinen malli on saanut rinnalleen psykologisen ja sosiaalisen mallin. Erilaisen oppijuuden sosiaalisessa mallissa korostetaan erilaisuuden yksilöllistä variaatiota ja sen sosiaalista konstruointia (Dudley-Marling 2004, Questions of competence. Culture, classification and intellectual disability 1998, Rapley 2004). Sosiaalinen malli painottaa niitä erilaisia normaaliuden ja pätevyyden kulttuurisia kategorioita, joiden kanssa yksilöt joutuvat neuvottelemaan omasta oppijuudestaan ja sen merkityksestä sekä oman identiteettinsä konstruoinnista.

## 1.2 Esitutkimus: funktionaalinen lukutaito ja dysleksia

Tutkimukseni alkuvaiheessa halusin tutkia funktionaalista eli toiminnallista lukutaitoa ja ymmärtää lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden merkitystä aikuisen elämässä. Tutkimukseni liittyi *Aikuisen oppimisen kulttuuriset yhteydet* -projektiin, jonka tavoitteena oli tutkia oppimisen toteutumista osana aikuisen arkipäivää ja aikuisen kulttuuritausta huomioon ottaen. Tutkimusprojekti keskittyi erityisesti “perustaitojen oppimiseen ja osaamiseen osana kulttuurista sosialisatiota sekä niihin vaikeuksiin ja häiriöihin, jotka johtuvat koulutuksen niukkuudesta, sen sisällöllisistä tai rakenteellisista puutteista tai yksilöllisen kulttuuritaustan ja valtakulttuurin eroista” (Kontiainen & Nurmi 1992). Projekti muodostui kaiken kaikkiaan kolmesta osaprojektista, jotka yhteisesti pyrkivät tuomaan esiin erilaisia kulttuurisia mahdollisuuksia ja vaikeuksia liittyen nykyiseen koulutus- ja kehitysjatteluun (ks.

tarkemmin Juden-Tupakka 2000, Llorente 1996). Oma osaprojektini käsiteli alun perin aikuisten funktionaalista lukutaitoa. Tutkimukseni lähtökohdaksi oli, että aikuiset, joilla on dysleksia, muodostavat funktionaalisesti semilukutaidottomien erityisryhmän. Olin erityisen kiinnostunut, kuinka aikuinen, jolla on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia, toimii lähes täydelliseen lukutaitokäsitykseen perustuvassa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimusprosessin edetessä, esihaastattelujen analysoinnin myötä, tuli kuitenkin ilmeisemmäksi, että aluksi valitsemani tutkimusmenetelmä ja käsitteet edellyttivät tutkimusnäkökulmani muutosta. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni alkuperäisen idean. Myöhemmin luvussa 1.3 perustelen esihaastattelujen avulla sitä käännettä, joka johti minut tutkimaan dysleksiaa elämäkerrallisesta näkökulmasta.

### **Funktionaalinen lukutaito**

Kaksi yleisintä lukutaidon määritelmää ovat traditionaalinen, mekaaninen eli konventionaalinen ja toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito (Holme 2004, 11–35). Kolmas yleinen lukutaidon määritelmä on kriittinen lukutaito<sup>3</sup>. Se liitetään Paulo Freiren (1970) lukutaitotyöhön, ja siinä lukutaito määritellään itsen ja yhteiskunnan kriittisenä reflektoisena, tiedostamisena ja mahdollisuutena hallita sekä mahdollisesti muuttaa oman elämän suuntaa (Unesco 1972, 1980, 58–60; ks. myös Linnakylä 1990). Perinteisellä lukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea, ymmärtää kirjoitettua sanaa ja sen merkitystä sekä kykyä kirjoittaa. Tämän näkemyksen mukaisesti lukutaito ymmärretään perustavaa laatua olevaksi kognitiiviseksi taidoksi. Vaikka peruslukutaito sisältyy mihin tahansa lukutaidon määritelmään, se ei kuitenkaan välttämättä yksinään ole riittävä. Siten funktionaalinen eli toiminnallinen lukutaito korostaa taitojen käyttöä ja toimintaa. Lukutaitoa ei ymmärretä ainoastaan tavoitteena vaan välineenä, joka auttaa yksilöä toi-

---

<sup>3</sup> Näiden kolmen päälukutaitomääritelmän lisäksi kirjallisuudessa esiintyy monia erilaisia lukutaitomääritelmiä, jotka kohdentuvat erityisiin taitoihin, kuten informaatiolukutaito (Morgan, Dunn, Parry & O'Reilly 2004, 107), teknologinen lukutaito (Delbarrola 2002, 125), internetlukutaito (Leino, Linnakylä & Malin 2004), tieteellinen lukutaito (Kjærnsli & Lie 2004), emotionaalinen lukutaito (Matthews 2006) ja tietoyhteiskunnan avaintaitoihin kuuluvat tietokone- ja verkkolukutaito, medialukutaito (Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa 2005, 173), tai erityisiin kohteisiin, kuten työpaikkalukutaito (O'Connor 1993) ja sosiaalitieteiden lukutaito (Vogt 1992).

mimaan yhteiskunnassa. Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuakseen yksilön täytyy osata hyödyntää lukutaitoaan omiin tavoitteisiinsa, päämääriinsä ja tehtäviinsä sekä sosiaaliin velvollisuuksiinsa. Peruslukutaito on olennainen osa sekä traditionaalista että funktionaalista lukutaitoa. Käsitteitä kuitenkin erottaa perinteisen lukutaidon kiinnittyminen taitoihin ja niiden osaamiseen funktionaalisen lukutaidon korostaessa taitojen yhteiskunnallista ja yksilöllistä käyttöä.

Funktionaalisen lukutaidon määritelmät ovat painottuneet eri tavoin. Unesco on pyrkinyt laajentamaan funktionaalisen lukutaidon määritelmää liittämällä yksilölliseen näkökulmaan sosiaalisia elementtejä. Unesco määrittää funktionaalisesti lukutaitoiseksi<sup>4</sup> henkilön, joka voi osallistua kaikkeen lukutaitoa vaativaan toimintaan yhteiskunnassa ja omassa yhteisössään sekä itsensä ja yhteisönsä kehittämiseen (Limage 1993, 25, 29). Koska Unesco on toiminut pääorganisaationa pyrkimyksissä poistaa lukutaidottomuus maailmasta ja koska se OECD:n kanssa ohjaa kansainvälistä ja kansallista koulutuspolitiikkaa, valitsin tutkimukseni pääkäsitteeksi Unescon funktionaalisen lukutaidon määritelmän.

Unescon funktionaalisen lukutaidon määritelmät ovat historian eri vaiheissa painottuneet eri tavoin. Alun perin funktionaalisen lukutaidon on määritellyt W. S. Gray<sup>5</sup> jo 1950-luvulla (Papadopoulos 1994, 29–30), mutta Unesco otti käsitteen käyttöönsä vuonna 1965<sup>6</sup>. Grayn mukaan funktionaalisen lukutaidon tuli ennen kaikkea palvella yhteisön intressejä sekä auttaa yksilöä kehittymään itsenäiseksi ja hyödyntämään lukutaitoaan omien tavoitteidensa mukaisesti. Unesco kuitenkin rajasi käsitteen aluksi työkontekstiin, jolloin se käsitteenä ymmärrettiin ennemminkin teollisiin maihin eikä

---

<sup>4</sup>“A person is *functionally(il)literate* who can(not) engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing, and calculation for his own and the community’s development.”

<sup>5</sup>“A person is functionally literate when he [sic] has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group” (Gray 1956, 21).

<sup>6</sup>“Rather than an end in itself, (functional) literacy should be regarded as a way of preparing man for a social, civic and economic role that goes far beyond the limits of rudimentary literacy training consisting merely in the teaching of reading and writing. The very process of learning to read and write should be made an opportunity for acquiring information that can immediately be used to improve living standards; reading and writing should lead not only to elementary general knowledge but to training for work, increased productivity, a greater participation in civil life and a better understanding of the surrounding world, and should ultimately open the way to basic human culture.” (Unesco 1976, 10.)



niinkään kehittyviin maihin soveltuvaksi. Yksilöiden tuli sopeutua työhön ja sen teknisiin sekä ammatillisiin vaateisiin. Funktionaalinen lukutaito kytkettiin modernisaatioon ja erityisesti sen tavoitteeseen parantaa yhteiskunnan tuottavuutta ja taloudellista kasvua. (Graff 1987, 2–3; Unesco 1968, 1972, 1973a, b.) Unescon työorientoitunut funktionaalisen lukutaidon strategia ei kuitenkaan tuottanut haluttuja tuloksia. Korostaessaan taloudellista tuottavuutta työspesifit, funktionaaliseen lukutaitoon kytketyt koulutusohjelmat eivät kiinnittäneet tarpeeksi huomiota yksilöihin, heidän motivaatioonsa ja tavoitteisiinsa (Limage 1993, 32; Unesco 1976, 159). Globaalista näkökulmasta tarkasteltuna taloudellista kehitystä ei myöskään tapahtunut ja yhteiskuntien eriarvoisuus päinvastoin jatkoi kasvamistaan (ks. Street 1991, 37–40). Aivan erityisesti Unescon viitoittama funktionaalisen lukutaidon määritelmä sai kritiikkiä siitä, että se oli kiinnostuneempi ammatillisista taidoista kuin lukutaidottomien henkilöiden sosiaalisen tietoisuuden kehittämistä (Unesco 1976, 119–121).

Unesco onkin 1980–1990 -luvulta lähtien korostanut funktionaalisen lukutaidon moninaisuutta, ja erityisesti henkilöiden omat tarpeet ja tavoitteet ovat olleet määrittelyn keskiössä. Funktionaalinen lukutaito on nähty toiminnallisena silloin, kun se vastaa yksilöiden mielenkiinnon kohteisiin ja odotuksiin sekä mahdollistaa yksilön selviytymisen ja kyvyn kehittää elinolosuhteitaan. Toiminnallisen lukutaidon avulla yksilöt voivat saavuttaa ja soveltaa omaan kulttuuriinsa liittyviä tietoja, taitoja ja arvoja, jotka mahdollistavat aktiivisen kansalaisuuden ja yksilöiden osuuden yhteiskunnan kehittämisessä. (Unesco 1985.) Näin käsitettä on pyritty palauttamaan lähelle alkuperäistä humanistista määritelmää, joka huomioi niin yksilön kuin yhteisönkin (vrt. Levine 1986, 22–35).

Vaikka lukutaitotutkimusta ja funktionaaliseen lukutaitoon liittyvää tutkimusta edelleen tehdään paljon (vrt. Janko & Mozina 1998), lukutaidon käsitettä on pyritty myös laajentamaan ja monipuolistamaan (vrt. Tuijnman 2002). Yleisenä kehityksenä 1990-luvulla on ollut laajentaa lukutaitokeskustelun ja -tutkimuksen painopistettä<sup>7</sup> siten, että lukutaito muodostaa siitä vain yhden tärkeän elementin. Yhtenä syynä tähän muutokseen on

---

<sup>7</sup> (Funktionaalisen) lukutaidon sijaan käytetään usein termiä perustaidot (basic skills) tai aikuisille suunnattu perustaitojen koulutus (Adult Basic Education = ABE). Englannissa aikuisten perustaitojen tutkiminen ja kehittäminen on otettu osaksi kansallista strategiaa ([www.dfes.gov.uk/readwriteplus/](http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/)), ja niiden tutkimiseksi ja kehittämiseksi on perustettu oma tutkimuskeskuskonsensa ([www.nrdc.org.uk](http://www.nrdc.org.uk)).

ollut se, että lukutaito ja lukutaidottomuus termeinä ovat hyvin leimaavia ja arvosidonnaisia erityisesti kehittyvistä maista puhuttaessa. Toisaalta käsitettä on haluttu laajentaa ammatillisuuden ja työpaikkakoulutuksen näkökulmasta myös muihin perustaitoihin, jotka ovat tarpeellisia ja välttämättömiä yhteiskunnalliselle toiminnalle. (Hamminck 1990, 131; Papadopoulos 1994, 178–195.) Lisäksi taloudellisen ja kulttuurisen globalisaation on väitetty edellyttävän henkilöiltä peruskompetensseja, joista lukutaito ja tietotekniikkalukutaito (The skills for life survey: a national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills 2003) ovat tärkeimpiä. Kun aiemmin lukutaidon määrittämiseksi riitti melko yksinkertainen käsitys kyvystä lukea ja kirjoittaa, nykyisissä kriteereissä halutaan entistä enemmän painottaa elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia, lukutaitoon kytkeytyvän sosiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä sekä nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa toimimista (DeIbarrola 2002, 124–125; Olesen 2001, Walter 2005).

## **Funktionaalisen lukutaidon mittaaminen ja tutkiminen**

Funktionaalista lukutaitoa on mitattu ja tutkittu lähinnä kolmenlaisten kriteereiden avulla (ks. tarkemmin Levine 1986, 22–46). Kouluvuosien määrä on ollut funktionaalisen lukutaidon kriteeri. Viiden kouluvuoden on ajateltu takaavan hyvän peruslukutaidon. Kuitenkin esimerkiksi kanadalaisessa survey-tutkimuksessa ilmeni, että joka kahdeksas aikuinen oli funktionaalisesti lukutaidoton huolimatta yhdeksän vuoden peruskoulutuksesta (Adult illiteracy and economic performance 1992, 16).

Funktionaalista lukutaitoa on tutkittu myös lukutesteillä, joissa mitattua lukemisen tasoa verrataan iän mukaan määriteltyyn lukutasoon. Vaikka testeillä voidaan mitata lukutaitoa, näissä funktionaalinen lukutaito määrittyy yleensä koulukontekstiin liittyvinä akateemisina taitoina. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että koululukutaito ei välttämättä valmista yksilöitä käyttämään taitoa koulukontekstin ulkopuolella jokapäiväisessä elämässä lukemista vaativien tilanteiden erilaisuuden vuoksi (ks. Spratt, Seckinger & Wagner 1991).

Kolmas funktionaalisen lukutaidon kriteeri on ollut yksilön kyky ratkaista jokapäiväisiä ongelmia. Erityistä huomiota on kiinnitetty sellaisiin yleisiin tilanteisiin kuin erilaisten lomakkeiden täyttämiseen, kykyyn kirjoittaa

työpaikkahakemus, kykyyn lukea ja käyttää ohjeita, aikatauluja, karttoja, ruokaohjeita, lukea sanomalehtiä ja tulkita liikennevaloja sekä vertailla hintoja (vrt. Hayes & Valentine 1989, Wells 1991, 51–52). Näitä kriteereitä on tutkimusten myötä kehitetty teoreettisemmiksi, laajemmiksi ja monipuolisemmiksi. Kehittelytyön avulla on haluttu modifioida aikaisempien määrittelyjen liiallista dikotomisuuutta, kun lukutaito ja lukutaidottomuus ymmärrettiin yksinkertaisina vastakohtina eikä asteittaisina, laadullisina eroina. Kriteereitten laadullisen muotoilun avulla on haluttu myös välttää leimaavan termin ”lukutaidoton” käyttöä (van der Kamp & Veendrick 1998, 102–103) ja painottaa lukutaitokompetenssien käyttöä jokapäiväisessä elämässä. Yhtenä esimerkkinä tästä kehittämistyöstä on kansainvälinen vertailututkimus, johon myös suomalaisia aikuisia osallistui. Siinä funktionaalinen lukutaito määriteltiin kolmeen eli asiatekstien lukutaidoksi, dokumenttien käyttöaidoksi sekä kvantitatiiviseksi lukutaidoksi. Jokainen osa-alue sisälsi erilaisia osatehtäviä, joissa arvioitiin yksilöiden kykyä tehdä päätelmiä teksteihin ja dokumentteihin sisältyvistä numerotiedoista. Lisäksi jokainen lukutaidon osa-alue jaettiin viiteen asteittain kehittyvään vaatimustasoon. Merkittävää oli myös se, että tehtävissä pyrittiin huomioimaan aikuisten erilaiset elämänkontekstit ja -sisällöt. (ks. Kirsch 2003, Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000, 13–14.)

Mitattiinpa funktionaalista lukutaitoa kouluvuosilla, lukutesteillä tai jokapäiväiseen elämään liittyvillä tehtävillä voidaan sekä itse käsitellä että sen käyttöä tarkastella kriittisesti. Usein lukutaito ymmärretään abstraktina ja yleismaailmallisena yksilön ominaisuutena. Lukutaito nähdään teknisenä taitona, joka on poliittisesti ja sosiaalisesti neutraali; asiana, johon ei vaikuta sukupuoli, luokka, rotu, kieli tai muu kulttuurinen ja sosiaalinen sisältö. Lukutaito on yksilön kognitiivinen väline, joka on riippumaton instituutioista sekä kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista. Brian Street (1984, 1993) on nimittänyt tätä autonomiseksi lukutaidon malliksi. Kuitenkin muun muassa etnografisissa tutkimuksissa on havaittu, että aikuisten lukutaidon käyttö on moninaista ja monimerkityksistä (vrt. Heath 1986, 21; Jarvis 2003, Walter 2005). Näissä tutkimuksissa lukutaito onkin nähty suhteellisena ja yhden lukutaidon sijaan painotettu erilaisia lukutaitojen variaatioita, joita yksilö käyttää osallistuessaan yhteisön elämään tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Barton & Hamilton 1998, Leino, Linnakylä & Malin 2004, Street 1995). Suhteellisuuden lisäksi lukutaito voidaan tulkita myös kontekstuaalisena ja sisältöspesifinä. Esimerkiksi naisten aseman kohottamiseen tähtäävissä lukutaito-ohjelmissa niiden sisältö ja

tarjoamat viestit ovat usein sukupuolisidonnaisia ja perinteisiin roolijakoihin perustuvia. Usein ohjelmien sisältö on suunniteltu siten, että ne auttavat ylläpitämään vallitsevia sukupuolisia valtarakenteita, mutta eivät tarjoa välineitä naisten vapautumiseen. (Stromquist 1997, 125–129; ks. kuitenkin Cigdem, Fatos & Sami 2005.) Siten lukutaidon oppiminen ei sisällä ainoastaan taitoa lukea, kirjoittaa ja käyttää sitä vaan myös lukemisen sisällön ja kriittisen reflektoinnin. Siksi lukutaidon voidaan ymmärtää liittyvän myös sosiaaliseen elämään, instituutioihin sekä valta- ja kulttuurirakenteisiin. Brian Street (1984, 1993) on nimennyt tämän lukutaidon ideologiseksi malliksi.

Walterin mukaan (1999, 39–42) funktionaalinen lukutaidottomuus ymmärretään yksilön puutteena ja ongelmana, jolloin hänestä luotu kuva on melko negatiivinen. Henkilöt kuvataan avuttomina, riippuvaisina, voimattomina ja muutoinkin kykenemättöminä sopeutumaan ja hallitsemaan muutosta ja kehitystä sekä uutta teknologiaa. Erityisesti teollistuneissa maissa heihin liitetään sosioekonominen deprivatio, heikko koulutustausta ja vähäinen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen (The skills for life survey 2003). Voidaan kuitenkin ajatella, ettei asioiden välille voida luoda selkeitä syy–seuraus-suhteita siten, että funktionaalinen lukutaidottomuus johtaisi yksilölliseen kykenemättömyyteen. Monet aikuiset, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, selviävät erilaisten verkostojen ja asiantuntijoiden ohjauksen avulla jokapäiväisestä elämästään (van der Kamp & Veendrick 1998, 108–109). Tällöin he ovat riippuvaisia toisista henkilöistä, mutta eivät välttämättä passiivisia uhreja, vaikka heitä usein niin kuvataan.

Taitonäkökulmasta tutkittuna ja mitattuna funktionaalisen lukutaidon kriteerit ovat määrittäneet myös sen mukaisesti, mitä kansalaisen oletetaan tietävän ja miten hänen oletetaan toimivan yhteiskunnallisessa ja yksityisessä elämässään (vrt. Ehringhaus 1990). Yleensä muut kuin ihmiset itse ovat määrittäneet niitä taitoja ja tehtäviä, joita yksilön tulee osata ollakseen aktiivinen ja toiminnallinen yhteiskunnan kansalainen (ks. Maruatona & Cervero 2004). Lukutaidon ja funktionaalisen lukutaidon määritelmät palvelevatkin pitkälti yhteiskunnan tarpeita korostaessaan lisääntyvää tuottavuutta, sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia sekä yleistä modernisoitumista ja demokratiaa (Levine 1994, 121–122; Literacy skills for the knowledge society. Further results from the international adult literacy survey 1997, 39–57). Kriteerit on yleensä luotu niin perusvaatimustasolle, että niiden täyttäminen velvoittaa yksilöt toimimaan matalalla mekaanisella tasolla vain ulkoihin vaatimuksiin reagoivina. Mittauskriteerit palvelevat harvemmin oman

elämän ohjaamista ja tietoista suuntaamista sekä yksilöllisten ja sosiaalisten kompetenssien kehittämistä. (Webster, Caddick, Reed & Ford 1999, 50–51.) Ehkä yksi syy tähän on ollut se, että lukutaitotutkimus on keskittynyt lapsiin, jolloin nuorten (Phelps 2005) ja aikuisten näkökulmaan sekä heidän toimintaympäristöjensä synnyttämiin tarpeisiin on kiinnitetty liian vähän huomiota. Walterin mukaan (1999, 46) on itse asiassa olemassa hyvin vähän tutkimustietoa siitä, kuinka aikuiset käyttävät ja arvostavat lukutaitoa sekä mitä seurauksia he olettavat sillä olevan heidän elämäänsä.

Edellä esitettyyn kritiikkiin perustuen halusin tutkimuksessani alun perin tarkastella, kuinka aikuiset itse määrittävät omaa lukutaitovaikeuttaan ja sen merkitystä heidän elämässään (ks. esim. Egloff 1997). Universaali lukutaidon määritelmä ja sen tutkiminen on tarpeellista, koska se palvelee koulutuspoliittista päätöksentekoa ja mahdollistaa kansainvälisen vertailtavuuden. Oma tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdentui kuitenkin yksilöiden omiin käsityksiin. Tutkimuksessani halusin ymmärtää laajemmin funktionaalista lukutaitoa ja sen merkitystä yksilöiden elämässä heidän kertomanaan. Olin kiinnostunut niistä yksilöiden kokemista tilanteista ja kokemuksista, joissa luku- ja kirjoittamisvaikeudet aiheuttavat ongelmia. Lyhyesti sanottuna halusin tutkia, kuinka aikuinen, jolla on vaikeuksia näissä perustaidoissa, toimii suomalaisessa yhteiskunnassa. Esioletuksenani oli, että mikäli aikuisilla on vaikeuksia perustaitojen hallinnassa, se heijastuu heidän toimintaansa, esimerkiksi koulutukseen hakeutumisessa ja työtoiminnassa.

## **Dyslektiset aikuiset funktionaalisen lukutaidon erityisryhmänä**

Tutkimuksessani halusin tarkastella aikuisia, joilla on dysleksia. Alun perin Unesco määritteli funktionaalisesti lukutaidottomiksi henkilöt, joiden kognitiiviset toiminnot oli määritelty normaaleiksi, mutta lukutaidon vähäisen käytön vuoksi se ei ollut muodostunut toiminnalliseksi. Merkittävää oli myös ympäristön tarjoama vähäinen tuki ja virikkeisyys. Jansen (1997, 173–186) on määrittänyt myös muita ryhmiä, joita voidaan tutkia funktionaalisen lukutaidon käsitteillä. Esimerkiksi hitailla ja heikoilla lukijoilla lukemaan oppiminen on vaikeaa, ja erityiset lukemisen ongelmat liittyvät ymmärtämisen vaikeuteen. Myös ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajat saattavat muodostaa funktionaalisen lukutaidon erityisryhmiä. Heillä toiminnallisuuden perusta ei ole niinkään lukutaito vaan vieraan kielen oppimiseen ja kulttuuriin kiinnittymiseen liittyvät vaikeudet. Janse-

nin mukaan myös erityisryhmiä – kuten aikuisia, joilla on dysleksia – voidaan tutkia funktionaalisen lukutaidon näkökulmasta. Heillä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen erilaisuus ymmärretään yleensä geneettisenä, neurologisena ja fonologiseen prosessointiin kytkeytyvänä.

Suomalaisten aikuisten funktionaalista lukutaitoa käsitteleviä tutkimuksia on varsin vähän. Esimerkkeinä näistä voidaan mainita Marjatta Takalan (1989) kuuroihin aikuisiin liittyvä tutkimus sekä tutkimus, jossa funktionaalista lukutaitoa tarkasteltiin insinööriopiskelijoiden kykynä soveltaa teknisiä käsikirjoja erilaisissa työkonteksteissa (Johnson 1997). Erittäin merkittävä on suomalaisten aikuisten funktionaalista lukutaitoa käsitellyt kansainvälinen vertailututkimus (Linnakylä ym. 2000). Tutkimustuloksen mukaan kaksi kolmasosaa suomalaisista lukee ja käyttää hyvin lukutaitoaan, ja he täyttävät tietoyhteiskunnan lukutaitovaatimukset. Kolmasosa aikuisista on sellaisia, jotka periaatteessa osaavat lukea, mutta heidän taitonsa eivät yllä tietoyhteiskunnan vaatimalle tasolle tai lukemiseen liittyvä tulkinta on puutteellista ja kritiikitöntä. Tästä kolmasosasta peräti kymmenen prosenttia on aikuisia, joiden lukutaidon kehittämiseen tarvittaisiin erityistoimia.

### **1.3 Lukutaitotutkimuksesta dysleksian elämäkerralliseen tutkimukseen**

Alkuperäisen tutkimushankkeen konteksti kytkeytyi yhteiskunnalliseen keskusteluun, joka alkoi Suomessa 1990-luvun alussa. Joukkoviestimissä kerrottiin aikuisista, joilla oli ilmeisiä vaikeuksia lukemis- ja kirjoittamistaitojen oppimisessa ja käyttämisessä. Samanaikaisesti he alkoivat järjestäytyä yhteiskunnallisesti. Tämä oli uusi ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa oli totuttu lähes sataprosenttiseen lukutaitoon. Vertailututkimusten mukaan suomalaiset lapset kuuluvat maailman parhaimpiin lukijoihin (Elley 1992, 15, 25; Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa 2005, Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa 2002).

Tutkimustehtävänäni oli ymmärtää, kuinka henkilöt itse merkityksellistivät lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät mahdolliset vaikeudet toimissaan jokapäiväisessä elämässään. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000), ja teemat oli johdettu Unescon funktionaalisen lukutaidon määritelmästä. Teemoina olivat lukemisen ja kirjoittamisen



vaikeuden kuvailu ja sen merkitys itselle, koulutukselle, työlle ja eri yhteisöissä toimimiselle (esimerkiksi harrastuspiirit ja yleensä yhteiskunnallinen vaikuttaminen). Esitutkimuksessa haastattelin kolmea avainhenkilöä. He olivat aktiivisesti mukana järjestötoiminnassa, joka oli tarkoitettu henkilöille, joilla oli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Avainhenkilöiden ensimmäiset haastattelut tein vuonna 1995 ja lisähaastattelut vuonna 1998. Haastatteluja kertyi yhteensä kuusi<sup>8</sup>.

Näiden haastattelujen myötä teemahaastattelu tutkimusmetodina osoitautui liian kapeaksi. Tutkimustehtävään nähden haastattelun teemat olivat relevantteja, mutta haastatteluissa henkilöt laajensivat keskustelua omaan henkilöhistoriaansa. Henkilöt kertoivat erityisesti omista koulumuistoistaan. He pelkäsivät ja jännittivät lukemista, kirjoittamista ja yleensä koulua. Haastateltavat ihmettelivät kirjoittamisen ja lukemisen oppimisen viivästyistä, koska heillä ei ollut konkreettista, selittävää syytä ilmiön ymmärtämiseksi<sup>9</sup>. Haastatteluissa korostuivat lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisen rytmittymisen erilaisuus sekä siihen kytkeytyvät, yleensä negatiiviset, tunteet ja pohdinnat.

”Mut sitten koulu ja kouluelämä sit sillon se tavallaan eniten vaikutti siihen. Että sillon opettajat aina ne pisti nurkkaan sen lukemisen ja kirjoittamisen takia. Että koska sitä ei hyväksynyt sitä ite, että eikä ymmärtänyt sitä, että missä se mennee ohi.” (Eero II, 4/45–4/48<sup>10</sup>.)

”... että tota niinku tavallaan, kun sä oot koulun käynyt tota koulupäivän ollu. Ja tota niinku sul on ollu painajainen koko koulupäivä, kun on pitänyt pelätä lukemista ja kirjoittamista ja matikkaa ja tota kaikkia aineita, mitä tarvii lukea. Eli sehän on lähes koko päivä silloin painajaista. Tota niin silloin se, että kotona vielä opettaja sanoi, että pitäis kotona lukee, niin se painajainen jatkuu kotona...” (Pekka I, 3/29–3/34.)

”Multa meni niinku ensimmäinen ja toinen kouluvuosi niinku tosi hienosti. Siin ei ollu niinku, mä opin lukemaan ihan melko pian koulun alettua

<sup>8</sup> Näitä kuutta haastattelua olen käyttänyt ainoastaan esitutkimuksessa.

<sup>9</sup> Käyttämistäni haastatteluosuuksista olen kursivoinut ne kohdat, joiden perusteella olen tehnyt tulkintani.

<sup>10</sup> Tekstissä 4/45 ilmaisussa ensimmäinen numero 4 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 45 viittaa kyseisen sivun riville. Roomalaiset numerot I ja II ilmaisevat, onko kyseessä henkilön ensimmäinen vai toinen haastattelu.

ja olin hirveän toimelias. *Ja tota kolmannella luokalla sitten tuli niinku tää kirjottaminen, se on niinku se alku.* Siinä on ihan selkee semmonen (--). Mutta ei se kolmantena vuonna ollu niin paha kumminkaan, *mutta mä aloin jännittämään ja pelätä sitä kirjottamista kokonaan .... täynnä punakynämerkintöjä.* Ja sitten se, että jotenkin mä kumminkin olen ollut silleen älykäs, että *mä oon tajunnu, että tää ei mene silleen, kun sen pitäis. Mut mä en taas ole pystyny ratkasemaan sitä, että miksei se mene. Vaikka kuuntelen ja yritän tehdä sen mukaan, niin se on väärin joka tapauksessa teinpä mitä vaan.* Eihän sitä pystyny kehenkään kanssa keskustelemaan.” (Varpu I 1/24–1/36.)

Lapsuuteen ja kouluun kytkeytyvän kerronnan ohella henkilöt korostivat myös aikuisuutta ja sen erilaisia tehtäviä ja rooliristiriitoja sekä niistä selviämistä. Esimerkiksi Varpu tuo esille, kuinka vaikeudet lausua satukirjojen vieraskielisiä sanoja omalle lapselle merkityksellistyy hänelle aikuisuuden ja vanhemmuuden problematiikkaan. Miten olla aikuinen, vastuullinen kasvattaja ja esimerkki lapselle silloin, kun omatkaan kognitiiviset taidot eivät ole tarpeeksi hyviä. Pekan esimerkki ilmentää myös aikuisuuden ja heikon kirjoitustaidon välistä ristiriitaa. Vaikka Pekan sisällöllinen asiantuntijuus ja työn hallinta mahdollistavat hänelle oppikirjan kirjoittamisen, hän ei puutteellisen kirjoitustaitonsa vuoksi kykene suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti. Eero taas kuvaa, kuinka oikeus omien asioiden hoitamisesta täytyy siirtää muille silloin, kun omat taidot eivät riitä. Puutteelliset taidot edellyttävät korvaavia ja kompensoivia toimenpiteitä, esimerkiksi halutun palvelun ja osaamisen ostamista.

”No kyllähän se tulee jo ensimmäiseks iltasaduissa. Sehän on se, mikä on aina ollu itsetunnolle kova juttu. Että, että sanotaan jo ihan tommoset alkeelliset lasten kirjat, niin siellä voi olla jo semmosii sanoja, joita ei osaa lausua oikein. Et ne pienet tilliäiset voi sanoo neljävuotiaana, et ei sitä noin lausuta. Se on ihan ja se on kumminkin, siin on joku hirveen kipee kohta, et ku sä tiedät että, et sun pitäis niinku tavallaan opettaa lapsia, sitä oikein, ja sä et niinku kykene siihen.” (Varpu I, 15/32–15/38.)

”sp: No miltä tota, miltä sust tuntu kirjottaa sitä kirjaa?  
No, tota lukihäiriön takia tota oli aivan hirveetä sen takia, että loppujen lopuksi *enhän mä kirjottanu sitä kirjaa vaan mä olin tota niinku semmonen, joka kerto ja mul oli kirjottajakollega, joka kirjotti sen.*” (Pekka II, 1/40–1/44.)



”Mulle sattui tässä semmonen kevättalvella semmonen niinku. Minä myin auton ja minä hyvää hyvyydessäin uskoin sitä ostajaa, että se asia oli oikein. Kun minä en saanu, se oli semmonen romu, se oli tonnin minä pyysin siitä ja sen sain. Mutta tää kaveri tekikin semmosen oharin siinä, että se ei laittanu omiin nimmiinsä elikkä se ajo koko kevättalven, ja ajo parkkisakkoja ihan tahallaan ja parkkisakot tuli mulle. Minä menin ja tein sitten rikosilmoituksen ja menin siten asianajajan luo tonne oikeusaputoimistoon. Se muija rupes lakitekstiä, se nainen puhu mulle siellä kato mulle lakitekstiä, näin ja näin sinun pitää noudattaa mulle kuitti tämmösestä. Minä sanoin nyt minun pitää lähteä. Tytöllä on semmonen hätä. Että tavaltaan ei ollu, mutta mulle tuli niin kova päänsärky, (naurua) kun se rupes selostamaan ja työntää lappua etteen, että lue tuosta ja yritti niinku sitä selivettee, että mitä minun pitää tehdä. No minä sitten kysyin, että paljonko se maksaa, että työ teette sen. Ja sitten minä rahaa, pikkusta alle tonnin makso se, emäntä sitten teki sen, minun ei tarvinnu hoitaa.” (Eero I, 6/8–6/24.)

Haastatteluissa tulivat esille myös tunteet, niiden elämänkaarellisuus ja yhteys omaan identiteettikäsitteeseen. Haastatteluissa merkittävää oli tunteiden elämäkerrallinen ilmeneminen. Vaikka kertojien kognitiivisten taitojen oppimisen vaikeudet ja niihin yhdistetyt kielteiset tunteet kytkeytyivät koulu- ja muistoihin, ne jatkuivat aikuisuuden kerronnassa pelon ja häpeän tunteina. Kertojien kuvaamat tunteet ilmensivät yleensä omaan minuuteen ja sen huonouteen sekä omaan osaamattomuuteen liittyvää häpeää.

”Äidinkieli, lukeminen oli kauheeta siinä mielessä, että tota niinku se oli aina niinku semmonen juttu, että tota niinku, niin monta, ku on ollu lukutuntia, niin niin monta on ollu nöyryytystäki. Eli kukaan ei oo koskaan kertonu mulle henkilökohtasesti, että mulla voi olla lukihäiriö. Aina vaan on opettaja huokaillu tota siinä vaiheessa, ku on lukenu ite. On niinku tavallaan niinku siinä vaiheessa, ku on lukenut, niin kuullu sen, et kuinka opettaja huokaa siel takana ja toiset nauraa selän takana. Niin kuinka siit ois voinu koskaan oppia nauttimaan siitä lukemisesta. Eli se on ollu aina sellanen, ku giljotiinille oisit menny lukutunnilla.” (Pekka II, 9/44–9/52.)

”... että sitä varsinnii, jos joku on kattomassa ja sinun pitää laskee, niin se on hirveetä. Tai sama on kirjottamisessa, että ei sitä voi toisen nähe tehdä. Että se on oikeestaan ihan viime päiviin asti ollu semmosta, että se piti kaikki tehdä salassa, että ei muut nähny. Niin paljo häpesin sitä osaamattomuutta.” (Eero I, 3/10–3/14.)

”Ja ei se oo pelkästään pelottavaa. *Kyllä siihen tulee myöskin se semmonen häpeän tunne myöskin siitä, et mä en ole niinku kasvanu ihmisenä ja kehittyty. Niinku miten sen vois sanoo, et meillä on tietyt normit tiettyinä ikäkausina, et sä et oo niinku tavallaan täyttäny mitään normeja. Helpompi olis, jos olis sillee tyhmä, ei tajuais niinku näitä. Se kärsimys minusta tulee siitä, että sä niinku tunnistat itessäsi sen, että sus on ainesta enempiin. Sulla on tarve kehittyä, mutt sä et niinku löydä mitään väylää sille. Että kyllä se on minust niinku semmonen itsetuhoisakin niinku sitten se ajattelumaailma, ku on huono ja paha, ei kelpaa. Kyl se on, voi sanoo, et se on semmonen elämän mittanen niinku synkkä yksinpuhelu, että tavallaan se, et ei oo niinku täyttäny ihmisenä sitä mittaa, mikä niinku olemassa. Voisko sanoo kirjottamaton normi tai tämmönen.*” (Varpu I, 11/47–12/8.)

Haastatteluissa henkilöt kertoivat lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen erilaisuuden lisäksi monista muista ilmiöistä, kuten vierasperäisten sanojen lukemisen ja yleensä vieraiden kielten oppimisen vaikeudesta, vasemman ja oikean ruumiinpuoliskon epäsuhdasta, vaikeudesta pitää ohjeita ja sääntöjä muistissa sekä erottaa oikea ja vasen. Kertojat kuvasivat ja jäsensivät dysleksiaansa näiden ominaisuuksien avulla. Dysleksia ei näyttäytynyt heille ainoastaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksina vaan myös muina piirteinä ja lääketieteellisenä ilmiönä.

”... ja lukupuolellahan se on sillee, että *vierasperänen sana oli se. Vaikka kuinka yksinkertainen sana se, niin ei varmasti sitä ossoo lukkee oikeen (naurua). Emäntä nauraakin aina joskus, että tietysti nythän mulla on sellanen eri asenne koko, ettei tavallaan tartte ennää sitä pelätä. Mutta se ei ei niin yksinkertasta. Vaikka kyllä se joskus aina ittee välillä vaivaa, että niin heleppo sana, että joku voi olla, niin ei varmasti sitä ossoo lukkee. Se on semmonen jo kynnyksysymys, kun sen tietää, että tämä on vierasperänen sana, niin se jo jotennii lyö aivot kokonaan, että et varmasti ossoo sannoo sitä sanna.*” (Eero II, 4/5–4/13.)

”...et siellä mä niinku huomasin sen, että *mä en pysty tekemään niitä. En sillä lailla niitten ohjeitten (käsiyöohjeiden kirj. huom.) mukaisesti. Et se väärin tekeminen tuli näkyviin ihan selkeesti. Just tää oikean ja vasemman erottaminen ja pelit. Mä en oo koskaan osannut pelata oikeastaan mitään pelejä. Mutta kaikki mikä menee tarkkojen nopeitten sääntöjen mukaan, ne on hirveen vaikeita.*” (Varpu I, 3/8–3/13.)

”Esimerkiks ihmisellä, jolla on lyhytkestonen muisti, niin ei muista tota niinku jokien nimiä, ei kaupunkien nimiä, ei vuosilukuja, ja historiahan on täynnä näitä. Ennen aikaan kysyttiin justiin näitä vuosilukuja, kaupungin nimiä ja näitä. Ja tota niinku harvemmin sitä tota niinku kytkettiin johonki.” (Pekka II, 9/35–9/39.)

Esitutkimuksen myötä tutkittava ilmiö tarkentui funktionaalisesta lukutaidosta dysleksiaan. Dysleksia ei ilmennyt kerronnassa ainoastaan kognitiivisena lukemisen ja kirjoittamisen taidon heikkoutena ja vaikeutena toimia yhteiskunnassa vaan myös lääketieteellisenä ilmiönä. Dysleksia liittyi tunteisiin, identiteettikäsitteeseen ja koko elämäntapaan. Tämän kokonaisvaltaisen ilmiön prosessuaalinen tutkiminen ja ymmärtäminen edellytti avointa, yksilöiden kerronnalle ja tulkinnoille tilaa antavaa metodologista tutkimusotetta (Faraday & Plummer 2005). Esitutkimuksen tulosten perusteella valitsin uudeksi, tutkimukselliseksi lähestymistavakseni hyvin avoimen elämäkertahaastattelun, joka mahdollisti pitkällisten prosessien tarkastelun.

## 1.4 Kirjan rakenne

Kirja jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä kokonaisuudessa esittelen tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimustapaani. Toisessa kokonaisuudessa keskityn tarkastelemaan dysleksiaa medikaalisena ilmiönä. Tutkimuksen pääanalyysissä, kolmannessa kokonaisuudessa, syvennyn dysleksiaan biografisena ilmiönä.

*Luku kaksi* käsittelee tutkimusmetodologiaani. Esittelen siinä yleensä elämäkertatutkimusta, käyttämäni elämäkertametodologiaa ja elämäkerallis-narratiivista haastattelua sekä kuvaan aineistolähtöisen analyysitapani. *Luvun kolme* tavoitteena on toimia yleislukuna, joka sekä taustoittaa tutkittavaa ilmiötä että kuvailee aineistoani. Esittelen aluksi lähinnä lääketieteellisen tutkimuksen näkökulmasta dysleksiaa käsitteenä, sen syitä, ilmenemismuotoja ja yhteiskunnan tarjoamia tukitoimia. Tätä teoreettista näkökulmaa syvennän elämäkertomuksista poimimillani näytteillä, joiden tavoitteena on tehdä ymmärrettäväksi, miltä perustalta henkilöt jäsentävät itsensä dyslektisiksi.

Kirjan kolmannessa kokonaisuudessa eli luvuissa neljä, viisi ja kuusi tarkastelen dysleksiaa biografisena ilmiönä. *Luku neljä* toimii teoreettisena taustalukuna. Aluksi kuvaan konstruoitua ja kerrottua identiteettikäsitteistä. Li-

säksi tarkastelen aikuiskasvatustieteen teoreetikoiden näkökulmasta, millaista oppiminen heidän mukaansa on ja mikä merkitys tunteilla, identiteetillä ja biografialla on heidän ajattelussaan. *Luku viisi* muodostaa elämäнкertomusten kokonaisanalyysit. Niissä ymmärrän dysleksian biografisen konstruoinnin jokaisen henkilökohtaiseen kerrottuun elämään nivoutuvana elämäкerrallisena oppimisena. Kuvaan laadullisesti viisi erilaista dysleksian oppimisprosessityyppiä, joissa dysleksiää konstruoidaan eri tavoin osaksi omaa kerrottua elämäнкulkua ja identiteettikäsitystä.

*Luvussa kuusi* tarkastelen dysleksiää medikaalisena, mutta erityisesti konstruotuna, biografisena ja kerrotun elämäнкulun eri tilanteisiin, paikkoihin ja yhteisöihin situotuna. Lisäksi esittelen dysleksian biografista prosessuaalisoitumista. Se muodostuu dysleksian tiedostamisesta, sen merkityksellistämistä ja omien selviytymiskeinojen luomisesta. Prosessiin liittyy myös pyrkimys sopeutua dysleksiaan, sopeuttaa sitä elämäнкulun eri yhteisöihin, paikkoihin ja tiloihin sekä pyrkimys omaksi itseksi tulemiseen. Lisäksi analysoin, millaisena biografinen oppiminen näyttäytyy elämäнкertomuksissa.

*Luvussa seitsemän* arvioin tutkimukseni laatua. *Johtopäätösluvussa* (luku 8) kokoan lyhyesti tutkimukseni keskeiset tulokset ja nivon ne laajempaan dysleksiasta ja lukutaidosta käytävään tieteelliseen keskusteluun.

## 2 ELÄMÄKERTATUTKIMUS

### 2.1 Elämäkerrat tutkimusaineistona

Psykologisessa tutkimuksessa biografista metodologiaa on käytetty vähäisessä määrin (Nasby 2004). Kuitenkin muun muassa Jerome Bruner (1996) on korostanut ymmärtävää psykologiaa ja narratiivisten menetelmien käyttöä psykologian alueella. Viime aikoina myös narratiivisen identiteetin käsite on saanut sijaa tutkimuskirjallisuudessa. (Rosenthal 2005a, 25–26.) Antropologiassa sen sijaan elämäkertatutkimusta on hyödynnetty aina 1900-luvulta ja sosiologiassa 1920- ja 1930-luvulta lähtien erityisesti Chicagon koulukunnan piirissä. Usein elämäkertatutkimuksen pioneerityöksi mainitaan Thomasin ja Znanieckin (1974) *The Polish Peasant in Europe and America*. On kuitenkin syytä huomata, että elämäkertatutkimuksen yleinen historia on pitkä ja että omaelämäkerrallisen kirjallisuuden lajin katsotaan syntyneen jo 1400-luvulla (Bauman 2000, 331–332). Kuitenkin Chicagon koulukunnan piirissä tehtyjen tutkimusten myötä elämäkertojen tutkimukselliseen arvoon ryhdyttiin kiinnittämään huomiota, koska niiden avulla mahdollistui yksilöiden elettyjen kokemusten rikas, kontekstuaalinen tutkiminen. Positivismin myötä elämäkertatutkimus väheni joksikin aikaa, mutta se lisääntyi jälleen 1970-luvulla Länsi-Euroopassa (ks. tarkemmin Antikainen & Komonen 2005). Samaan aikaan elämäkertatutkimus laajeni henkilökohtaisten merkitysten analysoinnista myös osaksi sosiaalisen maailman tutkimista. (Bertaux 2004.) Suomessa yhteiskuntatieteissä biografista tutkimusta on viitoittanut J. P. Roos (1987).

Kasvatustieteissä biografinen tutkimustapa on huonosti dokumentoitu. Antikaisen mukaan (2003, 451–452) ensimmäiset tunnetut tutkimukset ilmestyivät 1960-luvulla. Tutkimuksissa keskityttiin erityisesti koululuokka-analyysiin ja opettajien elämäkertoihin. Lisäksi elämäkertatutkimuksissa annettiin ääni kätkeyille ja hiljennetyille elämille sekä naisille, mikä oli merkittävää siksi, että elämäkertoja ja elämänkulkua käsitteellistävät teoriat ja mallit olivat perustuneet pitkälti miehiä käsitteleviin aineistoihin. Suomessa tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistui edelleen koulutuksen ja oppimisen elämäkerrallisen merkityksen esiin saamiseen (Antikainen & Huotelin 1996). 2000-luvulla, oppimisen käsitteen ”kääntein” myötä aikuiskasvatustieteessä on tutkittu aktiiviseksi kansalaiseksi oppimista (Laitinen, Nurmi, Angeria, Heikkinen & Khrol-Lappalainen 2002). Kasvatustie-

teissä henkilökohtaisia elämäkertoja on ryhdytty käyttämään myös koulu-  
tuksellisena interventiovälineenä (Dominicé 1996, 2000, Heikkinen 1999).

Elämäkertatutkimuksen painopisteet ovat ajan myötä vaihdelleet. Sen  
pääasiallinen kiinnostus on keskittynyt yhtäältä yksilön ja hänen sosiokult-  
tuurisen ympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen ja toisaalta arkielämän ja  
kulttuurin tutkimiseen yksilön representaatioiden avulla. Monien tutki-  
musten tavoitteena on ollut myös erityisryhmien ja marginaalisessa asemassa  
olevien ihmisten tutkiminen tai yleisemmin heidän äänensä ja näkemysten-  
sä yleiseen tietoisuuteen saattaminen. (Chase 2005, 653–656.) Viime ai-  
koina elämäkertojen käyttö on laajentunut tutkittavasta aineistokohteesta  
tulkinnan apuvälineeksi, kun tutkijat ovat käyttäneet omia elämäkertojaan  
syventääkseen tutkittavana olevan ilmiön tulkintaa kokemustensa avulla (vrt.  
Chase 2005, 660; Gergen ja Gergen 2003, ks. myös Jones 2005).

## Elämäkertomuksen tuotantoehdot

Elämäkertatutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöllisistä elämänkerto-  
muksista, joissa yksilöt kuvaavat ja kertovat tulkittua elämänkulkuaan. Elä-  
mänkertomuksissa yksilöt ilmentävät niitä subjektiivisia merkityksiä, joita  
he ovat luoneet elämästään ja itsestään. Kertomukset ovat sosiaalisia, sillä  
kertomuksissa yksilöt paikantavat itseään muihin ihmisiin, erilaisiin sosiaa-  
lisiin konteksteihin ja yhteisöihin. (Merrill 2002.) Elämänkertomukset<sup>11</sup>  
ovat yleensä kielellisiä (ks. kuitenkin Aaltonen 2002), mutta kerronta voi-  
daan tuottaa performatiivisesti elokuvan, kuvan tai näytelmän avulla. Ne

---

<sup>11</sup> Termejä elämäkerta, elämäntarina ja elämänkertomus käytetään kirjallisuudessa vaihtelevasti  
joko saman- tai erimerkityksisinä (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190). Vastaavasti  
englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitteitä life history, personal history  
sekä life story, jonka synonyymeinä myös termit narrative ja story esiintyvät (Denzin 1989, 27–  
49). Elämäkerralla viitataan yleensä kertojan henkilökohtaiseen tapaan tuottaa omasta elämästään  
vapaamuotoinen kertomus (Huotelin 1992, 17). Denzinin mukaan (1989, 42) elämänta-  
rinaa käytetään silloin, kun halutaan tuoda esille kerrontaan liittyviä fiktiivisiä aineksia tai  
korostetaan kertomuksen ajallista epäjatkuvuutta ja epätäydellisyyttä sekä rakenteellista ja  
tulkinnallista avoimuutta (Linde 1993, 25–31). Tässä työssä käytän käsitettä elämänkertomus  
(lat. narrare) ja määrittelen sen yksilöiden omasta elämästään tulkituksi, muistelluksi ja haastat-  
teluhetken tuotetuksi kertomukseksi. Termillä ”elämäkertatutkimus” viittaan sekä suullisista  
että kirjallisista elämänkertomuksista saatuihin tutkimustuloksiin. Elämäkertatutkijat eivät  
yleensä ole halunneet tehdä eroa erityyppisten elämäkerta-aineistojen välillä. On kuitenkin  
syytä korostaa, että tutkimustulokset painottuvat sen mukaan, millaisia aineistoja, teoreettisia  
otteita ja aineistojen lukutapoja käytetään (Hyvärinen, Peltonen & Vilkkö 1998).

voivat olla myös jonkun muun kuin henkilön itsensä tekemiä tai esittämiä. Omaelämäkerrat perustuvat yleensä yksilöiden suullisiin tai kirjallisiin kertomuksiin (Huotelin 1992, 17).

Elämäkertomukset edellyttävät yksilöltä reflektiivisyyttä. Yksilö ilmaisee itseään kerronnallisesti, mikä voi olla tiedostamatonta tai tietoista yksilön sisäistä puhetta henkilölle itselleen tai ulkoistettua puhetta suullisina tai kirjallisina kertomuksina. Suurin osa tästä narratiivisesta työstä tapahtuu tiedostamattomasti, mutta reflektiivisyyden ja kerronnan avulla osa tiedosta muuntuu tietoiseksi. Vaihetta, jossa kokemusten tiedostamaton tieto muuttuu yleensä yksilön sisäisenä puheena kertomusmuotoon, Ricoeur (1984) nimittää esinarratiiviseksi tasoksi. Kun yksilö kertoo toiselle itsestään ja elämästään, hän samalla ulkoistaa kertomuksensa. Tässä vaiheessa kertomus muuttuu tietoisemmaksi ja intersubjektiiviseksi eli muiden ihmisten kanssa jaettavaksi. Kolmannessa vaiheessa ulkoistettu kertomus muodostuu tulkintakehykseksi uusille kokemuksille ja kertomuksille ja muuntuu uusien kokemusten myötä. (Heikkinen 1999, 195–197.)

Elämäkertomuksilla on tietyt tuotantoehdot, jotka ovat määrittämässä niiden syntyä, muotoa ja sisältöä. Jokainen kulttuuri, pitkällisen tradition ohjaamana, mutta myös kansallisesti omalla tavallaan, määrittää tapaa, jolla elämäkertomuksia kerrotaan, mitä niihin sisällytetään ja kuinka arkaluonteisia asioita selitetään (Vilkko 1997, 132). Toisaalta kulttuuri tarjoaa sosiaalisen tarinavarannon, jota yksilöt voivat luovasti yhdistää henkilökohtaiseen tarinavarastoonsa ja luoda yksilöllistä, omiin kokemuksiinsa perustuvaa kerrontaa (ks. tarkemmin Hänninen 1999, 36–57). Elämäkertahaastattelussa vuorovaikutussuhde tutkijaan ja erilaiset tilannetekijät ovat myös yhteydessä siihen, kuinka ja mitä itsestä kerrotaan (ks. tarkemmin Ignatius & Kokkonen 2003).

Elämäkertomukset rakennetaan yleensä ydinelämänvaiheiden ja -asisältöjen ympärille, mutta niiden valintaan, korostuksiin ja tulkintoihin vaikuttavat yksilön subjektiivisuus ja luovuus (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 8). Kertomuksissa kaikkein tärkeimpiä ovat korostetut ja vähäistä huomiota saaneet asiat. Myös elämäkertomusten alut, loput ja käännteet, joita nimitetään kerronnan ydinepisodeiksi, sisältävät arvokasta tietoa kertomuksen merkityksen tulkinnalle. Yleensä aloitukset virittävät tutkijan tai lukijan elämäkertomuksen perussävyyn ja antavat vihjeitä siitä, kuinka kertoja merkityksellistää kertomuksensa ja onko kertomus negatiivinen vai positiivinen (ks. tarkemmin Ruth & Vilkko 1996). Elämäkertomusten



käännekohtiin (vrt. Linko 1998, 339) kytkeytyy avainkokemuksia, jotka useimmiten suuntaavat tai jopa radikaalisti muuttavat kerrotun elämänkulun suuntaa. Näissä ydinepisodeissa ei ole niinkään tärkeää, mikä niiden sisältö sinänsä on vaan se, kuinka episodi konstruoituu ja mikä on sen sanoma ja merkitys kokonaiskerronnassa. Myös kerronnan laajuus ilmentää valikoitujen asioiden merkityksellisyyttä ja niihin kytkeytyviä tunteita, sillä henkilökohtaisesti ja emotionaalisesti keskeiset asiat saavat kerronnassa paljon tilaa.

Elämäkertomusten prosesseja yhdistää juoni. Juoni on narratiivinen ja mentaalinen konstruktio, jonka avulla henkilöt kuvailevat ja ymmärtävät elämänsä tapahtumia sekä mahdollisuuksia ja siten käsitteellistävät tapahtuman henkilökohtaisen merkityksen. (Polkinghorne 1995, 5–7.) Elämäkertomuksen juoni on yhteydessä sekä aikaperspektiiviin että kertomuksen rakenteeseen. Juoni ei noudata välttämättä lineaarista aikaa vaan perspektiivivaikamallia, jossa kertojan valitsema näkökulma määrittää, mitä hän pitää biografisesti relevanttina ja mitä asioita, tapahtumia ja toimintaa hän kerrontaansa valikoi sekä miten hän näitä kerronnassaan yhdistelee. Perspektiivivaikamallin yhteydessä puhutaankin yleensä elämyksellisestä tai subjektiivisesta eikä lineaarisesta ajasta. Juoni myös rakenteistaa tapahtumat kertomukseksi eri tavoin. Se ensinnäkin rajaa kertomuksen aikajakson. Koko kertomuksen sisällä olevat osakertomukset painottuvat ajallisesti ja määrällisesti eri tavoin riippuen juonesta ja osakertomusten merkityksestä. Toiseksi juoni tarjoaa kriteerin, jolla tapahtumia valitaan elämäkertomukseen. Edelleen juoni järjestää ajallisesti tapahtumat tiettyyn järjestykseen ja luo ajallisia linkkejä eri kokemusten välille. Samalla se tuo esille sitä merkitystä, joka elämäkertomukseen valituilla tapahtumilla ja asioilla on ollut.

Bourdieu'n (1998, 74–75) mukaan elämäkertomukset myös vaihtelevat niiden markkinoiden mukaan, kenelle kertomus on suunnattu. Esimerkiksi entisen Neuvostoliiton kansalaisilla oli kaksi erilaista elämäkertomusta. Virallinen elämäkertomus oli poliittisesti korrekti ja yhteensopiva valtion ja puolueen ideologian kanssa. Epäviralliset kertomukset kohdennettiin ainoastaan luotettaville henkilöille. (Miller, Humphrey & Zdravomyslova 2005, 128–130.) Tutkimustilanteessa tutkittava myös muodostaa itsestään julkisen esityksen, jossa hän virallistaa oman elämänsä esityksen. Elämäkertomus voi olla hyvin virallinen, dokumentoitu esitys omasta elämästä, mutta myös erittäin avoin ja uskoutuva, mikäli tutkimustilanne muistuttaa intiimiä keskustelua. Vilkon mukaan (1997, 76–77) elämäkertomus ilmentää



aina oman minän ja elämän arviointiprosessia kuitenkin niin, että se on samalla oman elämän ja itsen esittämistä kuulijalle tai haastattelijalle. Kertoja saattaa tehdä itsestään enemmän tai vähemmän tietoista tai imagollista, kuten kunnan tytön tai miehen, kuvaa. Nämä intentiot ohjaavat henkilön tapaa kertoa itsestään ja tuottaa itseään.

## 2.2 Tutkimuksen suorittaminen

### Saksalainen elämäkertatutkimus

Elämäkertomukset tarjoavat runsaan ja rikkaan aineiston, ja niitä voidaan tutkimuksellisesti lähestyä hyvin eri tavoin. Oma tutkimukseni liittyy saksalaiseen elämäkertatutkimusperinteeseen, jota on kehitetty Bremenin yliopiston Institute for Applied Biographical and Lifeworld Research -tutkimuslaitoksella. Sen keskeisinä vaikuttajina ovat olleet Peter Alheit ja Bettina Dausien (1999) sekä Gabriel Rosenthal, joka on kehittänyt erityisesti elämäkertomusten rekonstruointiin soveltuvan analyysitavan. Yhdessä nämä muodostavat toisiaan tukevan ja omaan tutkimukseeni soveltuvan lähestymistavan analysoida elämäkertomuksia.

Peter Alheitin mukaan (1997, 8–19) elämäkertatutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden elämäkulusta ja heidän elämäkokemustensa biografisista konstruoinneista. Toimiessaan ja ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa yksilöt koko ajan konstruoivat kokemuksiaan ja luovat niille merkityksiä. Tämä tulkintaprosessi edellyttää reflektointia ja analyytistä keskustelua itsen kanssa. Prosessi ei ole ainoastaan yksilöllistä, yksilön sisäistä toimintaa vaan se kytkeytyy sosiaalisuuteen. Biografiset konstruktiot muodostuvat sosiaalisesti, jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Näiden konstruktioiden kehittymisen logiikkaa määrittävät myös tietyt ajalliset rakenteet ja erityiset ympäristölliset viitekehykset. Alheitin mukaan myös sosiaalinen muotoutuu yksilön biografian kautta. Henkilöt suuntautuvat sosiaaliseen omine ainutlaatuisine biografoineen ja muodostavat sitä konkreettisesti toiminnassaan. Kuten Alheit on osuvasti tiivistänyt, sosiaalinen todellisuus ei ole mahdollinen ilman biografiaa, sillä se on olemassa biografiassa ja sen välityksellä. (Alheit 1997, 10, 20–28.)

Elämäkertatutkimuksessa näihin biografiisiin konstruktioihin pyritään yksilöiden elämästään tuottamien kertomusten avulla. Yleisesti elämäkertomuksella tarkoitetaan yksilön vapaamuotoista kertomusta, johon hän va-

litsee itselleen relevantit toiminnot ja joka yhdistää nämä temaattisiksi prosesseiksi. Elämäkertomukset eivät välttämättä rakennu yhtenäisiksi, tutkijan helposti seurattaviksi elämän kokonaiskuvauksiksi vaan ne saattavat esittäytyä kuulijalle monipolvisena, episodimaisena kerrontana. Toisaalta elämäkertomusten analysoinnissa tutkija ei välttämättä tyydy kertojan antamiin tulkintoihin vaan pyrkii etsimään kertomusten rivien välistä asian biografista merkitystä (Rosenthal 2005a, 39).

## Elämäkerrallis-narratiivinen haastattelu

Valitsemani saksalainen elämäkertatutkimus painottaa kertojalähtöisyyttä, mikä edellyttää avointa ja strukturoimatonta haastattelua. Se auttaa hahmottamaan ja ymmärtämään kertojan näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön eli dysleksiaan. Se myös myötävaikuttaa dysleksiaan kytkeytyvien keskeisten asioiden ja niiden merkityksien ymmärtämistä. Avoin haastattelu on hyvä valinta silloin, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkitysten lisäksi myös prosesseista, joilla asiat vaiheistetaan ja siitä, miksi asioiden kerrotaan muuttuneen. (vrt. Rosenthal 2005a, 28–29; Rubin & Rubin 2005, 1–5, 14–15.) Lisäksi laadulliseen haastatteluun kytkeytyvä konstruktivistinen paradigma (ks. Guba & Lincoln 2005, Lincoln & Guba 2003) edellyttää keskittymistä erityiseen. Se myös mahdollistaa henkilöiden erilaisten merkitysten ja tulkintojen samanarvoisuuden.

Elämäkerrallis-narratiivisessa<sup>12</sup> haastattelussa henkilön annetaan kertoa elämästään vapaasti, jotta hän saa kehystää ja merkityksellistää elämäkertomuksensa (Rosenthal 2005a, 29–35; Schütze 1992, 190). Rosenthal perustelee kokonaisen elämäkertomuksen merkitystä sillä, että sen avulla tutkija voi ymmärtää ja tulkita kerronnan subjektiivista merkitystä ja sen prosessuaalisuutta. Elämäkertomuksen holistisuus auttaa myös paikantamaan niitä institutionaalisia konteksteja, joissa subjektiivisia merkityksiä luodaan. Hän myös korostaa haastattelun ”häiriöttömyyttä ja hiljaisuutta”. Haastattelun aluksi tutkijan tulisi pidättäytyä ohjaamasta tuotettavaa kertomusta kysymyksillään ja vain rohkaista informanttia kerrontaan olemuk-

<sup>12</sup> Terminä narratiivi voidaan ymmärtää monin tavoin. Chasen mukaan (2005, 652) se voi olla suullinen tai kirjallinen haastattelu, luonnollinen keskustelu tai kenttätyön aikana kuultu tai kerrottu tarina. Näissä jokaisessa tilanteessa narratiivi voi keskittyä johonkin teemaan, olla laajempi kertomus jostakin merkittävästä elämän asiasta tai kattaa yksilön koko elämäkertomuksen syntymästä kerronnan hetkeen saakka.

sellaan tai yleisillä jatkokysymyksillä. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) ovat mielestäni osuvasti kritikoineet Rosenthalin näkemyksiä siitä, että tutkijan neutraali toiminta johtaisi aitoon, autenttiseen kertomukseen. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa tutkija ja informantti yhdessä rakentavat ja tuottavat kertomusta.

Kun informantti aluksi haastattelun avauskysymyksen avulla määrittää kerrontansa näkökulman, huomio suuntautuu aluksi asioihin ja teemoihin, joita kertoja haluaa käsitellä ja joita hän tulkitsee haastattelu- ja tutkimustilanteen edellyttävän. Tutkittavalta oletetaan oman toimintansa, kokemustensa ja merkitystensä aktiivista esittämistä, mikä osaltaan terävöittää ja johdattaa haastattelua kyseisiin asioihin. Hänet ymmärretään informanttina tai kertojana (vrt. Granfelt 1998, 10–14). Samanaikaisesti tutkija arvioi tilannetta ja hahmottaa vastatoimiaan. Tästä vuorovaikutusprosessista Vilkkonen (1997, 79) käyttää käsitettä omaelämäkerrallinen sopimus. Siinä kertoja ikään kuin ehdottaa sopimusta, josta käsin elämäkertomus kerrotaan samalla varmistaen, että vastaanottaja ymmärtää omaelämäkerralliset kokonaisuudet ja niissä tehdyt valintojen perusteet. Sopimus merkitsee myös vastapuolen eli kanssatuottajan, tässä tapauksessa haastattelijan, ottamista mukaan kertomuksen muotoutumiseen. Haastattelutilanne muotoutuu keskusteluksi ja neuvottelutilanteeksi (Mishler 1999, Rubin & Rubin 2005, 12–15), kun tutkija rohkaisee haastateltavaa kokemustensa ja tulkintojensa esittämiseen ja pyrkii selventämään kertojan kuvaamaa merkitystä. Siten elämäkerrallis-narratiivisessa haastattelussa tutkijan ja tutkittavan roolit eivät ole niin erillään toisistaan kuin perinteisessä, strukturoidussa haastattelussa vaan heidät voidaan ymmärtää keskustelukumppaneina (Rubin & Rubin 2005, 14–15). Tämä haastatteluasetelma edellyttää haastattelijalta hänen tutkija-auktoriteettinsa – ainakin osittaista – hylkäämistä ja asettumista informanttiinsa nähden kuuntelijasuhteeseen (vrt. Chase 2005, 660). Tutkijan on orientoiduttava yksilön kerronnan näkökulmaan ja sen keskeisen merkityksen selvittämiseen ja ymmärtämiseen.

Omassa tutkimuksessani aloitin haastattelun yleisellä kysymyksellä ”Kerro elämäntarinasasi”. Haastattelun ideaalina oli, että informantti kertoisi ns. pääkertomuksen, jota tutkijana täsmentäisin tarvittaessa. (Rosenthal 2005a, 24–33.) Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta jokainen informantti kertoi aluksi pituudeltaan vaihtelevan kokonaiselämäkertomuksen. Poikkeuksena oli yhden henkilön pääkertomus, joka oli yhden virkkeen mittainen. Tällöin haastattelu perustui kyseisen lauseen antamalle vihjeelle eli työteemalle ja

laajentui vähitellen käsittämään koko elämänkulun kerronnan (vrt. luku 5.1). Kaikissa haastatteluissa pääkertomusta seurasi haastattelun toinen, syventävä vaihe, jossa kysymyksen perustuivat henkilöiden aikaisempaan kerrontaansa valitsemiin teemoihin ja asioihin. Näitä Rosenthal (2005a, 34) nimittää sisäisiksi narratiivisiksi kysymyksiksi. Tutkijana pyrin kuuntelemaan ja etsimään avainsanoja ja vihjeitä, joita henkilöt kerronnassaan kytkivät dysleksiaan ja omaan elämäkulkuunsa. Kiinnitin huomiota myös elämäkertomusten katkoksiin sekä asioihin, joita niissä ei tuotu esille. Tällaisia ovat Antikaisen mukaan (1996, 257) muun muassa kipeät ja työstämättömät asiat ja toisaalta itsestään selvät, institutionaaliseen elämäkulkuun liittyvät tapahtumat. Elämäkertomusta täydentämään olin valinnut tutkimustehtävään kytkettyjä, ns. narratiivisia ulkoisia teemoja, joita halusin kertojien analysoivan tarkemmin (Rosenthal 2005a, 34). Nämä teemat olivat lukeminen, kirjoittaminen, oma dysleksia sekä oman elämän merkittävimmät tapahtumat ja näkemys omasta tulevaisuudesta.

## Informantit ja heidän valintansa

Tutkimusaineistoni koostuu 15 suullisesta, yksilöllisestä elämäkertomuksesta<sup>13</sup>. Ne on tehty vuosien 1998–2000 aikana. Pääsääntöisesti etsin tutkittavia henkilöitä Erilaisten oppijoiden etujärjestön jäsenlehden ja sen toimitiloihin jättämieni tiedotteiden avulla. Tämä tuntui luontevimmalta väylältä löytää tutkimukseeni soveltuvia ihmisiä. Näiden perusteella sain kuusi informanttia, ja he mitä ilmeisimmin ovat osallistuneet jäsenyhdistyksen toimintaan vaihtelevassa määrin. Tämän lisäksi sain kuusi henkilöä järjestön kanssa yhteistyössä toimivissa instituutioissa olevien avainhenkilöiden eli kouluttajien välityksellä. He osallistuivat tutkimushetkellä lukemisen ja kirjoittamisen kursseille. Lisäksi kolme henkilöä otti minuun henkilökohtaisesti yhteyttä. Informanttini ovat siis vapaaehtoisesti hakeutuneet joko itsenäisesti ilmoitusten perusteella tai tulleet avainhenkilöiden välittämänä. Informanttien valintakriteerinä olen käyttänyt yksilön omakohtaista kokemusta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudessa. Tämän kriteerin olen tuonut esille sekä ilmoituksissani että selvittäessäni avainhenkilöille valintakriteereitäni. Kukin on tulkinut tätä kriteeriä omalla tavallaan.

---

<sup>13</sup> Esitutkimushaastatteluja olen käyttänyt vain johdannossa kuvatessani tutkimukseni suunnanmuutosta. Ne eivät sisälly tutkimukseni varsinaiseen aineistoon.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yleispäteviä sääntöjä riittävästä aineiston määrästä. Kirjallisiin aineistoihin pohjaavissa elämäkertatutkimuksissa tutkimuksen toteutus ja johtopäätökset perustuvat saatuun, olemassa olevaan materiaaliin. Silvermanin mukaan (2000, 102) laadullisen tutkimuksen aineiston saatavuutta kuvaa yleensä se, että operoimme sellaisella aineistolla, joihin meillä on pääsy ja joka on meille mahdollista. Tutkimuksessani en ole pyrkinyt saturaatioon. Sen sijaan toimin sillä aineistolla, joka minulle mahdollistui käyttämiäni tiedonhankintakanavia hyödyntäen. Tutkimusaiheen yksilöllinen ja yhteiskunnallinen arkaluonteisuus, tutkittavan ilmiön yhteiskunnallinen marginaalisuus sekä tutkittavien henkilöiden vaikea tavoitettavuus ovat osaltaan olleet yhteydessä siihen, että tutkimusaineistoksi kertyi 15 elämäkertomusta. Laadullisen tutkimuksen termein voi sanoa, että tutkimusaineistoni muodostaa valikoituneen näytteen dysleksiasta ja sen biografisesta merkityksestä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–92).

Luonnehdin kuvaamaani aineiston hankintatapaa tarkoituksenmukaiseksi informanttien valinnaksi (Patton 1990, 182–183). Ensinnäkin he edustivat merkittävää tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Toiseksi käyttämäni instituutiokontekstit ovat omalta osaltaan tukeneet tarkoituksenmukaisuuskriteeriä. On kuitenkin syytä korostaa, että tutkimukseenpyyntökutsu ja henkilöiden valinnassa käytetyt instituutioväylät ovat osaltaan suunnanneet tutkimukseen osallistuneiden tarkastelu- ja kerrontanäkökulmaa sekä heidän tapaansa kehystää ja juonellistaa kerronta (vrt. Vilkkö 1997, 99). Koska henkilöt ovat osallistuneet etujärjestön toimintaan tai koulutukseen, he ovat olleet myös valmiita prosessoimaan ja julkisesti kertomaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudestaan. Lisäksi, kuten yleensäkin elämäkertatutkimuksissa, tutkimukseen on mitä todennäköisimmin valikoitunut henkilöitä, jotka ovat oppineet hallitsemaan dysleksiansa ja selviytymään sen kanssa.

Haastateltavistani naisia oli yksitoista ja miehiä neljä. Tutkimukseni sukupuolijakauma kuvaa elämäkertatutkimusten yleistä, naisvoittoista osallistujavariaatiota (vrt. Työttömän tarina 1993, 10). Tutkimushaastatteluista ei kuitenkaan voi tehdä erotteluja miesten ja naisten kertomusten välille (vrt. Aikanaisia 1993, Miehen elämää 1994, ks. myös kritiikki Hyvärinen ym. 1998, Liikkuvat erot 1998), vaan enemminkin kertomuksia yhdistää dysleksia ja siihen kytkeytyvä biografinen tematiikka. Informanttien ikäjakauma vaihteli noin 20 ja noin 45 vuoden välillä (liite 1). Heistä kahdella oli korkeakoulututkinto, kaksi suoritti haastatteluhetkellä ammattikorkeakoulu-

tutkintoa ja kuudella henkilöllä oli ammatillinen koulutus, esimerkiksi ravintola-alan, sosiaali- ja terveysalan tai kaupallisen alan koulutus. Ammatillinen koulutus vaihteli laajuudeltaan ja kestoltaan esimerkiksi linja-autonkuljettakoulutuksesta sairaanhoitajatutkintoihin. Yhden informantin koulustaustana oli ylioppilastutkinto ja loput neljä olivat suorittaneet ainoastaan oppivelvollisuuden.

Haastattelutilanteessa kerroin tutkimuksen olevan osa väitöskirjatyötäni ja sain informanteilta suullisen luvan käyttää aineistoa sen osana. Haastattelujen kesto varioidi 45 minuutista 2,5 tuntiin. Haastattelut tehtiin yleensä työhuoneessani, mutta kolme haastattelua toteutettiin koulutusinstituution tiloissa ja yksi haastattelu henkilön kotona. Kaikki haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu sanatarkasti. Litteroinnissa ei ole poistettu puhekielelle ominaisia täytesanoja. Siinä on myös käytetty tiettyjä transkriptiomerkinlöjä (liite 2), joiden tavoitteena on pienimuotoisesti kuvata kerronnassa esiintyviä taukoja tai ilmaista tunnetiloja, kuten iloa ja naurua. Olen muuttanut kaikkien haastateltujen henkilöiden nimet, paikkakunnat ym. henkilökohdalliset tiedot heidän anonyymiytensä säilyttämiseksi. Elämäkertomuksista lainaamissani tekstiosuuksissa esiintyvät nimet kuvaavat ainoastaan kertojien sukupuolta.

## **Aineiston käsittelyn periaatteet**

Hyvärinen (1998) kiteyttää elämäkertomusten analysoimisen ja lukemisen tavat neljään ryhmään eli realistiseen, lingvistiseen, narratiiviseen ja konstruktivistiseen. Omaa tutkimustani kuvaa parhaiten konstruktivistinen lähestymistapa. Tutkijana en ole kiinnostunut siitä, millainen kertojien elämä on, vaan tarkastelen, millaisia todellisuuksia ja identiteettejä yksilöt kerronnan avulla luovat ja esittävät. Tarkastelen analyysissä kerrotun elämän sisältöjä. Olen kiinnostunut siitä, miten dysleksiaa ja sen merkityksiä konstruoidaan kerrotussa elämäkulussa. Kertomusten sisältö ja muoto ovat kuitenkin yhteenkietoutuneet. Elämäkertomuksiin valitut teemat, sisältöjen kerronnan laajuus ja tihentymät antavat vihjeitä kertomuksen tunnesävyistä ja sen merkityksellisistä sisällöistä. En kuitenkaan analysoi spesifimmin omana tutkimuskysymyksenään kertomuksen rakennetta ja muotoa vaan käytän niistä saatuja tietoja tulkintojeni apuna.

### *Elämäkertomusten teemallinen analyysi*

Käytän elämäkertomusten analysoinnissa kahta tyypillisintä tapaa (Lieblich ym. 1998, 12–13) eli niiden holistista (ks. esim. Fraser 2004) ja luokitteluun perustuvaa analysointia. Lukuun ottamatta lukua kolme ja kuusi aineiston muut analyysiluvut perustuvat elämäkertomusten kokonaisanalyysiin. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni, luvussa kolme, oli analysoida, millaisten mediakaalisten piirteiden avulla yksilöt elämäkertomuksissaan kuvaavat omaa dysleksiaansa. Vastaus tähän kysymykseen muodostuu useimmiten kokonaiselämäkertomuksia täydentävän haastattelun teemoista lukeminen, kirjoittaminen ja oma näkemys dysleksiasta. Informantit eivät pitäydy kuvauksissaan ainoastaan kyseisissä teemoissa vaan kertovat dysleksiastaan monissa eri yhteyksissä. Olen poiminut luvun analyysiaineistoon koko elämäkertahaastattelusta dysleksian ilmenemismuotoja käsittelevät tekstiosuudet ja analysoinut ne laadullisen sisällönanalyysin avulla (Hiller-Ikonen 2004, Tanskanen 2004, Tuomi & Sarajärvi 2002). Analyysissä olen pelkistänyt, ryhmitellyt ja abstrahoinut aineiston yhteenkuuluvuuden mukaan ja tuottanut sen tuloksena dysleksiaa kuvaavia kategorioita. Tämän jälkeen olen peilannut dysleksiaa ilmentäviä luokkia ja niitä tukevia näytteitä teoreettiseen tutkimuskirjallisuuteen. Luvussa kuusi tarkastelen luvussa viisi kuvaamiani dysleksian oppimisprosessityyppejä yhdistäviä ilmiöitä. Perustan ne luvun kokonaisanalyysiin ja olen muodostanut ne teemoittelun avulla.

### *Elämäkertomusten rekonstruktio ja tyypittely*

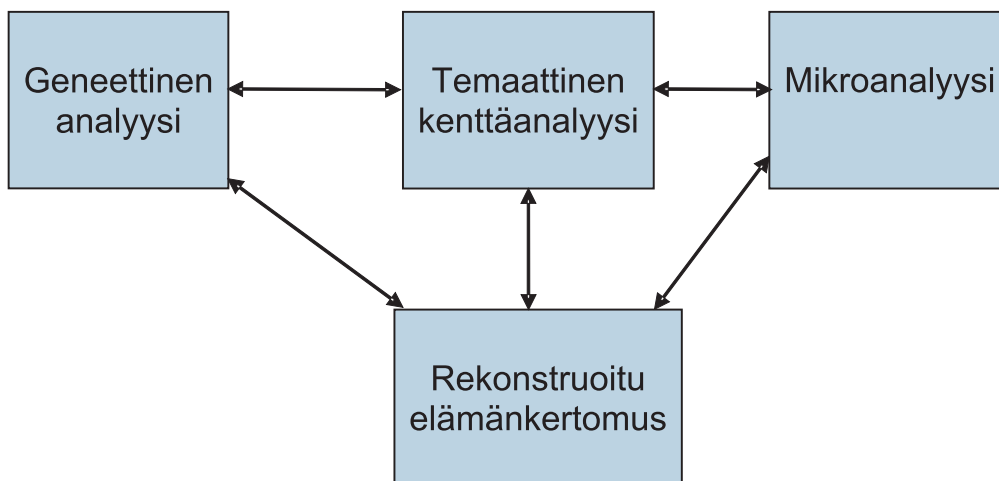
Elämäkertomusten holistisessa analysoinnissa käytän Gabriel Rosenthalin (1993, 2005a) hermeneuttista case rekonstruktio -mallia. Analyysitapa on saanut erityisesti vaikutteita Barney G. Glaserin ja Anselm L. Straussin (1967) kehittämästä grounded-teoriasta, mutta myös muista amerikkalaisen tulkitsevan sosiologian keskeisistä vaikuttajista (Apitzsch & Inowlocki 2005, 6). Siinä on kyse haastattelussa tuotetun elämäkertomuksen taustalla olevan biografisen konstruktion rekonstruoinnista. Analyysin tavoitteena on edetä tapaus tapaukselta ja rekonstruoida jokaisen elämäkertomuksen biografinen merkitys.

Hermeneuttiseen case-rekonstruktioon liittyy rekonstruktion ja jaksolli-



suuden periaatteet (Rosenthal 1993, 66; 2005a, 35). Rekonstruktio-periaatteen taustaideana on, että haastattelussa tuotettua elämäkertomusta tarkastellaan konstruktiona. Yksilön kertomus on tietystä elämänvaiheesta ja sosiaalisessa tilanteessa tuotettu monimutkainen konstruktio. Siinä biografisesti relevantteja kokemuksia linkitetään yhteen ajallisesti ja temaattisesti. Juoni merkityksellistää kerrontaan valitut asiat ja kokemukset. Kun tätä elämäkertomusta analysoidaan, tulkintaprosessi ymmärretään rekonstruktio-prosessiksi. Tutkija rakentaa elämäkertomuksen uudelleen kertomuksen juonen ja tutkimustehtävänsä sekä tiettyjen teoreettisten ja metodologisten näkökulmiensa avulla. Tulkintaprosessissa käydään vuoropuhelua toisaalta informantin ja toisaalta tutkijan konstruktiosääntöjen välillä. (Dausien 1994, 144–145.)

Jaksollisuuden periaate ymmärretään siten, että jokainen elämäkertomuksessa kuvattu toiminta tai teema edustaa tiettyä valintaa potentiaalisista mahdollisuuksista. Kerronnassa valinnat on tehty samalla, kun muut vaihtoehdot on eliminoitu. Elämäkertomusten analyysissä tämä jaksollisuus toteutetaan geneettisen ja temaattisen kenttäanalyysin avulla (ks. kuvio 1). (Rosenthal 1993, 66.)



**Kuvio 1** Hermeneuttisen case-rekonstruktion analyysivaiheet

*Geneettisessä analyysissä* olen rakentanut jokaisesta elämäkertomuksesta lyhyen biografisen kuvauksen. Olen sijoittanut ne jokaista tapausta kuvaavan analyysiluvun alkuun. Ne sisältävät kertojien faktuaalisia (koulutus- ja työ-



jaksot, avioliitto, lapset) ja/tai kuvausten perusteella heille erittäin merkittäviä asioita tai tapahtumia. Geneettisessä analyysissä en ole kiinnostunut siitä, mitä kertojan elämässä on todella tapahtunut ja miten hyvin hän asioista kertoo. Sen sijaan minua kiinnostaa se, mikä on kertojan nykyinen perspektiivi ja mitkä periaatteet ohjaavat kertomusta. (Rosenthal 1993, 67–68; 2005a, 38–39.) Lopullisessa tulkinnassa olen yhdistänyt geneettisen analyysin temaattiseen analyysiin ja mikroanalyysiin. Eri analyysitasot täydentävät toisiaan ja luovat toisilleen konteksteja. Eri analyysitasojen yhdistelmästä muodostuu rekonstruoitu elämäkertomus.

*Temaattisen kenttäanalyysin* tavoitteena on rekonstruoida elämäkertomuksen muoto ja rakenne. *Temaattisella kentällä* tarkoitetaan niitä tilanteita, tapahtumia ja asioita, joista informantit elämäkertomuksen tietyn teeman yhteydessä kertovat (Rosenthal 1993, 64). Temaattinen kenttäanalyysi koostuu elämäkertomuksen teemoista, formaaleista tekstisegmenteistä (suprasegmentaaliset, segmentaaliset ja alasegmentaaliset kertomukset) ja erilaisista tekstityypeistä (kuvailu, kerronta, argumentaatio ja evaluaatio). Segmentillä tarkoitetaan jokaista omaa siirtymää aiheesta toiseen, suprasegmentillä kertomusten yli kattavia teemoja ja vastaavasti alasegmentaalisuudella varsinaisesta kertomuksesta juontuvia sivukertomuksia. Temaattisessa kenttäanalyysissä olen jaksottanut tekstin yksiköiksi kolmen periaatteen mukaisesti. Informantin ja tutkijan puheenvuoron vaihtelu on yksi peruste periodisoida tekstiä. Esitystyylissä tapahtuva muutos eli tekstuaalilajin vaihtelu argumentaation, kuvailun, kerronnan tai evaluaation välillä muodostaa toisen jaksottelukriteerin. Lisäksi temaattiset muutokset jaksottavat tekstin suurempiin kokonaisuuksiin. (Rosenthal 2005a, 43–44.)

Elämäkertomuksen muodon ja rakenteen analysointiin olen liittänyt myös määrällisiä lukuja kuvaamaan osakertomuksiin käytettyjä sivu- ja rivimääriä. Nämä numeeriset määreet ilmentävät kertojien valitsemien teemojen painottumista. Samalla ne antavat minulle tulkintavihjeitä kyseisen asian merkityksestä kertojalle itselleen. Lisäksi olen käyttänyt sivu- ja rivimääreitä sitaateissa. Näin tutkimuksessa esitettävien sitaattien tarkka paikka voidaan kohdistaa elämäkertomuksen kokonaisuuteen. Tämä osaltaan lisää tutkimuksen uskottavuutta (Pyörälä 1995, 22). Käytän tekstissä ilmaismuotoa 2/87, jossa 2 viittaa kyseisen haastattelun sivulle ja 87 sivun riville. Temaattisen kenttäanalyysin tuloksena syntyi matriisi, jossa nämä muodolliset seikat on liitetty osaksi kerrontaa. (Dausien 1996, 127.) Nämä temaattiset matriisit ovat liitteinä (liitteet 3–7).

Temaattista kenttäanalyysiä seuraa mikroanalyysi. Siinä tarkastelu siirtyy muodollisista jaksollisuuden kysymyksistä kertomusten sisällöllisen, biografisen merkityksen analysointiin. *Mikroanalyysissä* analysoin jokaisen elämänkertomuksen jakson lause lauseelta ja segmentti segmentiltä sekä tulkitin sen mahdollisen merkityksen (Rosenthal 1993, 69; 2005a, 47–48). Aloitin analyysin miettimällä, mitkä kerronnan vaihtoehdot henkilölle ovat olleet avoimia, mitä valintoja hän tekee ja miksi sekä mitä mahdollisuuksia hän kieltää ja miksi. Näiden tietojen avulla olen luonut jokaisesta jaksosta oletuksia dysleksian merkityksestä ja tehnyt jatkohypoteeseja seuraavia jaksoja varten. Kun olin analysoinut tällä tavoin jokaisen elämänkertomuksen, minulle muodostui vähitellen kokonaiskuva dysleksian biografisesta merkityksestä. Sen mukaan elämänkertomuksissa henkilöt kuvasivat, miten he tulivat tietoisiksi dysleksiasta ja kuinka he elämäkerrallisesti eri tavoin oppivat dysleksiaan ja omaan minuuteensa kytkeytyviä merkityksiä. He myös jäsensivät dysleksiaan liittyviä negatiivisia tunteita ja pyrkivät sulauttamaan dysleksiaa osaksi omaa elämäänsä ja identiteettikäsitystään. Valitsin tämän merkitysjuonen elämänkertomusten rekonstruointia jäsentäväksi periaatteeksi.

Elämänkertomuksia jäsentävän periaatteen löytämisen jälkeen valitsin tutkimukseni teoreettisiksi ydinkäsitteiksi oppimisen, identiteetin ja biografian. Huomioni kiinnittyy erityisesti oppimiseen ja siihen, miten oppimisen teorioissa tarkastellaan biografisuutta ja identiteettiä (luku neljä). Abduktion periaatetta soveltaen tutustuin ydinkategorioitani käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Sen jälkeen analysoin tutkimusaineistoni uudelleen käyttäen hyväkseni teoreettista tietoa (Eskola 2001, 135–140). Monissa elämänkertatutkimuksissa on korostettu, että elämäkerrat käsittelevät muutosta, prosessia ja identiteettiä (Andrews 2005, Miller, Humphrey & Zdravomyslova 2005, Riessman 2005). Tutkimuksissa tähdennetään lisäksi biografisen työn merkitystä, kun esimerkiksi ihmiset jäsentävät erilaisia traumoja tai muutoksia elämässään (Corbin & Strauss 2005, Starr 2005). Tutkimuksissa on kuitenkin vähäisemmässä määrin pyritty ottamaan haltuun näitä ilmiöitä teoreettisesti. Siksi halusin käyttää teoreettista tietoa apuvälineenä aineiston analysoinnissa ja tulkinnessa.

Biografinen case-rekonstruktio johtaa tyyppittelyyn. Tyyppien tavoitteena on kuvata prosessuaalisesti tutkittavaa ilmiötä, mutta myös ymmärtää sen suhdetta eri yhteisöihin ja yhteiskuntaan. (Rosenthal 2005a, 51–53.) Analyysin tuloksena syntyi *viisi laadullisesti erilaista dysleksian ja sen merkityksen oppimisprosessityyppiä*. Näistä jokaista esittelen eri luvuissa (5.1–5.5) yhden

konkreettisen tapauselämäkertomuksen avulla (vrt. Dausien 1996, ks. myös Schütze 2005). Niissä kuvaan, miten dysleksia biografisesti merkityksellistyy, miten se opitaan, miten käsitys dysleksiasta muuttuu kertomusten eri yhteisöissä, tilanteissa ja toimintaympäristöissä ja kuinka dysleksia pyritään nivomaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä ja elämää. On kuitenkin syytä todeta, että valitsemani tapauselämäkerrat ovat hyviä esimerkkejä ja olen valikoinut ne siksi, että ne ilmentävät niitä kriteereitä, joilla olen muodostanut eri oppimisprosessityypit. Oppimisprosessityypit myös limittyvät toisiinsa, ja niissä esiintyy yhteisiä ilmenemismuotoja. Tyypittelyn tavoitteena ei ole ollut tehdä puhtaita, toisensa poissulkevia tapauskategorioita, vaan tarkoituksena on laadullisen tutkimusotteen mukaisesti kuvata erilaisia elämäkerrallisia prosesseja, joissa dysleksiaa merkityksellistetään. Lisäksi teoreettinen elämäkertomusten jäsentämistapani ja analyysissä soveltamani rekonstruktion periaate ovat yhteydessä siihen, että oppimisprosessityypit eivät välttämättä todellisuudessa olisi näin toisistaan selkeästi erottuvia.



II

## DYSLEKSIA MEDIKAALISENA ILMIÖNÄ



### 3 DYSLEKSIA MEDIKAALISENA JA KERROTTUNA ILMIÖNÄ

Tutkimuksen toisessa kokonaisuudessa tarkastelen dysleksiaa medikaalisena ja kerrottuna ilmiönä. Sen tavoitteena on sekä esitellä aineistoani että erityisesti tehdä ymmärrettäväksi tutkittavana olevaa ilmiötä eli dysleksiaa. Aluksi kuvailen lähinnä lääketieteellisen tutkimuksen näkökulmasta, mitä dysleksia-käsitteellä tarkoitetaan ja mitkä ovat sen syyt ja ilmenemismuodot. Lisäksi tuon esille, millaista tutkimuksellista kehitystyötä dysleksian hyväksi tehdään ja millaisia tukipalveluita siihen on Suomessa saatavilla. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan aineistoani ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Analysoin, millaisena medikaalisena ilmiönä informantit kuvaavat dysleksiaansa elämäntukimuksissa. Luvun 3.1 teoreettinen jäsentäminen toimii peilinä yksilöiden kuvauksille (3.2) ja antaa samalla kehyksen tulkita informanttien kerrontaa omasta dysleksiaastaan.

#### 3.1 Dysleksia medikaalisena ilmiönä

##### Dysleksia käsitteenä

Etymologisesti dysleksia tarkoittaa vaikeuksia sanojen kanssa. Sana muodostuu kahdesta kreikkalaisesta sanasta, joista dys tarkoittaa vaikeutta ja lexis sanoja (Das 1998, 7). Termi viittaa lukemisen, oikeinkirjoittamisen ja yleensä kirjoittamisen vaikeuksiin (Thomson 1990, 11). Kuitenkaan käytetyn käsitteen nimestä, kuten ei myöskään määritelmän sisällöstä, ole ollut yksimielisyyttä kautta historian. Esimerkiksi Doyle (1996, 70–71) on löytänyt 37 erilaista termiä, joilla tutkimuksissa viitataan dysleksiaan. Tutkijat eivät ole myöskään löytäneet yksimielisyyttä luotettavasta, universaalista ja operationalisoitavissa olevasta määritelmästä (Wright & Groner 1993). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta ilmentävät termit ja käsitteet viittaavatkin yleensä tutkijoiden teoreettiseen ja oppiainekohtaiseen termistöön tai ne pohjaavat niihin oletuksiin ja syihin, joita vaikeuden taustalla oletetaan olevan. Tämä käsitteellinen epätarkkuus ja päällekkäisyys vaikeuttaa myös tutkimuskirjallisuuden ja -tulosten vertailtavuutta.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään tavallisimmin käsitteitä dysleksia, oppimisvaikeus tai spesifi oppimisvaikeus (Smythe & Salter 2004, 4). Suomen kieleen ovat vakiintuneet termit lukemis- ja kirjoittamisvaikeus

eli lukivaikeus (Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio 1992, 36) sekä dysleksia (Korhonen 2002, 127). Luki-vaikeuden synonyyminä käytetään myös termejä lukihäiriö ja lukihäiriöi-syys, mutta niiden käyttö perustuu kansainväliseen tautiluokitukseen ja siten lähinnä lääketieteelliseen yhteyteen (Luki-työryhmän muistio 1999, 8). Tässä työssä käytän käsitettä dysleksia sen medikaalisessa yleismerkityk-sessä. Ymmärrän käsitteen yleisenä oireiden tai vaikeuksien kuvausterminä, mutta en ota kantaa sen syy–seuraus-suhteisiin enkä rajaa siihen yhdistettyjä muita ongelmia pois (vrt. Korhonen 2002, 127–128).

Vaikka dysleksia-käsitteen on havaittu olevan kulttuurisidonnainen (Smyt-he, Everatt & Salter 2004), se on myös virallisesti ja yleisesti määritelty. Virallisen määritelmän<sup>14</sup> mukaan (Lyon ym. 2003, 2) dysleksiolla on neu-robiologinen tausta. Se on riippumaton muista kognitiivisista kyvyistä ja esiintyy koulutyöskentelyyn osallistumisesta huolimatta. Dysleksia ymmär-retään erityisenä oppimisvaikeutena, joka ilmenee sanojen tunnistamisen, tavuttamisen ja tulkinnan vaikeuksina. Dysleksian toissijaiset seuraukset voivat ilmetä lukemisen ymmärtämisen vaikeutena ja ylipäättään vähenty-neenä lukemisena. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, ettei henkilön sanasto laajene eikä hänen taustatietojensa määrä kasva.

## Dysleksian syyt

Dysleksiasta on käytetty termiä sanasokeus jo 1800-luvun lopulla. Alun perin termiä käyttivät neurologit, jotka havaitsivat, että onnettomuuden tai muiden vahinkojen seurauksena tapahtunut aivojen vaurioituminen saattoi johtaa lukutaidon menetykseen. Varsinkin ensimmäisen maailmansodan seurauksena nämä tapaukset yleistyivät, ja yleinen kiinnostus tätä ns. han-kittua sanasokeutta kohtaan kasvoi (Venezky 1993, 17). Neurologit esittivät jo varhain, että sanasokeuden taustalla voisi olla myös rakenteellinen, perin-nöllinen tai kehityksellinen tekijä (Williams 1991, 132). Nämä havainnot

---

<sup>14</sup>”Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (Lyon ym. 2003, 2.)



olivat yksittäisiä. Amerikkalainen neurologi Samuel Orton kehitti ensimmäisen teorian lukemisvaikeuksista 1920-luvulla. Hänen mukaansa dysleksia selittyi aivopuoliskojen poikkeavalla dominanssilla, jonka seurauksena näköhavainnot vääristyivät ja johtivat lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin. (Selikowitz 1998, 9, 37–39.)

Vaikka dysleksia ilmiönä on tunnettu jo yli sadan vuoden ajan, sen tarkkaa syymekanismia ei vielä tunneta (Lundberg & Høien 1997, 16–17). Selitysmallit vaihtelevat paljon, mutta yleisesti tiedetään, että dysleksia periytyy (Knight & Hynd 2002, LaBuda & DeFries 1990, Leppänen 1999, Shaywitz & Shaywitz 2005, Thomson & Raskind 2003). Aikaisemmin myös väitettiin, että sen ilmeneminen on todennäköisempää pojilla kuin tytöillä (Selikowitz 1998, 33–34; Thomson 1990, 26–27). Nykytutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei dysleksian esiintyminen ole sukupuolisi-donnaista (Shaywitz & Shaywitz 2003b, 158). Tutkimuksissa on myös paikallistettu dysleksiaan yhteydessä olevat kromosomit 1, 2, 6, 15, 18 (Thomson & Raskind 2003). Viime aikoina tutkijat ovat löytäneet genejä, joilla dysleksia-oireyhtymää voidaan selittää (Hannula-Jouppi, Kaminen-Ahola, Taipale, Eklund, Nopola-Hemmi, Kääriäinen & Kere 2005, Schumacher, Anthoni, Dahdouh, König, Hillmer, Kluck, Manthey, Plume, Warnke, Remschmidt, Hülsmann, Cichon, Lindgren, Propping, Zucchelli, Ziegler, Peyrard-Janvid, Schulte-Körne, Nöthen & Kere 2006).

Neurobiologisesti dysleksia selitetään aivojen rakenteellisena tai toiminnallisena poikkeavuutena. Sekä kuoleman jälkeiset aivotutkimukset että aivojen erilaiset kuvantamistutkimukset (fMRI, MRG) osoittavat, että dyslektikon ja ns. normaalin lukijan aivoissa on erilaisuutta. Sama ilmenee myös aivojen toiminnassa. (Knight & Hynd 2002, Shaywitz & Shaywitz 2003a, 2005.) Kun henkilöille, joilla on dysleksia, on tutkimuksissa annettu kognitiivinen tehtävä, esimerkiksi lukutehtävä, on havaittu, että dyslektikoilla aivojen vasemmassa puoliskossa esiintyy toiminnan puutteellisuutta tai aktivoitumismallien erilaisuutta. Tämä ilmenee aivojen tavallista hitaampana prosessointinopeutena, ja prosessoituminen tapahtuu hiukan eri reittejä pitkin kuin ns. normaaleilla lukijoilla. Toisaalta on esitetty, että jotkut henkilöt lukiessaan ja kirjoittaessaan saattavat luonnostaan toimia enemmän oikean kuin vasemman aivopuoliskon toimintamallin varassa (Byring, Haapasalo & Salmi 2004). Mielenkiintoisia ja uusia näkökulmia avaavat ne tutkimustulokset, joissa interventioiden on havaittu muuntavan dyslektikoiden aivojen toimintaa (Shaywitz & Shaywitz 2005, 1305).

Kognitiivisella tasolla dysleksiaa on selitetty erityisesti kahden teorian, fonologisen ja magnosellulaariteorian, avulla. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden ajatellaan liittyvän kielellisiin, erityisesti fonologisiin taitoihin (Aro 1999, 274–275; Hatcher & Snowling 2002). Tämä fonologisuus eli tietoisuus kielestä tarkoittaa valmiutta kohdistaa huomio kielen muotoon ja eritellä puheesta sanoja, tavuja ja äänneitä sekä yhdistää niitä (Selikowitz 1998, 39–42). Fonologinen tietoisuus on avainasemassa lukemaan oppimisessa (vrt. Silvén, Poskiparta & Niemi 2004). Kielellisen tietoisuuden viivästyminen tai siihen liittyvät ongelmat heijastuvat monenlaisina tiedonkäsittelyvalmiuksien, lukemisen automatisoitumisen ja sen sujuvuuden puutteina (Doyle 1996, 129; Hatcher & Snowling 2002, 70–72; Luki-työryhmän muistio 1999, 10).

Joissakin tutkimuksissa on tuotu esille, että dyslektikoilla informaation visuaalinen havaitseminen tai sen prosessuaalisoituminen on riittämätöntä. Aikaisemmin uskottiin, että dysleksia on yhteydessä aivopuoliskojen poikkeavaan dominanssiin. Tämän seurauksena henkilöt eivät kykene identifioimaan visuaalisia muotoja, jolloin näköhavainnot vääristyvät ja johtavat lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin. (Doyle 1996, 124–126; Selikowitz 1998, 9, 37–39.) Tämä näkökulma oli vallitsevana aina 1980-luvulle saakka, mutta saamastaan kritiikistä huolimatta se elää edelleen rinnakkain muiden visuaalisuuden ja lukemaan oppimisen vaikeuden yhteyttä etsivien tulkintojen kanssa (ks. *Visual processes in reading and reading disabilities* 1993). Lukemaan oppimisen vaikeutta on selitetty myös heikolla ja hitaalla silmänliikkeiden koordinaatiolla ja kontrollilla sekä silmien valoyliherkkyydellä. Nämä selitykset ovat saaneet viime aikoina lisäsyvyyttä magnosellulaariteoriasta. Siinä visuaalisen havaitsemisen vaikeus yhdistetään erityiseen magnosellulaariseen neuraalipolkuun, joka huolehtii nopeasti liikkuvan ja muuttuvan tiedon prosessoitumisesta. Monissa tutkimuksissa on havaittu, että dyslektikoilla on vaikeuksia prosessoida nopeasti esitettyä informaatiota (Buchholz & McKone 2004, Everatt 2002, Miller, Sanchez & Hynd 2003, 251) ja eikielellistä aistitietoa (Laasonen 2002).

On myös selitysmalleja siitä, että dyslektikoilla auditiivisen materiaalin prosessointi on vaivallista. Lapsia käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, että vaikeudet auditiivisessa, erityisesti korkeiden ja matalien äänneiden erotelussa, osaltaan vaikeuttavat lukemaan oppimista (Thomson 1990, 92–99). Erityisen mielenkiintoinen on suomalainen tutkimus, jossa tietokonepelissä, audiovisuaalisten ärsykkeiden avulla harjaannutettiin dyslektisten

lasten kykyä erotella ääniteitä toisistaan. Tutkimustulokset olivat lupaavia, sillä verrokkiryhmävertailussa havaittiin, että ohjelman käyttö oli parantanut lasten lukutaitoa. (Kujala, Karma, Ceponiene, Belitz, Turkkila, Tervaniemi & Näätänen 2001.) Myös dyslektisillä aikuisilla on todettu olevan vaikeuksia nopeiden ääniärsykkeiden tulkinnessa (Saarelma, Renvall, Jousmäki, Kovala & Hari 2002). Teoria on saanut tukea neurobiologisista tutkimuksista. Puutteellisuudet sekä auditiivisessa että visuaalisessa prosessoinnin mallissa on yhdistetty laajempaan magnosellulaariseen teoriaan, jossa äänien prosessuaalisoitumisen polussa on havaittu toiminnallista riittämättömyyttä (Ramus 2004, 720–722).

Geneettinen ja biologinen rakenne sekä ympäristö ja kulttuuri ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa eikä niiden yhteyttä dysleksiaan voida eritellä selkeästi (Frith 1997, 2002a). Ennen lukutaidon oppimista lapsi sosiaalistuu epävirallisesti kirjalliseen kulttuuriin havainnoimalla ympäristöään. Myös koti ja muut ihmiset omalla toiminnallaan ja esimerkillään tukevat ja kannustavat lasta eri tavoin kirjojen, lukemisen ja kirjoittamisen pariin (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker 2006). Lapselle, jolla on fonologista heikkoutta, toiset kieli- ja kirjoitusjärjestelmät voivat olla haasteellisempia kuin toiset (Everatt & Smythe, Ocampo & Gyarmathy 2004, Frith 2002b). Lapset ovat myös aktiivisia, oman henkisen kehityksensä konstruujia. Lapset, joilla on geneettinen riski dysleksiaan ja joiden kasvuympäristö on lukemista ja kirjoittamista aktivoiva, saattavat omalla toiminnallaan välttää lukemista ja kirjoittamista edellyttäviä tilanteita. Samanlainen fonologinen heikkous voi edellyttää hyvin erilaista tuen määrää eri lapsille, ja lasten oppimistavat voivat olla erittäin heterogeenisiä. (Frith 1997, 16–17; Lundberg & Høien 1997, 16–17.)

Varsinaisen dysleksian syyn toteaminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Tutkimuksissa on kyetty liittämään dysleksiaan geneettistä, neurobiologista ja kognitiivista erilaisuutta, mutta vähäisemmäksi on jäänyt dysleksian syyn selvittäminen (Ramus 2004, 724). Lisäksi dysleksiaa ei ole pystytty selittämään kattavasti. Viimeaikaiset suomalaiset pitkittäistutkimukset osoittavatkin, että lukemaan oppimisen vaikeuden taustalla on useita yhtä aikaa vaikuttavia tekijöitä, jotka johtavat monenlaisiin lukemaan oppimisen vaikeuden kehityspolkuihin (Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Tutkimuksissa on myös todettu dysleksian yksilöllistä vaihtelevuutta (Frith 2002a, 53) ja sen erilaisia alatyyppejä. Pitkittäistutkimuksissa on pystytty erottamaan toisaalta geneettisiä tekijöitä ja toisaalta ympäristötekijöitä painottava dysleksia (Shaywitz & Shaywitz 2005).

## Dysleksian ilmenemismuodot

Dysleksian taustamekanismit ovat moninaiset ja syy–seuraus-suhdeverkot erittäin monipolviset. Dysleksia-termin voidaan sanoa ainoastaan kuvaavan, mutta ei selittävän ilmiötä. Dysleksia ilmenee hyvin erilaisena ja erilaisina yhdistelminä eri ihmisillä. Yleensä ongelmat liittyvät lukemiseen ja/tai kirjoittamiseen sekä tavuttamiseen ja oikeinkirjoitukseen. Näiden lisäksi on kuitenkin joukko ominaisuuksia, jotka saattavat esiintyä dysleksian yhteydessä (Thomson 1990, 19). Siitä, voidaanko niiden sanoa liittyvän nimenomaan dysleksiaan vai kytkeytyvätkö ne johonkin muuhun oppimisvaikeuteen, ei ole tutkimuksissa saatu selvyyttä.

Tutkijat ovat kaikkein yksimielisimpiä dysleksian ja lukemisvaikeuden yhteydestä. Se on kaikkein tunnetuin ja tutkituin alue ja siitä tiedetään paljon verrattuna muihin kognitiivisiin taitoihin. Lukemisprosessi alkaa sanan tunnistamisella. Mikäli sana on tuttu, se ohjautuu sanavarastoon. Siellä sana yhdistyy semanttiseen systeemiin, jossa se saa oikean merkityksen. Lopulta sana välittyy ”ääntämisvarastoon”, jotta sana osataan ääntää tarkasti. Mikäli sana on tuntematon, se prosessoituu aivoissa eri reittiä. Tällöin sanan merkityksettömät kirjaimet pilkkotaan ensin äänneiksi (fonologinen analyysi), jonka jälkeen ne yhdistetään (fonologinen synteesi). (Selikowitz 1998, 39–41, 58.) Harjaantumisen myötä sanojen tunnistaminen ja lukeminen automatisoituu. Dysleksiassa on kyse erityisesti tähän lukemaan oppimisen alueelle painottuvasta oppimisen rytmin erilaisuudesta. On kuitenkin korostettava, ettei kaikenlainen heikko lukeminen selity dysleksialla (Niemi 2000a, 38).

Suurimmalla osalla henkilöistä, joilla on dysleksia, on lukemisvaikeuksia (ks. konkreettisemmin Ryden 1997, 23–31). *Lukeminen* saattaa olla hidasta, takeltelevaa ja sujumatonta. Ääneen lukeminen ja sanojen oikein ääntäminen voivat tuottaa ongelmia. Yleisiä ovat myös sijaissanon käyttäminen, sanojen lyhentäminen, kielioppivirheet sekä erityisesti englannin kielessä täytesanojen, kuten artikkeleiden, unohtaminen. (Miles 1993, 59–61; Pavlidis 1990, 6; Thomson 1990, 17.) Dysleksia saattaa ilmetä myös nimeämisvaikeutena eli sananlöytämisingelmana (Tuovinen & Leppäsaari 1999, 260–263). Lapset yleensä oppivat jossakin vaiheessa lukemaan. Oppimista vaikeuttavat piirteet säilyvät jossain määrin, ja monet jäävät hitaiksi lukijoiksi (Miles 1993, 63, 158; Shaywitz & Shaywitz 2003b).

*Tekstinymmärtämisen* vaikeus voi liittyä dysleksiaan (Swanson & Saez

2003, 192), mutta yleensä ne ovat eri asioita. Erillisellä tekstinymmärtämisvaikeudella tarkoitetaan vaikeutta ymmärtää luettua tekstiä, vaikka peruslukutaito onkin riittävä (Luki-työryhmän muistio 1999, 8). Dysleksiassa sen sijaan vaikeudet ovat nimenomaan mekaanisessa lukemisessa. Dysleksian ja tekstinymmärtämisen vaikeuden toisiinsa liittymisestä ei kuitenkaan ole luotettavaa tietoa, sillä niiden välistä suhdetta mittaavat testit ja tehdyt tutkimukset eivät välttämättä tee selkeää rajaa näiden ilmiöiden välille. Tekstinymmärtämiseen vaikuttavat myös monet kontekstuaaliset tekijät, kuten tekstin aihepiiri ja rakenne, opetus ja kokemus tekstin lukemisesta. Dysleksia ja tekstinymmärtäminen ovat yhteydessä toisiinsa siten, että tekstinymmärtämisen edellytyksenä on mekaaninen lukutaito. Jos peruslukutaidossa on ongelmia, myös tekstin ymmärtäminen vaikeutuu. (Lehto 1998.)

Lukutaidon ja sen oppimisen erilaisuuden lisäksi tutkijat ovat melko yksimielisiä dysleksian ja *oikeinkirjoituksen* sekä *yleensä kirjoittamisen vaikeuden* välisestä yhteydestä. Dysleksialle on ominaista hidas ja heikosti automatisoitunut kirjoitustaito, mikä ilmenee tavutusongelmina ja tavallista runsaampina kirjoitusvirheinä (Connelly, Campbell, MacLean & Barnes 2006, Sterling, Farmer, Riddick, Morgan & Matthews 1998). Virheet liittyvät vaikeuteen ymmärtää äänteiden ja kirjainten välistä yhteyttä ja ilmevät yleensä satunnaisina kirjainten ja sanojen kääntymisinä, kirjainten epäjärjestyksenä ja puuttuvina tai ylimääräisinä kirjaimina. Ongelmat voivat ilmetä myös vaikeutena saattaa jäsennellysti tietonsa kirjalliseen muotoon ja käyttää välimerkkejä. (Lukityöryhmän muistio 1999, 11; Pavlidis 1990, 6; Thomson 1990, 17–18.)

Tutkijat ovat jossain määrin yksimielisiä dysleksian ja *aritmetiikan* välisestä yhteydestä. Moninaiset matematiikan oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat tavallisia dyslektikoilla<sup>15</sup> (Geary 2003, Luki-työryhmän muistio 1999, 11), vaikka erityisesti dysleksian ja matemaattisten ongelmien suora korrelaatioyhteyttä ilmentäviä tutkimuksia on hyvin vähän. Yleensä matemaattisten ongelmien arvioidaan liittyvän heikentyneeseen työmuistiin ja heikosti automatisoituneisiin toimintoihin. (Miles, T. R. 1992, 4–9.) Myös dysleksiaan usein liittyvän *vasemman ja oikean erotteluvaikeus* (Miles 1993, 88–96; Pavlidis 1990, 6–7) saattaa heijastua laskemiseen siten, että allekkainlaskussa laskeminen aloitetaan vasemmasta reunasta oikean sarakkeen sijaan. Myös

---

<sup>15</sup> Aikuisten matemaattista oppimista ja siinä ilmeneviä oppimisvaikeuksia on tutkinut muun muassa Diana Coben (2000).

*epävarmuutta numerosarjojen suunnassa* ilmenee siten, että numerot saattavat muuttaa paikkaa. (Miles, E. 1992, Miles 1993, 114–133; Thomson 1990, 18.) Matemaattiset vaikeudet eivät kuitenkaan ole pelkästään numeerisia vaan myös lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä. Monet tehtävät edellyttävät proosaan verrattuna erilaista lukutapaa ja erilaiset matemaattiset samoin kuin musiikilliset (Hubicki 1994) symbolit saattavat tuottaa ongelmia (Miles, E. 1992). Huolimatta *numerosymbolien* käyttöongelmista yksilöillä voi olla hyvä ymmärrys matemaattisista käsitteistä, tai he pystyvät järjelemään hyvin erilaisia päättelyketjuja yksinkertaisissa laskutoimituksissa.

Tutkijat ovat selkeimmin yksimielisiä dysleksian yhteydestä lukemiseen, kirjoittamiseen ja vähäisemmässä määrin laskemiseen (Doyle 1996, 79–82). Näiden lisäksi on joukko piirteitä, jotka ilmenevät dysleksian yhteydessä, mutta luotettavaa tietoa niiden yhteydestä spesifisti dysleksiaan ei ole. Tutkimuksissa on todettu, että dyslektisillä henkilöillä vaikeudet fonologisessa prosessoitumisessa ilmenevät *lyhytkestoisen muistin ja työmuistin rajoituksina*. Työmuistilla on merkittävä rooli lukemisessa. Lyhytkestoinen muisti varastoi informaatiota, lukemisessa äänneitä ja fonologisia koodeja lyhyeksi aikaa. Samalla työmuisti prosessoi tätä tietoa, jotta sana voidaan tunnistaa ja ymmärtää. Tutkimuksissa esiintyy erilaisia tulkintoja siitä, miten suuri merkitys muistilla on lukemisessa. Joidenkin tulkintojen mukaan dyslektiset ihmiset eivät kykene varastoimaan lyhytkestoiseen muistiin informaatiota yhtä pitkäksi aikaa kuin ns. tavalliset lukijat. Toisten tulkintojen mukaan ongelma ei ole ensisijaisesti muistista johtuva. Sen sijaan muut tekijät rajoittavat lyhytkestoisessa muistissa säilytettävän informaation määrää. (Nilsson 2002, Singleton 2002, 115–119.) Merkittävää kuitenkin on, että fonologiset vaikeudet ilmenevät muistin käytön ja toiminnan epäkohtina.

Fonologisten ja muistin vaikeuksien on todettu heijastuvan moniin toimintoihin, jotka ovat keskeisiä koulutyöskentelyssä. Tutkimusten mukaan (Hatcher & Snowling 2002, 70–71) lapsilla ne vaikeuttavat ohjeiden seuraamista ja pitkien asialistojen muistamista. Lisäksi lapsilla saattaa olla vaikeuksia pysyä saneluissa muiden mukana. Tutkimuksissa on myös todettu, että lapsilla voi ilmetä vaikeuksia järjestää päiviä ja kuukausia ajallisesti oikein ja muistaa viikonpäivät, kuukaudet ja vuodet. Lisäksi kertolaskuissa ja vieraiden kielten oppimisessa voi ilmetä hankaluuksia. Osa lapsista ei kykene säilyttämään muistissa puheen kautta saatua informaatiota. Ongelmia voi ilmetä myös tehtävissä, jotka edellyttävät hajautuneen tiedon yhdistämistä



ja oleellisen ja epäoleellisen tiedon toisistaan erottamista (Miles 1993, 109–113; Pavlidis 1990, 6–7; Swanson & Saez 2003).

Dysleksian yhteydessä voi ilmetä myös *motoristen taitojen ja liikkeiden koordinaatioon kytkeytyviä ongelmia* (Stoodley, Harrison & Stein 2005). Vaikeudet liittyvät muun muassa tasapainoon, pallopelien edellyttämien taitojen ja samanaikaisten liikkeiden koordinaatioon, motorisen toiminnan rytmittämiseen sekä kömpelyyteen. Motorisia vaikeuksia esiintyy vielä aikuisenakin, mutta niitä voi harjoituttaa ja oppia kompensoimaan. Tutkimuksissa on tuotu esille, että motoriset taidot eivät ole dyslektikoilla riittävässä määrin automatisoituneet. Selittäviä tekijöitä on löydetty neurobiologiasta, kehityksellisestä viivästyelmästä sekä aistien välityksellä tapahtuvan prosessin ja siitä saadun tiedon puutteellisesta toiminnallisuudesta. (Everatt, McNamara, Groeger & Bradshaw 1999, Pavlidis 1990, 6–7; Ramus 2004, 720–721; Thomson 1990, 18.) Erilaisilla motorisia harjoituksia, liikuntaa ja musiikkia sisältävillä interventioilla on pyritty lieventämään aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ja edistämään näiden taitojen oppimista. Vankkaa tieteellistä näyttöä näiden suoranaisesta yhteydestä dysleksian aiheuttamien vaikeuksien helpottamiseen ei kuitenkaan ole. (Hjelm 2000, Lahtinen 2000.)

Dysleksiaan assosioituu usein *emotionaalista ja käyttäytymiseen liittyvää reagointia* (Lindgren, Jensen, Dalteg, Wirsén Meurling, Ingvar & Levander 2002). On vaikea selvittää, kytkeytyvätkö käyttäytymisen ongelmat, kuten hyperaktiivisuus, impulsiivisuus tai heikko keskittymiskyky, dysleksiaan primaaristi vai ilmentävätkö kyseiset ilmiöt eri diagnoosien yhdysvaikutusta eli komorbiditeettia (ks. Pennington 2003). Sosioemotionaaliset ongelmat voivat muodostua myös sekundaarisina reaktioina koettuun stressiin tai huonoihin koulukokemuksiin (Leinonen 1998). Monissa tutkimuksissa on selkeästi todettu, että lapsilla, joilla on dysleksia, on usein heikko itsetunto ja minäkäsitys. Heillä on käyttäytymisongelmia ja he ovat herkkiä kritiikille. Lisäksi he ovat joutuneet kokemaan kiusaamista erityisesti koulussa. (Bryan & Bryan 1990, Edwards 1993, 1994, Elbaum & Vaughn 2003, Pavlidis 1990, 6–7; Singer 2005.) Joidenkin tutkimusten mukaan myös dyslektisillä aikuisopiskelijoilla on heikompi itsetunto verrattuna muihin opiskelijoihin (Riddick, Sterling, Farmer & Morgan 1999).

## Dysleksia, aikuiset ja erilaiset tukitoimet

Aikuisten dysleksiasta ei vielä tiedetä paljon, vaikka se on havaittu ensimmäisen kerran 1800-luvun jälkipuoliskolla (Shaywitz & Shaywitz 2003b, 158). Tutkimuskirjallisuus keskittyy koulumaailmaan ja lapsiin, mutta ei niinkään aikuisiin ja heidän toimintaympäristöihinsä (vrt. kuitenkin Hakkarainen, Kovero & Lehto 2003). Niemen mukaan (2000b) Suomessa ei ennen 1970-lukua tiedetty paljoakaan dysleksiasta. Tällä hetkellä lasten dysleksiasta, sen varhaisesta diagnosoinnista (Mäki 2002) ja kuntoutuksesta tiedetään suhteellisen paljon, mutta aikuisten osalta tilanne on toinen. Aikuisten dysleksiaan liittyvää tieteellistä tutkimusta on vähän eikä dysleksian ilmeneemisestä ja vaikutuksesta aikuisten elämään ole tarkkaa tietoa. Vähäinen mielenkiinto aikuisten dysleksiaa kohtaan on kytkeytynyt osittain aiempaan käsitykseen, jonka mukaan lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudet eivät ulottuisi nuoruus- ja aikuisikään. Dysleksia on ymmärretty koulumaailmaan kuuluvana, erilaisin tekniikoin ja tukitoimin ratkaistavissa olevana pedagogisena ongelmana. (Fitzgibbon & O'Connor 2002, 139.)

Aikuisten dyslektikoiden määrää ei tiedetä tarkkaan. Määritelmästä ja käytetystä menetelmästä riippuen määrääarviot vaihtelevat 5–17,5 %:iin (Shaywitz & Shaywitz 2003b, 158). Leinosen mukaan (1998, 58) eriasteisia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia on liki 10 %:lla aikuisista. Kakkurin (1993) tutkimuksen mukaan jopa viidesosalla ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa opiskelevista aikuisista oli kirjoitusvaikeuksia sanelukirjoituksessa.

Aikuisten dysleksian kokonaismäärän kartoittamista hankaloittaa sen diagnosoinnin vaikeudet. Aikuisena tapahtuva testaaminen on osoittautunut haasteelliseksi, sillä monet henkilöt ovat oppineet kompensoimaan ongelmiinsa erilaisten opetus- ja tukitoimien sekä selviytymisstrategioiden avulla (Beaton, McDougall & Singleton 1997, *Journal of Research in Reading* 1997, Shaywitz & Shaywitz 2005, 1306). Aikuisilla dysleksian ilmenemis- ja muodot voivat olla hyvin erilaisia riippuen yksilön kehityshistoriasta, koulutuksesta sekä siitä, mitä taitoja yksilö on kehittänyt ja mitkä taidot ovat jääneet vähäisemmälle huomiolle (Rack 1997). Dysleksian toteamista on vaikeuttanut myös se, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat lieventyneet aikuisikään tultaessa niin, ettei dysleksia ole diagnosoitavissa, vaikka aikuisen taidot ovat keskitason alapuolella.



Aikuisten dysleksian diagnosointiin soveltuva objektiivinen mittaristo myös puuttuu (Harrison & Nichols 2005, Rack 1997, 71), vaikka aikuisille on olemassa omia testejä (ks. esim. Klein 1995). Yleensä testit sisältävät älykkyydestin ja ns. akateemisia taitoja (lukeminen, kirjoittaminen, oikeinkirjoitus, matematiikka) mittaavat osiot. Lisäksi yksilöllisen tarpeen mukaisesti voidaan testata muita erityisiä kykyjä, kuten motorisia ja kieleen liittyviä taitoja, sekä havaintokykyä, auditiivista erottelua ja jaksotuskykyä. (Seligowitz 1998, 5, 24–26.) Käytännössä Suomessa erityisopettajat ja psykologit ovat perustaneet testaamisen heterogeenisille tehtäville ja testeille sekä ammatilliselle pätevyydelleen (Lehtola & Lehto 2000, 257). Tieteellistä tutkimustyötä tehdään globaalisti koko ajan luotettavan aikuisille suunnatun testistön kehittämiseksi. Tutkimuksissa on todettu, että aikuisten testeissä erityisesti fonologisia prosessointitaitoja (Gottardo, Siegel & Stanovich 1997), epäsanojen toistoa ja työmuistia (Nicolson & Fawcett 1997) sekä luovuutta, lukemisen ymmärtämistä, tavuttamista ja nimeämistä mittaavat tehtävät (Everatt 1997, McLoughlin 1997) ovat tärkeitä dysleksian diagnosoinnissa. On kuitenkin merkittävää havaita, että testattavien koulutustaso vaikuttaa diagnosointikriteereihin (Gregg, Hoy, Flaherty, Norris, Coleman, Davis & Jordan 2005). Myös Suomessa on tehty tutkimustyötä niin lapsille (Lindeman 1996) kuin aikuisillekin (Lehtola & Lehto 2000, Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen & Lyytinen 2001) soveltuvien testien kehittämiseksi. Koska dysleksiaan liittyvä tieteellinen tutkimus- ja kehittämistyö on pääsääntöisesti tehty englanninkielisessä kontekstissa (vrt. Miles 2000), suomalaisessa kehittäelytyössä on haluttu kiinnittää huomiota suomen kielen erityisyyteen ja sen oletettuun heijastumaan myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien luonteeseen. Esimerkiksi Lehtolan ja Lehdon mukaan (2000) lapsilla on yleensä vähän vaikeuksia peruslukutaidon oppimisessa, koska suomen kielen kirjoittaminen perustuu säännölliselle ortografialle. Sen sijaan suomalaisten aikuisten dysleksia-testin kehittämisessä erityisesti tekstin toistamiseen, (epäsanojen) ääneen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät testiosiot ovat merkittäviä.

Suomessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille henkilöille suunnatut yhteiskunnan tukipalvelut ovat vielä melko vähäisiä. Käytännössä ne jakautuvat diagnosointiin ja lukemisen ja kirjoittamisen kursseihin. Diagnosointi oikeuttaa koulutuksellisiin erityisjärjestelyihin esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Näitä varten oppilaitokset edellyttävät todistuksia. (Lyytinen, Aro & Holopainen 2004.) Näihin erityisjärjestelyihin kuuluu, että koetilantei-

siin varataan normaalia enemmän aikaa, henkilöille sallitaan suulliset tentit ja teknisten apuvälineiden käyttö ja että opetuksen muistiinpanot jaetaan henkilöille etukäteen (Wolff 2005, 78). Työvoimatoimistot organisoivat ammatinvalinnanohjausta ja ammatillista kuntoutusta. Kuntoutus perustuu kognitiivisten taitojen diagnosointiin ja niiden harjoitteluun. Kuntoutuksella on sosioemotionaalisia tavoitteita. Ohjaajan ja ryhmän tuella yksilöt opettelevat tiedostamaan ja jakamaan ongelmansa sekä samaistumaan ryhmän muiden jäsenten kanssa. Usein kuntoutus sisältää metakognitiivisten taitojen opiskelua (Haapasalo 1998, Halonen 1998) ja kognitiivisten strategioiden kouluttamista, jotta yksilöt oppisivat hallitsemaan, prosessoimaan ja kehittämään kognitiivisia taitojaan ja omaa oppimistaan (Englert & Mariage 2003, Fuchs & Fuchs 2003, Graham & Harris 2003, Wong, Harris, Graham & Butler 2003). Yleensä koulutus on tuottanut hyviä tuloksia. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan jo lyhytkin koulutus voi parantaa huomattavasti harjoitettavia taitoja, opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja edistää heidän pääsyään työmarkkinoille (Jensen, Lindgren, Andersson, Ingvar & Levander 2000).

Teknologian kehittyminen on tuonut markkinoille teknisiä laitteita ja tietokone-ohjelmia, joilla dysleksiaan liittyviä taito-ongelmia voidaan korjata, ottaa haltuun ja jopa parantaa (ICT and special educational needs: a tool for inclusion 2004). Suomessa ainakin Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto ja Niilo-Mäki Instituutti kehittävät tutkimustensa perustalta tällaisia ohjelmia sekä lapsille että aikuisille. Ohjelmista ehkä yleisimpiä ovat aLexis1 ja Lexia (ks. tarkemmin Mårtens 2000), joilla harjoitellaan lause-, sana-, tavu- ja äännetietoisuutta (Hällback 2000, 163) tai ohjelmat, joilla harjoitetaan kielioppisääntöjä (Suomi 2000). Lisäksi erilaiset tekstinkäsittelyohjelmat, sanaennustamismahdollisuuden sisältävät ohjelmat ja tekstiä lukeva skannaava kynä ja tekstinlukijat ovat teknisinä ratkaisuina helpottamassa kirjoittamista (Föhrer & Magnusson 2003, Whiting 2004). Näkövammaisten kirjastot tarjoavat lisäksi selkoaineistoja, äänikirjoja ja -lehtiä sekä sähköisessä muodossa olevia sanomalehtiä ja aikakauskirjoja (Skat Nielsen & Irvall 2002).

### 3.2 Dysleksia kerrottuna ilmiönä

Aikuisten dysleksiaan liittyvää tieteellistä tutkimusta on vähän, sillä tutkimukset ovat yleensä keskittyneet kouluikäisiin lapsiin. Aikuisten dysleksia-tutkimus on pitkälti painottunut asiantuntijoiden tutkimuksiin siitä, kuinka aikuisia tulisi testata, ja mitkä ovat dysleksian syy-seuraus-suhteet. Tutkimuksissa on kiinnitetty vähän huomiota siihen, kuinka yksilöt itse kuvailevat ja jäsentävät dysleksiaansa. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni on selvittää, millaisena medikaalisena ilmiönä informanttini kuvaavat elämänkertomuksissaan dysleksiaansa,<sup>16</sup> miten dysleksia on diagnosoitu sekä millaisia ilmenemismuotoja he dysleksiaansa liittävät. Tämä luo kuvaa siitä, millaiselta perustalta he jäsentävät itsensä dyslektikoiksi.

#### Diagnosointi ja dysleksian esiintyminen suvussa

Medikaalisessa lähestymistavassa dysleksian testaaminen ja diagnosointi ovat tärkeitä. Kaikista tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä yksitoista (11/15<sup>17</sup>) oli testattu ja diagnosoitu. Yleensä testaaminen oli tapahtunut koulun ensimmäisillä luokilla koulun ulkopuolisissa instituutioissa. Kolmelle henkilölle testaus oli suoritettu vasta lukioaikana ennen ylioppilaskirjoituksia. Kuitenkin esimerkiksi Niina kertoi, ettei dysleksia-todistuksesta ollut hänelle etua ylioppilaskirjoitusten järjestelyissä ja arvioinnissa.

*”Mut ei siihen kukaan silloin niinku kiinnittäny huomiota, enneku sitte, se oli, se oli ihan sitte, sitte ylioppilaskirjoitusten aikaa vasta, kun tota mun ruotsin opettaja oli, ilmeisesti hän oli luku siitä jostaki, koska tota sit hän rupes niinku kiinnittää siihen huomiota. Ja mä tota kävin sit tos Saimaankadulla. Tehtiin silloin aikanaan kansakoululaisille tämmösiä testejä. Ja mä kävin siellä ja. Sillon oli arvoasteikko neljästä kymmeneen, ni mä sain sielt kutosen. Ja, mut ei siit koskaan mulle mitään hyötyä ole. Ne paperit lähti niitte mun papereiden mukana (--), mut en mä niinku, en mä siitä niinku hyötyny mitenkää. Et se ois katsottu mulle eduksi.”*  
(Niina 2/30–2/39.)

<sup>16</sup> Dysleksian medikaalisia ominaispiirteitä kuvaava analyysi perustuu pääsääntöisesti elämänkertomuksia täydentävään haastatteluun, ja siellä teemoihin lukeminen, kirjoittaminen ja oma näkemys dysleksiasta. Analyysissä olen hyödyntänyt myös elämäkertahaastattelun muissa kuin teemallisissa yhteyksissä dysleksiaa käsittelevät tekstiosuudet.

<sup>17</sup> Suluissa olevat luvut ilmaisevat määrällisiä mainintoja. Esimerkiksi luvussa 11/15 luku 11 ilmaisee mainintojen määrän henkilöiden kokonaisuainintojen määrään (15) verrattuna.

Kolme henkilöä ei kertomuksissaan suoraan ilmaissut diagnoosin olemassaoloa. Heitä oli kuitenkin tutkittu ja testattu. Ulla kertoi osallistuneensa lapsena erilaisiin asiantuntijoiden tekemiin tutkimuksiin, koska hän ei ollut oppinut lukemaan samassa ajassa kuin muut samalla luokalla olleet. Psykologisissa tutkimuksissa oli todettu, että Ulla oppii aikanaan lukemaan. Hän ei saanut dysleksia-diagnoosia. Tämän Ulla tulkitsi johtuneen siitä, ettei dysleksiasta ja sen moninaisuudesta vielä tiedetty riittävästi.

”Mut oli tietyst häpeä se, ett mä oon jo näin vanha, enkä mä vielääkään osaa lukea. Enkä mä yhtään ymmärtäny, että mistä tää (olis). *Mun täti kuljetti mua silmälääkärissä ja joka paikassa, että mikä siinä on, kun se ei opi lukemaan ollenkaan kunnolla. Sitten kerran vei muistan tänne Helsinkiin, mä kävin jonkun psykologin luona ja mä muistan niitä tehtäviäki, mitä se teetti niitä muutamia. Sit se vaan meinas mun tädille, että kyllä se lukemaan oppii, että niinku, ei sekään siihen aikaan niinku, tai ollu mikä, tienny näistä lukivaikeuksista, minkälaisia niitä on, hirveen monenlaisia.*” (Ulla 3/20–3/28.)

Ilpon aikuisiällä, lukemisen ja kirjoittamisen kurssilla, tehty testi ei oikeutanut dysleksia-diagnoosia. Sen sijaan testin perusteella todettiin, että lukemisen ja kirjoittamisen taidot olivat aikoinaan jääneet koulussa oppimatta.

”*Se selvis kato täällä, että se on oppimatta jäänyttä, ei oo välttämättä lukihäiriö, mutta vaikeetahan se on. Pitäis vaan nyt, niinku mä sanoin, ite ponnistella tästä eteenpäin. Sit tehä pirusti töitä, että sen oppii.*” (Ilpo 18/12–18/15.)

Informantit kertoivat dysleksian ilmenemisestä myös omilla lapsillaan ja lähiomaisillaan. Kuuden henkilön lapsella oli diagnosoitu dysleksia. Lisäksi monien henkilöiden lasten lukemisen ja kirjoittamisen taitoa oli testattu, mutta heille ei oltu saatu varmaa diagnoosia.

”Ja sit tietysti se *tieto oli siin mieles hirveen hyvä, että (.) et ties, et se on perinnöllistä* niin saattas sille pojalle sanoo. Mutta mun poika meni kouluun, niin ei sitä, opettaja ei ottanu sitä mikskään. Sitähän epäiltiin, et mun poika oli hirveen vilkas ja ehkä se oli tää, voi olla, et se oli vilkkautta, mut voi olla tätä lukihäiriötä sillonki. *Et se opettaja ihan suoraan sano, et sillä on mbd-vamma, voi olla mbd-vamma. Pani sen tutkimuksiin ja tonne ja. Sitte eihän siinä, sillähän oli hirveen hyvä lahjakkuus just*

matikassa ja kielissä. *Ni se oli ihan lukihäiriö, todettiin siellä sit Lasten-  
klinikallaki.*” (Leena 15/28–15/36.)

## Kirjoittaminen

Kaikki haastatteluun osallistuneet kertoivat dysleksian ilmenevän kirjoittamisessa. Kansainvälisen kirjallisuuden mukaan dysleksia heijastuu yleensä lukemiseen, mutta omassa tutkimuksessani vaikeudet paikantuivat erityisesti kirjoittamiseen. Kertojien mukaan kirjoittamisen vaikeudet ilmenivät heillä erilaisina kielivirheinä. Tyypillisimpiä mainintoja olivat kaksoiskonsonanteissa toisen kirjaimen puuttuminen ja kirjainten sekaannukset, kuten b:n, d:n ja g:n sekä l:n ja t:n tai ng:n ja ns:n erotteluvaikeudet. Kirjoitukseen saattoi myös tulla ylimääräisiä kirjaimia, kirjaimet saattoivat vaihtaa paikkaa tai niitä puuttui tuotetusta tekstistä.

”No, jos mä väsyneenä kirjoitan, niin virheitähän siihen tulee. Niin mä en näitä oikeinkirjoitusohjelmia en oo käyttäny, koska mä kirjoitan semmosta tekstiä, et jos suomenkielisen oikeinkirjoitusohjelman pistää, ni se on joka kolmannen sanan melkein sieltä poimii, niin se ei niinku auta. Mä nyt luen tai luetutan jollain toisella sen sitten. *Virheitä sieltä kyllä löytyy. Ja sitten väsyneenä menee diftongit väärinpäin ja ällät ja teet sekaisin ja kaksois, noo, konsonantit, saattaa toinen puuttua. Ja kyllä mun täytyy väsyneenä miettiä, et miten nämä beet ja deet ja geet kirjotetaan.* Ne ei muuten mene oikein.

sp: Mut se on enemmän niinku just tällästen kirjainten tasolla ne virheet?

mk: Niin tai *kirjaimet kääntyy toisin päin.*

sp: Niin, niin, joo, mut muuten ei oo niinku kirjoittamisessa?

mk: Ei, *kyllä ne sanat sinne tulee, mut ne sanoissa on niin hirvieesti virheitä välissä, et siinä, väsyneenä mä, minun ei kannata kirjoittaa, siitä ei siis, siitä ei ota kyllä kukaan selvää. Ei ittekään.* Mää ku yritin jotakin kirjoittaa, et piti kirjoittaa kieli, ni siinä, siinä ku on k ja sitten tulee ie, ni eihän siitä ota mikään selvää, kun ne menee ihan miten sattuu ne kirjaimet sitten, väsyneenä kirjoittaa. Mut muuten mä oon kirjoittanut sen verran paljon, että mä oon aika nopee kirjoittamaan.” (Terttu 12/4–12/23.)

Kertojen mukaan dysleksia ilmeni myös huonona käsialana, hitaana kirjoittamisena ja kirjoittamisen vaikeuden lievimmissä muodoissa koettuna köyhänä kirjallisena ilmaisuna. Ullan mukaan hänen kirjoittamisvaikeutensa ilmeni siten, ettei hän osannut käyttää välimerkkejä. Siksi kirjoituksista puuttuivat yleensä pilkut.

”Niin tota *mä kirjotan tosi paljon*. Mä kirjotan päiväkirjaa, oon kirjottanu jo viis-kuus vuotta joka päivä. Ja tota, *mä oon sitä vaan sitä ihmetelly, että minkä takia se käsiala on vaan yhtä kamalan näköstä tai vielä kamalempaa, mitä se on ollu joskus aikasemmin, vaikka mä niinku sitä harjotan.*” (Jaana 8/11–8/15.)

”Ja kirjottamisest mä en, mä en tota, *kyllä mä teen ja varsin väsyneenä niin teen virheitä* ja tota, mutta (.) ehkä mä en, en niin, niin hirveesti, mutta esimerkiksi tämmönen, *jos mä kirjotan jotain kirjettä, niin mä en pilkkuja mä en osaa käyttää ollenkaan, ja tota no pisteet mä kyl laitan ja isot kirjaimet*, mutta semmosia, emmä oo niinkun, mä niinkun, mua ei vieläkään kiinnosta ne. *Mä voisin kirjottaa pelkillä pisteillä, mä en tajuu, mitä varten semmoset pilkut on olemassa edes (nauraen). Tai niinkun, mä en osaa käyttää niitä.*” (Ulla 18/48–19/7.)

Kirjoitusvirheet olivat yhteydessä tekstin luettavuuteen ja sen ymmärtämiseen. Kertojen mukaan kirjoitusvirheitä esiintyi yleensä aina, mutta väsyneenä ja kiireessä huomattavasti enemmän. Erityisesti käsin kirjoitetussa tekstissä kirjoitusvirheitä saattoi olla niin paljon, ettei henkilö itsekään myöhemmin tekstiinsä palatessaan ymmärtänyt lukemaansa. Kirjoitusvirheet vaikeuttivat sanojen, lauseiden ja koko tekstin merkityksen ymmärrettävyyttä ja tulkintaa.

”Ja tota, *niitä kirjoitusvirheitä siellä tulee. Että jos joku opettaja ei oo tienny mun lukihäiriöstä, se on saattanu kirjottaa tentin loppuu, ett ”En kyllä meinannu saaha millään selevää.*” Mut nyt mä oon kyllä sitte kaikille opettajille sanonukki, että, ett mää voin sit, vaikka jos ei niinku ymmärrä kaikkee, ni kertoo sitten, mitä mä oon yrittäny sanoa.” (Jaana 8/15–8/20.)

”Jotenki se oli nytkii, nytkii tuossa, kun *tää ohjaus- ja neuvontatyö. Niinku mä jätän seminaarityön ni heb, tää opettaja nauraa, että ei hän oo ennen ajatellu, että lapioo tarvitaan niissä ohjaustöissä, ku mä oon kirjoittanu ojaustyö. Mä en huomannu ollenkaan, et otsikko on ihan, enkä nää sitä.*”

*Saattaa puuttua siis kirjaimia ihan noin et, vaikka mä kuinka koitan kattoo, et se tulee oikein, ei mokoma oo. Ei se tietysti vaikuttanu mihinkään, mutta se puuttuu sitte. Ja missäs, missä tuli kans ihan väärinkäsityksiä, tuleeko joku, iikö puuttu, kun ohittaa vai, vai mitä mun piti kirjoittaa. Eiku osoittaa niin osoittaa, niin tuli osittaa, niin tulee ihan väärä käsitys siitä. Tällasia tulee, mää en huomaa.” (Terttu 13/2–13/11.)*

Kirjoitusasu ja kirjoitusvirheet vaikuttivat siihen, etteivät haastateltavat mielellään halunneet kirjoittaa käsin asiakirjoja, erilaisia hakemuksia tai lomakkeita. He kokivat oman käsialansa huonoksi, kehittymättömäksi ja hävettäväksi. Myös itse virheet ja pelko niiden tekemisestä vaikeuttivat kirjoittamiseen ryhtymistä. Vaikka henkilöt pyrkivät alati kontrolloimaan ja tiedostamaan kirjoitusvirheitään, he eivät koskaan voineet olla varmoja kirjoitustensa virheettömyydestä. Siksi he kirjoittivat asiakirjatekstit mieluiten teknisten apuvälineiden, lähinnä tietokoneiden tekstinkäsittelyohjelmien avulla.

*”Ja jos jotain joutuu lähettämään, nii minä en, mulla on huono käsiala ja mä en mielellään mitään blankettia täytä, koska se onneton menee kyllä väärin joissain kohtaa. Että kirjoittaminen on epävarmaa vieläkkii jollailaila. Tietokoneitten kans must on erittäin ihanaa, kun sen voi korjata ja mä aina sitten panenkin liitteenä oman versioni siitä. Mä en täytä mitään kaavakkeita mielellää, kun mä onneton en saa niitä oikein. Ja se on must ollu vaan harmittavaa. Mä katson, et mä oon epätarkka tai mä en vaan huomaa. Mä huomaan jälkeempäin, et taas tuli väärinpäin ne kirjaimet mokomat sinne. Se on raivostuttavaa. Tietokoneet on, se on kauheen hyvä, kun sen voi korjata. Tietokoneellakaan mä en tuossa kuvaruudulle huomaa, mun täytyy printata ja sitte, sitte mä nään ne virheet paremmin. Eikä niitä, eikä se virheetöntä ole sittenkää. Mies huvittuneena aina kattoo niitä virheitä.” (Terttu 12/37–13/2.)*

Vaikka kaikkien informanttien kirjoittamisessa oli vaikeuksia, se, miten paljon ja mihin käyttötarkoitukseen he kirjoittivat, vaihteli henkilöittäin. Seitsemän kertojan mukaan he eivät kirjoittaneet paljon. Kirjoittaminen ei ollut tärkeää heidän työssään, ja he käyttivät sitä lähinnä kirjeiden ja korttien kirjoittamiseen. Muut henkilöt kertoivat kirjoittavansa suhteellisen paljon. Työhön kytkeytyvä kirjoittaminen oli lähinnä lausuntojen, sairaalatyössä raporttien tai henkilökuntalehteen kirjoittamista. Osa henkilöistä oli aikaisemmin opiskellut tai opiskeli haastatteluhetkellä, joten he kirjoittivat



moninaisia raportteja ja seminaaritöitä osana opiskeluaan. Lisäksi henkilökohtaisten asioiden hoitaminen edellytti asiakirjojen täyttämistä. Myös omaehtoinen kirjoittaminen, kuten kokouspöytäkirjojen, runojen ja päiväkirjojen sekä erilaisten tarinoiden ja omaelämäkerrallisten tekstien kirjoittaminen, oli heidän keskuudessaan yleistä.

*”No se päiväkirjan kirjottaminen on, sinne kirjotan. Ja tota mä en välttämättä, mä en tartte lukemista joka päivä, koska tota meillä on myös, on teorialunteja ja käytännön tunteja. Meillä saattaa olla niinku viikkokin, ett meil on vaan pelkkää käytäntöä, kun me tehään jotain projektia. Ja no kyl mää sitte lehestä luen mainoksia ja joskus luen jotain juttuja, mutta en joka päivä lue lehteä, ei mulle tule. Mut (.) joskus mä luen jotain kirjoja tai jotain lehtijuttuja. Ja sit semmoset lehet, miss on paljon kuvia ja kuvatekstejä, niin sitten niinku lueskelen niitä kuvatekstejä sieltä. Ja kirjastossa mä käyn tosi paljon. Mä lainaan hirveen paljon kirjoja, vaikka mä en välttämättä niitä hirveesti kerkeis lukemaan. Ja sitte ku mää innostun aina jostain jutusta, niin sitten mulla on kaks metriä ja metrinen kirjapino ja sitten mää katon, että niin selailen ja lueskelen sit jotain. Ett niinku en välttämättä kyl joka päivä lue. Eikä meillä sillä tavalla nyt joka päivä tule läksyjä, mut sit me tehään raportteja niistä, mitä me ollaan tehty (meidän käsityötunneilla). Niin tota sitten kirjottelen niitä. Mut en mää koe sitä sillä tavalla kirjottamista mitenkään taakaksi, ett se kuitenkin tulee niinku aika hyvin sentään, (.) vaikka (nauraen) ulkoasu ei oo nätti, mutta, mutta sillai, että se ei oo (sill tavall mua kiusannu). Tai sitten kirjottelen runoja, ja (.) Seki on semmosta kausiluontosta, ett mul oli monta vuotta, että mä en kirjottanu yhtään runoja ja nyt mä oon taas sitte kirjottanu aika monta. Ja yhteen aikaan mää niinko kirjoitin päiväkirjan ohella vähän niinku semmosta omaelämäkertaa tai sellasta ja mä kirjoitin yhdestä talvesta. Mä keksin henkilöille uudet nimet ja, ja niinkun kirjoitin sellasta niinku kirjaa. Ja tota kirjoitin sitä sitten sen koko talven (--). Mä oon tykänny kyllä paljon kirjoittaa, mutta en mä oo koskaan aatellu kuitenkaan vakavissani mitään kirjaa tai mitään semmosta. Se oli ihan mukavaa.”(Jaana 9/12–9/39.)*

Ilpon kirjallinen ilmaisu oli edelleenkin heikkoa. Kirjaimiaan hän kuvaa ”harakanvarpaiksi”, joita ei häpeämättä voinut näyttää muille. Käsiala oli huonoa. Hän ei myöskään saanut kirjoitetuksi tekstiä paperille, vaikka sisältö sen tuottamiseen olisi ollut valmiina. Työttömäksi jäätyään Ilpo oli hakeutunut aikuisiällä lukemisen ja kirjoittamisen kurssille keskittyäkseen kirjoitustaidon oppimiseen ja kehittämiseen.



”Muistiinpanoja ei esimerkiksi oo koskaan voinu tehdä, ku se on niin helvetin hidas. Sit ei viitti ja ku *käsiala on niin huonoo, että sitä häpeää ite, niin en mä oo ikinä tehny mitään muistiinpanoja*. Monesti ois ollu hyvä tehdä muistiinpanoja, et sitä muistaa jotain. Sitä *ku ei ossaa, ku harakanvarpaita tehdä, niin ei sitä kehtaa, jos joku muu joutuu joskus lukeen tai ite lukee*. Sit on näitä kaavakkeita, missä varsinki jos joutuu anomaan, niin *niissä on hankala, ku joutuu paljon, niihin joutuu monesti paljon kirjoittaan. Ne on vähän keljampia. Nykyään on vaimoni auttanu kyllä näissä, että pannu vaimon kirjoittamaan, et tämmösiin asioihin se vaikuttaa sit se kirjoitustaidottomuus*. Ku lukee tekstiä, niin sitä kyllä joten kuten vielä ymmärtää, *tekstin ymmärtää mitä lukee. Mutta se, että tekstin tuottaminen on sitten, se mitä päässä pyörii, niin ei tuu kynästä pihalle*. Tähän se vaikuttaa niinku eniten justiin tämmösiin. Niin syksyllä, ku mä jäin työttömäks sit mä aloin hakee ite. Mä olin tullu siihen pisteeseen oman, tämän luku- ja kirjoitustaidottomuuden kanssa. Alkanu sitä miettiin. Mul oli tarkoitus kauemmin, mut eihän sitä voinu, ku oli vakituisessa työsuhteessa, niin missään iltajutuissa käymään. Sitä ois pitäny kotona salaa harjotella yksin. Sitten mä heräsin, ku mä jäin työttömäks. Mä aloin miettiä, et pitäis alkaa kehittää, ja mä päädyin tänne.” (Ilpo14/28–14/46.)

## Lukeminen

Lukemaan oppimisen rytmittymisen erilaisuus ja lukemiseen liittyvät vaikeudet saivat kerronnassa toiseksi eniten mainintoja. Suurin osa haastatelluista kertoi oppineensa lukemaan koulussa, ja lukutaito oli yleensä kehittynyt kolmanteen luokkaan mennessä. Oppiminen oli saattanut tapahtua hitaammin muihin samalla luokalla olleisiin verrattuna. Ainoastaan yhdelle henkilölle lukeminen aiheutti vaikeuksia vielä aikuisenakin.

”Mua pelotti silloin jo. Se *inssi oli, et kirjalliset oli, mä pelkäsin niitä ku kuolemaa silloin, ku mä tiesin, että ajokorttii tekis mieli saada ja lukeminen ei onnistunu vieläkkään silloin.*” (Ilpo 9/44–9/46.)

Lukemisen erityisyys merkitsi ensinnäkin vaikeutta lukea vierasperäisiä sanoja. Kertajat eivät joko osanneet lukea niitä tai he lukivat ne väärin. Vaikeaa oli myös yksittäisten, suomen kielessä muita harvinaisempien kirjainten, kuten g:n tai d:n, hahmottaminen ja erottelu. Erityisesti tavuttamisessa

toinen kaksoiskonsonantti saattoi puuttua tai kirjaimet sekaantuivat. Kertomuksissa lukemisen ongelmallisuus liittyi erityisesti koulu-aikaan, mutta myös aikuisuuteen. Aikuisina väsymisen myötä tekstin hahmottaminen vaikeutui ja lisäsi lukuvirheiden määrää.

”Muistan sen aina niin elävästi, että silloin, kun mä olin varmaan ensimmäisellä luokalla, ku opetettiin tavaamaa, *ni piti kukko tavata*. Nään sen vieläki sen, ku sen siellä seinällä, ne kukkotaulut. Siinä oli kukko. *Mä nään, et siin on kukko ja siinä luki kukko. Mä en saanu ku kuko siitä. Ihan selvästi vaan kuko. Et sitte, et miten mä oon voinu sanoo kuko, kun siinä lukee kukko*. Tai ehkä mä sanoin kukko, kun mä nään, et se on kukko ja ymmärsin, et se on kukko, mut sit ku piti tavata, ni siit vaan tuli kuko. Et se on ollu aina varmaan semmonen, joka on haitannu.” (Leena 6/16–6/24.)

Informantit kertoivat myös ääneen lukemisen olevan hidasta ja monotonista. He joutuivat usein keskeyttämään lukemisen, jotta hahmottivat sanan ja ymmärsivät sen merkityksen. Lukeminen ei muodostunut luontevaksi vaan oli katkonaista. Terttu karttoi ääneen lukemista vielä aikuisenakin. Lukemisprosessissa sanojen hahmottaminen oli vaikeata, koska kirjaimet eivät pysyneet paikallaan.

”Et mä en mene tilanteeseen, jossa pitäis lukee ääneen. Johonkin kirjallisuuspiiriin, jossa luetaan runoja, ni ei voi ajatellakaan, et mä menisin.(...) Tilanne, et mun pitäis lukee ääneen jossaki, ni hyi kauheeta, ei. Et sitä tilannetta mä kartan. Tai sitten, jos mä joudun niinku itse, mä pyydän jonkun toisen lukemaan.(.) Nii mä oon tehny tähän asti, selvinny sillälailla.(...) *Ei niitä nyt tule semmosia tilanteita oikeestaan. Sen saa lukee hiljaa ja kertoo. Sillä tavalla minä kyllä pystyn, että*. Jos niinku luetaan ja kertoo jostaki, ja niinhä mä mieluummin teenkin. *Et jos mä joudun, joudun tai pidän esitystä jostaki, ni kyllähän mä saatan kirjoittaa siihen yleensä ranskalaisilla viivoilla. Ja puhun sitten siitä niinku vapaasti. Mutta en lue suoraan sisältä, ku se onneton ei onnistu. (...) Ja se, et siinä ei niinku auta, että harjoittelee ja lukee sen moneen kertaan. Kun ei sittenkään pysy ne kirjaimet siellä paikallaan. Mä en ollenkaan (.) millä rivillä mä oon menossa. Ja sitten, kun mä luen, ni mä en tajua, tajua niinkun sitä, sitä asiakokonaisuutta, et mä osaisin niinku tavuttaakkaan oikein. Se on todellakin surkeeta.”* (Terttu 18/28–18/43.)

Informantit kertoivat lukevansa kaunokirjallisuutta, erilaisia lehtiä, opiskelukirjoja ja satuja lapsille. Lukeminen ei ollut kuitenkaan samanlainen taito kaikille vaan siinä ilmeni aste-eroja. Ne henkilöt, joille lukeminen tuotti enemmän ongelmia, kertoivat lukevansa lehtiä, niiden otsikoita ja keskittyvänsä enemmän lyhyiden tarinoiden kuin pitkien romaanien lukemiseen. Lukeminen oli myös erilaista riippuen siitä, millaista teksti oli ja millaista tarkoitusta varten he lukivat. Tämä ero tuli selkeästi esille kaunokirjallisen ja asiatekstin välillä. Kaunokirjallinen lukeminen ei edellyttänyt niin tarkkaa ja syvällistä paneutumista kuin asiakirjoihin perehtyminen. Romaanien juonen ja sisällön ymmärsi silmäilemällä. Sen sijaan asiateksti edellytti kertojien mukaan paneutumista. Henkilöt joutuivat lukemaan tekstiä moneen kertaan, jotta he ymmärsivät asiasisällön.

”No, minä, *mä tykkään lukemisesta ja tykkään kirjoista. Ja mä oon sen takia luku lapsilleki, ett neki oppis tykkään kirjois. Heli ei lue paljon ja Tuukka ei tietysti vielä, kun se on muutenki siel lasteniässä. Mutta mä itse tota mä luen, mä luen hitaasti. Ja sitte mul on tää, että mä voin lukea saman kappaleen niin asiatekstin, moneen kertaan, että. Ja niinku mun lukunopeus on hitaampi kun muilla ja. Mutta mä luen kirjoja, kaikenlaisia kirjoja. (---) tietysti, kun on joku, jos on juonena sitten semmonen (---), mutta asiatekstin mä monta kertaa niin, että, niinkun että, että pitää palata, niinku tulee semmone ni, että mitä tää ny oikein on, se on todella hitaampaa.” (Ulla 18/38–18/47.)*

## Vieraat kielet

Kertojat liittivät omaan dysleksiaansa myös vieraiden kielten oppimisen vaikeudet. Heistä yli puolet mainitsee, että vaikeudet ilmenivät kielten oppimisessa. Muutamalle henkilölle kielet olivat tuottaneet melko suuriakin vaikeuksia koulussa ja lukiossa. Yleensä he olivat saaneet vapautuksen vieraiden kielten opinnoista tai opiskelleet niitä mukautetusti. Suvi oli yrittänyt selviytyä kielten oppimisesta sinnikkäästi opiskellen, mutta menestyen valitettavan huonosti. Terttu sen sijaan oli suorittanut yliopiston englannin kokeen latinan kielen pohjalta.

”Sit seuraavana syksynä *mä alotin iltalukion. Ja siellä meni ihan hyvin, että kielet tuotti niinku ongelmii. Että koska vaikka mä olin miten hyvin opetellu ne asiat, mut se, että kun mun pitäis kokeessa laittaa ne paperille.*

Niin vaikka mä oisin peräti ymmärtäny kysymyksen, *niin se, että mä oisin niinku osannu vastata niin, et mä oisin vielä saanu sen kaiken hui-puks paperille oikein kirjoitettua, niin sehän tökkäs sitten pahasti. Et mä sain sieltä nelosen, nelosest kymppiin asteikolla, niin nelosen papereita koko ajan. Et hylätty, hylätty, hylätty. No mä nyt taoin sitä, ja sitä englantii ja ruotsii. No mä nyt opin pikkasen ruotsii, mut en kuitenkaan niin, et mä oisin päässy niist kurseista läpi.*” (Suvi 5/27–5/36.)

”*Niin, ja se englannin lukion kurssi, ni enhän mä luku sitä millonkaa. Minähän suoritin sen sillä tavalla, että minä luin latinan proon. Käy siltä pohjalta. Niin menin englannin kokeeseen ja sain siitä seitsemän miinus. Latina on kanssa semmonen selkee kieli. Mä luin sen peruskurssin yksinään kotona ja sitten menin jatkokurssille ja pro-kurssille ja sain sen läpi kyllä. Kyllä tämmönen, joka on selkee kieli. Sit mulla itteasiassa oo ollu aikaa-kaa. Se oli lyhyt englanti ja minä aattelin, et mä meen kokeilee, mikä musta tulee. Seitsemän miinus (naurahten). Se riitti mulle.*” (Terttu 14/42–15/3.)

Kielten vaikeudet ilmenivät lievinä kielioppivirheinä, kielellisen ilmaisun tuottamiseen vaadittavina erityishaasteina tai koettuna yksinkertaisena kielenä. Eri kielet, kuten englanti, ruotsi, saksa, venäjä ja latina, tuottivat eri henkilöille erilaisia vaikeuksia. Erityisesti englannin kielen oppimisen vaikeutena informantit korostivat sen kahta ilmiä eli kirjoitetun ja puhutun kielen erilaisuutta. Monet kertoivat esimerkiksi osaavansa puhua englantia sujuvasti, mutta kirjoittaminen oli ongelmallista. Tertun mukaan vieraan kielen oppimista edisti, mikäli kielessä oli lyhyet sanat ja selkeät kielioppisäännöt.

”Niissähän on lyhyet sanat ensinnäki. *Mitä lyhyemmät sanat, niin sitä helpompi niitä on oppia. Ja suhteellisen selkeet ne kielioppisäännöt. Englannissahan ne luetaan miten sattuu minusta. Mutta ruotsissaki on, ei hirveen paljon niitä sääntöjä, miten luetaan. Eikä, eikä saksassa. (.) Että ku ne oppii, niin sitten oppii kyllä lukemaan aika helposti. Ja tosiaan lyhyet sanat on, englannissa on lyhyet sanat, mutta en minä ensinnäkään tajua, mitenkä, jotenkin se luetaan, milloin mitenkäpäin minun mielestä. Mulla ei oo käsitystä siitä. Mä oon oppinu, kun on pakko noita tenttejä varten lukee, niin jonkun sanaston. Jota mä niinku tajuan, et tuo on se sana. Mutta jos mun pitäis kirjoittaa, mun täytyy lähes joka, joka toinen sana tarkistaa, kui se kirjoitetaan, ku mulla ei oo hajuakaan, kuinka se tapahtuu. Ihan tavaliset sanatkii, niin en onneton muista, miten ne kirjoitetaan. Mutta kirjet-*

tä englanniks mä väsään pitkään. (...) Et sit siinä on jonkunnäköinen säännönmukaisuus, ruotsissa, saksassa on selkeemmin.” (Terttu 14/28–14/42.)

Informantit liittivät vieraiden kielten oppimisen vaikeudet erityisesti kouluun ja sen jälkeiseen opiskeluun, mutta ne heijastuivat myös aikuisuuden työelämään ja vapaa-aikaan. Vapaa-ajan kielivaikeudet ilmenivät lähinnä ulkomaille matkustettaessa. Vieraat kielet tulivat esille erityisesti työelämässä. Kun työ edellytti vieraskieliseen tekstiin perehtymistä ja kielen puhumista tai kirjoittamista, kielten vaikeudet saattoivat heikentää yksilön toimintamahdollisuuksia omassa työssään. Esimerkiksi Minna toi esille, kuinka vaikeaa hänen oli muistaa konsernin työntekijöiden vierasperäisiä nimiä. Myös konsernin virallinen käyttökieli, englanti, asetti hänelle ja hänen työleen joka päivä haasteita.

”Mo: Sit viel tost (--). Mä olin siel laskutuksessa. *Kun ei saa millään ihmisen nimestä niinku selvää, ku niil oli joku vierasperäinen nimi. Ni se oli jotain kauheeta.*

sp: Niin, sä mainitsit ni nämä kielet tosiaankin.

mo: Ne on vähän semmosii vaikeita. *Ne ei niinku ne sanat, ni ei tahdo jäädä niinku päähän, vaikka niitä kuinka tankkaa ja lukee ja assosioi ja tekee vaikka mitä niille, ni ne on niinku että. (.)*

sp: *Joudut sä käyttämään kieliä sun työssä?*

mo: *Joutuu siin, mut mä en pärjää. Konsernin kieli on englanti. (...) Kyl mä sen verran englantii osaan, et pystyn puhumaan.”* (Minna 9/42–10/2.)

## Laskeminen, mittaaminen ja numerosarjat

Muutama henkilö liitti mittaamisen ja laskemisen dysleksiaan. Esimerkiksi välimatkojen arvioiminen tuotti vaikeuksia jokapäiväisessä elämässä. Myös kartan mittasuhteet täytyi osata suhteuttaa oikein, jotta eri paikkojen väliset matkat voitiin mitata. Informantit mainitsivat laskemiseen, lähinnä murto-, kerto- ja prosenttilaskuihin, kytkeytyneet vaikeudet joko yleisellä tasolla tai spesifioivat ne johonkin kohteeseen. Aikuisiällä murtolaskuihin liittyneet vaikeudet konkretisoituivat, kun eri ainesosia piti yhdistää eri suhteissa sekoitettaessa jauhoista äidinmaidonkorviketta tai laskettaessa eri vahvuisista

lääkkeistä oikeita annosmääriä. Prosenttilaskuvaikkeudet ilmenivät laskettaessa eri tuotteille liikevaihtoveroa. Myös kertotaulujen oppiminen tuotti ongelmia. Pirjon mukaan hän ei vielä aikuisenakaan osannut kaikkia kertotauluja.

”En mä muista kertotauluu vieläkään. *En mä osaa kertotauluu. Tai mä osaan kertotaulun kakkonen, vitonen, ysi mä pystyn kirjottaa. Ett niinku tollai, mut mä en pysty niinku muistaan tollai niinku, jos sä kysyt multa jonkun kertotaulun, ni mä en pysty sanoo sitä sulle, vastausta.* Ja sit mä muistan kolme ensimmäistä, kolme, kuus, yheksän. Ja kolme ensimmäistä mä pystyn laskemaan päässä ja niillä mä pystyn kyllä sitten sump- limaan koko homman lävitte. Tosin se hidastaa hirveesti. Ja sit niinku kaikki tämmöset potentit, kolmiot ja tämmöset, *ett esimerkiks tällä hetkellä mä vieläki pähkäilen sitä, että jotain matkojen suhteiden mittaamista. Esimerkiks ku kartta on eri mittasuhteessa ja sitten tota se pitäs niinku kilometreihin muuttaa, ni mulla menee niinku ihan (--)* (vihellys) *yli hilseen, ett niinku tällasii viel. Kyl ne pystyy sitte, ku ne jotenki saa konkretisoituu, ni kyl ne pystyy sitte.* Tota se vaan vaatii aikamoista kekseliäisyyttä, ett pystyy niinku tekemään sen, ett miten sen saa silleen.” (Pirjo 16/39–17/4.)

Informantit kytkivät dysleksian kerronnassa myös pitkiin numerosarjoihin ja niissä numeroiden paikkojen vaihtumiseen. Esimerkiksi rahasummien käsittelyssä numerojen vaihtuminen aiheutti virheitä ja kaksinkertaisti työtä, koska virheitä täytyi myöhemmin etsiä ja korjata.

”Mä huomasin siel *työelämässä, kun mä jouduin pitkiä noita numerosarjoja, niin aina kaks viimestä numeroo vaihto paikkansa.* Sitä piti vaan oppia olemaan tarkkana numerosarjojen kanssa. Varmisti sen moneen kertaan, et ne on varmasti oikein.” (Hannu 4/19–4/23.)

## Muut dysleksian ilmenemismuodot

Lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen ja vieraiden kielten lisäksi haastatte- luissa tuli esiin joukko muita piirteitä, joiden avulla henkilöt jäsensivät dysleksiaansa. Muutamat liittivät siihen *motoriset vaikeudet*. Kertomuksissa motorinen erityisyys ilmeni liiketoimintojen rytmityksessä, kuten vaikeute- na marssia tahdissa tai pitää rytmiä hiihtämisessä, luisteleemisessä ja tanssi- misessä. Kertomuksissa kuvailtiin myös *vasemman ja oikean ruumiinpuolis- kon koettua epäsuhtaa ja epävireisyyttä*, joka ilmeni esimerkiksi liikunnassa

vasemman ja oikean käden liikkeiden rytmityksen eriaikaisuutena. Lisäksi henkilöt toivat esiin *vasemman ja oikean erottelukyvyn puuttumisen tai vaikeuden näiden suuntien hahmottamisessa ja ymmärtämisessä*. Yleensä henkilöt kertoivat käyttävänsä erilaisia muistamiskeinoja, kuten assosiaatioita ja merkkejä, suuntien muistamiseksi ja erottelemiseksi. Esimerkiksi kellon pitäminen vasemmassa kädessä oli Einille merkki siitä, mihin suuntaan hänen täytyy kääntyä mennäkseen vasemmalle.

*”Mut meidän lukihäiriöstä, niin ei siitä tiedetä niin paljoo. Niin ei se oo tullu semmoseks, että ihmiset sen tajuais, et mitä se on ja mitä vaikeuksi se niinku voi aiheuttaa. Ja justiin se että, et niinku mul on semmossaki asiassa vaikeeta, esimerkiks niinku hahmottaa vasen oikeesta, ja niin et suunnatkin. Enkä mä oo niinku tajunnu, et se jotenki liittyy tähän lukihäiriöön. Mun pitää aina mieltii, että mä yleensä katon, et mul on kello vasemmassa kädessä. Niin mä katon siitä ai, et täst pitää kääntyä vasemmalle.”* (Eini 4/17–4/24.)

Haastatteluissa dysleksiaan kytkettiin sekä *kuuloaistin* että *muistin ongelmat*. Henkilöt kokivat kuulon ongelmien vaikeuttaneen kaksoiskonsonanttien kuulemista ja niiden erottamista. Muutamat henkilöt olivat käyneet kuulotutkimuksissa, joissa asia oli myös todennettu. Muistiongelmat olivat yleisiä aikuisten jokapäiväisessä elämässä. Nimien ja vuosilukujen muistaminen oli vaikeaa. Lisäksi oman haasteensa asettivat tehtävät, joissa asioita olisi pitänyt oppia ulkoa. Kouluajoilta henkilöt muistelivat, kuinka vaikea heidän oli oppia joukkuepelien sääntöjä. Ulla kertoi, kuinka hänellä oli halu osallistua luokan näytelmiin, mutta hän unohti helposti vuorosanansa.

*”Ja sitte mun lukihäiriö on semmonen, et mun työmuistin kapeus, et mä oon vilkas ja semmonen, et mä tykkäsin esiintyä. Esimerkiks mul oli semmonen ongelma, et mä olisin halunnu esiintyä, mut kertakaikkiaan, kun nous mullekin vuorosanoja, mä yks kaks mä unohdin. Sit se oli aivan, et mä pilasin monta, omasta mielestä ainakin. Ja että tietysti saatto luokkakaveritki huomauttaa, että pilasit, kun en muistanut näitä vuorosanoja. Niin niistä oli jäänyt semmosia, että kynttilät ei syttynyt sitten oikeaan aikaan ja tämmöstä.”* (Ulla 2/16–2/24.)

Myös *hitaus* liitettiin dysleksiaan. Jo aikaisemmissa haastatteluosuuksissa se kytkettiin lukemisen ja kirjoittamisen hitauteen tai näiden taitojen oppimisen viivästymiseen. Se assosioitui myös yleiseen toiminnan hitauteen, joka



oli saattanut esiintyä jo lapsuudessa, mutta ilmeni edelleen aikuisuudessa. Esimerkiksi Suvin mielestä hänen työtoimintojensa hitaus oli aiheuttanut ristiriitoja työpaikalla ja työtoiminnan arviointia.

”Ja sit mä menin töihin ja semmoseen insinööritoimistoon, kun teki Venäjän kauppaa. Ja siellä se *mun ilmeisesti lukihäiriöstä johtuva joku hitaus*. Sitä mä en silloin tienny, mutta nyt mä oon jälkikäteen alkanu ajattelemaan, *et se oli varmaan lukihäiriöstä johtuva hitaus. Mä en saanu niitä hommia tehtyä niin hirveen nopeessa tahdissa, kun ne ois niinku oikeastaan pitäny tehdä*. Ja siitä mä sain sitten vähän napinaa.” (Suvi 4/15–4/21.)

Muutammat haastateltavat kytkivät *avaruudellisen hahmottamiskyvyn erilaisuuden* dysleksiaan. Konkreettisenä esimerkkinä tästä oli pelikentän suuruuden ja sen rajojen hahmottamisvaikeus. Lisäksi Pirjo kertoi myös *aakkostamisen vaikeudestaan*. Aakkoset eivät automatisoituneet hänelle niin, että hän olisi voinut heti paikantaa tietyn kirjaimen kahden kirjaimen väliin. Sen sijaan hän joutui joka kerta aloittamaan aakkoset alusta ja etsimään mekaanisesti haluamansa kirjaimen paikan kirjainjonosta.

”Sama ku joku puhelinluettelo, *ni ei mul oo aakkosii päässä. Mä joudun käymään lävitte sen koko aakkosine, aakkosjutun a, b, c, d, e, f, g ja hakeen sen nimen ja jokaisen, jokaisen kirjaimen kohalta (naurahtaa). Niinku, ett ne ei automatisoidu sillä lailla*. Ett kyl se niinku työtä teettää ja hidastaa hirveesti, ett sä et pysty yhtä nopeesti tekeen ku muut. Se on niin yksinkertasta.” (Pirjo 12/12–12/17.)

### 3.3 Kerrottu dysleksia ja medikaalinen tulkintamalli

Dysleksian medikaalinen tulkintamalli rajautuu tarkastelussaan pitkälti siihen, kuinka dysleksia oireyhtymänä ilmenee yksilöillä. Boxallin mukaan (2002) tutkimuskirjallisuudesta ei löydy medikaalisen mallin tarkkaa määrittelyä, mutta se sisältää käsityksen, jonka mukaan yksilöön liittyvä kykenemättömyys tai erilaisuus on hänen toiminnallinen rajoitteensa. Tällä erilaisuudella on biologinen tai fysiologinen perusta, joka voidaan diagnosoida. Yksilön toimintojen helpottamiseksi hän voi saada hoitoa tai erilaisia korjauksia ja tukevia toimia koko eliniän ajan (Mackenzie 2005, 64). Medikaalista



tulkintamallia hiukan laajempi individuaalinen malli sisällyttää erilaisuudesta aiheutuneeseen tilaan myös psykologista ja sosiaalista tukea. Yhteistä näille molemmille malleille on se, että toimintojen rajoittuneisuus ymmärretään yksilön persoonallisena puutteena ja tragediana ja sitä tarkastellaan yleensä medikaalis-ammattillisesti ja professionaalista valtaa käyttäen. (Boxall 2002.)

Medikaalisessa tulkintamallisissa diagnosoinnilla on suuri merkitys. Medikaalisesta näkökulmasta diagnosoit on tarkoitettu auttamaan ihmisiä. Niiden avulla henkilöille voidaan suunnata oikeaa hoitoa, tukea ja palveluita. Dysleksia-diagnoosin kautta lapset myös saadaan järjestelmällisen erityisopetuksen ja -tuen piiriin. Lisäksi dysleksian periytyminen on useissa tutkimuksissa todettu (Knight & Hynd 2002, LaBuda & DeFries 1990, Leppänen 1999, Shaywitz & Shaywitz 2005, Thomson & Raskind 2003). Tämän tiedon avulla lapset, joilla on geneettinen riski periä dysleksia, olisi periaatteessa kartoitettavissa testausta varten. Tutkimuskirjallisuudessa on yleisesti todettu, että mitä varhaisemmassa vaiheessa lasten vaikeudet selvitetään ja heidät diagnosoidaan, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on ylittää vaikeutensa (Bergström 2002, Holopainen 2002, Mackenzie 2005, Mäki 2002). Omassa tutkimuksessani muutaman henkilön diagnosointi oli tapahtunut vasta aikuisiän kynnyksellä. Ainoastaan yhden henkilön osalta luku- ja kirjoitustaito oli jäänyt lapsena oppimatta, ja vasta aikuisena hän oli hakeutunut opiskelemaan näitä taitoja.

Suomen diagnostinen ja sen mahdollistama muu toiminta on oman käsitykseni mukaan varsin nuorta. Erityisopetuksen kehittyminen ja opettajien kouluttaminen erilaiseen oppijuuteen, kuten dysleksiaan, on alkanut Jyväskylän yliopistossa vasta vuonna 1966 (Tuunainen & Nevala 1989, 110). Myös koko maan kattava, virallisen koulutuspolitiikan osana oleva erityisopetus on toteutunut vasta peruskoulu-uudistuksen myötä (Kivirauma 1989, Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, ks. myös Jauhiainen & Kivirauma 1997). Erityisopetuksen inklusiivisesta mallista on kokeiluvaiheen jälkeen tullut vakiintunut käytäntö esikouluissa vasta 2000-luvulla (Takala & Aunio 2005). Erityisopetuksen lyhyt historia on saattanut osaltaan heijastua siihen, kuinka tietoisia opettajat ovat olleet dysleksiasta ja oppilaidensa vaikeuksien tunnistamisesta. Myös opettajien käytettävissä olleiden testien kirjo on ollut varsin vaihteleva. Kuitenkin koulujen ulkopuolista, erilaisiin asiantuntijaorganisaatioihin keskittyntä testaamis- ja tutkimustoimintaa on ollut, ja näihin myös omista informanteistani moni on osallistu-

nut. Kun ottaa huomioon, kuinka nuorta erityisopetuksen toiminta Suomessa on ja kuinka myöhään Suomessa on tultu tietoisiksi dysleksiasta (Niemi 2000b), informanteistani suhteellisen monella on dysleksian oikeuttava diagnoosi.

Millaisena medikaalisena ilmiönä informanttini sitten kuvaavat ja jäsentävät elämäkertomuksissaan dysleksiaansa? Ensinnäkin kerronnassa esiintyvät medikaaliset ominaisuudet vaihtelevat yksilöllisesti ja ilmenevät moninaisesti, erilaisin kombinaatioin. Henkilöt painottavat erityisesti lukemisen, kirjoittamisen ja vieraiden kielten oppimisen erilaisuutta sekä laskemiseen liittyviä vaikeuksia. Kuten luvun 3.1 teoreettisessa tarkastelussa totesin, tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että dysleksiaan liittyy lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen erilaisuus. Laskemisen ja aritmetiikan osalta käsitukset sen sijaan hajaantuvat. Vieraiden kielten oppimisen vaikeus ei pääasiassa englantilaisessa tutkimuskirjallisuudessa muodostu merkittäväksi. Näiden lisäksi haastateltavat kertovat muista dysleksian yhteydessä ilmenevistä piirteistä, kuten motoriikasta, vasemman ja oikean erottelukyvystä sekä muistin ja kuulon ongelmista, hitaudesta, avaruudellisesta hahmottamisesta ja automatisoituneisiin toimintoihin liittyvistä vaikeuksista. Myös muissa suomalaisissa tutkimuksissa on todettu vastaavien piirteiden esiintyvän dyslektikoilla. Niissä on myös tunnistettu dysleksian piirteiden yksilöllinen monimuotoisuus ja yhtäaikainen esiintyminen eli komorbiditeetti (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001). Kuitenkaan tarkkaa tieteellistä tietoa ei ole siitä, liittyvätkö piirteet dysleksiaan vai muihin oppimisvaikeuksiin.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta medikaalinen tutkimusnäkökulma on merkittävä. Se auttaa ymmärtämään, millaisia käsityksiä henkilöillä on omasta dysleksiastaan. Näiden käsitysten avulla he jäsentävät omaa dysleksiaansa sekä samalla itseään ja elämäänsä. Tämä tulkintamalli on kuitenkin vain yksi tapa tarkastella dysleksiää. Medikaalista ja individualistista dysleksian tulkintamallia voidaan kritisoida samoista lähtökohdista kuin perinteistä lukutaitotutkimusta (vrt. luku 1.2). Kun lukutaito ymmärretään kognitiivisena taitona ja dysleksia neurobiologisena piirteenä, ne nähdään universaaleina, abstrakteina yksilön ominaisuuksina. Ne ymmärretään poliittisesti ja sosiaalisesti neutraaleina piirteinä, joihin ei vaikuta luokka, kieli, maantieteellinen sijainti tai muu sosiaalinen tai kulttuurinen sisältö. Ominaisuuksia ei kytketä sosiaaliseen elämään, instituutioihin, valta- ja kulttuurirakenteisiin eikä identiteettiin. Niitä ei myöskään analysoida jatkumoina ja paikal-

listuneina esimerkiksi elämäkerrallisiin prosesseihin ja niiden tarjoamiin haasteisiin (vrt. Stone 2001). Omissa haastatteluissani henkilöt paikansivat dysleksiansa muun muassa työ- ja opiskelukontekstiinsa. Medikaaliset ominaisuudet ilmenivät kertomuksissa lisäksi eri vaikeusasteisina. Ne eivät kontekstualisoituneet ainoastaan lapsuuteen vaan jatkuivat aikuisuuteen saakka. Viime aikoina dysleksian piirteiden elinikäisestä pysyvyydestä on saatu viitteitä myös muista tutkimuksista (Jaklewicz 1997, Rack 1997, 75; Shaywitz & Shaywitz 2005, 1302).

Erilaista oppijuutta tarkastelevat tulkintamallit ovat vaihdelleet ja painottuneet eri tavoin eri historiallisina aikoina (Zetterqvist Nelson & Sandin 2005). Viime aikoina medikaalisen ja individualistisen mallin rinnalle on noussut ns. sosiaalinen ja tulkinnallinen malli. Näissä yksilön puutteiden ja ongelmien korostamisen sijaan painottuu yksilön rakenteellinen ja kulttuurinen lokaatio. Dysleksiaa tai kognitiivisissa taidoissa ilmenevää rytmittymisen erilaisuutta ei ymmärretä biologisena, yksilöllisenä heikkoutena vaan ennen kaikkea sosiokulttuurisena systeeminä ja tilana, jossa painopiste siirtyy yksilöiden erilaisuudesta yhteiskunnan luomiin asenteellisiin ja fyysisiin esteisiin. (Boxall 2002, Wolbring 2001.) Tätä erilaisuutta voidaan ylläpitää sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa.

Erilaisen oppimisen sosiaalinen ja tulkinnallinen malli kuitenkin mahdollistavat yksilöiden omat tulkinnat dysleksiastaan (Atkinson 1998, Goodley 1996). Dyslektisiä aikuisia käsittelevässä kirjallisuudessa on viime aikoina korostettu dysleksiaa henkilökohtaisesta ja arkipäivän toiminnan näkökulmasta. Näissä aikuiset itse kuvailevat tuntemuksistaan ja kokemuksistaan elämästään dysleksian kanssa (Dyslexia and stress 1995, Osmond 1993). Myös valtio niin Suomessa kuin muuallakin on ryhtynyt kiinnittämään yhä enemmän huomiota erilaisten oppijoiden tarpeisiin (Stopper 2000). Näissä näkökulmissa korostuvat erityisesti tunteet ja arkipäiväinen toimiminen. Kertomusten keskiössä eivät niinkään ole taidot, niiden osittainen puuttuminen ja rytmittymisen erilaisuus tai muut dysleksiaan kytkeytyvät ilmene-mismuodot vaan koettuun erilaisuuteen liittyvät ristiriitaiset emootiot ja niiden yhteys omaan identiteettikäsitykseen (vrt. Fitzgibbon & O'Connor 2002, 143). Tämä sosiaalinen ja tulkinnallinen malli konkretisoituu tarkemmin, kun luvuissa neljä, viisi ja kuusi tarkastelen dysleksiaa biografisena ilmiönä.



III

**DYSLEKSIA BIOGRAFISENA ILMIÖNÄ**



## 4 OPPIMINEN, IDENTITEETTI JA BIOGRAFIA

Luvussa kolme käsittelin dysleksiaa medikaalisena ilmiönä. Sen havainnollistamiseksi analysoin dysleksiaa teoreettisesti medikaalisen profession alueella ja henkilöiden kertomana ominaisuutena. Nyt siirryn tarkastelemaan dysleksiaa biografisena, konstruoituna ja opittavana ilmiönä. Aikaisemmin elämäkerta-aineistojen analysointia (ks. luku 2.1) kuvaavassa osuudessa olen esittänyt, kuinka dysleksian biografisesta merkityksellistämisestä syntyi elämänkertomusten rekonstruointia jäsentävä juoni ja periaate. Henkilöt kuvasivat, kuinka he tulivat tietoisiksi dysleksiasta ja miten he elämäkerrallisesti jäsensivät ja merkityksellistivät dysleksiaa elämänsä eri tiloissa ja yhteisöissä. Merkityksellistämisen prosessissa tunteilla oli keskeinen asema. Elämänkertomuksissa henkilöt pyrkivät sulauttamaan dysleksian osaksi elämäänsä ja identiteettikäsitteitään. Tämän dysleksian elämäkerrallisen merkityksellistämisen prosessin ymmärrän tässä tutkimuksessa biografisena oppimisena.

Ymmärtääkseni ja tulkitakseni dysleksian elämäkerrallista merkityksellistämisen prosessia valitsin tutkimukseni teoreettisiksi ydinkäsitteiksi oppimisen, identiteetin ja biografian. Teoreettinen tieto toimii tutkimuksessani apuvälineenä. Aluksi kuvaan identiteettiä lähinnä sosiologian ja elämäkerta-tutkimuksen näkökulmasta konstruoituna ja kerrottuna. Oppimista ja sen yhteyttä biografiaan ja identiteettiin avaavaksi aikuiskasvatustieteen teoreetikoiden, erityisesti David Boudin, Peter Jarvisin, Jack Mezirowin, K. E. Watkinsin ja V. J. Marsickin sekä Etienne Wengerin ja Yrjö Engeströmin tuotannon näkökulmasta. Heidän lisäkseni pohjaan tarkasteluani Peter Alheitin ja Bettina Dausienin elämäkertatutkimuksiin, joiden perustalta he ovat luoneet biografisen oppimisen käsitteen.

Lukiessani teoreetikoiden tekstejä olen suodattanut ne tutkimukseni ydinkäsitteiden läpi. Erityisenä tarkastelunäkökulmanani on ollut, miten he määrittävät oppimiskokemuksen, *miten* oppiminen tapahtuu, *millaista* se on ja *mitä* oppimisen tuloksena syntyy. Olen myös analysoinut, mikä merkitys tunteilla, identiteetillä ja biografialla on heidän ajattelussaan. Teoreetikoiden käsityksistä konstruoimani oppimisen yleiskehikko antaa teoreettisen perustan ja peilauspinnan analysoida konkreettisia, kerrottuja dysleksian oppimisen ja sen merkityksellistämisen biografisia oppimisprosessityyppejä (luvut 5.1–5.5). Tulkintaprosessissa merkittävää on kuitenkin se, kuinka henkilöt itse jäsentävät dysleksiaansa ja kertovat siitä osana elämäänsä.

## 4.1 Konstruoitu, kerrottu identiteetti

Kysymykset identiteetistä ovat olleet parin vuosikymmenen ajan yksi tieteellisten keskustelujen merkittävä aihe (Burr 2002a). Giddensin (1991) mukaan kyseessä on jälkimoderniin yhteiskuntaan liittyvä ilmiö, joka edellyttää yksilöltä jatkuvaa reflektointia otetta itseensä sekä omaan elämäänsä ja sen suuntaamiseen. Kun yhteiskunnan rakenteet ja instituutiot ovat epävakaita eivätkä tarjoa yksilöille selkeitä identiteettimalleja, yksilöt joutuvat konstruoimaan ja pitämään itse yllä identiteettiään. Identiteetistä on keskusteltu kuitenkin aiemminkin. Sosiologia ja psykologia oppiaineina aloitettiin keskustelun 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa<sup>18</sup> (Harter 1999, 6, 14–17). Näitä edelsivät filosofian piiriin liittyneet pohdinnat identiteetistä ja yleensä olemisesta. Siten kiinnostus identiteettiin ei ole ainoastaan nykyajan ilmiö vaan jokainen aika luo siitä kulttuurisesti ja historiallisesti spesifin keskustelun. Jokaiselle aikakaudelle ovat myös erityisiä ne paikalliset kontekstit ja media, joiden kautta nämä identiteettidiskurssit saavat muotonsa ja välittyvät. (Jenkins 1996, 7–10.)

Yleismerkityksessä identiteetillä ymmärretään käsitystä itsestä, kuka ja millainen minä olen sekä millainen voisin olla. Tieteellinen minuutta käsittelevä käsitteiden kirjo on laaja<sup>19</sup>, ja tutkijat käyttävät termejä eri tavoin ja eri tarkoituksiin. Tässä työssä käytän synonyymeinä termejä identiteetti, minä ja minuus. Yksikkömuodossa käsite identiteetti viittaa helposti pysyvyyteen, yhden yksilöllisen identiteetin olemassaoloon (vrt. Ivanic 1998, 10–11). Esimerkiksi identiteetin kognitiivista konstruointia painottavat teo-

---

<sup>18</sup> Yksilön identiteettiä käsittelevä tieteellinen analyysi ja keskustelu sijoitetaan 1890-luvulle ja erityisesti William Jamesin teokseen *The Principles of Psychology* (1890). Hänen perintönsä identiteettiä käsittelevään tutkimukseen on ollut sen jakaminen minään toimijana ja tietäjänä sekä minään objektina, jolloin siitä tulee minään liittyvien tietojen kohde. (Harter 1999, 6, 14–17.) William James on toiminut viitoittajana sekä psykologiselle että sosiologiselle minuuden tutkimukselle. Konventionaalisessa psykologisessa tutkimuksessa yksilön identiteetti yleisemmin nähdään yksilön sisäisenä ja varsin pysyvänä. Psykologisen identiteettitutkimuksen klassikot Sigmund Freud ja Erik Erikson ovat vaikuttaneet merkittävästi käsityksiimme persoonallisuuden ja identiteetin kehittymisestä. Sen sijaan sosiologisessa tutkimuksessa identiteettiä painotetaan sosiaalisena ja muuttuvana. Sosiologian klassikoista erityisesti George Herbert Mead (1934) symbolisen interaktionismin ja Erving Goffman (1959) dramaturgisen sosiologian edustajana ovat olleet merkittäviä. Heidän ajatuksiaan on herätetty uudelleen henkiin erityisesti sosiaalisen konstruktionismin kautta kuin myös tarkasteltaessa identiteettiä kertomus-metaforan avulla.

<sup>19</sup> Ivanicin mukaan (1998, 10–11) identiteetistä voidaan käyttää muun muassa seuraavia englanninkielisiä käsitteitä: self, person, persona, subject position, subject, subjectivity, identity sekä lisäksi monien näiden termien monikkomuotoja.



reetikot tarkastelevat niitä prosesseja ja ehtoja, joiden vallitessa yksilö rakentaa itsestään yhtenäistä teoriaa<sup>20</sup> (Harter 1999).

Käsitys yhdestä, pysyvistä identiteetistä on saanut rinnalleen näkemyksen, jossa identiteetti voidaan ymmärtää myös hajautuneena, muuttavana ja monikasvoisena (Craib 1998, 3–9) sekä moniäänisenä. Hallin (1999) mukaan sen teoreettisista perustaa ovat siivittäneet Althusserin, Freudin, Foucault'n, Saussuren kehittämät ja feminismiin piireissä syntyneet ideat. Näiden teoreetikkojen ja suuntausten myötä identiteetin käsityksessä on tapahtunut muutos, jossa kiinteän ja vakaan identiteetin ymmärretään muuntuneen postmodernien subjektien avoimiksi, ristiriitaisiksi, liikkuviksi, alati muotoutuviksi, keskeneräisiksi ja pirstoutuneiksi sekä monista identiteeteistä muodostuvaksi (Craib 1998, 3–9; Hall 1999, 23; Wenger 1998, 154).

Tutkimuksessani tarkastelen identiteettikäsitystä sosiaalisena ja prosessaalisena ilmiönä, jolloin ymmärrän sen sosiaalisesti konstruoituneena. Tarkastelen identiteettikäsitystä biografisena, konstruoituna ja opittuna sekä elämäkertomuksissa tuotettuna ja kerrottuna. En ymmärrä identiteettiä persoonallisuuden piirteenä enkä ainoastaan yksilön mielen tai intentioiden tuotteena vaan siten, että mahdollisuudet identiteettikäsityksen rakentumiselle ovat avoimia (Ivanic 1998, 12). Jenkinsin mukaan (1996) sosiaalinen on se perusta, jossa yksilöllinen ja kollektiivinen kohtaavat. Identiteetti voidaan nähdä kokonaisuutena, jonka osat ovat kietoutuneet toisiinsa ja jossa identiteettikäsityksen konstruointi ja oppiminen on samanaikaisesti sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi. Tällöin sitä ei ymmärretä harmonisena ja eheänä vaan kompleksisena, monimerkityksisenä ja -kasvoisena kokonaisuutena, johon otetaan tietty näkökulma. (Jenkins 1996.) Identiteettikäsityksen muotoutuminen on myös prosessi, joksikin tuleminen, eikä tuote tai tulos, joka syntyy ja pysyy.

Burrin mukaan (2002b) sosiaalisen konstruktionismin eri kilpailevat ryhmät, dekonstruktionismi ja diskurssiivinen psykologia, eivät ole kyenneet luomaan ymmärrystä siihen, millainen ihminen on ja kuinka sosiaalinen ja henkilökohtainen muutos tapahtuu. Hänen mukaansa dekonstruktionismissa piilee sosiaalisen determinismin vaara, koska yksilö voidaan

---

<sup>20</sup> Biotieteet ja sosiaalitieteet ovat joissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa alkaneet yhdistää näkökulmiaan. Harter (1999) on yksi esimerkki näistä korostaessaan kognitiivisen kehittymisen ja kypsymisen merkitystä niille mahdollisuuksille, joita yksilöllä on hänen tehdessään itsensä arviointeja.

ymmärtää kokonaan sosiaalisena olentona. Toisaalta Burr tulkitsee diskursiivisen psykologian antikognitiiviseksi, joka pyrkii tarkastelussaan sulkemaan ihmisen psykologisen elämän. Vaikka Burrin mukaan Gergen (1999) kohdentaa identiteetin konstruoinnin tulkinnan vuorovaikutussuhteisiin, kysymys siitä, kuinka merkityksiä omasta identiteetistä luodaan, neuvotellaan ja kuinka käsityksiä omasta identiteetistä vuorovaikutussuhteissa myös opitaan jää avoimeksi. (Burr 2002b.)

Sosiaalista konstruktionismia voidaan laajentaa teoreettisella viitekehysellä, jota symbolisessa interaktionismissa on kehitetty (Burr 2002b). Symbolisen interaktionismin koulukunnassa identiteetti ymmärretään yleensä sosiaalisena, mutta myös tulkintoja ja merkityksiä sisältävänä konstruktiona. Identiteetti opitaan ja sitä rakennetaan sekä ylläpidetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa yhteisöissä merkittävien muiden kanssa. Näkemys itsestä mahdollistuu kielenkäytön ja toimintojen prosesseissa omalle identiteettikäsitykselle luotujen merkitysten avulla. (Mead 1934, ks. myös Sutinen 2003, 159–212.) Tässä yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa rakentuu identiteettikäsitys, joka muodostaa tunteen minuudesta. Se sisältää myös ne erilaiset minuudet, joiden avulla yksilö liittyy erilaisiin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin, ryhmiin, kategorioihin, yhteisöihin ja tilanteisiin. Meadin mukaan tässä vuorovaikutusprosessissa kielellä on suuri vaikutus. Vain kielen tai muiden kommunikointikeinojen avulla yksilö voi reflektoida itseään ja tulla tietoiseksi itsestään. Identiteetin konstruoinnissa toisilla ihmisillä, ns. merkittävillä muilla, on keskeinen merkitys. Heidän avullaan ja heitä vasten henkilö voi peilata itseään ja nähdä itsensä toisen silmin. (Mead 1934, 138–142.) Minuus opitaan ja sitä ylläpidetään tässä reflektiivisessä vuorovaikutusprosessissa. Tämä edellyttää yksilön tietoisuutta omasta itsestään.

Symbolisen interaktionismin identiteettiteoriaa on Meadin jälkeen kehitetty, mutta sitä on myös kritisoitu monin tavoin. Ensinnäkin identiteettikäsityksen rakentumista terävöittävät ne erityiset instituutiot, organisaatiot ja yhteisöt, joissa yksilö toimii. Erityisesti Erving Goffman (1959) korosti niitä erilaisia jokapäiväisen elämän tilanteita, joissa yksilöt vuorovaikutuksessa rakentavat identiteettikäsitystään. Hän tähdensi, että yksilöt voivat esittää eri tavoin itseään muille. (Holstein & Gubrium 2000, 35–37.) Interaktio voi myös muodostua ei-verbaalisista vihjeistä ja merkeistä, jota yksilöt vuorovaikutuksessa rekisteröivät sanallisen kanssakäymisen ohella. Erilisten vihjeiden, merkkien ja sanojen ohessa koodaamme vuorovaikutuksesta myös tunteita sekä käyttäytymiseen ja motoriikkaan kytkeytyvää infor-

maatiota toisista ja samalla itsestä. Mead ei näkemyksissään painottanut sosiaalisen vertailun merkitystä identiteetin oppimiselle. (Harter 1999, 180; Sandstrom, Martin & Fine 2001.) Erityisesti hän ei teoriassaan valottanut, kuinka muiden arvioinnit itsestä yhdistettiin ja kuinka ne konstruoituiivat tunteeksi omasta minuudesta. Vasta nykyteoreetikot ovat alkaneet painottaa niitä erilaisia tapoja, joilla identiteettikäsitystä rakennetaan (Hoffman 1998). Tällöin tutkijat ovat kiinnostuneita niistä prosesseista, joissa identiteettejä opitaan ja luodaan (Wenger 1998, 146) sekä niistä aineksista, joita erilaisten identiteettikäsitysten rakentamisessa käytetään (Houtsonen 2000, 17).

Holstein & Gubrium (2000) ovat korostaneet niitä moninaisia ja monimutkaisia vuorovaikutussuhteita ja kulttuurisia mahdollisuuksia, joita yksilöllä on käytettävissään identiteettikäsitöksensä rakentamisessa ja muokkaamisessa. Paikallinen kulttuuri, formaalit organisaatiot ja erilaiset arjen olosuhteet tarjoavat erilaisia kulttuurisia kategorioita ja representaatioita, joita yksilöt voivat käyttää identiteettinsä resursseina. Myös eri professiot ja erilaiset materiaaliset resurssit, kuten kouluarvioinnit ja testit, tarjoavat yksilölle välineitä tehdä itsearviointeja. Lisäksi jokaisen henkilökohtainen biografia ja sen tilanteet sekä muiden henkilöiden elämäkertomukset, puheet ja heidän tulkintansa tarjoavat yksilölle muunlaisia ajattelumalleja ja resursseja luoda merkityksiä omalle identiteettikäsitökselleen ja elämälleen.

Elämäkertatutkimus tutkimustapana tuo oman lisänsä identiteettikeskusteluun. Omaa identiteettiä konstruoidaan myös kertomalla. Vilkon (1997) mukaan omaelämäkerran keskiössä on yksilö, joka ilmaisee elämäntapahtumien kerronnassa ensisijaisesti itseään. Elämäkertomuksen ydin on se, kuka yksilö kokee olevansa ja kuinka hänestä on tullut kyseinen henkilö. Toisin sanoen hän luo kuvaa omasta identiteetistään ja siitä prosessista, joka on tuottanut hänet. Käsitystä itsestään yksilö muokkaa ja jäsentää alituisesti sekä evaluoi yhä uudelleen elämäntapahtumiaan. Näillä jäsenyksillä ja selityksillä yksilö luo mieltä elämäänsä ja paikantaa siinä itseään. (Vilko 1997, 76–77.)

Narratiivisen tutkimuksen perusoletus on, että identiteettikäsitys rakentuu jokaisen omaelämäkerrallisessa prosessissa ja se on aktiivisten, eri mahdollisuuksista tehtyjen valintojen senhetkinen kerrottu tulos (Houtsonen 2000, Rosenthal 1997). Narratiivinen tutkimus painottaa yksilön kerronnassaan tekemiä valintoja eli niitä seikkoja, joita hän haluaa kerronnassaan ilmaista ja joiden avulla hän haluaa itseään kuvata (ks. tarkemmin luku 2). Siksi elämäkertomuksien luomaa kuvaa identiteetistä voidaan tarkastella

myös yksilön valitsemana näkökulmana omaan identiteettikäsitteeseensä (vrt. Jenkins 1996). Kerronnassa syntyy reflektoitu käsitys itsestä, joka on omasta identiteettikäsitteestä integroitunut ja konstruoitu esitys ja joka ilmenee kerrottuna narratiivina. Tutkimuksessani narratiivisuuden painottaminen näkyy käyttämissäni käsitteissä – elämäkertomukset ja kerrottu identiteetti. Näillä käsitevalinnoilla olen halunnut korostaa kerronnallisuuden sekä ajan ja tilan merkitystä. En kuitenkaan analysoi elämäkertomusten kerronnan muotoja vaan keskityn niiden sisältöön. Käsitevalinnoilla en halua myöskään kiistää kertomuksien yhtenevyyttä ns. todellisen elämän kanssa. Tässä tutkimuksessa ymmärrän elämäkertomukset konstruoituina ja tulkittuina sekä tutkimustilanteessa kerrottuina. Ymmärrän niillä olevan myös yhteyden kertojien elämään.

## **4.2 Oppiminen ja sen kytkös biografiaan, identiteettiin ja tunteisiin**

Elämäkertatutkimus mahdollistaa elinikäisten prosessien tutkimisen. Millaisia nämä prosessit pedagogisesti tarkasteltuna ovat? Millaista dysleksian elämäkerrallinen jäsentäminen ja oppiminen on? Entä mikä merkitys tunteilla, identiteetillä ja yksilöiden elämäkertoilla on oppimisessa? Tämän ymmärtämiseksi siirryn seuraavaksi tarkastelemaan, miten aikuiskasvatustieteen teoreetikot ovat lähestyneet oppimista sekä sen yhteyttä biografiaan, identiteettiin ja tunteisiin.

### **Merkittävät oppimiskokemukset ja elämäkertomukset**

Ennen perehtymistä teoreetikoiden käsityksiin oppimisesta, täytyy oppimiskokemuksen käsitettä kuitenkin selvittää. Vaikka oppimisen tutkijat ovat kirjoittaneet kokemuksesta ja siihen pohjautuvasta oppimisesta paljon, itse kokemukseen ja sen luonteen tarkasteluun oppimisessa on kiinnitetty vähän huomiota (Jarvis ym. 1998, 48). Kokemus on otettu luonnollisena, arjessa tapahtuvana (Watkins ja Marsick 1992, 290–291), se on ymmärretty itsestään selvänä lähtökohtana merkitysten luonnissa (Mezirow 1996, 17) tai se määritellään yhteisöön osallistumisen myötä koettuna ja neuvoteltuna merkityksenä (Wenger 1998, 3, 134–137). Kokemus on ymmärretty myös

monikerroksisena, ajallisesti ja paikallisesti määrittymättömänä sekä tunteita sisältävänä (Boud, Cohen & Walker 1993, 6–8). Laajimmassa merkityksessä kokemus ymmärretään konstruoituneena ja yksilölliseen biografiaan liittyvänä. Käsitettä ei paikanneta yksittäiseen tilanteeseen, tapahtumaan tai erilaisiin yhteisöihin vaan kokemuksen konstruointi ymmärretään elinikäisenä prosessina. Tässä prosessissa yksilö alati rakentaa biografista kokemus- ja tietoperustaansa. (Alheit 1994, 11–12.)

Yksittäinen kokemus tai kokemukset eivät välttämättä johda oppimiseen. Ei voida varmasti määrittää, mikä kokemus johtaa oppimiseen (Malinen 2000, 66–67). Sama kokemus voi muodostua joillekin oppimismahdollisuuksiksi, mutta ei välttämättä kaikille, sillä oppiminen on riippuvainen yksilöstä ja kontekstista. Jotta yksilö voi tunnistaa ja määrittää kokemuksen oppimiskokemukseksi, hänen täytyy olla siitä tietoinen eli kokemus edellyttää reflektointia sen tiedostamiseksi ja siitä oppimiseksi (Jarvis 1992, 11). Kokemuksen muuntuminen oppimiskokemukseksi edellyttää myös, että kokemus on yksilölle subjektiivisesti merkittävä ja että se vaikuttaa hänen tietoihinsa, taitoihinsa ja persoonallisuuteensa (vrt. Antikainen 1996, 251–253, 256).

Elämäkertomuksissa yksilöt kuvaavat, mitkä asiat ovat heille merkittäviä. He valikoivat kerrontaansa ne asiat, tapahtumat ja tilanteet, jotka he sillä hetkellä ja tutkimustilanteeseen orientoituneina käsitteellistävät merkittävinä (Dominicè 2000, 2–5, 171). Siksi ymmärrän henkilöiden kertomat merkittävät kokemukset, tilanteet ja tulkinnat oppimiskokemuksina. Merkittävät oppimiskokemukset merkitsevät yleensä elämäkertomuksessa siirtymiä ja ne vahvistavat tai muuttavat yksilöiden kerrottuja identiteettejä. Ne voivat myös ilmentää kerrottuun elämään sopeutumista, integraatiota ja valtautumista. (vrt. Antikainen 1996, 2005, 276–280.)

## Oppiminen ja biografia

*Millaista oppiminen on?* Peter Alheit (1997) ja Bettina Dausien (1996) ovat kehittäneet omiin elämäkerrallisiin tutkimuksiinsa perustuen biografisen oppimisen käsitteen, jossa jokaisen henkilökohtainen biografia toimii oppimisen kontekstina. Biografisessa oppimisessä ei tehdä eroa formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen välillä vaan kaikki oppiminen on sekoitunut elinikäiseksi ja elämänlaajuiseksi oppimiseksi, jota tehdään näkyväksi elämäkertomuksissa. Oppimisen ei nähdä rajautuvan kouluun, koulutus-

tilanteisiin tai eri yhteisöihin ja organisaatioihin vaan periaatteessa koko elämä ja elämäntilanne tarjoavat mahdollisia oppimisen tiloja, paikkoja ja yhteisöjä. Biografisen oppimisen systemaattista teoriaa ei ole kuitenkaan kehitetty (Alheit & Dausien 2002, 18), minkä vuoksi mikrotason arkioppimisen ymmärtäminen ja analysoiminen on hyvin haasteellista. Oppimisen ymmärtäminen laajana, koko elämään kytkeytyvänä, haastaa eri oppimiskäsitteet, sillä biografisuus sisällyttää itseensä hyvin moniulotteisen ymmärryksen oppimisesta.

Myöskään arkipäiväoppimisen teorianmuodostus ei ole yltänyt itse oppimistapahtuman systemaattiseen erittelyyn eikä oppimisprosessien kuvauksiin. Marsick & Watkins (1990, 6–34) määrittelevät informaalin oppimisen strukturoidun ja formaalin opetuksen ulkopuolella tapahtuvaksi ja satunnaisen oppimisen ei-tavoitteelliseksi, muun toiminnan oheistuotteena syntyväksi. Satunnainen oppiminen perustuu jokapäiväisiin kokemuksiin ja voi tapahtua missä ja milloin vain. Sitä voi tapahtua vuorovaikutuksessa, se voi olla virheistä tai menestyksestä oppimista, organisaation epävirallisen kulttuurin oppimista tai formaalin opetuksen ei-tavoitteellinen oheistulos. Informaalia ja satunnaista oppimista tapahtuu myös tietoisuuteen kasvamisen jatkumossa. Informaalin ja satunnaisen oppimisen tutkimuksen painopiste on ollut erilaisissa arkielämän tilanteissa, kuten työssä ja perheessä oppimisessa sekä asiantuntijuuden kehittymisessä. Tutkimuksissa on kiinnitetty vähän huomiota siihen, kuinka oppiminen itse asiassa tapahtuu ja kuinka oppiminen prosessualisoituu. Informaalin oppimisen käsitteet ovat kuitenkin yleisluonteisia kuvauksia ja niiden avulla on vaikea syventää arjessa tai muualla tapahtuvaa oppimista (Devos 2002, 61). Biografisen oppimisen käsitteen syventämisen edellytys on mielestäni oppimisen teoreettisen pohdinnan yhdistäminen arkioppimiseen ja biografiseen oppimiseen liittyviin aspekteihin.

Biografisesti tarkasteltuna oppiminen nähdään elinikäisenä ja elämänlaajuisena merkitysten konstruointiprosessina. Yksilö pyrkii aina ymmärtämään kokemuksiaan ja laatimaan niille tulkinnan eli merkityksen. Merkitys luodaan vuorovaikutuksessa yksilön, erilaisten yhteisöjen, yhteiskunnan, ajan, tilan ja paikan välillä. Merkityksen luonti voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Se on kumulatiivista ja tapahtuu kielen, mutta myös sanattoman viestinnän avulla. Vähitellen merkityksenluomisprosessissa yksilölle kehittyy tietty oletusten joukko, jonka avulla yksilön tapa tulkita tilanteita jäsenyyttä. Tätä voidaan nimittää merkitysskeemaksi, merkitysperspektiiviksi (Me-



zirow 1990, 2; 1996, 17) tai biografiseksi rakenteeksi (Alheit & Dausien 2002, 15–16). Yhteistä näille on, että ne tarjoavat yksilölle oletuskokonaisuudet ja tulkinnan periaatteet, johon uudet kokemukset ja ulkoinen todellisuus sulatetaan, mutta jonka perustalta niitä myös muokataan ja muunnetaan sekä rekonstruoidaan.

Tässä konstruointiprosessissa yksilölle muodostuu erilaisia tulkintakehyksiä, joilla on yhteys yksilön tapaan kehystää kokemus ja samalla oppiminen (Marsick & Watkins 1990, 24–25). Tulkintakehykset ja biografinen tietovarasto ovat yhteydessä kaikkeen oppimiseemme, sillä ne rajaavat ja valikoivat havaintojamme sekä tapaamme konstruoida ja merkityksellistää elämäkokemuksia. Yksilöt käyttävät tätä elämäkerrallista tietovarastoaan sekä tulkitessaan että luodessaan uusia merkityksiä ja mahdollisesti myös oppiessaan näistä. (Jarvis 1992, 11–14.) Siksi yksilöiden kokemukset ja niiden merkitykset ovat erilaisia, ja tällöin myös oppiminen on yksilöllinen prosessi.

Yksilölliset tulkintakehykset eivät kuitenkaan määritä oppimisprosessia, sillä oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ja on yhteydessä itseen, muihin ja ympäristöön (Alheit & Dausien 2002, 15–16). Oppiminen on psykologisen toiminnan ohella myös sosiaalista. Erityisesti Wenger (1998) on korostanut sosiaalisuuden ja erilaisiin yhteisöihin osallistumisen merkitystä oppimisessa. Wengerille oppiminen on osallistumista ja sitoutunutta toimimista erilaisissa käytännön yhteisöissä. Oppiminen on informaalia, toiminnassa muilta oppimista ja epävirallisen toimintakulttuurin oppimista. Oppiminen on myös jatkuvaa neuvottelua, sillä käytäntöön osallistumisessa ja siinä toimimisessa yksilöt alati neuvottelevat jokapäiväisen elämän kokemusten merkityksellistämistä.

*Mitä opitaan?* Teoretikoiden mukaan oppimisen tuloksena voi suppeasti tarkasteltuna muodostua uusia tietoja, asenteita, taitoja, tunteita, arvoja, uskomuksia ja aistimuksia (Jarvis ym. 1998, 46). Oppiminen tuottaa yksilölle myös tapoja tulkita asioita, erilaisia merkitysskeemoja ja -perspektiivejä. Oppimista ja muutosta voi tapahtua merkitysskeemassa, mutta ainoastaan merkitysperspektiivin muutos mahdollistaa yksilöllisen uudistumisen ja syvällisen muutoksen. (Mezirow 1996, 17.) Laajasti, biografisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna jatkuva kokemusten konstruointi kartuttaa jokaisen henkilökohtaista, biografista ja kumulatiivista tietovarastoa (Dausien 1998, 509–510), joka vaikuttaa tapaamme orientoitua ja tulkita ympäristöämme ja itseämme.



Erilaisissa merkityksenluontiprosesseissa yksilöt oppivat sosiokulttuurisesti itsestäänselvyyksiä ja hiljaista tietoa koko eliniän ajan (Jarvis 1992, 13–14). Kun Marsick ja Watkins (1990, 14–16) ovat tutkineet hiljaista tietoa, he ovat havainneet sen arkielämässä, jokapäiväisissä kokemuksissa ja osana arjen ja työn toimintaa opituksi. He ovat kuvanneet hiljaista tietoa satunnaisesti opituksi, vaikeasti artikuloitavaksi sekä usein tiedostamattomaksi. Yksilöt eivät välttämättä ole tietoisia kaikista niistä kulttuurisista ja sosiaalisista asioista, joita he ovat oppineet ja sisäistäneet elämänsä aikana. Siksi arjessa tapahtuvan oppimisen on yleensä nähty tuottavan varsin rajoittuneita ja kapea-alaisia oppimiskokemuksia. Pelkästään arjen oppimiskokemusten varassa yksilöt eivät kykene orientoitumaan kompleksiseen maailmaan ja saavuttamaan sellaista tietotaitotasoa, jota esimerkiksi työelämä vaatii. Tieto voi jäädä äännettömäksi tai jopa johtaa virheisiin. Marsickin ja Watkinsin mukaan (1990, 152–199) esimerkiksi ammatilliset käytänteet tai johtajuuskäsitykset voivat tuottaa henkilöille sellaista hiljaista tietoa ja toimintaa, joka on tavoitellun päämäärän kanssa ristiriidassa. Ellei näitä tiedostamattomia oletuksia ja toimintatapoja saada tulkinnan ja analysoinnin avulla eksplisiittisiksi, toiminta voi johtaa ei-tarkoituksenmukaisiin seurauksiin.

*Miten oppiminen tapahtuu?* Entä mikä aikaansaa muutosta ja oppimista? Jarvisin mukaan (1992, 4, 15, 83–84) biografinen oppiminen mahdollistuu, kun oman elämäkerran, sinne rakentuneiden oletusten joukon ja uuden kokemuksen välille muodostuu ristiriita tai katkos. Tietoinen oppimisprosessi alkaa yksilöllisen elämäkerran tai rutinoituneen näkökulman ja sosiaalisesti konstruoidun kokemuksen välisestä ristiriidasta. Mikäli yksilö ei pysty vastaamaan tai orientoitumaan tulkitsemaansa kokemukseen totutulla tavalla, hän joutuu joko kieltämään oppimismahdollisuuden ja saattamaan liikkeelle oppimisprosessin.

Sekä Mezirow (1991, 1996), Engeström (1990, 2004) että Marsick ja Watkins (2001) ovat analysoineet tarkemmin oppimisprosessin liikkeelle saavaa ristiriitaa. Heidän mukaansa oppimisen prosessi alkaa sysäyksestä, ”kuhinasta”, häiriöstä, hämmentävästä ongelmasta tai ristiriidasta, joka toimii muutoksen ja oppimisen haasteena. Erilaiset elämäntilanteiden ulkoiset muutokset, kuten avioero, sairaus tai läheisen kuolema, yleensä pakottavat yksilöt arvioimaan ja muuttamaan elämäänsä. Ristiriitaa aiheuttava tilanne voi syntyä myös yksilössä itsessään, kun omien tietojen tai omaa toimintaa ohjaavien oletusten pätevyys kyseenalaistuu. Myös suunnitelluissa oppimistilanteissa voidaan keinotekoisesti luoda oppimista liikkeelle saava häm-

mennys. Esimerkiksi Engeström on käyttänyt konkreettisia yksilöiden kokemuksia ja ongelmia sekä esimerkkitapauksia haastaakseen yksilöt ja yhteisön reflektoimaan toimintaansa ja toimintaympäristöään niiden kehittämiseksi (Engeström, Engeström & Vähäaho 1999). Yhteistä näille kaikille muutoksen aikaansaajille on vanhojen oletus- ja toimintajärjestelmien toimimattomuus, mikä haastaa joko yksilön arvioimaan omia taustaoletuksiaan kriittisesti (Mezirow 1991, 168–169; 1996, 30–31) tai koko yhteisön pohtimaan organisaationsa toimintaa kriittisen analyttisesti (Engeström 2004).

Jarvisin mukaan yksilöt voivat suuntautua oppimistilanteeseen eri tavoin, mikä voi johtaa erilaisiin oppimisen tapoihin. Tutkimustensa perustalta Jarvis on löytänyt kolme erilaista oppimisen mahdollistavaa tilannetta, eli ei-oppimisen, ei-tiedostavan oppimisen ja tiedostavan oppimisen<sup>21</sup>, ja yhdeksän erilaista tapaa kohdata ne. Jarvisin mukaan yksilö menettää oppimisen potentiaalisuuden, mikäli hän suuntautuu oppimisen mahdollistavaan kokemukseen rutiininomaisesti. Myös ulkoiset olosuhteet ja oppimiskokemuksen kieltäminen voivat estää oppimisen, jolloin tuloksena on muuttumattomuus ja sopeutuminen vallinneeseen tilaan. Ei-tiedostavan oppimisen tapoja yhdistää se, ettei niihin liity reflektiivisyyttä. Tällaisia oppimisen muotoja ovat tietoisuuden rajalla tapahtuva esitietoinen oppiminen, kokemukseen perustuva taitojen oppiminen, kuten mallioppiminen, matkiminen ja ulkoaoppiminen. Ei-tiedostavan oppimisen tavoissa tuloksena on Jarvisin mukaan aina muuttumattomuus ja sopeutuminen senhetkisiin olosuhteisiin. Ainoastaan tiedostava oppiminen voi johtaa muutokseen, mutta oppimisen tuloksena voi tällöinkin olla sopeutuminen. Erilaisia tiedostavan oppimisen muotoja ovat analyttinen ja intellektuaalinen pohdiskelu, ajattelutaitojen oppiminen sekä sellainen kokeellinen oppiminen, jossa oppimista koetellaan käytännössä. Yksilö voi käyttää useita tai jopa kaikkia oppimisen tapoja yhtä aikaa. Siten ne eivät ole toisiaan poissulkevia. (Jarvis 1992, 70–78; 1994, 150–153; Jarvis ym. 1998, 50–55.)

---

<sup>21</sup>Termien käännökset perustuvat Peter Jarvisin (1994) artikkelissa Elinikäinen oppiminen ja kokemus käytettyihin suomennoksiin.

## Oppiminen ja identiteetti

Elämäkerrallisesti tarkasteltuna yksilöt koko ajan muodostavat käsitystä itsestään ja sen suhteesta ympäristöön, joten oppimisen kohteeksi voidaan ymmärtää myös jokaisen henkilökohtainen käsitys omasta identiteetistään. Prosessuaalisesta tarkasteltuna identiteetin muotoutuminen jatkuu yksilön koko elämän ajan jokapäiväisessä toiminnassa ja on jatkuvaa elämänsä kulussa ja sen erilaisissa yhteisöissä tapahtuvaa neuvottelua omaksi itseksi tulemisesta. Itse asiassa oppiminen käsittää Wengerin mukaan koko persoonan. (Wenger 1998, 5, 152–155, 226.) Elämäkerralliset muutosprosessit edellyttävät reflektointia ja elämäkokemusten tiedostamista eli elämäkerrallista tietoisuutta itsestä. Yksilöt voivat oppia itsestään peilaamalla ja refleктоimalla itseään jokapäiväisessä toiminnassa. Syvällisempi minuuden muutos edellyttää omien lähtökohtien ja taustaoletusten kyseenalaistamista. Kriittisen reflektion ja oman ajattelun syvätason prosessoinnin kautta yksilöt voivat kokea aiempaa syvällisemmän minuuden ymmärtämisen ja muutoksen. Omaan identiteettiin suuntautuva merkitysperspektiivin muutos on Mezirowin mukaan yksi esimerkki uudistavasta oppimisesta. (Mezirow 1996, 20, 28–30.)

Oppimisen teoreetikoista Peter Jarvis (1987, 1992) on muita laajemmin ja tarkemmin kehittänyt teoriaa minän konstruktivistisesta luonteesta Meadia (1934) hyödyntäen. Hänen mukaansa identiteetin<sup>22</sup> rakentuminen on aina oppimista (1987, 58–79). Identiteettikäsite vaikuttaa Jarvisin mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapaan, kuinka ja mitä sosiaalisista tilanteista opitaan. Tilanteissa yksilön kokemuksilla ei sinänsä ole merkitystä vaan sillä, miten yksilöt pyrkivät määrittämään tilanteen ja minkä merkityksen henkilö kokemukselle antaa. Itse tilanteet ovat sosiaalisesti määrittäytyneitä ja merkitykset, joita yksilöt kokemukselle ja tilanteelle antavat, ovat sosiaalisesti konstruoituja. Yksilö tuo mukanaan jokaiseen tilanteeseen minän, tietoisuuden ja ruumiin, käsityksen itsestään, tunteet, kognitiot, fyysiset kyvyt sekä koko biografiansa. Nämä ovat yhteydessä yksilön tietoisuuden valikoivuuteen, minkä seurauksena sama tilanne voidaan tulkita eri tavoin eri yksilöiden näkökulmasta. Niin kauan kuin yksilöiden merkityssysteemit ovat

---

<sup>22</sup> Jarvis (1987, 37–62) haluaa tarkastella yksilöä persoonana, joka koostuu ruumiista, tietoisuudesta ja minuudesta ja jonka tietoisuus ja minuus ovat sosiaalisesti konstruoituja. Tämän työn näkökulmasta on perusteltua keskittyä yksilön minuuteen, ja yhdenmukaisuuden ja vertailtavuuden luomiseksi siitä käytetään käsitettä identiteetti.

yhteneväiset heidän kokemustensa kanssa, opittuja merkityksiä ei tarvitse kyseenalaistaa. Tilanne vahvistaa olemassa olevia käsityksiä ja itsekäsitystä eikä lisää tietovarastoa. Mutta mikäli yksilön merkityssysteemissä ja kokemuksissa on eroavuutta siten, että olemassa olevalla, itseä koskevalla tietovarastolla ei voi selviytyä tilanteesta tai ottaa sitä annettuna, oppimisprosessi käynnistyy. Tämä oppimisprosessi luo muutosta itsessä ja mahdollisesti myös toiminnassa.

Myös Wengerin (1998, 151–162; 2002, 175–176) mukaan syvimmillään oppimisessa on kyse identiteettikäsityksen oppimisesta. Hän ymmärtää identiteetin konstruoinnin läpi elämän jatkuvana kumulatiivisena prosessina. Identiteetti on henkilökohtaisen neuvottelun, konstruoinnin ja oppimisen tulos, joka osaltaan terävöittää sosiaalista maailmaamme ja käsityksiämme siitä. Wengerin näkökulma eroaa Jarviksin käsityksestä siten, että Wenger korostaa identiteetin neuvoteltavuutta erilaisissa yhteisöissä ja sosiaalisissa suhteissa. Wenger ymmärtää identiteettikäsityksen koostuvan yksilön moninaisista yhdistetyistä jäsenyyksistä eri yhteisöissä. Wengerin mukaan yksilön identiteettikäsitys muuttuu jatkuvassa prosessissa, jossa alati neuvotellaan erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä saatujen kokemusten merkityksestä. Osallistuminen erilaisiin yhteisöihin ja toimiminen niiden sitoutuneena jäsenenä muokkaa henkilöiden identiteettikäsityksiä, sillä erilaiset vuorovaikutussuhteet mahdollistavat itseä koskevien käsitysten oppimisen ja itseksi tulemisen. Siten elämänkulku on Wengerin mukaan jatkuvaa neuvottelua itseksi tulemisesta tai joksikin tulemisen välttämistä.

## **Oppiminen ja tunteet**

Aikuiskasvatustieteessä tunteet ovat viimeisten vuosikymmenien ajan jääneet vähäisemmälle huomiolle, kun oppimisen teoriat ovat olleet kognitiivisesti painottuneita eikä tunteiden merkitystä oppimisessa ole laajemmalti analysoitu. Vaikka aikuisten oppimisen tutkijat ovat hyväksyneet tunteet osaksi oppimisprosessia, yleensä ne on ymmärretty joko oppimista edistäviksi tai estäviksi tekijöiksi ja harvemmin sinänsä kiinnostusta herättäviksi tai opetus-oppimistoiminnassa hyödynnettäviksi (Boud ym. 1993, 15–16; vrt. Vehviläinen 2004). Varilan (2004) mukaan myöskään aikuiskasvatustieteen ihmiskuva ei ole suosinut ristiriitaista, kamppailevaa ja sisäisesti haurasta ihmistä vaan ennemminkin siinä on painottunut vahva, autonominen ja

päämääräsuuntautunut toimija, joka on itseohjautuva, ongelmaton ja ehyt ihminen. Kuitenkin tunteet ovat enemmän kuin vain oppimismotivaatioon liittyviä, sillä ne ovat kaikessa toiminnassamme läsnä ja siten myös keskeisessä asemassa tavassamme olla ja tietää. Tunteet vaikuttavat oleellisesti siihen, kuinka luomme merkityksiä, kuinka koemme ympärillä olevan sosiaalisen maailman ja kuinka opimme tietoa omasta minuudestamme. Emootiot vaikuttavat kokemuksille antamiimme merkityksiin sekä siihen, kuinka opimme. Elämäkerrassamme kannamme muistoja aikaisemmista kokemuksista sekä tunteista, jotka ovat vastaavasti yhteydessä siihen, mitä ja mitkä kokemukset havaitsemme ja millaisen tulkinnan ja merkityksen kyseisille kokemuksille annamme. Tämä tunne- ja kokemusperusta on kumulatiivinen, elinikäinen, yksilöllisesti ja kulttuurisesti opittu tapa, joka on muodostunut tavaksi suuntautua maailmaan ja kokemuksiin. (Boud ym. 1993, 8–12; Miller & Boud 1996, 9.) Dirkxin mukaan (2001) aikuisten merkittävä oppiminen perustuukin emotionaaliseen suhteelle, joka koostuu oman minuuden tunteesta sekä sen suhteesta muihin ja sosiaaliseen maailmaan.

Oppimisen teoreetikoista David Boud (Boud ym. 1993, 12) on erityisesti korostanut oppimisen kokonaisvaltaisuutta, jossa myös tunteet ovat mukana. Boudille oppiminen merkitsee sitä, että yksilö ymmärretään tiedollisena, taidollisena, tunteellisena ja toiminnallisena, omasta kontekstistaan käsin toimivana kokonaisuutena. Myös Mezirow (1991, 5–6) mainitsee merkitysrakenteiden koostuvan tiedollisten lisäksi myös emotionaalista tekijöistä. Mezirowin mukaan (1996, 20, 28–30) oman identiteetin vuorovaikutukseen perustuva oppiminen on sitä syvällisempää, mitä emotionaalisemmasta sosiaalisesta suhteesta on kyse. Tunteet ja niiden käsittely jäävät teoriassa kuitenkin vähäisiksi. Mezirowin teoriaa onkin kritisoitu siitä, ettei siinä oteta huomioon tunteiden eikä myöskään tiedostamattoman merkitystä oppimisessa. Kuitenkin viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että myös tunteet voivat tuottaa transformatiivista oppimista ja että tunteilla on suuri merkitys kognitiivisessa prosessoinnissa ja oppimisessa. (Taylor 2001.)

Laajaa kansainvälistä kiinnostusta ovat herättäneet David Golemanin (1995, 1998) tutkimukset emotionaalista älykkyydestä. Goleman ymmärtää emotionaalisella älykkyydellä yksilön kyvyn omien ja muiden tunteiden reflektointiin ja tiedostamiseen sekä kyvyn tunteiden huomioon ottamiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa<sup>23</sup>. Usein emotionaalinen älykkyys

---

<sup>23</sup> Brian Matthews (2006) käyttää käsitettä emotionaalinen lukutaito (emotional literacy). Hän korostaa Golemania enemmän vuorovaikutussuhteita ja dialogisuutta emotionaalisen lukutaidon kehittämisessä.

limittyy sosiaalisen älykkyyden kanssa, ja tutkijat käsittelevätkin niitä samana ja yhtenä. Emotionaalista ja sosiaalista älykkyyttä yhdistää myös se, että ne kuuluvat merkittäviin, ei-akateemisiin älykkyyden lajeihin ja että ne ovat osa yksilöiden praktista älykästä toimintaa. (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook & Grigorenko 2000, 77–91.)

Golemanin mukaan (Goleman 1995, 189–190; 1998, 239–240) yksilön kyky tunteiden analysointiin kytkeytyy biografiseen oppimiseen. Emotionaalinen älykkyys perustuu jokaisen henkilökohtaisiin, biografisiin kokemuksiin ja sitä konstruoidaan koko eliniän ajan. Emotionaalisen älykkyyden oppiminen alkaa lapsuuden toimintaympäristössä, jossa Golemanin mukaan muodostuvat ymmärtämisen alkeet siitä, miten opimme analysoimaan ja ilmaisemaan tunteita sekä mitä muut ajattelevat meistä ja millaisena itsemme näemme. Vuorovaikutuksen avulla yksilöt oppivat sisäistämään ja konstruoimaan kokemuksiaan sekä toisten suhtautumistapoja itseän. Samalla he oppivat tulemaan tietoisemmiksi omista tunteistaan ja mielialoistaan, käsittelemään stressaavia tunteita sekä kuuntelemaan muita. Tämän prosessin avulla yksilöiden empaattisuus lisääntyy ja heille kehittyy metakognitiivisia valmiuksia analysoida tunteita sekä tarkastella analyttisesti sosiaalisia suhteita.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää tunteiden merkitys oppimisessa. Sekä biografinen oppiminen kokonaisvaltaisena oppimisen näkökulmana että identiteettikäsityksen elämäkerrallinen oppiminen otaksuvat implisiittisesti, että yksilöt ymmärretään kokonaisvaltaisina, emotionaalisinä henkilöinä. Myös elämäkertomukset, omaelämäkerrallinen tietoisuus ja siihen kytkeytyvät tunteet edellyttävät yksilöltä kykyä reflektoida itseään, toimintaansa ja elämäänsä. Elämäkertomuksen kertominen ja analysoiminen edellyttävät oman elämäkerran tietoisuuden lisäksi tietoisuutta omista tunteista ja niiden merkityksestä itselle ja omalle elämäkertomukselle. Emootiot liittyvät myös vuorovaikutussuhteisiin. Tunteet eivät ole vain henkilöiden yksilöllisiä olotiloja vaan ne muotoutuvat vuorovaikutussuhteissa toisten ja eri yhteisöjen kanssa. (vrt. Matthews 2006.)

## 5 DYSLEKSIAN BIOGRAFISET OPPIMISPROSESSITYYPIT

Luvussa viisi keskityn tarkastelemaan dysleksiaa biografisesti prosessualisoituvana ilmiönä. Ymmärrän dysleksian biografisuuden niin, että sitä jäsenetään osana jokaisen henkilökohtaista kerrottua elämää ja identiteettikäsitystä. Tämä tuottaa dysleksian oppimisesta ja merkityksellistämisestä prosessikuvauksen, jossa hyödynnän trajektorin<sup>24</sup> käsitettä. Trajektori on Schützen mukaan (1984, 88) linkitysstrategia, polku, jossa kertoja yhdistää ja työstää kerrontansa ytimen (Alheit 1994, 15–16). Trajektori ilmentää tutkimuksessani kertojan näkökulmasta rekonstruoimiani biografisia tekoja, toimintoja ja vuorovaikutusta sekä yhteisöjä ja toimintaympäristöjä, jotka ovat olleet yhteydessä dysleksian oppimiseen ja sen merkityksen konstruointiin.

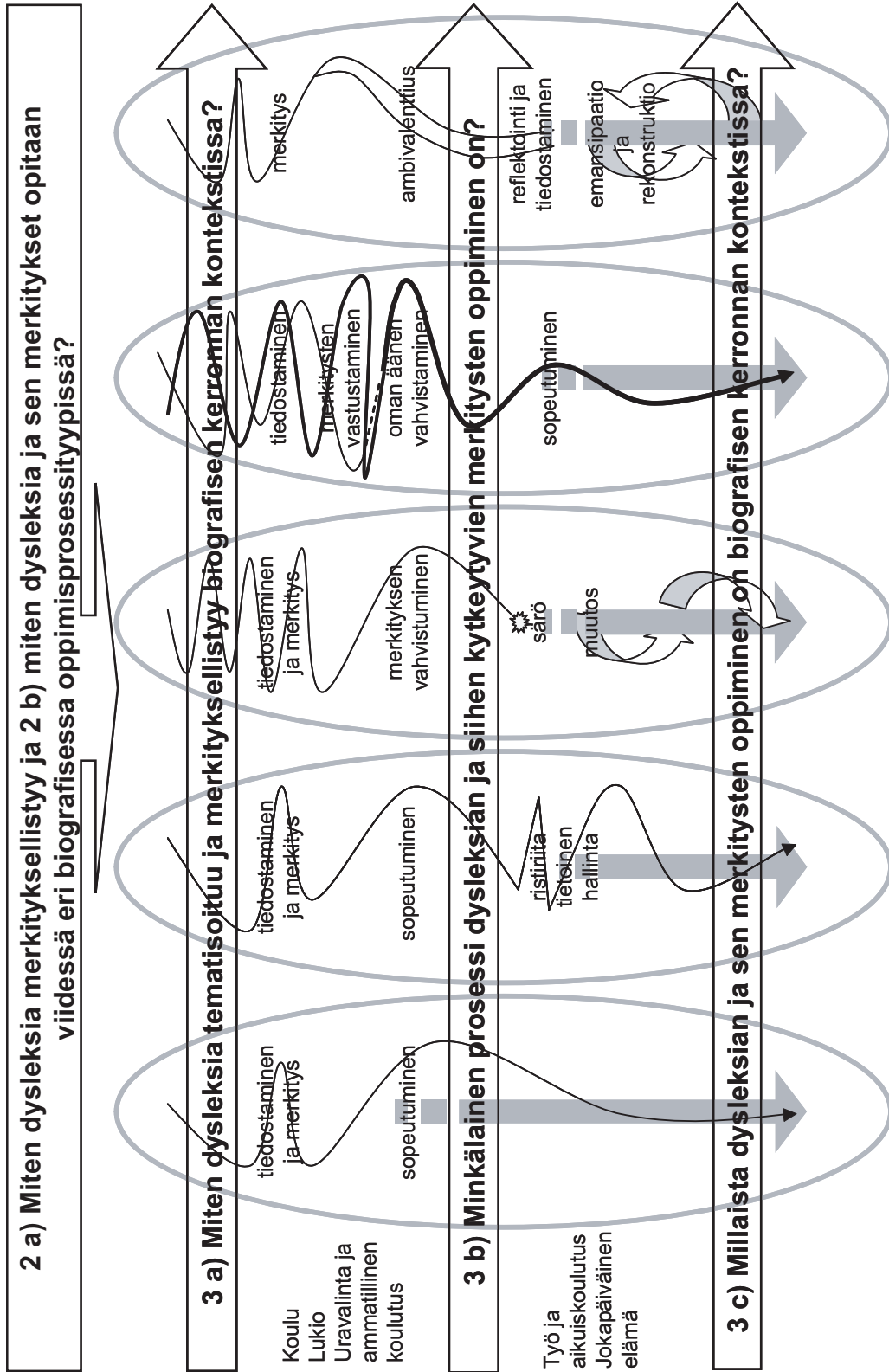
Trajektori on alun perin Anselm Straussin kehittämä käsite. Hän tutki erityisesti sairauksien sosiaalista prosessoitumista. Tutkimuksissa keskityttiin näiden prosessien vaiheiden kuvaamiseen ja organisoimiseen. Riemanin ja Schützen mukaan (2005) nämä trajektorit eivät sisältäneet paljoakaan elämäkerrallisia aineksia. Ne eivät myöskään ilmentäneet sellaista toimintojen dynaamisuutta, joka tutkittuihin ilmiöihin liittyi. Tutkimuksessani pyrin huomioimaan tämän kritiikin siten, että analysoin dysleksian oppimisen ja merkityksellistämisen erilaisia biografisen prosessoitumisen tapoja (luvut 5.1–5.5). Näiden prosessikuvausten perusteella tuotan dysleksian yleisen biografisen oppimisen trajektorin (luku 6.2).

Tutkimuskysymyksenäni on, miten dysleksia ja sille luodut merkitykset opitaan ja kuinka niitä konstruoidaan eri biografisissa oppimisprosessityypeissä (ks. kuvio 2). Kuvaan viisi laadullisesti erilaista prosessityyppiä (luvut 5.1–5.5), joissa dysleksiaa biografisesti merkityksellistetään ja jäsenetään osaksi kerrottua elämänkulkua ja identiteettikäsitystä. Esittelen jokaisen tyyppin yhden tapausesimerkin<sup>25</sup> avulla. Siinä korostuvat ne sisällölliset kriteerit, jotka yhdistävät valitut elämäkertomukset kyseiseen prosessityyppiin. Olen kiinnostunut yleisesti siitä, miten dysleksia tiedostetaan ja kuinka dysleksiaan kytkeytyvät merkitykset biografisesti opitaan ja miten niitä

<sup>24</sup> Käsite tulee englanninkielisestä termistä trajectory, ja se voidaan suomentaa trajektoriksi, uraksi tai urapoluksi.

<sup>25</sup> Tapaustutkimus soveltuu käytettäväksi silloin, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yleisestä, mutta spesifisti siitä erityisyydestä, jota yksittäiset tapaukset esittävät (Stake 2005).





Kuvio 2 Dysleksian biografisen oppimisen orientaatioperusta

jäsentetään osana kerrottua elämänkulkua. Näitä tarkastelen läpileikkauksenomaisesti jokaisesta prosessityypistä (tutkimuskysymykset 2a ja b). Jokaisen tapaustyyppin erityisyys liittyy erilaisiin dysleksian ja sen merkitysten biografisen oppimisen prosessuaalisuuden tapoihin: sopeutuvaan oppimiseen (5.1), dysleksian aiheuttamaan ristiriitaan ja sen tietoiseen hallintaan (5.2), merkitysperspektiivin muutokseen (5.3), oppimisen vastustamiseen (5.4) sekä emansipaatioon ja rekonstruointiin (5.5). Vaikka eri prosessityyppejä erottelee biografisen oppimisen erilaisuus, niissä esiintyy myös samantaisia, yhdistäviä ilmiöitä (tutkimuskysymykset 3a, b, c). Näitä tarkastelen luvuissa 6.1–6.3.

## 5.1 Dysleksia ja sopeutuva oppiminen

”Mä oikeestaan piän jo lukihäiriöö niin itsestänselvyytinä, ettei mun välillä tuu ees niinku mainittua siitä mitään. Ett se kulkee niin, ett se on ihan sama, ett jos jollain ihmisellä on diabetes tai laktoosi-intoleranssi, niin käsittelee sitä asiaa samalla tavalla ku minä mun lukihäiriöö.” (Jana 3/24–3/28.<sup>26</sup>)

Dysleksia ja sopeutuva oppiminen -prosessikuvaus ilmentää elämänkertomuksissa juonellista tapahtumaketjua siitä, kuinka dysleksia alkaa rakentua osaksi kerrottua identiteettiä kertomusten kouluyhteisössä. Dysleksia merkityksellistyy yleensä lukemiseen ja kirjoittamiseen kytkeytyvänä erityisyytenä, mutta myös kerrottuun identiteettiin nivoutuvina negatiivisina määreinä. Elämänkertomuksissa dysleksian aiemmin opittu merkitys muuntuu koulukontekstin jälkeen, kun yksilöt voivat tehdä henkilökohtaisia omaan uraan ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä ratkaisuja. Itselle soveltuvat elämänvalinnat ja henkilökohtaiset selviytymiskeinot auttavat yksilöitä rakentamaan oman toiminta- ja elämänympäristönsä itselleen sopivaksi siten, ettei se aiheuta merkittävää ristiriitaa heidän minuutensa kanssa. Olen nimittänyt tätä prosessia pyrkimyksenä sopeutuvaan oppimisprosessiin ja identiteettikäsityksen oppimisen näkökulmasta vähittäiseksi itseksi tulemiseksi. Tällä ymmärrän sitä, että elämänkertomuksissa dysleksia ei merkittä-

---

<sup>26</sup> Tekstissä 3/24 ilmaisussa ensimmäinen numero 3 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 24 viittaa kyseisen sivun riville.

västi aiheuta ristiriitaa omaan identiteettikäsitykseen ja toimintaympäristöön vaan sitä pyritään sulauttamaan osaksi kerrottua minuutta ja luontevaa jokapäiväistä toimintaa jopa niin, että dysleksia toisinaan unohtuu eikä sitä muisteta erityisenä tilana. Tätä sopeutumista tukevat erilaiset, jokaisen henkilökohtaiset, elämäkerrallisessa kontekstissa luodut ja opitut selviytymistekniikat.

Dysleksia ja sopeutuva oppiminen -prosessikuvaukseen lukeutuu kaiken kaikkiaan viiden henkilön elämäkertomukset (Arto, Jaana, Niina, Hannu, Leena), joista Arton kertomus toimii yksityiskohtaisena tapauskuvauksena. Kertomuksissa dysleksia ei määritä kerrontaa vaan se on joko sivujuonena kokonaiskerronnassa tai tutkijana nostan sen esiin. Elämäkertomusten aikaperspektiivi ei ole menneessä eikä tulevassa vaan haastatteluhetkellä elämässä olevissa akuuteissa asioissa.

## Elämäkerrallinen kuvaus

Arto oli haastatteluhetkellä 26-vuotias. Hän työskenteli ravintola-alalla, jolle hän oli myös saanut koulutuksen. Haastattelussa hän kertoi hyvin vähän lapsuudestaan, mutta kuvasi sitä tavalliseksi. Perheeseen olivat kuuluneet vanhempien lisäksi ainakin yksi veli.

Arto oli käynyt ruotsinkielisen peruskoulun, johon hänellä ei liittynyt erityisen lämpimiä muistoja. Koulu oli vaikeata nimenomaan kirjoittamisvaikeuden vuoksi. Koulunkäyntiä vaikeuttivat lisäksi jatkuvat poissaolot sairastelun vuoksi. Tilanne helpottui kolmannella luokalla korvaleikkauksen avulla. Sairaalassa olon aikana vanhemmat ottivat esille Arton kouluvaikeudet. Arto sai lähetteen tutkimuksiin, joissa hänellä todettiin dysleksia.

Vaikka Arton mukaan tilanne koulussa jossain määrin helpottui dysleksian diagnosoinnin myötä, koulu meni Arton sanoja käyttäen pelleilyksi. Peruskoulun todistus oli täynnä arvosanoja viisi ja kuusi eikä Arto oikein tiennyt, millaiseen koulutukseen pääsisi tai yleensä hakeutuisi. Kun yhteiskunnallinen tilanne oli vielä hyvä ja töitä oli tarjolla, Arto pääsi eräänä päivänä ensi yrittämällä ravintolaan töihin. Työskenneltyään vuoden hän hakeutui alan koulutukseen.

Ravintola-alan koulutus kesti kolme vuotta. Arto kertoi opiskelumotivaation olleen paljon suurempi peruskouluun verrattuna. Myös käytännön pohjatiedot auttoivat opiskelua ja oppimista. Arto oli kiinnostunut ravinto-

la-alasta ja suoritti lisäkoulutuksena baarimestari-tutkinnon sekä muuttaman kuukauden mittaisen kieli- ja kansainvälistymiskurssin. Koko koulutautumisen ajan hän teki kokin töitä erilaisissa ravintoloissa, laivalla ja ulkomailla. Haastatteluhetkellä Arto kertoi hakeutuneensa alansa esimieskoulutukseen.

Ulkomailla ollessaan Arto kertoi lukuharrastuksensa kasvaneen, koska vapaa-aikaa oli enemmän. Koulussa lukeminen oli ollut hitaampaa kuin nyt, eikä koulutöiden teon jälkeen aikaa lukemiseen ollut. Nyt Arto luki lähinnä toimintakirjallisuutta ja kävi säännöllisesti kirjastossa. Dysleksia ilmenikin lähinnä kirjoittamisessa. Arto ei kuitenkaan tarvinnut työssään kirjoittamista. Mikäli hänen täytyi kirjoittaa jokin virallisempi, kaavaketta pidempi asiakirja, esimerkiksi vapaamuotoinen työhakemus, hän pyysi siihen läheisiltään apua.

## Elämäkertomuksen muoto

Arton haastattelu poikkeaa kaikista tämän tutkimuksen muista, mutta erityisesti tähän oppimisprosessityyppiin luokitelluista haastatteluista. Se on ainoa kokonaan vuorovaikutuksessa syntynyt elämäkertahaastattelu. Yleensä informantit kertoivat alkukysymyksen jälkeen melko pitkäänkin elämänsä pääpiirteitä eli ns. pääkertomuksen, jota haastattelun jälkiosuudessa syvensin lisäkysymyksillä. Arton haastattelun pääkertomus typistyi yhteen virkkeeseen, jossa hän kertoi nimensä, ikänsä ja ammattinsa. Tämän jälkeen haastattelu eteni siten, että haastateltavan viitteiden perusteella pyrin nostamaan keskeisiä teemoja esiin. Alun avauslauseen jälkeen vihjeekseni muodostui kokin työ, jota ryhdyin kysymyksilläni syventämään.

”sp: Kertositko sun elämäntarinan?

an: Joo, kyllä, mun nimi on Arto ja mä oon 26-vuotias ja teen kokin töitä tällä hetkellä.” (1/1–1/3.)

Itsen määrittely haastattelun alun perusteella tapahtui nimen, iän ja ammatin perusteella. Tämä oli muillekin informanteille tavallista, mutta itsen määrittäminen ammatin kautta oli mielenkiintoista, koska määrittely ei tapahtunut dysleksian välityksellä. Koska Arto ei itse maininnut dysleksiaa haastattelussa, elämäkertomuksen alkuosuudesta saikin vaikutelman, ettei

dysleksia ollut hänelle itselleen merkittävä tai ainakaan aktuaalinen kyseisellä hetkellä. Kertomuksessa dysleksia ei aktualisoitunut itsestään vaan nousi keskiöön vasta kysyessäni lapsuusmuistoja. Tällöin dysleksia merkityksellistyi negatiivisina koulumuistoina ja kirjoittamisvaikeuksina. Nämä kaksi teemaa kokon ammatin ohella muodostivat elämäkertomuksen kannattelevat teemat ja saivat määrällisesti paljon tilaa haastattelussa.

”sp: No kertoisit sä siit sun lapsuudesta?

an: Mun lapsuudesta, no voin mä kertoo siit jotain, mitä mä nyt muistan. *Niin no se koulu kyl oli aika hankala silloin lapsena, ku ei näist kirjoitusvaikeuksista niinku varmaan sillon ees pahemmin tiedetty mitään.* (10/10–10/14.)

Kerronnan aikaperspektiivi oli nykypäivästä orientoitunutta puhetta. Elämäkertomus muodostui pitkälti työkertomukseksi ja myöhemmin siihen kietoutuneeksi dysleksia-kertomukseksi. Elämäkertomus ei sisältänyt merkittäviä käännteitä tai transitoita, mutta kylläkin piirteitä ”vaikeuksien kautta voittoon” -tyylisestä selviytymiskertomuksesta.

Rekonstruoitu elämäkertomus jakautuu kahteen prosessiin:

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

Prosessin II vaihe: pyrkimys sopeutua dysleksiaan ja tulla itseksi.

## Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

### *Koulu*

Koulu on kerronnassa paikka, jossa lukemista ja kirjoittamista opiskellaan tavoitteellisesti ja jossa niiden oppimisvaikeudet ensimmäiseksi tulevat esille. Arton elämäkertomuksessa koulumuistot kietoutuivat erityisesti kirjoittamisen ongelmiin. Hänen mukaansa koulun sanelukirjoituksessa sadasta sanasta 60–70 sisälsi kirjoitusvirheitä, joten runsaasti virheitä sisältävien sanelukirjoitusten takaisin saaminen oli turhauttavaa. (11/3–11/6.) Palaute huonosta suoriutumisesta oli myös merkki siitä, ettei kirjoittaminen ollut tarpeeksi hyvää. Oppimisen näkökulmasta turhauttavaa oli myös sanojen kirjoittamaan opettelu ilman havaittavaa tulosta. Arto kertoi, että vaikka hän kuinka harjoitteli, virheet aina säilyivät kirjoittamisessa (10/36–10/41).

”sp: Voisit sä kertoa siitä koulusta enemmän?

an: Niin se oli just se, ku siellähän oli, mitä ne nyt on suomeks, onks ne oikeinkirjotusta tai mitä se on, ku opettaja sanelee ja sit sä kirjotat. Ja *vaik niinku luki ja luki ja harjotteli, niin kumminki aina meni kaikki ihan väärin. Ja sit ku ei ne opettajat vissiin silloin oikein ymmärtäny hirveen hyvin tommosta. Ne luuli vaan, ettei sitä oo viitsiny lukee.*” (10/36–10/41.)

Arton mukaan ei ainoastaan tehtävien ja niistä saadun palautteen vaan myös konkreettisen vuorovaikutuksen avulla dysleksian ja sen merkityksen oppiminen koulussa muotoutui, jatkui ja kehittyi. Arto kertoi, että vuorovaikutuksessa opettajan kanssa hän oli leimautunut oppimishaluttomaksi ja laiskaksi. Vaikka Arto yritti harjoitella virheetöntä kirjoittamista, tulokset eivät parantuneet eikä opettajan suhtautuminen hänen yrittämiseensä muuttunut. Leimautuminen oppimishaluttomaksi ja laiskaksi sekä turhautuminen tähän ja jatkuvaan, tuloksettomaan yrittämiseen muotoutui kehäksi. Kun oma yrittäminen ja harjoittelu eivät auttaneet, Arto kertoi oman oppimismotivaationsa laskeneen.

”Sit mul oli semmonen kauheen *vanha opettaja. Niin sehän nyt sit aina mua haukku laiskaks vaan vaik niinku yritti lukee. Sittenhän siin itekki turhautu.*” (10/23–10/25.)

Arton mukaan hänen oppimismotivaationsa olisi saattanut laskea enemmänkin, elleivät hänen vanhempansa olisi tukeneet koulunkäyntiä. Erityisesti äiti oli auttanut kirjoituksen harjoittelussa ja läksyjen teossa (11/15–11/21). Äiti oli pitänyt yhteyttä myös opettajaan, kun opettajan ja Arton välisessä vuorovaikutuksessa oli ollut ongelmia.

”sp: Miten sun äiti kannusti?

an: No sillä et niinku autto läksyjen teossa ja just noissa kirjoitusharjoituksissa ja piti yhteyttä niihin opettajiin. Välillä, koska *välillähän ne oli niinku muaki kohtaan tosi epäoikeudenmukasii ne opettajat. Et välil se oli sillee, et sä olit syntipukki, vaik sä et ollu edes tehny mitään. Et kaikki kasattiin niinku itseni päälle.*” (11/19–11/24.)

Kirjoittamisen ja lukemisen oppiminen saattaa hankaloitua entisestään, jos elämäntilanteeseen liittyy jotakin erityistä lisävaikeutta. Arto kertoi kärsineensä monista korvatulehduksista, jotka vaikeuttivat hänen koulunkäynti-

ään. Sairastelun takia hän oli joutunut olemaan paljon poissa koulusta ja opetus-oppimistoiminnasta. (10/14–10/18.) Peruskoulun kolmannella luokalla hän joutui suureen korvaleikkaukseen. Sairaalassaoloaikana vanhemmat puhuivat lääkäreiden kanssa hänen kirjoittamisvaikeuksistaan. Arto sai lähetteen testeihin, joissa hänellä todettiin olevan dysleksia. (11/8–11/15.)

Testaaminen voidaan nähdä merkinä niin itselle kuin muille jostakin erityisyydestä, mutta se voidaan tulkita myös positiivisesti. Arton mukaan testi toimi hänelle vapauttavana tietona. Testi auttoi häntä ymmärtämään, että kirjoitusvaikeuksien taustalla oli jokin muu kuin oppimishaluttomuuteen ja laiskuuteen kytkeytyvä tekijä. Dysleksian toteaminen toimii periaatteessa myös opettajalle merkinä siitä, ettei oppimattomuus ole välttämättä oppijan motivaatioon tai haluttomuuteen kytköksissä oleva seikka vaan erityinen oppimisvaikeus, joka vaatii asiaan erikoistuneen opettajan asiantuntijuutta.

”No kotonahan nyt kannustettiin sitten, että oikeestaan toi tutkimuski oli siin mieles hyvä, et en mä ois varmaan siinkään ikinä käynny muuten. Mut ku mä jouduin sit, niin mä olin kolmannella varmaan, niin sit siihen korvaleikkaukseen. Mä olin kuukauden pois koulusta. Sillon ne joutu leikkaan sellasen ison leikkauksen, että toi kuulo ei ois menny. Niin sillon sit siellä ne rupes puhuu mun vanhemmat lääkäreitten kanssa. Niin sit mä *kävin samalla sen tutkimuksen siellä. Sitten et tietysti se vähän opettajiin vaikutti kumminki. Olihan niitten sit pakko uskaa vähän, että ei se vaan ollu niinku musta kiinni.*” (11/6–11/15.)

Vaikka testitulokset oikeutti dysleksian ja siihen liittyvän kirjoittamisen vaikeuden, Arto kertoi luokan negatiivisen toiminnan ja vuorovaikutusprosessin edenneen jo melko pitkälle. Toistuvat kirjoitusvirheet, yrittäminen ja silti epäonnistuminen sekä kategorisoituminen laiskaksi ja oppimishaluttomaksi olivat negatiivisia kokemuksia, joita oli vaikea unohtaa. Ne heikensivät Arton mukaan oppimismotivaatiota. Oppiminen ei häntä enää kiinnostanut, ja energia suuntautui muualle, kuten levottomuuteen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. Arton koulumuistot eivät ole kaiken kaikkiaan parhaita eikä todistukseen ollut kovin hyvä. Peruskoulun päästötodistuksessa oli pääasiasa arvosanoja viisi ja kuusi. (10/25–10/28.)



”Mut ei se mun mielest yläasteella enää ollu, ku sielhän sit oli jo niinku joka aineessa eri opettaja periaatteessa. *Mut ala-asteella se oli varmaan lähellä eläkeikää se nainen, joka meil sillon oli. Et se oli kyl aika rankkaa tos ala-asteella. Ja sit tietysti ku tommost sattuu niin sithän sitä rupee niinku, ei sit oikein välitä mistään enää, rupee pelleileen sitten, sitä oli aika paljon.*

sp: Mitä sä tarkotat sillä, et rupee pelleileen?

an: No sitä *et häiritsee sit muita kans.*” (11/24–11/32.)

Elämäkertomuksessa dysleksia alkaa rakentua osaksi kerrottua identiteettiä kouluyhteisössä, jossa kerronta keskittyy dysleksian tiedostamiseen ja sen sisällölliseen merkityksellistämiseen. Dysleksia määrittyy ja merkityksellistyy Artolle aluksi, ennen diagnosointia, *kirjoitusvirheinä ja kirjoittamisvaikeutena*. Koulusta välittynyt ja siten opittukin kuva on, että hänen oma kirjoituksensa on epätydyttävää eikä se kelpaa liiallisten virheiden vuoksi. Kerroksessa dysleksia merkityksellistyy myös omaan identiteettikäsitelyyn kietoutuvina kielteisinä määreinä, kuten *laiska* ja *oppimishaluton*, jotka Arton mukaan ovat jättäneet jälkensä myös itsetuntoon (12/44–12/49).

Elämäkertomuksesta välittyneen kuvan mukaan oppimistoiminta tapahtuu opettajan ja oppijan välisessä sosiaalisessa ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa, kuten virheitä sisältävien kirjoitelmien palautteessa ja yksilön leimaamisessa. Asiantuntijoiden tekemä testaus toimii kuitenkin dysleksian legitimoijana ja oikeuttaa Arton määrittämään itsensä dyslektiseksi. Diagnosoinnin avulla hän oppii määrittämään itsensä myös muille dyslektisenä. Se auttaa häntä ymmärtämään, että oman oppimisen erilaisuus on dysleksian seurausta. Dysleksian legitimoiminen toimii merkinä muille ja tekee samalla ymmärrettäväksi myös heille oppimistoiminnan erilaisuuden. Legitimoiminen oikeuttaisi periaatteessa opetuksellisiin erityisjärjestelyihin. Arto ei kuitenkaan maininnut saaneensa tukiopetusta tai muuta erityisopetukselista tukea.

## Prosessin II vaihe: pyrkimys sopeutua dysleksiaan ja tulla itseksi

### *Uravalinta, ammatillinen koulutus ja työelämä*

Koulun päättymisen jälkeen Arto ei omien sanojensa mukaan tiennyt, mitä hän ryhtyisi tulevaisuudessa tekemään. Koulutodistus oli huono ja vaikeutti koulutukseen pääsemistä. Yhteiskunnallisten olojen ollessa hyvät hän meni ravintolaan töihin. (1/13–1/18.) Työ muodostui aluksi tiskaamisesta ja kokin avustamisesta, kuten ruoan esivalmistamisesta (2/8–2/15). Syy elämäntapaan ei ollut kuitenkaan motivoituminen eikä haluaminen nimenomaan ravintola-alalle vaan valinta assosioitui aikaisempiin koulutuskokemuksiin. Koulunkäynti oli Arton mukaan sisältänyt hyvin paljon vaikeuksia ja siihen liittyi niin huonoja kokemuksia (11/41–11/44), ettei hän suunnitellut peruskoulun jälkeistä koulutusta esimerkiksi lukiossa (14/20–14/22).

Vuoden mittainen työskentely sai Arton kiinnostumaan ravintola-alasta jopa siinä määrin, että hän hakeutui kolmivuotiseen alan ammattikoulutukseen (1/18–1/23). Vaikka peruskoulun päästötodistus ei ollutkaan hyvä, koulutukseen pääseminen oli työkokemuksesta saatujen lisäpisteiden ansiosta helpompaa (2/17–2/20). Lukeminen ja opiskeleminen olivat myös kiinnostavia, kun ne liittyivät alaan, jonka hän halusi oppia ja jossa hän halusi kehittyä. Myös peruskouluun liittyviin koulumuistoihin verrattuna Arto kertoi ravintolakoulutuksen tuottaneen onnistumisen elämyksiä. Koulun Arto suoritti hyvin arvosanoin. (2/34–2/40.)

*”Ja se koulu meni tosiaan aika hyvin, et ku mul oli niin paljon kiinnostusta. Et mul oli, mul oli varmaan keskiarvo lähemmäs neljä ja siel on niinku yhestä viiteen se arvostelu. Et se meni tosi hyvin kyl, et ku oli niinku ihan erilainen kiinnostus niinku lukee. Suurin osa oli alalle liittyvää. Olihan siel sit kielii ja matikkaa, mutta kyllä nekin meni mulla sit ihan hyvin.” (2/34–2/40.)*

Onnistumisen kokemukset niin koulutuksessa kuin työssä motivoivat Artoa kouluttamaan itseään lisää. Ammatillisen koulutuksen jälkeen Arto kertoi käyneensä puolen vuoden mittaisen baarimestarikoulutuksen. Myöhemmin muutaman kuukauden kieli- ja kansainvälistymiskurssi tarjosi mahdollisuuden tutustua ja oppia eri maiden ruoka- ja juomakulttuureita (6/29–6/31). Lyhyet työkokemukset laivalla ja työkierron mahdollistama työsken-

tely erilaisissa, kuuluisissakin ravintoloissa olivat olleet keinoja ylläpitää ja kehittää omaa ammattitaitoaan (5/19–5/29). Yksi ammatillisen kehittymisen keino työkierron ohella oli ollut työskentely ulkomailla. Arto kertoi työskennelleensä noin vuoden ajan Englannissa ravintolakokkina, ja kokemus oli monella tavalla miellyttävä. Siellä oppi kieltä, mutta erityisesti kyseisessä ravintolassa oppi valmistamaan erikoisia ruokia. Ravintolassa oli paljon henkilökuntaa, mikä mahdollisti sen, että jokainen kokki saattoi keskittyä ja specialisoitua hyvin vaativien ruokalajien valmistamiseen. (7/14–8/16.) Ammatillinen kehittyminen ja uralla eteneminen edellyttävät myös jatkuvaa lisäkoulutustumista. Haastatteluhetkellä Arto oli keittiömestarilinjan ensimmäisellä varasijalla. Koulutus mahdollistaisi siirtymisen esimiestehtäviin. Työn sisältö siirtyisi tällöin ruoanvalmistamisesta ravintolatoiminnan kannattavuus- ja rahoitustoimintaan. (4/33–4/45.)

Ammattiin hakeutuminen näyttäytyy Arton kerronnassa hänelle soveltuvana elämänvalintana. Kun Arto aikoinaan lopetti peruskoulun ja hakeutui suoraan töihin, tähän olivat syynä huonot koulukokemukset ja heikko päästötodistus. Lisäksi Arto oli kouluvuosistaan oppinut, ettei hänen kirjoitustaitonsa ole riittävän hyvä. Hakeutuminen konkreettiseen ammatilliseen toimintaan voidaan tulkita osittain siten, että ala tuntui sopivalta, koska siinä kirjoitustaidon merkitys oli vähäisempi kuin esimerkiksi toimistotyössä. Osittain tämä tulee esille haastattelun lopussa kysyessäni, miten dysleksia on mahdollisesti vaikuttanut hänen elämänratkaisuihinsa.

”sp: Luulet sä et se (dysleksia kirj. huom.) on vaikuttanu sun johonki ratkaisuihin?

an: No voi se tietysti olla joo. Varmaan ainaki silloin, *ehkä silloin peruskoulun jälkeen just, ku se oli sen verran vaikeeta, et niinku se koulunkäynti silloin. Ehkä aatteli et, et joku tommonen ala vois senkin takia olla hyvä. Mut ei mul oo ikinä ees käyny mielessäkään, et mä minnekkään lukioon oisin hakennu, vaik niihin moneen pääsee aika helposti. Et ehkä sinneki ois voinu päästä. Mut kyllä sitä nyt vanhempana on niinku aatellu, et ois sitä voinu ihan mielellään ehkä jotain muutaki rupeen tekeen. Mut se on kumminki joka, suurimmassa osassa niinku ammateissa niinku tosi tärkeä asia, että monethan varmaan kirjottaa päivät pitkät melkeen. Just jos tekee jotain myyntitöitä tai ihan mitä vaan, niin on se tosi oleellinen asia. Kyl se vaan autto se. Et se on vähän vaikuttanu, että ei sitten niinku mitään muuta oo miettiny et ois ruvennu tekeen. Niin mä ainaki luulen. Ehkä sitä ei itte niin hirveesti tiedosta.* ” (14/16–14/30.)

”Mut tota en mä kyl niinku mielellään ainakaan semmosta alaa valitsis, jos mä vaihtasin, *mis hirveesti, hirveesti joutuu kirjottaa.* (...) Kyl se, kyllä se vaikuttaa tietysti, en mä tiedä en mä oikeen enempää osaa kyl kertoo siitä että.” (14/43–14/46.)

Myös työn sisällöllinen tarkastelu osoittaa, että kirjoittamisen merkitys työtoiminnassa oli vähäinen. Kaikki työhön liittyvä kirjoittaminen oli tehty valmiiksi. Esimerkiksi seuraavan päivän ruokatilaukset saattoi tehdä valmiille kaavakkeelle. Kaavakkeisiin oli valmiiksi merkitty kaikki tuotteet ja halutut ruoka-aineet rastitettiin tai kaavakkeisiin kirjoitettiin halutut määrät kyseistä tuotetta. Myös kaikki ruokareseptit olivat valmiiksi kirjoitettuna kansiossa. Osittain käytäntö johtui siitä, että periaatteessa ruoka oli asiakkaille tasalaatuista ja samanmakuista, kun kokit sovelsivat samoja reseptejä. Osittain käytäntö on luotu uusille työntekijöille, jotka voivat helposti aloittaa työt ilman erillistä ruokailutarjontaan perehdyttämistä. (4/4–4/32.)

Arton kerronnan mukaan hän tarvitsi kirjoittamista työssään ainoastaan, mikäli seuraavaan työvuoroon tulijalle täytyi välittää jokin viesti työstä. Uudessa työpaikassa nämä tilanteet tuottivat aluksi hiukan hankaluuksia, koska muut eivät välttämättä tienneet Arton kirjoitusvaikeuksista. He saattoivatkin luulla niiden johtuvan siitä, ettei suomen kieli ollut hänen äidinkielensä. Arto kuitenkin yleensä kertoi työpaikalla, että hänellä on kirjoittamisvaikeuksia. Nykyisessä työpaikassaan hän oli kertonut vaikeuksistaan muille, ja he olivat ymmärtäneet asian hyvin. (12/1–12/10, 13/13–13/20.) Asiasta kertominen oli myös helpottunut Arton mielestä siitä syystä, että suomalaisessa yhteiskunnassa oli ryhdytty aiempaa avoimemmin keskustelemaan aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista (12/10–12/12).

”No joo, töissähän nyt se on lähinnä sitä, et jos sä joudut kirjottaa jotain viestejä. *Jos sä oot iltavuorossa ja joku muu tulee aamuvuoroon, niin sithän sun pitäis vähän kirjetella.* Että ei ne kaikki kumminkaa oo niin (---) ku tulee että, *et sä joudut sit vähän kirjottaa semmosii viestejä sinne ja tommosta.* Tota se nyt on varmaan lähinnä, lähinnä mitä töissä on. *Et en mä nyt kotona hirveesti kirjottele.* Mut ne nyt on tuol työpaikalla ne nyt on tottunu siihen. *Et kyl ne ymmärtää, mitä mä oon kirjottanu, vaik se on vähän väärin kirjetettu että. Et ei sen kans oo sillee ollu mitään ongelmia.*” (13/15–13/23.)

Kerronnassa ammattialan valinta näyttäytyy Artolle soveltuvana elämänvalintana, jossa identiteettikäsitteys ei ole ristiriidassa ympäröivän toimintayhteisön kanssa. Oppivelvollisuuden ajan yksilö toimii tietyn kontekstin ja siihen liittyvien sääntöjen mukaan. Kun koulukontekstin rajat ovat rikkoutuneet, Arto on vapaa tekemään itsenäisiä elämänvalintoja ja suuntaamaan elämäänsä haluamallaan tavalla. Tällaiseksi vaihtoehdoksi tulee ravintola-ala ja erityisesti kokin ammatti. Oma uravalinta tuottaakin Artolle positiivisia onnistumisen elämyksiä. Kun Arto on aiemmin oppinut, ettei hän selviä koulussa omalla kirjoitustaidollaan, toimiessaan työ- ja ammattikontekstissa hän oppii selviytyvänsä ja onnistuvansa valitsemallaan ammattialalla. Myös ammatillinen perus-, lisä- ja jatkokouluttautuminen tuottavat Arton mukaan hänelle onnistumisen kokemuksia, joita vahvistavat hyvät arvosanat. Nämä positiiviset kokemukset myös motivoivat häntä kouluttamaan itseään lisää.

Elämäkertomuksessa uusi elämäntilanne tarjoaa mahdollisuuden rakentaa elämä siten, etteivät kerrottu identiteetti ja kirjoittamisvaikeudet ole ristiriidassa toimintaympäristön kanssa. Tällöin mahdollistuu identiteetin rakentaminen muunkin kuin dysleksian, kirjoittamisvaikeuksien ja näihin liitettyjen merkityksien perusteella. Elämäkertomuksen koulukonteksteissa dysleksiaan kytkeytyvät vaikeudet ja merkitykset määrittivät pitkälti itsen kerrontaa, ja siinä dysleksia määrittyi kirjoittamisen vaikeuteen sekä identiteettikäsitteeseen kytkeytyvinä negatiivisina määreinä. Uudessa, positiivisia onnistumisen kokemuksia tuottaneessa toimintaympäristössä yksilön ei tarvitse enää keskittyä ristiriitaisen tilanteen hallintaan ja siitä selviytymiseen vaan hän oppii löytämään myös muita minuuden rakennusaineita. Koulukontekstin jäätyä taakse kerrottuun minuuteen alkaa nivoutua omaan ammattipätevyyteen liittyviä rakennusaineita ja positiivisia onnistumisen elämyksiä. Näistä tulee merkittäviä uudenlaisen kerrotun minuuden rakentamisessa ja oppimisessa.

Ehkä elämässä onnistuminen ja ammatillinen päteminen tekevät ymmärrettäväksi myös sen, että kirjoittamisen vaikeudet aktualisoituvat elämäkertomuksen koulukontekstissa. Vaikka ammattiala on tekemiseen ja toimintaan liittyvä, koulutukseen mitä luultavimmin on nivoutunut erilaisia esseiden, tenttivastausten ja harjoitustöiden kirjoittamista. On mielenkiintoista, että elämäkertomuksessa kirjoittamisvaikeudet eivät kuitenkaan aktualisoidu ammatilliseen perus- ja lisäkoulutukseen.

*Jokapäiväinen elämä*

Jokapäiväisessä elämässä kirjoittamista ja kirjoitustaitoa tarvitaan jatkuvasti. Siten aina, kun Arto käytti kirjoittamista, kirjoitusvirheet ja myös huono käsiala olivat väistämättä esillä (13/23–13/28). Kirjoittamista edellyttävissä tilanteissa Arto kertoi oppineensa erilaisia keinoja niistä selviämiseen tai hän oli paremminkin oppinut ratkaisemaan tilanteet omaan toimintaansa nähden mahdollisimman hyvällä tavalla. Kirjoittamiseen liittyvää ongelmaa voi ensinnäkin yrittää peittää esimerkiksi jättämällä kertomatta siitä kirjoittamistilanteissa tai kertomalla siitä mahdollisimman vähän. (12/20–12/26.)

”an: No en mä tiedä, *sitä nyt yrittää peitellä sitä hirveesti.*

sp: No tota (.) niin sä mainitsit tos äsken että, et sä oot yrittäny peitellä sitä.

an: Niin *tai kertoo siit mahdollisimman vähän ellei sit oo ihan pakko.* Kylhän se niinku sillee jo huomaa niinku muuteki jokapäiväisessä elämässä. *Et ku sä joudut täyttään jotain kaavakkeita ja tommosia, jos jotain selityksiä joutuu kirjottamaan sinne niin olishan se vähän hankala.*” (12/23–12/30.)

Myös tilanteet, joissa virallisia asiakirjoja joutui täyttämään virkailijan katseen alla ja jossa muut henkilöt odottivat vuoroaan, eivät tuntuneet miellyttäviltä vaan aiheuttivat usein stressin tunteita. Kun tilanne oli jännittynyt, käsiala huononi entisestään ja kirjoitusvirheet lisääntyivät. Tästä syystä tärkeät paperit oli yleensä helpompi viedä kotiin täytettäväksi, sillä siellä kirjoittamiseen saattoi keskittyä ja paperit sai kirjoittaa rauhassa. (12/32–12/39.)

”No välillä sit, jos se on semmost, et on hirvee kiire, niin mä otan sen kotiin ja sit rauhas täyttelen. Mut jos on kiire kirjottaa niin eihän sille sit voi mitään, täyttää sit vaan parhaansa mukaan. Mut *tosiaan, jos nyt jotain tommosii tärkeempii papereita, niin mä otan ne yleensä kotiin.* Sit ja vien ne seuraavana päivänä takasin. *Kyl niit niinku virheitä saa silleenki karsittuu, et saa rauhassa kirjottaa. Et ei hirveel kiireellä, yleensä se käsiala ki menee sitten aika semmoseks suttuseks, jos hirveesti kirjottelee kiireellä.*” (12/32–12/39.)

Enemmän kirjoittamista edellyttäviin töihin, kuten vapaamuotoisiin työpaikkahakemuksiin, Arto kertoi pyytävänsä apua ystäviltä ja sukulaisilta (13/36–13/46). He muodostivat tutun ja turvallisen sosiaalisen verkoston. He tiesivät Arton kirjoitusvaikeudet ja olivat valmiita auttamaan häntä. Yllättävissä kirjoittamista edellyttävissä tilanteissa hän kertoi antavansa kirjoitustehtävän mieluummin muille.

”No esimerkiksi, *jos mä oon jonkun toisen kanssa jossain sanotaan nyt vapaalla. Jos joku muu on mukana, niin kyl mä aina sanon sille, et kirjota sä melkeen joka kerta. Et ku mul on niinku muutenki kauheen epäselvä käsiala niitten kirjoitusvirheiden lisäksi vielä niin kyl niinku aina yrittää melkeen jonkun muun, muulle antaa kirjoitustyöt. En mä niinku osaa oikeen tarkemmin sanoa, että miten mä yritän vältellä. Sitä ei vaan niinku mielellään sit, kauheen mielellään käytä sitä kirjoitusta. Se se kai lähinnä on.*” (14/8–14/15.)

Elämäkertomuksen aikuisuuteen liittyvä kerronta kuvaa oppimista, jossa Arto pyrkii sopeutumaan dysleksiaansa. Sopeutuminen kytkeytyy itselle sopivien elämänvalintojen tiedostamiseen, Artolla ammattialan valintaan. Sopeutuminen edellyttää myös, että Arton täytyy oppia itselle soveltuvat jokapäiväiset, luovat elämän selviytymistekniikat. Näiden erilaisten keinojen avulla Arto pyrkii luomaan toimintaympäristön, jossa ristiriitaa dysleksian ja oman minuuden välillä ei pääsisi syntymään. Dysleksiaan sopeutuva oppiminen liittyy siis luoviin, opittuihin keinoihin, joiden tavoitteena on oppia elämäänsä sen kanssa. Samaisessa oppimistoiminnassa dysleksia pyritään sulauttamaan osaksi kerrottua identiteettiä.

Kenen kanssa ja miten dysleksiaan sopeutumisen oppimista rakennetaan? Artolle se tapahtuu aluksi elämänvalintojen kautta ja myöhemmin yksilön itsenäisenä toimintana, arjessa ja jokapäiväisessä elämässä, sosiaalisessa ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa merkittävien muiden kanssa. Sopeutumista tukevat erilaiset sosiaaliset verkostot. Työyhteisössä omista kirjoittamisen vaikeuksista pyritään kertomaan riittävässä määrässä, jolloin yksilön toiminta muiden kanssa tulee ymmärretyksi. Jokapäiväisessä elämässä läheiset ystävät ja sukulaiset muodostavat sosiaalisen verkoston, jotka tietävät dysleksiasta ja jotka ovat valmiita auttamaan tarvittaessa. He auttavat virheettömän kirjoitusasun varmentamisessa ja hakemusten kirjoittamisessa.



## Yhteenveto

Tässä oppimisprosessityypissä dysleksia ei määritä kerrontaa. Elämäkertomukset rakentuvat ja tihtyvät asioihin, jotka ovat nykypäivän perspektiivistä aktuaaleja. Artolla tällainen oli mielenkiintoinen ja motivoiva ammatti. Muilla kertojilla niitä olivat työttömyys ja työpaikan etsintä, ongelmalliset miessuhteet ja asunnonvaihdot tai dysleksian hyväksynnän kautta avautunut uudenlainen tapa tarkastella itseä ja toimia omassa elämässään. Neljässä tapauksessa viidestä dysleksia tuodaan kerrontaan tutkijan toimesta, kun otan kysymyksilläni sen esille. Siten dysleksia-teema voidaan ymmärtää tuottamuksellisena. Toisaalta se voidaan ymmärtää niin, että koska tulkin-tani mukaan näissä kertomuksissa dysleksiaan on pyritty sopeutumaan ja mukautumaan, dysleksia ei näydy kerronnassa niin merkittävänä kuin esimerkiksi luvun 5.3 case-analyysissä. Siten elämäkertomuksen muodon ja dysleksian tuottamuksellisuuden voidaan nähdä myös tukevan kerronnan sisällöllistä, dysleksian ja sen merkityksen oppimisen ja siihen sopeutumisen -juonta.

Dysleksian oppiminen ja merkityksellistäminen osaksi kerrottua identiteettiä alkaa elämäkertomusten kouluyhteisössä. Kertomuksissa dysleksia ilmenee kirjoitusvirheinä, lukemaan oppimisen vaikeutena ja hitautena. Jotkut henkilöt kytkivät dysleksiaansa myös huonon käsialan ja numerosarjojen lukujen paikanvaihtelut. Elämäkertomuksissa dysleksia legitimoituu testien avulla, mutta sen piilomerkitys opitaan palautteen ja huonojen arvosanojen välityksellä sekä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa ja vertailussa opettajien ja muiden oppijoiden kanssa. Piilomerkitys tuottaa informaalia, hiljaista tietoa (vrt. Marsick & Watkins 1990) itsestä laiskana, oppimishaluttomana ja huonona.

Kouluyhteisöön liittyvässä kerronnassa dysleksian oppimista ja jäsentämistä osaksi kerrottua identiteettiä voidaan luonnehtia merkityksen luontiprosessina, joka tapahtuu dialektisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnallisessa osallistumisessa (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikin osalta, Jarvis 1987, Wenger 1998). Elämäkertomuksissa dysleksian merkityksellistämisprosessit sijoittuvat kouluyhteisöön, jossa oppiminen yleensä tapahtuu virallisen opetus suunnitelman rinnalla ja sivutuotteena (vrt. Marsick & Watkins 1990). Nämä elämäkertomuksiin valikoidut merkittävät oppimiskokemukset voivat olla tilannesidonnaisia, ajallisesti rajautuneita, kuten diagnosivat



testit tai opettajan arviointi ja palaute, jotka merkittäväällä tavalla arvioivat, millaisia ja miten hyviä oppijoita yksilöt ovat.

Houtsosen mukaan (2000) koulussa jatkuva oppilaiden ja heidän kykijensä arviointi luo heille samalla aineksia minäkäsityksen muotoutumiseen. Esimerkiksi arvosanoja ja opettajien arviointeja voidaan tarkastella osana koulun ja laajemminkin koulutuksen symbolista järjestystä. Houtsosen elämäkertatutkimuksen mukaan koulun arvostamia ominaisuuksia ovat akateemisuus, normaalius ja erityislahjakkuus, ja arvioinnin ytimessä on akateemisesti hyvä oppilas. Nämä toimivat kriteereinä, joiden perusteella yksilöitä arvioidaan. Houtsosen tutkimuksessa ilmeneekin, että nuorille muodostuu peruskoulutuksen aikana melko selkeä käsitys siitä, millaisia ja miten hyviä oppilaita he ovat. Koska yksilön ja koulun välinen suhde on pitkäkestoinen, koulun virallinen ja epävirallinen symbolinen järjestys rakentaa myös yksilöiden identiteettikäsityksiä ja samalla suuntaa heidän elämänsä kulkuaan. Koulu yhteisön tuottamasta symbolisesta järjestelmästä, sen virallisesta ja hiljaisesta tiedosta, yksilöt oppivat tietoja itsestään ja sulauttavat sitä osaksi omaa identiteettikäsitystään.

Koulun jälkeinen kerronta liittyy pyrkimykseen sopeutua ja mukautua dysleksiaan (Jarvis ym. 1998, 50). Jarvisin mukaan (1992, 78–85) sopeutumisessa ei synny oppimista liikkeelle saavaa ristiriitaa toimintaympäristön ja oman minuuden välille, jolloin yksilö pyrkii adaptoitumaan tilanteeseen. Yksilön toiminta on tuttua, habitualisoitunutta, totutun säilyttämistä, jolloin tarvetta muutokseen eikä oppimiseen välttämättä ole. Mielenkiintoista onkin, että oppiminen usein mielletään jonkinasteista innovatiivisuutta sisältävänä muutoksena. Tästä kontekstista ymmärrettynä sopeutuva ja mukautuva oppiminen herkästi assosioituu passiivisuuteen ja muuttumattomuuteen. Jarvisin mukaan on kuitenkin merkittävää ymmärtää, että sopeutuminen voidaan myös ymmärtää oppimisen tavoitteena esimerkiksi työtehtävissä, joissa tavoitellaan rutinoitunutta ja nopeaa työtoimintamallia. Sopeutuminen ja mukautuminen ovat myös sosiaalisen elämän perusta. Siksi Jarvisin mukaan (1992, 78) yksi oppimisen paradoksi onkin, että oppiminen voidaan tulkita niin sopeutumisenä kuin myös innovatiivisuutena ja muutoksena. Sopeutuva ja mukautuva ja toisaalta muutokseen pyrkivä innovatiivinen toiminta heijastavat kenties liian kategorista vastakkainasettelua. Kun oppimista tarkastellaan prosessuaalisesti, tiukat rajat sopeutuvan ja muutosta tavoittelevan oppimisen välillä madaltuvat, ja ne voivat sulautua toisiinsa. Tämä tulee esille elämäkertomuksissa, joissa sopeutuminen ilme-

nee muuna kuin passiivisena, mukautuvana prosessina. Näissä elämänkertomuksissa yksilöt aktiivisesti käyttävät aiemmin oppimiaan käsityksiä ja resursseja hyödykseen pyrkiessään sopeutumaan elämään ja sen erilaisiin haasteisiin sekä etsiessään ratkaisuja ongelmatilanteisiin ja muutoksiin (vrt. Schuller 2001). Näiden avulla he pyrkivät sopeuttamaan dysleksiaansa ja identiteettikäsitystään uusiin toimintaympäristöihin ja tilanteisiin (Wenger 1998, 159–160).

Elämänkertomuksissa pyrkimys sopeutua dysleksiaan on merkinnyt myös sitä, että yksilöt ovat tehneet itselle ja omaan elämäänsä sopivia elämäntilanteita. Näitä ovat olleet muun muassa hakeutuminen koulun jälkeen suoraan töihin ja sellaisen ammatin valinta, jossa dysleksiasta johtuvat vaikeudet eivät aktualisoidu ja jossa kyseisiä taitoja ei merkittävässä määrin tarvita. Näiden lisäksi sopeutuva oppiminen on merkinnyt sellaisten luovien selviytymistekniikoiden kehittämistä ja oppimista, joiden avulla dysleksiasta aiheutunut taitojen erilaisuus on pyritty ylittämään ja niiden kanssa on opittu elämään. Henkilöt ovat oppineet *tiedostamaan ja tarkistamaan heille tyypilliset kirjoitusvirheet tai numerosarjojen lukujen vaihtelut* tai he ovat oppineet hyödyntämään *tietokoneen oikolukuohjelmia* hallitakseen kirjoitusvirheitä. Täytettyjä asiakirjoja tai kirjoituksia voi *oikoluetuttaa muilla ja kaavakkeet voi viedä kotiin täytettäväksi*. Myös *kirjoittamisen välttelyä* voidaan pitää oman kirjoitusvaikeuden hallintakeinona. Dysleksiaan liittyvää vaikeutta voidaan myös *oppia kompensoimaan muilla aisteilla*, esimerkiksi lukemisen sijaan tietoa voi saada kuuntelemalla radio- ja tv-ohjelmia. Näiden luovien selviytymiskeinojen avulla yksilöt voivat rakentaa oman toiminta- ja elämänympäristönsä omaa identiteettiään tukevaksi.

Vaillant (1993) on omien elämäkerrallisten, yli viisikymmentä vuotta kestäneiden pitkittäistutkimusten perusteella todennut, että aikuisten käyttämät selviytymisstrategiat voidaan ymmärtää heidän positiivisina, luovina tapoinaan sopeutua elämään. Vaillant kritisoi näkemyksiä, joissa ne ymmärretään negatiivisina, patologisina ja lapsuuteen perustuvina. Yksilöt käyttävät selviytymistekniikoita tasapainottaakseen mielen ja ympäristön sekä näihin nivoutuvien tunteiden ristiriitaa. Vaillant mukaan yksilöt myös oppivat omat selviytymiskeinonsa yksilöllisessä elämänsäkulussa, ja nämä keinot kehittyvät ja kypsyvät aikuisuudessa.

Vaillant mukaan (1993) yleisimpiä selviytymiskeinoja ovat kognitiiviset strategiat ja sosiaalisen tuen käyttö. Hellendoorn ja Ruijssenaars (2000) ovatkin todenneet, että parhaiten dysleksian hyväksymistä ja siihen sopeu-

tumista edistävät vanhemmilta saatu tuki, oppivelvollisuuteen kytkeytyvät suhteellisen positiiviset muistot sekä sosioemotionaalisiin ongelmiin saatu asiantuntija-apu. Sopeutumista auttavat kodin ja koulun tuki sekä yhteistyö, dysleksian varhainen toteaminen, sen hyväksyntä ja siihen liittyvä avoimuus. Lisäksi yksilön adaptoitumista tukevat henkilökohtaiset valmiudet hyödyntää omia kykyjään, etsiä positiivista suhtautumista lähiympäristönsään ja tehdä realistisia koulutus- ja ammattisuunnitelmia.

Sopeutuva oppiminen on merkinnyt elämäkertomuksissa myös sitä, että dysleksiasta aiheutuvaa koettua erilaisuutta yritetään hyväksyä. Tämä mahdollistaisi itseksi tulemisen (Wenger 1998). Dysleksian hyväksyntä on merkinnyt, että sen kanssa on pyritty oppia elämään ja se on yritetty hyväksyä osaksi omaa kerrottua identiteettiä. Tämä ilmenee kertomuksissa esimerkiksi rohkeutena kertoa virastoissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista ja pyytää virkailijoilta apua kaavakkeiden täyttämässä. Näin dysleksia ja sen henkilökohtainen merkitys ei aiheuta merkittävää ristiriitaa toimintaja elämänympäristöön eikä kerrottuun identiteettiin vaan pyrkii rakentumaan osaksi omaa minuutta. Dysleksia ei näyttäydy merkittävänä tai erilaisena vaan kerrottuun identiteettiin oleellisesti kietoutuneena. Oma dysleksia saatetaan jopa unohtaa, kuten yksi tähän kategoriatyyppiin luokiteltu informanttini Niina asiaa kuvaa:

”Eikä sitä sinänsä, se menee aikojaki tai sillälaillla, et nytki on ollu ni, et sitä (dysleksiaa kirj. huom.) ei niinku oikeestaan aattelekaa, et sitä on olemassakaa, eikä se on. Joskus se on niinku ihan hämärtyny.” (18/18–18/20.)

## 5.2 Dysleksia, ristiriita ja tietoinen hallinta

”Sit mä yritän käyttää kaikki energiat siihen, et mä lähetän jotain sähköpostia, et se on varmasti oikein. Mahdollisimman lyhyesti, yhdellä lauseella, tässä on tämä (nauraen). Et en mä ala sinne mitään läpertelemään, mitään. Semmosta.” (Minna 5/41–5/44<sup>27</sup>.)

Dysleksia, ristiriita ja tietoinen hallinta -luku perustuu Minnan ja Teijan elämäkertomuksiin. Näistä Minnan kertomus toimii tapausesimerkkinä. Samalla tavalla kuin Arton (luku 5.1) Minnan kerronnassa dysleksia alkaa merkityksellistyä kouluyhteisössä. Se ilmenee lähinnä kirjoitusvirheinä, kirjoittamisvaikeutena ja yleensä tunteena oman kirjoittamisen huonoudesta ja arvottomuudesta. Kouluvaiheen jälkeen henkilöt luovat itselle soveltuvien elämänvalintojen ja luovien selviytymiskeinojen avulla toimintaympäristöön omaa identiteettikäsitystään tukevaksi, jolloin ristiriitaista suhdetta ympäristöön ei synny. Näiden keinojen avulla dysleksia on näkymättömissä, se on unohdettu eikä se aktualisoidu. Edellä kuvatut vaiheet muistuttavat hyvin paljon luvussa 5.1 käsittelemääni oppimisprosessityyppiä, jossa dysleksiaan pyritään sopeutumaan. Tästä poiketen näissä elämäkertomuksissa uusi toimintaympäristö, kuten uusi työ tai elämäntilanne, aiheuttaa ristiriidan omien taitojen, dysleksialle luotujen ja opittujen merkitysten sekä oman kerrotun identiteetin välille. Tämän ristiriidan ja samalla oman dysleksian haltuunottamiseksi yksilöt käyttävät erilaisia koulutuksellisia keinoja toiveenaan ulkoisen, ei-dyslektisyyden tilan saavuttaminen. Ei-dyslektisyyttä en ymmärrä tilana, jossa dysleksian ominaisuudet poistuisivat. Tulkitseen sen siten, että henkilöt valitsemiensa keinojen ja toimintojen avulla pyrkivät ulkoisesti luomaan vaikutelman, ettei heillä ole dysleksiaa ja siitä aiheutuvaa erilaisuutta. Tähän he pyrkivät dysleksian ulkoisen hallinnan avulla, jolloin ei-dyslektisen identiteetin ulkoisten kasvojen säilyttäminen halutuissa yhteisöissä mahdollistuu.

---

<sup>27</sup> Tekstissä 5/41 ilmaisussa ensimmäinen numero 5 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 41 viittaa kyseisen sivun riville.

## Elämäkerrallinen kuvaus

Minna oli haastatteluhetkellä 33-vuotias laskutussuunnittelija. Hän oli naimisissa ja hänellä oli kaksi lasta. Minna oli suorittanut peruskoulun. Koulun loppumisen jälkeen hän mietti tarkasti uravalintaa dysleksiansa vuoksi. Vaihtoehtoina olivat lukio tai kauppaopisto, joista Minna valitsi jälkimmäisen, koska ajatteli sen olevan itselle helpompi ratkaisu. Kauppaopisto-opinnot eivät sujuneet oikein hyvin, mutta syynä ei ollut Minnan mukaan dysleksia vaan yleinen opiskelumotivaation puuttuminen. Kauppaopinnot jäivät kesken, mutta Minna suoritti ne loppuun monien vuosien jälkeen. Tämän jälkeen Minna jatkokouluttautui ensin markkinointimerkonomiksi ja sitten työteknikoksi. Haastatteluhetkellä hän oli suorittamassa etäopintoina markkinointipääällikön tutkintoa.

Minnan dysleksia todettiin peruskoulun neljännellä luokalla. Dysleksia liittyy kirjoittamisvaikeuteen, mutta myös vieraisiin kieliin. Hänen kirjoituksensa sisältävät paljon kirjoitusvirheitä, ja muutoinkin Minna kuvasi kirjoittamistaan hyvin lyhyistä lauseista muodostuvaksi sähköpostityyliseksi kirjoitustavaksi. Myös vieraiden kielten oppiminen ja vierasperäisistä sanoista selvän saaminen olivat tuottaneet vaikeuksia. Minna mainitsi myös ääneen lukemisen hitauden ja monotonisuuden. Dysleksian vuoksi Minna oli käynyt lisäksi tutkituttamassa ja harjoittamassa korvan kuuloalueita, jotta hän oppisi kuulemaan ja erottamaan kaksoiskonsonantit aiempaa paremmin.

## Elämänkertomuksen muoto

Minnan elämänkertomus on dysleksia-kertomus. Elämänkertomus alkoi muutaman sanan kuvauksella itsestä ja lapsuuden perheestä. Minuus määrittäytyi nimen, iän ja työnimikkeen mukaan, ja lapsuus ohitettiin yhdellä lauseella. Tämän jälkeen kerronta siirtyi dysleksiaa käsitteleviin teemoihin. Peruskouluun liittyvä kerronta oli vähäistä, mutta sen sijaan työn ohella kouluttautuminen ja erityisesti nykyinen työ korostuivat. Keskeisinä teemoina kertomuksessa korostuivat kirjoitusvaikeudet. Erityisesti kertomus

tihentyi nykyiseen, uuteen työpaikkaan ja kirjoitusvirheiden merkitykseen kyseisessä toimintaympäristössä. Kerronnan aikaperspektiivi oli ennemminkin nykypäivä kuin menneisyys.

Rekonstruoitu elämänkertomus jakautuu neljään prosessiin:

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

Prosessin II vaihe: dysleksia ja sen tietoinen hallinta

Prosessin III vaihe: ristiriita uudessa työkontekstissa ja huonommuuden rakentuminen

Prosessin VI vaihe: ristiriidan haltuunotto ja haave ei-dyslektisyydestä.

## Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

### *Koulu*

Minnan elämänkertomus alkoi muutaman rivin itsemäärittelyllä ja lapsuuden kuvauksella (1/1–1/5). Heti tämän jälkeen Minna totesi, kuinka hänen dysleksiansa todettiin neljännellä luokalla testien perusteella. Testi toimi dysleksian legitimoijana. Siten se oli yksi oppimisen väline niin itselle kuin muille. Yksilö oppii, että hänellä on dysleksia ja että hän voi luonnehtia itseään sekä itselle että muille dyslektisyyden näkökulmasta. Itselle se toimii merkinä myös siitä, että hän voi määrittää tietyn erilaisuuden, kirjoitusvirheet ja ääneen lukemisen vaikeuden, dysleksiaan liittyväksi. Samalla se toimii myös merkinä muille oikeutuksesta tiettyihin erityisjärjestelyihin, kuten erityisopetukseen, johon luokanopettaja kuitenkin kieltää Minnaa osallistumasta.

”Sitte niinkun *neljännellä huomattiin tää lukihäiriö*. Ja tota, sillo mulla oli tämmönen vanhanaikainen opettaja, joka niinku (.), joka ei niinku ymmärtäny näit lukivaikeuksia. Mun koulus oli kyllä tämmönen *erityisopettaja, joka piti, piti näitä lukitunteja*. Ja mun mielest siel oli jo silloin ni semmonen kaheksan oppilasta. Et niit oli aika paljon, meitä. Ja siel tosiaan pelattiin ja tota noin, ni oli tämmösii sanaleikkejä ynnä muuta jo silloin. Et mun mielest se oli tosi niinku mukavaa, *mut ku siihen meni mun uskontotunti, ni tää mun opettaja kielsi käymästä siellä.*” (1/5–1/12.)

Minnan dysleksia ilmeni kirjoittamisen vaikeutena ja kirjoitusvirheinä. Hän mainitsi myös ääneen lukemisen vaikeuden sen monotonisuuden ja hitauden vuoksi. Dysleksian pääpaino oli kirjoittamisvaikeuksissa, sillä sanelut ja aineet olivat täynnä punakynämerkintöjä (1/13–1/15). Koulutoiminta näyttäytyikin kirjoitusvirheisiin kietoutuneelta. Vaikka kirjoituksen sisältö Minnan mielestä olikin hyvää, hänen aineitaan ei kirjoitusvirheiden vuoksi luettu muille ääneen hyvinä esimerkkeinä (2/40–2/49). Oppimisen näkökulmasta huomion kiinnittäminen nimenomaan virheisiin ja niiden korjaamiseen välittää kuvaa koulutoiminnasta, joka luonnollisesti arvostaa hyvää kirjoitustaitoa, mutta myös virheettömyyttä eikä niinkään luovaa sisältörikasta kirjoittamista. Minnalle välittynyt ja hänen oppimansa kuva on, että oma kirjoitus on epätydyttävää. Kirjoitus ei kelpaa liiallisten virheiden vuoksi eikä siten ole yhtä arvokasta kuin muiden oppilaiden.

”Ku alkaa tämmöset muistikuvat, *tuli vaikeuksia koulussa*.(...) Meil ei oo vissiin sitä niin hirveesti (---). En muista mitää semmosii...

sp: Niit tuli nimenomaan kirjoituksissa?

ma: Kirjotuksis tuli. *Enkä mä kyl haluu ääneenkään lukee* (nauraen), ei sen puoleen, että se on semmosta *monotoonista*. (.) *Sitte joutuu aina palaamaan takas* ja (---) jonkun sanan kanssa (---). En mä sitäkää, *tuo kirjoitus oli. Mul oli hyvii juttui, mut ku niit ei luettu, ku niis oli hirveesti virheitä. Et opettaja niinku valitsi tämmöset kympin oppilaat aina sinne* (---) luettiin siellä.” (2/40–2/49.)

Kouluun ja sen toimintaan kytkeytyvässä kerronnassa virallisen opetussuunnitelman sivutuotteena yksilö oppii, että hänellä on dysleksia. Tämä tieto perustuu formaaliin, asiantuntijoiden tekemiin diagnosoiviin testeihin. Tätä tukee ja siihen myös merkityksellistyy opettajan arviointi ja kirjoitusvirheiden korjaaminen, jotka osaltaan vahvistavat dysleksian merkityksellistymistä kirjoittamisen vaikeutena ja kirjoitusvirheinä. Samalla kerronnassa tähän formaaliin tietoon kietoutuu myös toiminnan sivutuotteena informaalialia tietoa oman kirjoitustaidon vähäisemmästä arvostamisesta muihin oppijoihin verrattuna.

Elämäkertomuksen oppimistoiminta välittyy lähinnä kolmen merkittävän muun eli viranomaisten, opettajan toiminnan sekä muiden oppijoiden välisen sosiaalisen ja toiminnallisen vuorovaikutuksen ja vertailun kautta.



Viranomaisina toimivat asiantuntijalääkärit, jotka testeillä pystyvät toteamaan ja määrittämään dysleksian. Kerronnassa myös opettajan toiminta, punakynällä merkityt kirjoitusvirheet ja virheiden vuoksi kirjoitusten lukematta jättäminen, ovat yhteydessä dysleksian merkityksen sisällölliseen oppimiseen sekä sen jäsentymiseen osaksi omaa identiteettikäsitystä. Samalla yksilö vertaa itseään muihin oppijoihin. Kun muiden oppilaiden töitä luetaan ja arvostetaan, oma kirjoitustaito näyttäytyy huonona ja arvottomampana niihin verrattuna.

## Prosessin II vaihe: dysleksia ja sen tietoinen hallinta

### *Uravalinta ja ammatillinen koulutus*

Peruskoulun jälkeen Minna hakeutui kauppaoppilaitokseen. Koulutusala-valinnan pääasiallisena syynä ei niinkään ollut kaupallisen alan kiinnostavuus vaan dysleksia. Toisena vaihtoehtona ollut lukio jäi pois kielipainotteisuuden vuoksi. Koulun myötä Minna oli vähitellen oppinut, että kirjoittamisen ja ääneen lukemisen erityisyyden lisäksi kielet tuottivat hänelle vaikeuksia. (1/22–1/31.) Koska Minna oli oppinut, että hänen kirjoittamisessaan on puutteita ja että myös kieliä on vaikea oppia, hän pyrki koulutusvalinnallaan minimoimaan dysleksiasta aiheutuvan oppimisen erilaisuuden. Näiden koulutus- ja elämänvalintojen perusteena on siten selviytyminen. Valinnat tehdään, jotta dysleksiasta aiheutuva haitta on mahdollisimman vähäinen.

*”Aino, mihin se vaikutti, oli mun uranvalinta. Mul oli kaks vaihtoehtoo, lukio tai sitte tota kauppaoppilaitos. Mä aattelin, et lukiossa joutuu neljä vuotta opiskelee. Mä olin huomannu, et vaikuttaa mun tähän näin tähän mun kieliin, tää lukihäiriö. Ja tota noi ni. Itseasiassa en oikein tiedä (---).Mä tiesin, et mul on kuitenkin ruotsi, ruotsi on vaikee. Et englantia jotenki meni. Et en mä ymmärtäny sitä, ku vast myöhemmin, että se johtuu siitä, et mul on lukihäiriö. Et ne kieletki on vaikeita. Mut kuitenkin mä niinku tiesin, et mun ei kannata lähtee lukioon, et se, se on niinku raskaampi tie. Mä valitsin kauppaoppilaitoksen.” (1/22–1/31.)*

Kauppaopisto-opinnot eivät kuitenkaan motivoineet Minnaa. Minnan mukaan syynä oli nuoruus ja välinpitämättömyys, ei niinkään dysleksia (1/31–1/35). Kuitenkin myöhemmässä kerronnassa hän mainitsi, kuinka se-

minaarit ja 26-sivuisen seminaariesitelmän kirjoittaminen olivat kauhun paikkoja (3/23–3/27). Kauppaopiston päästötodistus jäi saamatta, koska Minna ei suorittanut vaadittuja englannin ja ruotsin kielen oppimääriä eikä myöskään kirjoittanut seminaariesitelmää. Minna suoritti puuttuvat opinnot myöhemmin, kuitenkin vasta vuosien kuluttua viimeisenä mahdollisena aikana ennen opinto-oikeuden päättymistä. Tuolloinkaan seminaarityö ei mennyt sellaisenaan läpi kirjoitusvirheiden vuoksi. Minna oikoluettiin seminaarityön ulkopuolisella, jonka jälkeen työ hyväksyttiin. (10/5–10/36.)

”sp: No, voisit sä kuvailla sitä, sitä opiskelua?

ma: Sitä kauppaoppilaitoksen? Se oli kyllä semmosta välillä, että (—) ja kaikkee tämmöstä, et ei se oikein. Se opiskelu *ja just nää seminaarit, ni se oli mulle niinku semmonen aika kauhun paikka. Piti kaksytkuus sivuu kirjottaa* (nauraen) jotain (--), ettei tienny mistään mitään.” (3/23–3/27.)

Dysleksia määrittyy koulun jälkeisessä kerronnassa kirjoittamisvaikeuden ohella myös kielten oppimiseen kytkeytyvänä vaikeutena. Dysleksian tietoinen hallinta tapahtuu elämäkertomuksessa itselle soveltuvien koulutusvaihtojen avulla, jota elämäkerrallisuuden ja oppimisen näkökulmasta voidaan tulkita pyrkimyksenä sopeutua ja mukautua dysleksiaan, mutta toisaalta myös pyrkimyksenä ratkaista sen tuottamia koettuja ja toiminnallisia esteitä. Dysleksian tietoiseen hallintaan kuuluu tulkintani mukaan myös dysleksian salaaminen ja peitteleminen. Elämäkertomuksessa Minna mainitsi kieli- ja kirjoittamisvaikeudet, mutta ei opettajien tietoisuutta hänen dysleksiastaan. Hän ei maininnut, että hänellä olisi ollut todistus osoittamassa dysleksiasta aiheutuvia kielten oppimisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Kirjoitusvaikeudet hän otti kerronnassa esille ainoastaan merkonomi-tutkintoon liittyvän seminaarityön ohessa. Tuolloinkaan hän ei ilmaissut ker-toneensa dysleksiasta opettajilleen.

### *Aikuiskoulutus ja työelämä*

Koulutuksen jälkeen Minna oli ollut työpaikoissa, jotka hän oli kokenut hyviksi. Ala, työpaikat ja niissä menestyminen olivat Minnan mukaan saaneet hänet hakeutumaan lisä- ja jatkokoulutukseen. Hän suoritti markkinoitimerkonomian ja -päällikön tutkinnon sekä työteknikkokoulutuksen. Niin työssään kuin koulutuksessaankin hän oli menestynyt hyvin ja saanut

positiivista palautetta. Viimeistä koulutustaan varten Minna kertoi hankki-neensa myös todistuksen, joka velvoittaa opettajia ottamaan huomioon hänen dysleksiansa opetuksessa ja arvioinneissa. (1/45–1/48.)

”*Sen jälkeen ni mul on aina ollu hirveen hyviä työpaikkoja. Sit tota noi ni, ni nyt yheksänkaks mä menin uudelleen sinne kauppaoppilaitokseen hakemaan lisäkoulutusta. Mä suoritin itteni vuodessa kahen vuoden, se ois kestäny koulu kaks vuotta, mut suoritin sen niinku vuodessa markkinointimerkonomiks itteni. Et mä luin, mun kieltenopettaja suhtautu tähän lukihäiriöön tosi positiivisesti. (.) Sain sieltä niinku hyvät paperit sitte, et se oli niinku, mitäs se ois, nelosen pintaan ne paperit on. Et ku siel on niinku, et niinku, onks se nyt ykkösestä vitoseen, mul oli nelosen paperit. (---) ja sit sen jälkeen mä kävin työtekniokoks ja nyt mä opiskelen ni mkt-tutkintoa eli tämmönen markkinointipäällikön tutkintoa.” (1/35–1/45.)*

Jatkokouluttautuminen aikuisena ja valittu koulutusmuoto tukivat dysleksian hallintaa. Opinnot olivat monimuoto-opiskelua, jossa koulutus perustui muutamiin lähiovetuspäiviin ja suurelta osin omalla ajalla tehtäviin etätehtäviin. Etätehtävät olivat yleensä erilaajuisia esseitä. Ne saattoi kuitenkin kirjoittaa tietokoneella, tekstinkäsittelyohjelmalla, jossa voi hyödyntää *oikolukuohjelmia*. Oikolukuohjelman avulla kirjoituksista pystyi havaitsemaan ja poistamaan suurimman osan virheitä. (2/2–2/7.)

”No, mitä mä nyt yleensä oon käyttäny hyödyks, ni on noi atk-ohjelmien niinku tämmöset *oikoluvut*. Ne on niinku mulle ollu tosi, tosi niinku *pelastus aina*. Että vaikka mä kirjoitan sähköpostii, ni mä kirjoitan sen eka niinku tämmösellä tietokoneohjelmalla, (-) että suurimmat jätän pois.” (2/2–2/6.)

Opettajat olivat myös terävöittäneet hyvää vastausmallia, jota esseissä pitäisi noudattaa. Esseessä tulisi ensin tuoda esille omat mielipiteensä ja sen jälkeen perustella asiat teoreettisen kirjallisuuden avulla. (3/42–3/48.) Minna oli oppinut *hyvän vastaustyylin*, jossa keskitytään oleelliseen. Hyvä vastaustyyli omalla tavallaan sopi hänen tapaansa kirjoittaa sähköpostimaisella kirjetyylillä, millä hän tarkoitti selkeitä ja ytimekkäitä, mutta lyhyitä virkkeitä (1/48–2/2). Vaikka esseevastaukset olivatkin vain puolen arkin mittaisia, keskittyminen asian kaikkein oleellisimpaan ytimeen tuotti hyvän arvosanan (4/30–4/35). Kirjoituksen saattoi myös aina antaa luettavaksi muille henkilöille, jotka tarkistivat kielen virheettömyyden.

”Et kyl niis saa ja (.) *eka perustelut, tai siis se oma mielipide, sit sen jälkeen perustelut luennoissa. Joo, kun sen tekee huolella ja ajan kanssa. Ja sit mul on se paperi siellä.* Mä en tee hirveen pitkiä semmosii, toiset puhuu, et ne voi olla ne vastaukset ni arkin kokosii. Mulle tulee vaan semmonen niinku puol arkkii. En tiijä, pakko oli, hyvinhän tuo teknikon tutkinto-ki meni, et mul oli yks hyvä, loput oli kiitettävii. *Sitä, et sillee mä oon hirveen positiivisesti suhtautunu tähänki, että kun yrittää vaan, ni kyl sen sitte niinku.*” (4/30–4/38.)

Näiden mahdollisuuksien lisäksi opintomuoto tarjosi *kiireettömän oppimisympäristön*, joka myös tuki dysleksian hallintaa. Kun esseet voi kirjoittaa rauhassa kotona, kiireettömästi ilman aikaan ja suorittamiseen liittyviä stressitekijöitä, oppiminen oli miellyttävää (4/4–4/6). Koulutukseen liittyvät tenttitilanteet eivät myöskään olleet muotoutuneet esteiksi opinnoille, sillä yleensä koetilanteessa oli ollut riittävästi aikaa miettiä ja rakentaa vastaus (4/20–4/26). Yleensä kiireessä ja stressiä aiheuttavassa tilanteessa virheitä syntyi enemmän eikä kirjoitukseen sujunut luontevasti. Kiireetön oppimistilanne tuki tavoiteltua dysleksian hallintaa, sillä silloin kirjoitusvirheitä ei tullut eikä niitä tarvinnut hävetä. Dysleksiaa voitiin peitellä erilaisin, opituin hallintakeinoin, jotta dysleksia ja siihen liittyvät kirjoitusvaikeudet pysyivät salassa muilta.

”Se oli etäopiskelua. Mä tykkäsin siitä sen takia, että saa rauhassa lukee. Sitten mä saan tolla wordilla tehty ja palautettu ne sillä tavalla, *että sit siinä ei oo niin paljon virheitä, ettei mun tartte hirveesti niinku hävetä.*” (4/8–4/11.)

Elämäkertomuksen mukaan dysleksia ei saumattomasti kietoudu osaksi minuutta, joten se täytyy oppia hallitsemaan ja pitämään näkymättömissä. Dysleksia, joka näyttäytyy Minnalle pääasiassa kirjoitusvirheinä ja osittain kielten oppimisen vaikeutena, kytkeytyy myös tunteisiin. Dysleksian merkitykseen liittyy informaalia, emotionaalista tietoa. Se on hävettävä, peitelävä ja salattava asia. Siten kirjoitusvirheitä täytyy oppia hallitsemaan. Koska dysleksian kanssa on opittava elämään, täytyy samalla valita ne itselle soveliaat keinot oppia hallitsemaan dysleksia ja siihen yhteydessä olevat koetut vaikeudet. Dysleksian hallinta liittyy luoviin keinoihin oppia elämään sen kanssa.

Erilaiset koulutustavat ja -valinnat ovat toimineet kertomuksessa dysleksian tietoisien hallinnan välineinä. Eri opintomuodot ja -tekniikat ovat auttaneet Minnaa toteuttamaan itseään ja kouluttautumaan alallaan eteenpäin, vaikka kirjoittamisvaikeudet vaikuttivat osittain uravalintaan. Minna on oppinut adaptoitumaan tilanteeseen luovien selviytymiskeinojensa avulla. Hän ei ole tehnyt sellaisia elämänratkaisuja, joissa hänen ei tarvitse käyttää kirjoitustaitoaan tai jossa hän olisi jättänyt käyttämättä jatkokouluttautumisen mahdollisuuden. Hän on sen sijaan oppinut valikoimaan itselleen soveliaat keinot kouluttautua ja toteuttaa itseään. Nämä valinnat on tehty siten, että dysleksian hallinta on mahdollistunut. Se on sisältänyt myös dysleksian peittelemisen.

Kun dysleksian kanssa on opittu elämään ja kun elämän- ja koulutusvalinnat on opittu valitsemaan itselle sopiviksi ja hallittaviksi, balanssi ympäristön ja oman identiteettikäsityksen välillä säilyy. Dysleksiaan liitetyt vaikeudet eivät aktualisoidu ja ovat siten näkymättömissä. Ne eivät aiheuta ristiriitaisia tunteita kerrottuun identiteettiin. Ympäröivän todellisuuden ja oman minuuden suhde ei muodostu erimieliseksi vaan toimivaksi ja tasapainoiseksi.

### **Prosessin III vaihe: ristiriita uudessa työkontekstissa ja huomomuuden rakentuminen**

Dysleksiaan liittyvät vaikeudet ovat jatkuvasti osa elämää ja kietoutuvat osaksi omaa identiteettikäsitystä. Uudessa työpaikassa Minnan kirjoittamisvaikeudet aktualisoituivat uudelleen (5/37–5/41). Aikaisempi työpaikayhteisö loi Minnan mielestä kodikkaan ja turvallisen ilmapiirin. Työpaikka tuntui normaalilta. Siellä oli työntekijöitä, jotka olivat olleet talossa vuosikausia, jopa vuosikymmeniä. He olivat tottuneet tekemään työtään tietyllä tavalla ja nähneet työpaikan muutokset. Kuitenkin työpaikka tarjosi turvallisiksi koetun kontekstin. Siellä oli tavallisia ihmisiä, joilla oli melko yleisesti tiedossa olevia ongelmia. (6/42–7/14.)

*”Hm, siel, siel oli semmost kodikasta. Et siel on niinku, ei oo semmosii ihmisi, jotka on kaksnyt vuotta ollu töissä ja tekee sitä samaa työtänsä, että tota. Monta kertaa niil, niil oli myöski tämmösii asenteellisia tämmösii. Tietysti, ku sä oot kaksnyt vuotta töitä ja joku tulee sanoo sulle, että voisit vaikka kynää siirtää tolla tavalla, ni ne ajattelee, että en, hän on tehny*

*kaksyht vuotta näin, ni hän tekee vieläki. Että sinänsä se oli niinku hauska nähdä, että siellä on muilla muitaki ongelmia. Et tota noi, se oli semmonen kodikas paikka.” (6/46–7/4.)*

Haastatteluhetkestä vuosi aiemmin Minnaa oli pyydetty töihin kansainväliseen sisaryritykseen. Minna kertoi pitäneensä pyyntöä kunnianosoitukseksi itselleen ja työlleen, sillä kyseiseen yksikköön ei haettu julkisesti työntekijöitä vaan rekrytointi tapahtui työyhteisön sisäلتä. Uuden työpaikan yrityskulttuuri erosi Minnan mukaan edellisestä työpaikasta. Koska yritys oli kansainvälinen ja tulostavastuullinen, laatu korostui siellä usein. Minnan mukaan laatu ulottui toimiston sisustustyyliin saakka. (6/31–7/14.)

*”Ja, ja sit mä uskoisin, et siel yrityspuolella, ni siel on vähän niinku kovempaa peliä. Siel tehdään niinku siel on pakko tehdä tulosta. (.) Sielläki niinku laskutuksessa. Siellä oli semmoset kodikkaammat (--), et siel ei voi tehdä niinku tulosta hirveesti, se on sit myyjäpuolella, missä tehdään tulosta. Semmosta, semmoseen minä niinku oon kokenu, tosiaan se oli aika kulttuurishokki. Nyt se on vielä niinku enemmän korostunu, että meil on todella upeet toimitilat ja kaikki tämmöset. Nehän on viimeisen päälle hienot tilat, et siel on aulapalvelut alhaalla ja sit on kaappitilat ja kaikki tämmöset, ni eiks se luo just semmosen kuvan just, että laatu on se ykkösvaati-mus.” (7/4–7/14.)*

Toimintakulttuuri ja siellä työskentelevät ihmiset heijastivat laatua, johon Minnan käsitys omasta identiteetistään ei sopinut kirjoittamisen erilaisuuden vuoksi (6/38–7/14). Uudessa työkontekstissa muut ihmiset näyttäytyivät myös täydellisinä. He sopivat Minnan mukaan ulkoiselta tyyliältään ja sisäisiltä ominaisuuksiltaan yrityksen imagoon eikä heillä ollut havaittavissa sellaista taidollista erilaisuutta kuin hänellä oli. Elämäkertomuksessa uudessa toimintaympäristössä Minnan kirjoitusvaikeudet ja sitä kautta oma identiteettikäsitys joutuivat ristiriitaan yrityksen ja sen toimintakulttuurin kanssa sekä vertailu- ja vuorovaikutussuhteessa kollegoihin.

*”Se on niinku alkanu vasta tän uuden työpaikan (--). Mä luulen, et tossa vuoden töissä, sinä aikana mä en viitti puhua, koska se on, ihmiset on täydellisiä niin sanotusti. Ni, tota noi, puhua tämmösistä niinku tän päivänen lukihäiriö.” (5/37–5/41.)*

”sp: No, siis mitä sä tarkoitat, että täydellisiä?

ma: No, koska(...)se on niinku, että, *et ne hallitsee niinku sen alueen. Ni, niinku tän työalueen ja sitte ku ne kirjottaa ja tekee töitä ja kaikki halutaan, että niinku se työ, mikä tehdään, ni se on täydellistä.* Sitä niinku, tiedäks sä, esimerkiks *jotain asioita kun tehdään, ni sit sitä niinku kauaskantosemmin katotaan ja et miten se sopii yrityksen imagolle ynnä muuta tämmöstä.*” (5/46–6/2.)

Käsitys omasta huonommuudesta vahvistui vuorovaikutuksessa kollegojen kanssa. Sähköpostin välityksellä tapahtuva kirjallinen viestiminen ei sujunut ongelmitta heidän kanssaan. Tämä ilmeni muun muassa erilaisissa työtehtävissä, joissa kirjoittamista tarvittiin. Minna kertoi lähettävänsä usein tilastoja ja tilastotietoja muille työntekijöille tai hänelle tuli niistä toimituspyyntöjä. Kommunikointivälineenä oli toiminut sähköposti, jonka välityksellä Minna oli lähettänyt tilastoja niitä haluaville. Kuitenkin tässä toiminnassa hän oli oppinut, ettei hänen kirjoittamisensa suju ja toimi asianmukaisesti. Hän sai usein kysymyksiä tai lisäselvennyspyyntöjä vastaanottajilta, kun he eivät ymmärtäneet, mitä hän oli kirjoituksellaan tarkoittanut. (5/28–5/37.)

”No, yleensä ku mä oon lähettäny sähköpostii, ni kaikki tämmöset jotka hirveen vaikee niinku tommosii jotain tilastoja niinku kertoo, että miten niitä luetaan ja miten ne tehdään. *Tämmösiä on niinku, tämmösiä selvityksiä on hirveen vaikee tehdä sähköpostilla. Ja sitte tulee heti tämmösiä vastalähetyksiä, mitä tää nyt oikein tarkoittaa ja onks nää luvut paikkaansa pitäviä ja onks nää näin. Niinku mä inhoon sitä semmosta, että ei mee niinku kerralla perille, et sielt tulee heti sitte kysymyksiä kysymyksen perään, et mielummin jättää kirjottamatta, alkaa sitte vastaamaan. Sillä tavalla mä en niinku arvosta sitä omaa kirjoitelmaa, et mä tiedän, et siit heitetään sitten niin hirveesti niit kysymyksiä.*” (5/28–5/37.)

Minna oli kokemuksiensa avulla muodostanut kuvaa kirjoittamisestaan. Kirjoittaminen ei ollut hänen mukaansa tarpeeksi hyvää, vaikka hän tietokoneen oikolukuohjelmalla sai poistetuksi suurimmat virheet. Kirjoittamiseen liittyvät ongelmat olivat muodostuneet nykyisessä työpaikassa niin suuriksi, että hänen työenergiansa meni suurimmaksi osaksi kirjoittamisensa oikeellisuuden varmistamiseen. Nykyään hän kirjoitti sähköpostiviestit mahdollisimman lyhyesti, yhdellä virkkeellä siten, että kaikki ylimääräinen oli karstuttu pois. (2/26–2/49, 5/41–5/44.) Tämän keinon avulla hän toivoi var-



mistavansa, että kirjoitus oli mahdollisimman virheetöntä ja sujuvasanaista eikä antanut vastaanottajalle mahdollisuutta tulkita sitä väärin tai olla ymmärtämättä sitä.

”sp: Ni, sä sanoit, että, et sä et arvosta omaa kirjottamista, äsken.

ma: Joo, mä en, koska tota noin *mä pelkään, et siel on virheitä ja sitte se ei oo niin hyvä ku tiedäks sä jollain sujuvasanaaisella. Et, ei kulje loogisesti. Vaan mun mielestä se tietysti kulkee ihan loogisesti*, mut sitte ku jo toinen ni, siitä tulee, *heitetään heti kysymyksiä, mitä tää on, mitä tää on.*” (5/21–5/26.)

Kyse ei ollut kuitenkaan ainoastaan kirjoitusvirheistä ja kirjoittamiseen liittyvistä ongelmista vaan myös huonommuuden tunteen rakentumisesta. Työpaikan yrityskulttuuri edellytti työn laatua ja täydellisyyttä (5/45–6/3). Käsitys omasta identiteetistä oli kuitenkin ristiriidassa tämän kanssa. Koska Minnan kerronnan mukaan hänen kirjoittamistaitonsa ei ollut tarpeeksi hyvää, hän ei kokenut myöskään oman minuutensa olevan sopusoinnussa ympäristön ja työkollegojen kanssa. Tätä käsitystä vasten hän koki itsensä huonoksi ja ei-laadukkaaksi muihin verrattuna (4/40–4/49).

”sp: Sit sä mainitsit tossa noin, että kukaan ei kerro, että on lukihäiriö. Sit sä aikasemmin sanoit, että sä et myöskään kertonu siitä työpaikalla. Voisitko kertoa siitä, niinku mitä sulle tulee siitä mieleen?

mo: No, mulle tulee siit mieleen se, että siks tätä niinku, ei sitä, noi tekee tehtäviä ja jos siinä on jotain kirjallisia, ni sitte *mä oon aatellu että (--) on heikomppaa sitte*. Koska sä joudut tekee joka tapauksessa, jos sä oot, oot niinku joku päällikkö tai joku tämmönen, ni sä joudut tekee ratkasut. Et tota (--). *Siit on haittaa, siit on, kuka nyt haluais sellasii epämääräsiä raporteja lukee, että kun jos joku toinen kirjottaa niinku paremman raportin, on parempi.*” (4/40–4/49.)

Huonommuuden tunne aiheutti myös sen, ettei omasta dysleksiasta voinut puhua. Se täytyi salata, koska se ei sopinut ympäristöön ristiriidattomasti. Dysleksia täytyi pitää piilossa, koska se oli merkki toimintaympäristöön sopimattomasta ei-täydellisyydestä ja laaduttomuudesta. Tilannetta pahenssi Minnan mukaan tunne omasta yksinäisyydestä oman ongelmansa kanssa, kun muilla vastaavaa erilaisuutta ei ollut. (2/17–2/20, 6/22–6/24.)

”Mut en, *en mä niinku kehtaa mennä sanomaan, et mulla on tällänen*

*lukihäiriö. Sittenhä ne (kirj.huom. töissä) on ihan kauhuissaan, että miten tää voi olla mahdollista.” (6/22–6/24.)*

*” ... mut en mä kyllä sitä hirveesti julkikaa tuonu oo, ainakaa töissä. Et sitä jotenki pidetään vähä niinku epänormaalina, et sit pitäs kirjottaa ja sit sielt puuttuu konsonantteja. ” (2/17–2/20.)*

Lisäksi asiasta muodostui Minnalle haitta myös siinä mielessä, että hän joutui toimimaan alemmalla kykytasolla kuin hänellä olisi ollut edellytyksiä. Minna korvasi työtoimintansa ”puutteellisuuden” tekemällä ”vähäpätöisempiä” töitä sekä pyrkimällä huolellisuuteen ja täsmällisyyteen. Hän teki töitä, kuten keräsi tietoja raportteihin ja kokosi sekä ylläpiti tilastoja, joita muut eivät halunneet tehdä. Kuitenkin hän kertoi, ettei hänellä ollut riittäviä kirjallisia taitoja keräämiensä tietojen esittämiseen, kuten virheettömien kalvojen tekemiseen. Sen sijaan muut käyttivät kyseisiä tietoja töissään ja esityksissään omista nimissään. (6/3–6/22.)

”sp: Ni, mitä sä sit itse ajattelet nyt, sinä itse suhteessa laatuun?

Ma: Muuten (--),mut tota noi ni, kirjoitus on vähän heikkoo (nauraen). Ja sitte tota noi. *Mä korvaan sillä tekemisellä ja sillä huolellisuudella sen, et mä en pysty niinku kirjottaa kunnolla.* Tai semmosta sujuvasanaista tekstiä, en mä voi sanoo, kirjottaa kunnolla, kyllähän mä osaan kirjottaa, mut siel on virheitä. Et tota noi, ja *just semmosii töitä, mitä jotkut ei niinku halua tehdä, ni mä pystyn tekemään niitä ja pystyn organisoimaan ne sillä tavalla, et ne menee joustavasti ynnä muuta ja sit se täsmällisyys, et osaa tehdä myös raportit,* monta vastausta on tullu ja kaikkee tämmösii. *Koska muut ei halua niinku tämmösii tehdä, ne on niin vähäpätösiä juttuja ja kaikkee tämmöstä. Ei oo kuulemma aikaa.” (7/14–7/26.)*

Elämäkulun uusi työtoimintaympäristö haastaa dysleksian ja siihen kytkeytyvät merkitykset uudelleen esille. Dysleksiasta johtuvien kirjoitusvaikeuksien rinnalle alkaa kerronnassa rakentua käsitys omasta huonommuudesta ja laaduttomuudesta uuden työn yritys- ja toimintakulttuuriin sekä sen työntekijöihin verrattuna. Dysleksian ominaisuuksiin alkaa kytkeytyä informaalia tietoa omasta minuudesta. Tämä epävirallinen tieto muodostuu vuorovaikutus- ja vertailusuhteessa yrityksen kulttuuriin ja sen työntekijöihin, mutta toisaalta myös kollegojen antamaan, kirjoittamista koskevaan suoraan palautteeseen. Tätä dysleksian merkityksellistämistä ja sen kytkeytymistä kerrottuun identiteettiin voi kuvata informaalisena oppimisena.

## Prosessin VI vaihe: ristiriidan haltuunotto ja haave ei-dyslektisyydestä

### *Ristiriidan haltuunotto korvaterapian avulla*

Uusi toimintaympäristö eli työyhteisö oli asettanut Minnan ristiriitaiseen tilanteeseen. Omat kirjoitusvaikeudet muodostivat taidollisen ristiriidan. Myös hänen identiteettikäsitteensä työkollegoihin verrattuna aiheutti melko voimakkaita tunteita omasta huonoudesta. Nämä ristiriidat pakottivat hänet pohtimaan omia toimintatapojaan. Aiemmin tapahtunut adaptoituminen ja mukautuminen tilanteisiin ei enää toiminut vaan ristiriita piti ottaa haltuun. Ristiriidan haltuunottamisen keinoja oli monia. Yksi tällainen keino oli yksityinen terapia, jossa korvien kuuloalueita tasapainotettiin kasettien kuuntelun avulla. Tämän tarkoituksena oli, että terapian jälkeen Minna pystyy paremmin kuulemaan, onko sanassa kaksoiskonsonantti vai ei. Tämän avulla hän kertoi toivoneensa saada kirjoitusvirheet hallintaan. (8/14–8/31.)

”Ja sitten mä tossa viime syksynä, ei viime syksynä vaan sitä edellisenä syksynä. Oli myös tämmönen, tämmönen ilmotus lehdessä tämmösestä senso, mitä se on, senso, tämmönen kuitenkin, et kuulemiseen vaikuttava, vaikuttava niinku tällänen lukihäiriön tyyppinen kuulemisen kautta (--). Mä panin semmosen (--). sillo. Täs oli semmonen opetus, et siel testattiin ja kokeiltiin ja sit mä kuuntelin semmosii kasetteja. *Et mul oli jotkut kuuloalueet ni oli todella heikkoja. Et se tasapainotettiin se kuulo.* Must tuntuu, että siit tuli mulle lievä puhevika. Sillä tavalla, tieks sä, et mä kuulin eri tavalla ääntelyt, kaikki tämmöset, ni mä aloin vierasperä-sissä sanoissa, ni änkyttää. Mut nyt se alkanu niinku tasaantuu se juttu viime syksystä. *Mä koin siinä kyllä, et mä jotain sain siitä.* Ni tota noi, *siinä testeissä, tota mä pystyin kuulemaan jossakin sanassa kaksoiskonsonantti vai ei. Tiedäk sä, että ku mä tavutan sen, ni mä kuulen sen siellä, et siel on kaks koota tai kaks ällää. Sinänsä se oli minusta aika hyödyllinen se* (---) siihen vielä perään, *et mä todella niinku yritän, yritän sen eteen tehdä. (...)* *Se oli tosiaan, kuunneltiin semmosta kasettii, et siel oli niinku tämmösii eri taajuuksia, et sitä harjotellaan niinku sen mukaan.”* (8/14–8/31.)

*Ristiriidan haltuunotto aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssin avulla*

Koska dysleksia näyttäytyi Minnalle suurimmaksi osaksi kirjoitusvaikeuksina ja koska nimenomaan kirjoittamisen virheet ja sen sujuvasanaisuuden puute olivat ongelmallisia, pääasiallinen toiminnan rajoite muodostui näistä. Tästä syystä Minna kertoi hakeutuneensa aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssille, josta hän toivoi saavansa apua kirjoitusvaikeuksiinsa. Siellä Minna kertoi saaneensa asiantuntijatietoa dysleksiaan liittyvissä asiasisällöissä ja testien avulla henkilökohtaisia arviointeja omasta dysleksiastaan (9/18–9/24). Asiantuntijatiedon avulla Minna kertoi oppineensa, ettei hänen dysleksiansa ole vaikea. Tämä antoi hänelle positiivista uskoa yrittää harjoituttaa kirjoittamista (4/11–4/12, 4/35–4/39). Lisäksi ”muiden dyslektikoiden” näkeminen ja siten turvallisessa ympäristössä heidän kanssaan keskusteleminen auttoi ymmärtämään, että vaikeuden kanssa voi elää ja elämässä voi selviytyä aivan hyvin. Tämä vahvisti Minnan mukaan uskoa itseän ja mahdollisuuteen saada kirjoitusvirheet haltuun. (4/12–4/20, 7/29–7/37.)

”sp: Kun sä aikasemmin *mainitsit myös sen, et niinku sä olit täällä luki-kurssilla, niin sun itsetuntosi alko nousta.*

ma: *Joo, oon nähny siel muitaki tämmösiä lukihäiriöisiä. Mun mielest on hirmu kiva, että ahaa, tollaki on tommonen, et miten se on niinku pärjänny. Ja (--), ei se nyt niin vaarallista, et se siin on. Tosiaan ni silloin ku tää oli vaan niinku yksin, ei tienny, onks kenelläkää muulla tämmösiä ja vaikeuksi (--). Siellä, sano, et siel on vaan kolme meitä. Ni tota noi, jos ois enemmän, ni pystyis enemmän niinku keskustelemaan. Tämmönen tota noi ni pulma, ei enää voi sanoo vika vaan pulma.”* (7/29–7/37.)

Kerronnassa lukemisen ja kirjoittamisen kurssi tarjoaa työympäristöön verrattuna erilaisen toimintaympäristön. Tässä ympäristössä Minnalla on oikeus olla dyslektinen ja hän sallii sen itselleen. Tämän vuoksi hän voi vapaasti keskustella muiden kurssilaisten kanssa dysleksiastaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen avulla hän voi vertailla itseään muihin aikuisiin ja keskustella, millaisia lukemiseen ja kirjoittamiseen kytkeytyviä vaikeuksia heillä on ja kuinka he ovat selvinneet elämässään ja työssään. Vertailu ja keskustelun kautta saatu tieto antaa hänelle vertailupintaa reflektoida dysleksiaa ja sen osuutta elämässään ja identiteettikäsityksessään. Samalla hän myös oppii vuorovaikutuksen ja vertailun avulla tietoa omasta dysleksiastaan kuin myös sen, että dysleksian kanssa voi elää ja selvitä aivan hyvin.

Kurssilla opittu tieto dysleksiasta ja sen jäsentymisestä osaksi omaa identiteettikäsitystä auttaa Minnaa myös uskomaan, että hän voi kirjoittamisen harjoittelun avulla saada kirjoitusvirheet hallintaan ja että kirjoittaminen kehittyy. Kurssilla hankittua todistusta, joka toimisi dysleksian ja kirjoittamisen vaikeuksien oikeuttajana, Minna ei kuitenkaan halunnut käyttää työsäään vaan ainoastaan etäopinnoissaan. Kirjoitusvaikeudet hän halusi edelleen pitää työyhteisössä salassa. Kurssilla saadun tiedon ja vahvistuksen avulla Minna toivoi saavansa dysleksian haltuun ja näyttäytyvänsä toiminnassaan ainakin ulkoisesti ei-dyslektisenä. Tällöin ristiriitaa työtoimintaympäristön kanssa ei enää syntyisi, ja kaikki olisi normaalia.

”Sit mä odotan, että saan paremmaks tätä lukihäiriöö, että tulee niinku huomaamaan, että mitä enemmän mä harjotan, sen helpommin sen, kirjoituksen. Se on kovan työn tulos, että saa niinku tämmösen, tämmösen niinku *harjotuksen kautta, ni oppii.*” (10/39–10/43.)

”Ja sit siit (---) et mä oon hirveesti (--) siitä, miten niinku näitä harjoituksii tekee, *pystyykö sit loppujen lopuks koskaan tulemaan niinku, tiedät sä sillä tavalla, ettei niitä virheitä tulis.* Se on kyl jääny sil lukikurssilla vähän, että tota noi, että *pystyyks sitä harjottaa itensä niistä lukivaikeuksista pois.*” (7/37–7/41.)

Uudessa työtoimintaympäristössä muodostuneen ristiriidan haltuunottamiseksi Minna hakeutuu ensin kuuloterapiaan ja myöhemmin lukemisen ja kirjoittamisen kurssille. Näissä yhteisöissä hän saa formaalia asiantuntijatietoa dysleksiastaan. Virallisen tiedon ohella erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen kurssi muodostuu vertaisryhmäksi ja toimii vertailupintana, peilinä, johon hän voi suhteuttaa omaa dysleksiaansa. Tämä tuottaa informaalia tietoa dysleksiasta. Lisäksi se tuottaa vapauttavaa tietoa siitä, että dysleksiaa on myös muilla aikuisilla ja että sen kanssa voi oppia tulemaan toimeen.

Näissä konteksteissa merkittäviksi oppimisen muiksi muodostuvat asiantuntijoina ensin terapeutti ja myöhemmin lukemisen ja kirjoittamisen kurssin opettaja sekä muut oppijat. Sosiaalisessa ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa terapeutin kanssa Minna saa asiantuntijatietoa siitä, kuinka kuuloalueita voi harjoituttaa kaksoiskonsonanttien kuulemiseksi ja kirjoitusvirheiden haltuunottamiseksi. Vuorovaikutuksessa lukemisen ja kirjoittamisen kurssin opettajan kanssa Minna saa yleistä ja analysoitua asiantuntijatietoa dysleksiastaan. Muiden kurssilaisten kanssa syntyy kokemuksellista vertai-

lutietoa omasta ja muiden dysleksiasta sekä siitä, kuinka sen kanssa voi oppia elämään.

Elämänkertomuksessa Minnan lukemisen ja kirjoittamisen kurssilla saamat kokemukset ja opitut tiedot auttavat häntä nivomaan dysleksiaa kiinteämmin osaksi omaa identiteettikäsitystään ja elämäänsä. Kerronnan mukaan Minna oppii suhtautumaan kurssilla omaan dysleksiaansa aiempaa hyväksyvämmiin. Minnan oppima tieto on vapauttavaa ja hän voi hyväksyä dysleksiansa paremmin kuin aikaisemmin ja sulauttaa sen osaksi tunnetta omasta identiteetistään. Samalla hänellä vahvistuu haave ei-dyslektisyydestä. Toive, että hän saa dysleksian haltuunsa joko niin, ettei se ole ainakaan ulkoisesti havaittavissa tai niin, että Minna pääsee siitä harjoittelun avulla kokonaan eroon, vahvistuu.

## Yhteenveto

Dysleksia, ristiriita ja tietoinen hallinta -kategoriaan luokitellut elämänkertomukset ovat muodoltaan dysleksia-kertomuksia. Kertomuksissa keskitytään dysleksiaan kytkeytyviin teemoihin. Kerronta tihtyy työyhteisöön ja siellä koettuihin dysleksiasta johtuviin vaikeuksiin, joten kerronnan aikaperspektiivi on nykypäivässä. Peruskoulutukseen nivoutuva kerronta on vähäistä. Kuitenkin koulu ja nykyinen työyhteisö ovat toimintaympäristöjä, joihin dysleksia kerronnassa kytketään. Näiden väliin jäävänä aikana dysleksia on molemmissa kertomuksissa näkymättömissä, se ei ole aiheuttanut ristiriitaa tai se on jopa ollut unohdettuna. Siksi niiden osuus kerronnassa on myös vähäistä.

Sisällöllisesti dysleksian ja sille luotujen merkitysten rakentuminen osaksi omaa identiteettikäsitystä alkaa kouluyhteisössä diagnosoinnin myötä tietoisena ja formaalina oppimisena. Kuitenkin dysleksian henkilökohtainen merkityksellistäminen tapahtuu virallisen opetussuunnitelman ohessa satunnaisesti oppimalla (vrt. Marsick & Watkins 1990). Se tapahtuu toiminnallisessa osallistumisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja vertailemalla itseä ja omaa kirjoitusta muiden oppijoiden vastaaviin (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikin osalta, Jarvis 1987, Wenger 1998). Tämän oppimisen tuloksena on hiljaista tietoa (Marsick & Watkins 1990), jonka mukaisesti oma kirjoittaminen ei kelpaa eikä ole arvokasta.

Peruskoulutuksen jälkeisessä kerronnassa dysleksiaa on opittu hallitse-

maan ja siihen on mukauduttu. Dysleksia on unohdettu tai piilotettu ainakin muilta, ja siihen pyritään sopeutumaan itselle soveltuvien elämänvalintojen avulla. Erilaiset positiiviset selviytymisstrategiat (vrt. Vaillant 1993) mahdollistavat dysleksian hallinnan, sen kanssa toimimisen ja myös sen pysymisen piilossa. Kertomuksissa näitä keinoja olivat valittu etäopetusmuoto, lähiopetuksessa ryhmätöihin hakeutuminen ja opiskelutaidolliset keinot sekä tukeva sosiaalinen verkosto. Dysleksia ja sille luodut merkitykset eivät kertomuksissa haasta yksilöä uuden oppimiseen, dysleksialle opittujen merkitysten kyseenalaistamiseen vaan toiminta jatkuu sopeutumisena (vrt. Jarvis ym. 1998, 50–51). Samanaikaisesti aikuiskoulutuksessa ja työssä onnistumista tukeva palaute sekä tunne omasta selviytymisestä vahvistavat käsitystä itsestä elämässä toimeen tulevana henkilönä.

Dysleksia aktualisoituu uudelleen koetussa ristiriitatilanteessa. Kerronnan mukaan elämäntilanteen muutos, kuten koulutukseen hakeutuminen ja uusi työ, nostavat dysleksian ja siihen liittyneet ongelmat uudelleen yksilöiden tietoisuuteen. Oppimis- ja muutostarve syntyy, kun omien, elämäkerrallisesti rakentuneiden kokemusten tai rutinoituneen näkökulman ja uuden kokemuksen välille muodostuu ristiriita (Jarvis 1992, 4, 15, 83–84; Marsick & Watkins 1990, 24). Myös Engeström (1990, 32) tarkastelee sisällöllisen motivaation ja syvällisen oppimisen tuottamista tiedollisen ristiriidan avulla. Engeströmille ristiriita on tiedollinen tai taitoihin liittyvä, mutta ei tunteisiin ja identiteettikäsitteeseen kytkeytyvä. Ristiriita voi olla myös sosiokognitiivinen, jolloin erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys konfliktin ja sitä kautta tapahtuvan oppimisen aikaansaamisessa korostuu. Sosiokognitiivisessa konfliktissa vuorovaikutuksessa yksilöt tulevat tietoisiksi eri henkilöiden käsityksistä ja niiden eroista omiin käsityksiinsä. Tämän ristiriidan tietoisuus ja ratkaisupyrkimykset auttavat uuden oppimista. (Tynjälä 1999, 154.)

Tälle oppimisprosessityypille ominainen oppimista edistävä ristiriita liittyy tiettyihin omiin, puutteellisiksi koettuihin taitoihin, mutta myös omaan huonommuudentunteeseen. Kerronnassa ulkoisia, tilannekohtaisia konkreettisia tapahtumia, kuten muiden työntekijöiden sähköpostiviestejä, joissa he kertoivat vaikeuksista ymmärtää kertojan kirjoitusta, voidaan pitää hämmentävän tilanteen aiheuttajina ja siten oppimista tuottavina (vrt. Engeström 2004, Mezirow 1991, 168). Myös yksilön taitojen vertailu toimintaympäristössä (työ- ja opiskelijayhteisö) olevien merkittävien muiden (kollegat, opiskelijatoverit) kanssa oli kerronnassa merkittävästi edistämässä



konfliktin syntymistä identiteettikäsitteiden ja toimintayhteisön välillä. Omiin taitoihin ja minuuteen liittyvät ristiriidat aktualisoivat dysleksian ja sen aiemmin opitut merkitykset uudelleen.

Henkilöt pyrkivät tietoisesti hallitsemaan ja salaamaan uudelleen aktualisoitunutta dysleksiaa, mutta myös tietyissä yhteisöissä tuomaan sitä julki ja hyväksymään sen. Elämäkertomusten mukaan koulutusta ja asiantuntijätietoa käytettiin keinona kohdata ja ylittää kirjoittamisvaikeudet ja ristiriitainen elämäntilanne. Henkilöt pyrkivät harmonisoimaan ristiriidan (Jarvis 1992, 83–84). He halusivat sovittaa myös oman identiteettikäsitteensä sellaisille kompetenssivaateille ja yksilöllisyyden muodolle, jota uusi toimintaympäristö kertojien mukaan heiltä odottaa (Wenger 1998, 159–160).

Osallistuminen viralliseen koulutukseen tuottaa elämäkertomusten perustalta tietoa vuorovaikutuksen ja vertailun avulla myös muilta aikuisilta (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikin osalta, Jarvis 1987), joilla on dysleksia. Tämä tieto auttaa yksilöitä ymmärtämään, että dysleksian kanssa selviää ja sen kanssa voi oppia elämään. Lukemis- ja kirjoitustaidon koulutus, asiantuntijätieto sekä muilta vertaisryhmän jäseniltä opittu tieto ja näkemys auttavat dysleksian hyväksymistä ja nivomista osaksi omaa identiteettikäsitteistään. Koulutusta käytetään siis oman identiteetin jäsentämiseen ja eheyttämiseen. Vastaavaan tulokseen on päätyneet Bettina Dausien (1998) tutkimuksensa naisten elämäkertomuksia. Tutkimuksen mukaan koulutukseen ei hakeuduta välttämättä niinkään koulutussisältöjen vaan yleensä yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisen, sosiaalisten kontaktien luomisen ja erityisesti oman identiteetin kehittämisen vuoksi.

Ei-dyslektisyyden tila on haave, päämäärä, jota kohti toiminta ja mieli suuntautuu. Kun dysleksia ei elämäkertomuksissa kietoudu saumattomasti osaksi omaa minuutta, pyritään siitä eroon tai sitä pyritään tietoisesti hallitsemaan, salaamaan, peittelemään ja pitämään näkymättömissä (vrt. Hellendoorn & Ruijssenaars 2000). Samalla tavoitteena on osoittaa itselle ja muille, merkittäville toisille, ettei ole dyslektinen, erilainen vaan perustaidoiltaan samanlainen kuin muut. Minnan kerronnassa työ ja Teijan elämäkertomuksessa koulutus konteksteina muodostavat näissä kertomuksissa julkialueen, jossa oma dysleksia ja siihen liittyvä erilaisuus pyritään pitämään poissa näkyvistä. Tällä areenalla tai näyttämöllä muille työntekijöille tai opiskelijatovereille esittäydytään – kirjoittamiskoulutuksen jälkeenkin – henkilöinä, jolla ei ole kirjoitusvaikeuksia. Tämä itsen esittäminen edellyttää erilaisia menetelmiä ja mekanismeja, kuten erittäin lyhyet sähköpostiviestit,

tietyntaisten töiden tekeminen, koulutuksessa ryhmitöihin hakeutuminen, joiden avulla yksilö pyrkii säätelemään ja ohjaamaan muiden hänestä saamaa vaikutelmaa. (vrt. Goffman 1971.) Dysleksia pyritään hallitsemaan näillä julkisilla alueilla, jolloin oman ulkoisen identiteetin tavoitteena on ei-dyslektisyyden osoittaminen.

### 5.3 Dysleksia, tunteet ja muutos

”Niin, et kyl tää on niinku monimuotoinen ongelma tää lukihäiriö. Et kyl se niin monta asiaa tota noin koskettaa. Ja justiin se, että mitä monessakaan sitten tutkimuksessa ei niinku kauheesti kai oteta huomioon on justiin se, että, tai onks siitä tehtykään mitään tutkimustakaan, et miten paljon ne, ne niinku ne tunne-elämän jutut. Vaikka meil oli sitten tota siel (erilaisten oppijoiden etujärjestössä kirj. huom.) oli tota se joku aivotutkija puhumassa, että onks se kolkyt prosenttia ku se vaan on se geeniperimä tässä lukihäiriössä. Niin tota, niin kyl mun mielest nää tunneseikatkin niinku on aika tärkeitä tässä. Että, et ainaki meiän ryhmässä, mitä mä oon jutellu, niin kyl voi sanoa et poikkeuksetta kaikkien taustalta löytyy jotain. Mut enhän mä tiedä sitten.” (Eini 6/40–6/50<sup>28</sup>.)

Dysleksia, tunteet ja muutos yhtenä dysleksian oppimis- ja rakentumisprosessityyppinä ilmentää yhtäältä tunteiden merkitystä oppimisessa. Toisaalta se kuvaa prosessia, jossa medikaalisen dysleksian merkityksen rinnalle, hiljaisen tiedon avulla, yksilölle rakentuu käsitys itsestä huonona ja tyhjänä. Elämäkertomusten mukaan tämä opitaan kouluyhteisössä, ja se vahvistuu myöhemmin ammatillisessa koulutuksessa. Kaikkia neljää, Pirjon, Ilpon, Einin ja Suvin kertomusta sävyttävät negatiiviset tunteet ja vahvat korostukset siitä, että tukea ei ole saanut koulusta eikä kotoa. Aikuisena jokapäiväisen elämän onnistumisen kokemukset aiheuttavat kertomuksissa särön aiemmin opittuun identiteetikäsitykseen. Tämä yhdessä muiden elämänkäänteiden kanssa mahdollistaa kerrotun identiteetikäsityksen vähittäisen muutoksen.

---

<sup>28</sup> Tekstissä 6/40 ilmaisussa ensimmäinen numero 6 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 40 viittaa kyseisen sivun riville.

## Elämäkerrallinen kuvaus

Pirjo oli syntynyt vuonna 1960. Hänellä oli kaksi lasta. Haastatteluhetkellä hän opiskeli aikuislukiossa.

Pirjo on nelilapsisen perheen kolmas lapsi. Pirjo kuvasi lapsuuttaan suhteellisen normaaliksi ja onnelliseksi. Hänen äitinsä oli ollut kotona hoitamassa lapsia ja suorittanut samalla keskikoulututkintoa. Isä oli ollut kiireinen työn takia, ja hänellä oli myös ollut lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Itseään Pirjo kuvasi perheen taistelijaluonteeksi.

Ensimmäisellä tai toisella luokalla Pirjolla todettiin dysleksia, johon hän sai tukiovetusta. Tämä ei kuitenkaan auttanut, ja hänet lähetettiin tarkempiin tutkimuksiin. Testien tulosten perusteella hänet siirrettiin erityisluokalle, mikä oli hänelle järkytys. Kaikki kävi Pirjolle henkisesti hyvin raskaaksi, ja hän yritti itsemurhaa ollessaan yksin kotona. Erityisluokalla Pirjon lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet helpottuivat siten, että hänet kahden vuoden jälkeen siirrettiin takaisin tavalliselle luokalle.

Peruskoulun loppumisen jälkeen Pirjo hakeutui ravintolakoulun peruslinjalle. Hän kuvasi alanvalintaa hätävaraksi, sillä hänen toiveammattinsa olisi ollut sisustusarkkitehti tai koulutus Ateneumissa. Tähän elämänvaiheeseen liittyi melko runsasta alkoholinkäyttöä ja huumeokeiluja. Samanaikaisesti seurustelusuhteessa alkoholistimiehen kanssa tuli ongelmia, ja Pirjo lopetti suhteen. Myös koulu alkoi mennä huonosti, ja vuoden opiskelun jälkeen Pirjo keskeytti opinnot ja hakeutui työhön ravintolaan annostelijaksi.

Tämän jälkeen Pirjo matkusti paljon Euroopassa, Amerikassa ja Aasiassa ja rahoitti matkat lyhytaikaisilla työsuhteilla. Intiassa ja Thaimaassa hän kiinnostui silkistä niin paljon, että Suomeen tultuaan hän perusti silkkivaatteiden valmistamiseen ja korjaamiseen erikoistuneen oman yrityksen. Laman myötä se ajautui konkurssiin, ja elämä muuttui kaaokseksi. Velkasaneeraus ja muun avun turvin Pirjo sai elämänsä kuntoon ja aloitti opinnot aikuislukiossa.

Dysleksia ilmeni Pirjon mukaan lähinnä lukemisen ja kirjoittamisen, mutta myös vieraiden kielten ja vierasperäisten sanojen oppimisen vaikeutena. Kuvaillessaan ääneen lukemistaan Pirjo kertoi, että hän ei lue tekstiä sanasta sanaan vaan pyrkii hahmottamaan ja ymmärtämään ensin koko lauseen. Kirjoituksissa oli edelleen paljon kirjainsekaannuksia, ja kirjoittamisen hallinta niin suomeksi kuin englanniksi edellytti ilmeisen paljon työtä.

Kirjoittamisvaikeuden vuoksi erilaisissa virastoissa asioiminen ja virallisten lomakkeiden täyttäminen olivat olleet erityisen vaikea asia Pirjolle. Asiapereita käsitellessään Pirjo vei yleensä paperit kotiin täytettäväksi ja tarkistutti ne myöhemmin virkailijoilla mahdollisten virheiden välttämiseksi ja asioiden eteenpäin menon edistämiseksi.

Pirjo yhdisti dysleksiaansa myös hitauden ja lyhytmuistin heikkouden. Pirjon mukaan nimiä ja numeroita oli vaikea säilyttää muistissa. Hänen mielestään muistin heikkous heijastui myös laskemiseen, erityisesti kertolaskuun kytkeytyviin vaikeuksiin. Myös etäisyyksien ja välimatkojen hahmottaminen sekä aakkostamisen automatisoituminen oli ongelmallista.

## Elämäkertomuksen muoto

Pirjon elämäkertomus on dysleksia-kertomus, jossa kerronta kietoutuu dysleksiaan ja siihen liittyviin teemoihin ja asioihin. Elämäkertomuksen alussa lapsuus ohitetaan yhdellä lauseella, jonka jälkeen kerronta siirtyy dysleksiaan. Kertomus rakennetaan dysleksian näkökulmasta, ja siinä dysleksiaa käytetään yhtenä oman elämän ja oman identiteettikäsityksen määrittäjänä. Dysleksian ohella kerronnan keskeisiä teemoja ovat kuvaukset ulkomaanmatkoista, lapset, oma yritys sekä tuen puuttuminen vaikeuksien kohtaamisessa.

”sp: Mä alotan yleensä tän haastattelun ihan sillä, että, ett mä pyydän sua kertomaan sun elämäntarinan, ihan siitä.

pn: No mä oon tota neljästä lapsesta kolmas ja todennäköisesti mun isällä oli lukihäiriö. Ja tota noin ni, mut sitä nyt, se on vast jälkikäteen sitten tullut tietoon mun äitin kanssa keskustellessa.” (1/1–1/6.)

Pirjon elämäkertomus on myös selviytymiskertomus. Pirjon kerrontaa ohjaa juoni ”vaikeuksien kautta ylös ja eteenpäin”. Kerronnan alussa korostuu dysleksia, sen negatiivinen merkitys ja heijastuminen koko elämään. Kerronnan aikaperspektiivi painottuu toisaalta menneeseen, negatiivisiin koulukokemuksiin, ja toisaalta nykyhetkeen.

Rekonstruoitu elämäkertomus jakautuu neljään prosessiin:

Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

Prosessin II vaihe: dyslektisyyden vahvistuminen

Prosessin III vaihe: särö / ristiriita aiemmin opittuun käsitykseen dysleksiasta ja omasta identiteetistä

Prosessin VI vaihe: merkitysperspektiivin muutos.

## Prosessin I vaihe: olen dyslektinen

### *Koulu*

Pirjon elämäkerronta alkoi yhden rivin kuvauksella perheen lasten lukumäärästä, minkä jälkeen kertomus kohdentui isällä olleeseen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen (1/4–1/6). Tämän jälkeen Pirjo totesi, kuinka koulun ensimmäisellä ja toisella luokalla hänen kirjoittamisessaan oli paljon virheitä, joiden korjaamiseksi Pirjo sai tukiopetusta (1/11–1/14). Elämäkertomuksissa dysleksian oppimisprosessi alkaa yleensä koulun ensimmäisellä ja toisella luokalla lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvinä vaikeuksina. Yleensä tämä on myös se kulmakivi, josta dysleksian sisällöllinen merkityksellistäminen alkaa muodostua.

”Mut sitte *koulun ensimmäisellä ja toisell* ruvettiin huomaa sitten, ett mul on se ja sit mulle annettiin *tukiopetusta*. *Se ei auttanut*, koska se oli vähä sama, ku olis luku ”hauki on kala, hauki on kala”, *kun ei ymmärtäny sitä, miks se on sitten siellä, se virhe.*” (1/11–1/14.)

Kun lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa ilmenee erilaisuutta eikä tukiopetuksesta ole apua, lapset yleensä testataan, kuten Pirjokin (1/14–1/15). Tällöin testi muodostaa yhden vaiheen dysleksian prosessoimisessa, sillä se toimii diagnostivälineenä olemassa olevasta tilanteesta ja legitimoitietyn tilan. Yksilö saattaa oppia, että hänessä on jotakin erikoista, minkä johdosta häntä tutkitaan. Hänelle on myös saattanut muodostua epäily ja huoli omista älyllisistä kyvyistään. Tätä ilmentää Pirjon kerronta, kun hän kertoi sattumalta kuulleensa testaajalta olevansa älykäs ja luulleensa kaiken olevan hyvin (1/32–1/34). Huolta itsestä oli Pirjon mukaan lisännyt se, ettei hänelle kerrottu testaamisen tavoitetta, merkitystä eikä tulosta. (1/26–1/34.)

”Ja kaikki ku puhuttiin, ni puhuttiin mun yli, ei mulle. *Mulle ei kerrottu yhtään mitään* eli mitä tos, tos toi tutkimus tehtiin, ett ainoo, minkä mä *kuulin vahingos sillai*, että se ovi oli vielä auki, ku se (testaaja, kirj.

huom.) sano, *ett sun tyttäres on normaalii älykkäämpi*, ja sitte laitettiin ovi kiinni ja mut laitettiin toiseen huoneeseen piirtään. *Eli mulle ei kerrottu yhtään mitään niinku näistä, mitä tarkotuksii, niin mitä niissä on.* Ja tota, jollon mä luulin sitten tietysti, *ett nyt kaikki on hyvin. Mähän oon älykäs*, kun satuin kuuleen sen, ja *että mä pääsen jatkaan koulua*, ett mä pääsen ylioppilaaks.” (1/26–1/34.)

Testauksen jälkeen Pirjo siirrettiin erityisluokalle. Pirjo kuvasi itseään araksi ja hiljaiseksi lapseksi. Hänelle oli järkytys joutua erityisluokalle, jossa oppilaiden haastava käyttäytyminen, esimerkiksi kirjojen heittäminen ja opettajien nimittely, oli yleistä. (1/34–1/38.) Pirjon mukaan siirto oli virhe, sillä hän oli omasta mielestään liian herkkä tällaiselle luokalle. Hänet olisi pitänyt siirtää ennemminkin lukemisen ja kirjoittamisen erityisluokalle, mutta sellaista ei ollut tarjolla omalla koulualueella. Pirjon mukaan vanhemmille ei myöskään koulun taholta painotettu riittävästi tällaisen luokan merkitystä ja tärkeyttä, jotta he olisivat aktiivisesti hakeneet hänelle lähialueilta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin erikoistunutta luokkaa. (6/42–7/5.)

”Ja sit vielä toi, toi ku tuola ei niinku noteerattu sitä juttuu niinku mitään. Mun yli puhuttiin niinku koko aika, *ett mul ei niinku puhuttu suoraan yhtään mitään, mulle ei selitetty mitään asioita. Se on hirveen pelottava tunne.* Ja *sit sut pistetään jonnekkii räyhäävien, huutavien kaka-roitten joukkoon.* Tai siis niinku mä muistan, kun *ne heitteli opettajaa kirjal, haistatteli sille, ni mä katoin vaan silmät pyöreinä vähän aikaa ja kattelin, ett tämmönenkö mä olen, tämmösekskö mut niinku luokitellaan.*” (27/11–27/17.)

Erityisluokalle siirtoa voidaan pitää yhtenä dysleksian merkityksen oppimisen vaiheena. Koulussa oma vertaisryhmä tarjoaa heijastuspinnan, jossa yksilö vertailee itseään ja muita sekä tekee itseensä kytkeytyviä päätelmiä. Vertailu ja vuorovaikutus voivat olla sekä sanallista että sanatonta ja keskittyä siihen, millaisena minut nähdään ja millainen olen. Pirjon erityisluokalle siirto toimii siirtymänä, jossa Pirjo tekee vertailuja itsen ja sekä vanhan että uuden luokan oppilaiden välillä. Vanha luokka on tarjonnut pinnan, jota vasten Pirjo ymmärtää itsensä oppimiskyvyiltään erilaisena kuin muut luokan oppilaat. Uusi luokkaympäristö vertailupintana on Pirjon mukaan negatiivinen. Pirjo kertoo järkyttyneensä siitä, että hänet luokitellaan siirron myötä samanlaiseksi kuin muut kyseisen luokkayhteisön jäsenet.

Pirjon elämäntilanne huononi niin, että hän yritti jopa itsemurhaa. Pirjon mukaan tilanne syntyi koulupaineista. (1/38–1/45, 26/46–26/49.) Erityisen ongelmallisena Pirjo koki sen, ettei hänelle kerrottu, mikä hänellä on. Pirjolle ei selitetty, miksi hänet siirretään erityisluokalle, miksi häntä tutkittiin ja miksi lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa oli vaikeuksia. Pirjo kertoi kokeneensa, ettei hänen asiaansa kiinnitetty tarpeeksi huomiota (1/23–1/27, 27/8–27/13) eikä hän saanut ongelmaansa riittävästi henkistä tukea.

*”Mä yritin itsemurhaa sen jälkeen (erityisluokalle siirtämisen jälkeen, kirj.huom.). Mä istuin ikkunanlaudalla ja heiluttelin koipiani ja meinasin hypätä.*

sp: Siis ihan lapsena?

pn: Joo. *Ett se on ollu niinku niin rankka paikka.* Noo, no sit mää sitten jotenkin sit päätin, ett mää elän. Mä muistan sen, ett se oli semmonen hirveen voimakas ääni tuli, ett eiku mä haluan elää. Sit mä tulin pois ja tunnin, kaks istuin mykkyrässä lattialla. Että tota pelkäs. Sit sen jälkeen mä en muista, miten se jatkuu se tilanne siitä.” (1/38–1/45.)

Muutaman vuoden erityisluokalla olon jälkeen Pirjo siirrettiin takaisin tavalliselle luokalle. Erityisluokalla Pirjo oli oppinut kirjoittamaan, mutta kirjoituksessa oli edelleen paljon virheitä. Pirjo kuitenkin kirjoitti paljon, ja hänen opettajansa kannusti häntä tässä kirjaamalla erikseen teknisen ja sisällöllisen arvosanan. Yksi sijaisopettaja kuitenkin luki Pirjon aineen ääneen kirjoitusvirheineen, minkä vuoksi Pirjo kertoi lopettaneensa vapaaehtoisen kirjoittamisen. (5/34–5/43.)

*”Mut tosin silloin lapsenahan mä en pystyny ymmärtään sitä, siis miks. Sit semmosii niinku koulussa niinku se oli kaikki kamalinta, mitä on mun mielestä, niin (äh-huokaus) mähän kirjoitin hirveesti, sit ku mä opin kirjoittaaan jotenkuten ees, vaik siel oli virheitä, ni mä kirjoitin hirveesti. Et meidän opettaja silloin siel alakoulu oli hirveen ihana sillai, ett se kirjotti sen teknisen numeron erikseen ja sit se kirjotti siitä sisällöstä kommentin. Niin kauan kunnes, ku tuli kolmannel luokal yks sijaisopettaja, se luki sen luokan edessä virheineen päivineen. Sen jälkeen mä poltin ja revin kaikki kirjoitukset. Sen jälkeen mä en kirjottanu vapaaehtosesti mitään.”* (5/34–5/43.)



Koulua tarkastellaan oppimisen paikkana, jossa painopiste on kohdentunut virallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen kognitiivisten tietojen ja taitojen oppimiseen, mutta myös yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittymisen tukemiseen. Osa dysleksian merkityksellistymistä ja sen nivoutumista omaan kerrottuun identiteettiin kytkeytyy Pirjon kerronnassa kirjoitusvirheisiin, vaikka aluksi ne eivät ole estäneet kirjoittamista. Yksilön toiminta ei ole ainoastaan kognitiivista vaan myös tunteisiin liittyvää. Yksilö oppii satunnaisesti virallisen opetussuunnitelman ohessa, erinäisten merkijärjestelmien avulla asioita ja tunteita, jotka hän liittää omaan identiteetikäsitykseensä. Pirjon mukaan tähän liittyy muun muassa hänen virheitä sisältävän kirjoituksensa ääneen lukeminen koko luokalle.

Pirjon elämäkerronta jatkui dysleksiaan tai muuhun hänen kokemaansa huonommuuteen kytkeytyvien tapahtumien esittelynä. Tällaisia olivat Pirjon mainitsema silmädominanssi. Pirjon toinen silmä dominoi katsetta niin, että se hankaloittaa katseen kohdistamista. Tähän liittyvät muistot luokan edessä olost, kun Pirjo ei löytänyt kartalta etsimäänsä paikkaa, ja muistot pesäpallopeleistä, kun Pirjo ei osunut silmädominanssin vuoksi palloon. Myös koko luokan edessä laskujen laskeminen niitä ymmärtämättä olivat jääneet Pirjon mieleen omaan identiteetikäsitykseen yhdistyvinä negatiivisina tunnekokemuksina. (5/43–6/3.)

”Sit yks kaikkein kamalint, *mullahan heittää, toinen silmä on kaksyht senttii, heittää. Eli mul on oikee silmä, onks se nyt oikeen vai vasemman silmän dominanssi*, (voit sä lukee mun papereistani). Niin tota, kun sul on paperi nenän edessä, sä näät siit, esimerkiksi kartta, näät siit kartalta, ku sä tässä katot, et tossa se paikka on. *Mut sit, kun sun pitää sinne taululle siirtyä semmosen ison kartan eteen, sä et kerta kaikkiaan löydä sitä sieltä. Sä et nää sitä, ku se heittää se silmä kaksyht senttii pitkäs semmoses kartas. Ja sit seisot kuula punasen siel tyhmänä siellä eessä, niin se on aika, aika rankkoi kokemuksii.*” (5/43–6/3.)

”Ja sit just se, *ku pistetään taululle kirjottaa, vaik sä laskeen laskuja, vaik sä et ymmärrä yhtään mitään, mitä sä teet. Ni se on aika julmaa.* (.) *Mut se on vaan ajattelemattomuutta, sitähän se on, ei muuta. Niinku joku tomonen voi vaikuttaa. Tai jossain pesiksessä sä oot mukana, niin tota sul ei oo mitään jakookaan sen silmän heiton takii niin osuu kahtyht senttii tai siihen pallon päähän. Sul vaan heittää se silmä kaksyht senttii, ni se heittää sen, ett sille sä et voi mitään, sä et osu siihen palloon. Sitten kaikki huutaa ja (lättää) ja joutuu koulukiusatuks ja tämmöstä.*” (6/3–6/11.)

Erityisluokalta tavalliseen luokkaan siirtymisen jälkeen Pirjon kerronta liittyy koulutoimintaan, jossa oma dysleksia sekä muut tekijät yhdistyvät tyhmyyden ja huonouden tunteeseen. Nämä tunteet tulevat elämäkertomuksessa dysleksian medikaalisten ominaisuuksien rinnalle. Pirjon kerronnassa kirjoitusvirheitä sisältävän aineen ääneen lukeminen luokalle ja silmädominanssiin liittyvät ongelmat yhdistettynä normaalin koulutoimintaan, kuten liikuntatunteihin ja luokan edessä muille esittämiseen, ovat konstruoituneet osoituksiksi tyhmyydestä ja huonoudesta. Kokemukset ovat olleet nöyryyttäviä, ja ne ovat olleet haasteellisia omalle identiteettikäsitteelle ja itsetunnolle.

Pirjo kertoi myös, että häntä oli kiusattu luokassa, mutta myös oman luokan ulkopuolella, koulun alueella. Pirjon mukaan opettajan toiminta – aineen lukeminen virheineen ääneen luokalle ja opettajan tuskastuminen ja tiuskinta muiden oppilaiden kuullen – oikeutti muut oppilaat toimimaan negatiivisesti häntä kohtaan. Luokkaan oli rakentunut hänestä osaamattoman ja tyhmän henkilön kuva. (7/6–7/13.) Pirjon mukaan kiusaaminen alkoi kuudennella luokalla. Koulun ”raggarit” olivat kiusaajan roolissa. (6/11–6/17.) Kun kiusaaminen jatkui eikä koulun taholta asiaan puututtu, Pirjo kertoo pyytäneensä veljeään suojelemaan itseään (7/13–7/22).

”sp: Ja sä sit mainitsit, että sua niinku on kiusattu, niin mistä sua on kiusattu?

pn: Se just *sen jälkeen etenki alettiin kiusaamaan, just ku mä en osannu siel tunnilla mitään, ni ne katto, ett toi nyt on, ku se ei mitään osaa ja sit opettajaki välill tuskastu ja tiuski mulle, niin ne oppilaat katto, että mulle, et mua voi kiusaa.* Ja etenki sen jälkeen *ku se yks miesopettaja luki sen (aineen kirj. huom.) ääneen, ni kato mähän oon tyhmä ja vaikka mitä, ni mua ruvettiin kiusaamaan.*” (7/6–7/13.)

Elämäkertomuksesta välittyy kuva siitä, että dysleksian informaali merkitys – hiljainen tieto – alkaa nivoutua osaksi kerrottua identiteettiä kouluyhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Se on konstruointiprosessi, joka toteutuu jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja -toiminnassa muiden ihmisten kanssa ja jossa yksilö koko ajan muokkaa käsitystään omasta minuudestaan. Mutta se ei ole ainoastaan yksilön henkilökohtainen, kahdenkeskinen vuorovaikutustapahtuma vaan myös tätä laajempi, kollektiivinen prosessi. Samalla kun yksilö satunnaisesti oppii itseensä liittyviä asioita

yksittäisistä tilanteista, samat tilanteet saattavat oikeuttaa muut toimijat tulkitsemaan ja toimimaan tietyllä tavalla. Tämä osaltaan lisää omaan identiteettikäsitteeseen kytkettyjä huonouden tunteita.

Pirjolla ei omien sanojensa mukaan ollut muuta vaihtoehtoa kuin liittyä kiusaajiin oman kiusaamisensa lopettamiseksi (6/38–6/40). Seurauksena oli yleistä kiusantekoa, kuten opettajille tarjottuja pippuripullia, koulusta karkailua ja muiden oppilaiden yllyttämistä toimimaan koulun järjestyssääntöjä vastaan. (6/17–6/31.) Kiusaamista Pirjo selitti ”taisteluna järjestelmää vastaan”, eräänlaisena rajojen tietoisena rikkomisena (6/31–6/33, 7/22–7/26). Siihen liittyivät myös koulukarkailu, liftaaminen, tupakointi ja alkoholin käyttö (2/8–2/13). Kahdeksannella luokalla Pirjon todistus oli niin huono, että hän oli vaarassa jäädä luokalleen. Pirjon mukaan opettaja päästi hänet armosta yhdeksännelle luokalle, kun hän vetosi isänsä sairastumiseen ja siitä johtuneeseen läksyjen laiminlyöntiin. Yhdeksännellä luokalla Pirjo pystyi korottamaan kouluarvosanojaan, ja keskiarvo nousi yli seitsemään. Koulupinnaus ja runsas alkoholinkäyttö jatkuivat koulunkäynnin ohessa. (7/34–8/5.) Pirjo itsekin totesi: ”*Mut tota, ei mulla, en mä niinku, mul ei ollu hyvä olo*” (2/12).

Pirjo ei kertonut kouluun liittyvistä asioista kotonaan. Toisaalta hänen vanhemmillaan ei ollut resursseja auttaa häntä. Koska vanhemmat eivät olleet pystyneet aikaisemmin auttamaan häntä, Pirjo koki, että he eivät kykenisi siihen nytkään. Niinpä hän kertoi salanneensa ja peittäneensä vanhemmiltaan kouluongelmat, päihteidenkäytön, liftailun ja koulukarkailun. (1/45–2/8, 20/28–20/46.) Erityisesti hän kertoi suojelleensa äitiään, jolle hän oli vasta aikuisena kertonut koulukokemuksistaan (7/26–7/34, 20/47–21/11).

Lukutaitoa ja dysleksiaa käsittelevässä tieteellisessä tuotannossa painopiste on yleensä kognitiivisissa taidoissa ja niiden oppimiseen liittyvissä vaikeuksissa. Kirjallisuus on keskittynyt lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisen rytmin erilaisuuteen (vrt. luku 3). Tutkimuksissa on kiinnitetty vähän huomiota dysleksian ja tunteiden väliseen yhteyteen. Pirjon kertomuksessa tunteet ja kokemus niiden kohtaamisesta yksin ovat tärkeitä. Hänen elämäkertomuksessaan dysleksian käsittely siirtyy nopeasti lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista tunteisiin. Dysleksian merkitys muuntuu henkilökohtaiseksi tunteeksi omasta tyhmyydestä ja huonoudesta sekä erilaisuudesta muihin verrattuna.

*”Ja kouluun suurin osa tää tyhmyys, siis tää ”tyhmä juttu” niinku se liittyy. Ja vaik kukaan ei sanoiskaan, ni kyl sä vaistoot sen, mitä ihmiset ajattelee. Sä opit niinku sillai, että sen näkee ihmisestä, mitä ne ajattelee. Se on aika jännä. Et sehän noi sul tulee, niinku ylimääräset tuntoaistit, ku sul on lukihäiriö. Sä kehität semmost ylimääräst (--) hyvin nopeesti. Ja se luo niitä ristiriitatilanteita. Ne on muutenki niin tämmönen (--), niinku joutuu paljon tämmösten lukihäiriöitten kans niinku (--) tekemisiin, ni sen huomaa, et ne on hyvin herkkiä. Herkkiä ihmisiä, suurin osa niistä, ulkopuolella.” (26/28–26/37.)*

Kerronnassa dysleksian ja sen merkityksen rakentuminen ja oppiminen tapahtuu kouluyhteisön toimintaan osallistumalla, vertailemalla ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yksilö arvioi itseään suhteessa muihin ja heidän toimintaansa. Tällaisina peleinä toimivat opettaja, muut oppilaat sekä erilaisina oppimisympäristöinä toimivat luokkakontekstit. Dysleksiaan liittyvä oppimistoiminta tapahtuu asiantuntijoiden, mutta erityisesti opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Asiantuntijoina toimivat lääkärit, jotka testauksella legitimoivat dysleksian ja oikeuttavat siirron erityisluokalle. Nämä toiminnot ovat edesauttamassa dysleksian henkilökohtaista merkityksellistymistä, mutta myös määrityksen muutosta kirjoitusvirheistä tunteeksi tyhmyydestä, huonoudesta ja erilaisuudesta. Kuitenkin oma tyhmyyden ja huonouden tunne muodostuu kertomuksessa myös vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Luokkatoiminta on Pirjon mukaan asettanut hänet negatiiviseen valoon ja oikeuttanut muut kiusaamaan häntä, mikä osaltaan on lisännyt tunnetta omasta arvottomuudesta.

## **Prosessin II vaihe: dyslektisyyden vahvistuminen**

### *Uravalinta ja ammatillinen koulutus*

Peruskoulun loppuun suorittamisen jälkeen Pirjo hakeutui ravintolakoulun peruslinjalle. Hän kuvaa alanvalintaa hätävaraksi, sillä hänen toiveammattinsa olisi ollut sisustusarkkitehti tai koulutus Ateneumissa (2/13–2/17, 11/32–11/37). Ravintolakoulun teoreettisia opintoja Pirjo kuvasi helpoiksi. Ainoastaan *vieraiden sanojen*, kuten karotiinin tai eri vitamiinien nimien, *muistaminen* tuotti ongelmia. Sen sijaan vaikeutta sanojen merkityksen ymmärtämisessä ei ollut. Myös *reseptien ulkoamuistaminen* oli hankalaa ja

niiden tarkistamiseen kului paljon aikaa. (2/17–2/26, 8/30–8/39.) Ongelmia syntyi opintoihin kuuluvassa harjoittelussa Pirjon dysleksiaansa liittämän *hitauden* vuoksi. Ensimmäisessä harjoittelupaikassa hänen oli annettu tehdä työtä omassa tahdissaan, sillä he tiesivät Pirjon tekevän siistiä ja kunollista työtä hitaudesta huolimatta. (8/5–8/25.) Sen sijaan toisessa harjoittelupaikassa hän sai arvostelua työnsä hitaudesta (2/33–2/37, 8/25–9/12).

”Sen jälkeen tota, sit *mä jouduin vaan vaihtaan ravintolaa ja siel ei ymmärretty kyl sitä, et ku mä oon hidas. Et jos mä haluun tehdä hyvää työtä, ni mun täytyy tehdä hitaasti, et mä pystyn tekeen hyvää työtä, et mä en pysty nopeesti tekeen niit töitä. Nii sit ei ymmärretty siellä ja mä sain hirveit haukkuja. Sit mun lähti menee koulu, toi hotelli- ja ravintolakoulu perseelleen.*” (2/33–2/38.)

On mielenkiintoista, miten Pirjo kuvaa sitä, mitä merkityksiä hän liittää dysleksiaan ja omaan identiteettikäsitteeseensä. Eri harjoittelupaikat luovat erilaisia oppimisympäristöjä oman minuuden määrittämiseksi. Ensimmäisessä harjoittelupaikassa Pirjon mukaan joustoja annettiin eikä konfliktitilanteita syntynyt. Sen sijaan toisessa harjoittelupaikassa sen työntekijät tai ohjaajat määrittivät tilanteen Pirjolle toisin, jolloin hän kokee ristiriidan suhteessa omaan minuuteensa. Toiseen harjoittelupaikkaan liittyvässä keronnassa dysleksia on saanut myös muiden merkitysten lisänä määreen erilaisuus. Se merkitsee sitä, ettei Pirjo koe pystyvänsä samaan suoriutumiseen kuin muut. Pirjo oikeuttaa itselleen paikan olla erilainen kuin muut. Hänelä ei voida tällöin vaatia samoja asioita kuin muilta.

”Se oli harjoittelupaikka. Joo, niinkun pitää olla harjoittelu, tietty määrä harjoittelua, et sä pääset ravintolakouluun, hotelli- ja ravintolakouluun. Niin peruslinjan välillä sul täytyy olla tietty eli mä harjoittelupaikan sain sieltä. Ja siellä me tultiin hirveen hyvin toimeen niitten ihmisten kanssa ensinnäkin. Ne oli hirveen mukavii, nuorii kaksikymppisii, kaksivitosii kundeja ja sitten minä. Niin tota ja sitten *niinku se, ett mä teen hitaasti ja rauhallisesti, niin se ei ollu este, et ne ties, et mä teen hyvin sen ja loppuun sen, mitä mä teen ja alotan. Ja vaikka menis vähän pitempään ja menis vähän työajan ylittekkii, ni mä teen sen loppuun, mikä mun pitää tehdä ja tällasta näin. Ni ne anto mulle joustoja. Sit taas siin toisessa niin tota noin niin, (käsien läpytystä) tämmönen tahti ja tota noin niin ei mitään joustoja. Et mun ois pitäny toimii samal taval ku muut, vaik mä en pystyny siihen.*” (8/15–8/27.)

Pirjon mukaan koulu alkoi mennä huonosti dysleksian ja siihen nivoutuneiden vaikeuksien, mutta myös yleisen elämäntilanteen vuoksi. Elämään kuului melko runsasta alkoholin käyttöä, huumeita, seurustelua alkoholistin kanssa sekä suhteen lopettaminen. (2/37–2/48, 9/13–9/27.) Vuoden opintojen jälkeen Pirjo keskeytti koulun (9/27–9/32) ja hakeutui ravintolaan annostelijaksi (2/48–3/1).

Uravalintaa ja ammatillisia opintoja käsittelevässä kerronnassa Pirjon luoma merkitys dysleksialle vahvistuu entisestään. Peruskouluun liittyvässä kerronnassa Pirjo liittää dysleksian medikaalisiin ominaisuuksiin ainoastaan kirjoitusvirheet, mutta ammatillisissa opinnoissa se merkityksellistyy myös vieraiden sanojen muistamisen vaikeutena ja erityisesti Pirjon dysleksiaan liittämänä hitautena. Myös aiemmin opittu informaali käsitys dyslektisyydestä tyhmyytenä ja huonoutena saa vahvistusta harjoittelupaikkakokemuksista. Kerronta myös välittää kuvan, kuinka käsitys omasta huonoudesta ja tyhmyydestä on sisäistynyt ja opittu niin, että Pirjo oikeuttaa itsensä erilaiseksi kuin muut.

Dysleksian merkityksellistäminen näyttäytyy jatkuvana oppimisena. Erilaiset elämäntilanteet ja -vaiheet luovat uusia oppimisympäristöjä. Pirjon elämänkertomuksessa tällaisia olivat ammatillinen koulutus ja eri harjoittelupaikat. Niihin osallistumalla, toimimalla ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa yksilö jatkuvasti rakentaa dysleksian henkilökohtaista merkitystä sekä jäsentää sitä osaksi omaa kerrottua minuuttaan. Erilaiset toimintaympäristöt myös tarjoavat erilaisia yhteisöjä ja rakennusaineiksia identiteettikäsityksen muodostamiseen.

### **Prosessin III vaihe: särö / ristiriita aiemmin opittuun käsitykseen dysleksiasta ja omasta identiteetistä**

#### *Työ, aikuiskoulutus ja jokapäiväinen elämä*

Koulun keskeyttämisen jälkeen Pirjon elämässä alkoi vaihe, jossa hän matkusti ja vietti paljon aikaa ulkomailla. Pirjo lähti ulkomaille, koska hän yleensä halusi Suomesta pois ja koska hän halusi lopullisesti irtautua entisestä elämänkumppanistaan. Hän osti kaksi interrail-korttia ja lähti kiertämään Eurooppaa. (3/1–3/5.) Palattuaan matkaltaan Pirjo työskenteli jonkin aikaa saadakseen rahaa ja matkustaakseen sitten Amerikkaan. Siellä hän las-



tenhoidon ja tarjoilijan työn ohessa opiskeli piirtämistä. (10/29–10/36.) Amerikasta palattuaan Pirjo työskenteli ravintolassa ja siivoojana kerätäkseen rahaa Intian matkaa varten. Intiassa hän oli kaiken kaikkiaan reilun kuukauden ja tänä aikana hän tutustui taideyhteisöön ja sitä kautta silkkiin, sen valmistamiseen sekä silkkikankaan tekemiseen ja värjäämiseen. (12/18–12/31.)

Suomeen palattuaan Pirjo perusti oman yrityksen, joka keskittyi silkki-vaatteiden valmistamiseen ja korjaamiseen. Pirjolla oli oma mallistokin valmiina. Lisäksi hän teki neuleita ja korvakoruja. (3/19–3/20, 14/9–14/14.) Kiinnostus silkkiin vei hänet Thaimaahan, jossa hän tapasi tulevien lastensa isän. Hän tuli välillä Suomeen ja matkusti uudelleen Thaimaahan. Palattuun takaisin Suomeen Pirjo jatkoi yritystoimintaa ja oli raskaana. (3/12–3/18, 3/25–3/30, 13/27–14/1.) Laman myötä yritys ajautui konkurssiin, ja Pirjo palasi Thaimaahan aiemmin tapaamansa miehen luo. Suhde ei kuitenkaan toiminut, ja Pirjo palasi Suomeen ja havaitsi olevansa jälleen raskaana. (3/30–3/41.)

Pirjon mukaan ulkomaanmatkat olivat jatkumoa jo aiemmin alkaneelle pakoreaktiolle. Kun tilanne muodostui henkisesti liian raskaaksi, oli ulkomaille helppo paeta. (21/47–22/11.) Ratkaisu ristiriitaisesta tilanteesta selviytymiseen oli välttää sitä. Kun yksilön mieli ei kykene käsittelemään ristiriitaisia tunteita, yksi keino siitä selviämiseen on toimintaympäristön muuttaminen.

”Se, että (huokaus) sä koko aika pidät sen takaoven auki eli sä et pistä sitä takaovee kiinni. Eli kun *sä oot kerran päässy karkuun tilanteesta, niin sä et enää osaa laittaa sit takaovee kiinni, sä oot aina ku tulee tilanne vaikeeks, sä otatki pitkät siin vaihees.* Ja se on se vaara, mikä siin sit syntyy. *Eli semmonen pakoretki.* Mut sitähan se oli se mun liftaamine, et sieltähän se on opittu, et liftaaminen, *et aina ku rupes tuntuu pahalta, mä lähin liftaamaan.* Eli se on niinku (--) *aikamoinen jatkumo niinku tämänönen pakenemisreaktio. Kirjoihin pakeneminen, alkoholiin, huumausaineet, kaikki nää, ne on pakenemista. Se tilanne on kestämatön siinä paikan päällä. Sä et pysty selvittään sitä, ni sä lähet karkuun.*” (21/47–22/11.)

Pirjo korostaa erityisesti sitä, kuinka ulkomaanmatkat olivat olleet itsetunnon kannalta erityisen hyviä (3/5–3/6, 25/43–26/7). Pirjon mukaan monikaan ei uskalla lähteä yksin ulkomaille. Kun sen teki ja huomasi selviävänsä (21/12–21/24), se tuotti positiivista selviytymisen tunnetta. Pirjo kertoi,



että ulkomailla kukaan ei tullut sanomaan, miten asiat tulisi tehdä. Kukaan ei odottanut ulkomaalaisen osaavan kieltä täydellisesti, joten virheet sallittiin ja häntä ymmärrettiin. Kieleen ja sen kirjoittamiseen ei syntynyt odotuspaineita (9/41–9/47). Ulkomailla Pirjo vapautui miettimään ja arvioimaan itseään sekä tarkastelemaan itsen ulkopuolisia asioita. Pirjo kertoi, että väliaikainen oleilu ulkomailla ja kielen avulla selviäminen olivat olleet merkittäviä oppimiskokemuksia. Itse asiassa Pirjo kertoi saaneensa nimenomaan ulkomailla yleistä arvostusta oman selviämisensä vuoksi (19/39–19/46).

”Mut se oli just sinänsä, koska sul ei oo *niinkun yhteiskunnan painostusta*, sun pitää ja sun täytyy ja sun täytyy ja tämmöstä näin. Ja et *miks sä teet näin ja mikset sä tee kunnolla ja oo huolellinen ja sun ei tartte kuunnella tätä tuol ulkomailla ollenkaan*. (.) Se on jääny pois kokonaan. *Sä oot tyhmä* ja. Päinvastoin sua katotaan niinku, et yksinäinen vaalee, yksinäinen nainen tulee ja on jossain *ulkomailla ja pärjää ihan hyvin*. Niin sua katotaan *niinku vähän ylöspäin*.” (19/39–19/46.)

Ulkomaanmatkojen ohella Pirjo totesi myös oman yrityksen tuottaneen positiivisia oppimiskokemuksia. Omassa yrityksessä Pirjo sai käyttää luovuuttaan. Yrityksessä Pirjo pystyi tekemään töitä itsenäisesti ja omassa tahdissaan. Siellä kukaan ei ollut sanomassa, kuinka asiat tehdään ja milloin ne tehdään. (14/24–14/29.)

”sp: Sit toinen asia oli nää yritykset, mitkä sä koit merkittäviks sun elämässä. Voisiks sä kertoo miks?

pn: No ensinnäkin se tapaus *tehä omaan tahtiinsa ja omalla tavallaan asioita ilman, että siihen tulee koko aika joku niinku arvostelemaan ja pistään kommenttii, niinku, ettei noin voi tehdä, ei näin saa tehdä, ei noin tota tehdä*. Okei, otinhan mä selvää asioista, miten ne pitää tehdä, enhän mä sitä niinkun, *enhän mä tyhmä oo*. Niin tota siis niinku tällai, miten tää yleiskäytäntö ny menee ja näin, kirjanpidot ja muut tällaset, kyl mä pystyin senki tekeen. Niin tota, niin tota otin nää selvää, *mut niinku siin ei oo niinku koko aika niskaan huohottamassa, et mitä sä teet, miten sä teet. Niinku mul on koko ikäni ollu, et aina niskaan huohottamassa, et kattomassa, että mä teen niinku. Semmonen niin kova*.” (23/33–23/45.)

Ulkomaille lähtö ja oman yrityksen perustaminen merkitsivät molemmat toimintaympäristön vaihdosta. Toimintaympäristöä vaihtamalla tai pareminkin sen rikkomisella omaan aiemmin opittuun ja sisäistettyyn käsityk-

seen itsestä muodostuu särö. Ulkomaanmatkoilla aiempi käsitys itsestä tyhjänä ja huonona alkaa murtua niillä koetun positiivisen suhtautumisen ja selviytymisen tunteen vuoksi. Ulkomaanmatkoilta Pirjo oppii ja saa idun toisenlaisesta minuudesta. Tämä minä selviää yksin erilaisissa, vaikeissakin olosuhteissa vieraalla kielellä. Vähitellen muodostuva uusi kuva itsestä on sellainen, että hän kykenee ja osaa ja että muut ihmiset suhtautuvat häneen positiivisesti ja arvostavasti. Tätä kuvaa tukee kotimaassa oman yrityksen hoitaminen. Omien taitojen käyttäminen ja oman työtoimintaympäristön luominen itselle sopivaksi sekä siinä onnistuminen luovat positiivisia onnistumisen tunteita ja myönteisiä aineksia omaan kerrottuun identiteettiin.

### Prosessin VI vaihe: merkitysperspektiivin muutos

Pirjon elämäkerronnan ratkaisevan käänteen muodosti lama, yrityksen konkurssi ja samaan elämänvaiheeseen liittyneet muut seikat. Laman myötä Pirjon yritys ajautui konkurssiin. Pirjo yritti käynnistää uudelleen liiketoimintaansa, mutta huomasi pian, ettei yrityksen toimintaa kannattanut jatkaa (19/10–19/23). Konkurssin syy Pirjon mukaan ei ollut dysleksia vaan ajan vaikea yhteiskunnallinen ja taloudellinen tilanne (14/34–14/39, 19/6–19/9). Konkurssin myötä Pirjon elämäntilanne muuttui kaaokseksi moninaisten muutosten vuoksi. Hänen täytyi huolehtia yksinhuoltajana lapsesta ja hän oli samanaikaisesti raskaana. Hänen täytyi myös ratkaista asunto-ongelmansa, sillä hän asui yrityksen tiloissa (18/42–18/48). Samanaikaisesti hän hoiti yrityksensä konkurssia. Elämä muuttui kaaokseksi, ja Pirjo hakeutui velkasaneeraukseen sekä turvautui myös psykologin apuun. (19/26–19/37.)

”Mut siin on kanssa aika show niitten velkasaneerauspapereitten kanssa, et kyl mä jouduin tuol turvautuun siinä koko toiminnassa, niinku velkaneuvontaan aika rankasti. Pyytään apua joka paperin täyttämiseen samoin niinku se, psykologin apuu mä pyysin siin vaiheessa. Mut tosin se oli vaan semmosta, et si niinku menny kovin syvälle, että siit kai ei käsitelty, mä en ollu viel siin vaiheessa niinku valmis puhuun lukihäiriöst ollenkaan mitään. Sit vast jälkikäteen mä oon informoinu niit täst asiasta. Mut tota, et se oli aika kaaos. Tai kyllä ne ties, et se nyt oli lukihäiriö, mut ei tienny, miten se vaikuttaa. Ni ne ei pystyny sitä suhteuttaan tavallaan. Et se oli aika, mut nyt ovat sitäki tietoo. Että, et (.) se oli, et kyl se aika kaaos, kaaostilanne oli.” (19/26–19/37.)

Vaikka dysleksia ei Pirjon mukaan ollut syynä muuttuneeseen tilanteeseen, siitä kuitenkin aiheutui rajoituksia jokapäiväiseen elämään, ja se oli yhteydessä identiteettikäsitteiden jäsentymiseen. Velkasaneerauksessa Pirjo joutui pyytämään paljon apua monien virallisten dokumenttien kirjoittamisessa. Samaan aikaan hän pyysi psykologin apua. Kiinnostavaa tässä yhteydessä oli Pirjon maininta, ettei hän ollut silloin vielä kyllin valmis keskustelemaan tai käsittelemään dysleksiaansa.

”Elämäntilanteen kaaos” muodostui käännteeksi Pirjon elämäkertomuksessa. Kaaoksen jälkeen asiat alkoivat sujua. Velkasaneerauksen jälkeen Pirjo pääsi muuttamaan uuteen tilavaan asuntoon. (4/19–4/22.) Kuultuaan Eri-laisten oppijoiden etujärjestöstä Pirjo hakeutui sitä kautta opiskelemaan (4/22–4/25). Haastatteluhetkellä Pirjo opiskeli päivisin aikuislukiossa, kun lapset olivat koulussa ja päivähoitossa. Omien sanojensa mukaan hän teki nyt sitä, mitä hänen ei annettu tehdä lapsena ja nuorena (4/27–4/31). Pirjo kuvasikin, kuinka hänen itsetuntonsa vahvistui kaikkien kohtaamiensa vaikeuksien myötä (17/43–17/45).

*”Se on ihan mukavaa, et mä tykkään hirveesti siitä (opiskelusta kirj. huom.) ja haluan ehdottomasti nyt tehdä sitä, mitä mun ei annettu sillo aikoinaan tehdä. (naurua) Sillonhan se oli ihan täysin mahoton tilanne, et yrittää lukioon ja saada stuidun papereita lukihäiriöisen, niin tota haluan sen nyt tehdä.” (4/27–4/31.)*

Oman elämän muutoksiin ja käännteisiin oli Pirjon mukaan ainakin osittain ollut yhteydessä itsen hyväksyntä sellaisena kuin nyt on. Hänen mielestään kaikkein vaikeinta oli ollut hyväksyä lapsuuteen liittyviä asioita. Pirjo oli lukenut paljon psykologista kirjallisuutta, mikä oli auttanut ja helpottanut hyväksymään asioita. (14/39–14/45.)

*”Et lähinnä niinku nää lapsuudenjutut, niin ne on ollut se ja niistä ylipääseminen on ollu se kaikkein vaikein. Niinku se, et on pystyny hyväksyyntä itensä. Mut siihen on auttanut lukeminen, et mähän oon luku hirveesti. Kaiken näkösiä psykologian teoksia ja, ja kaiken maailman, mitä vaan ikinä käsiini saan. Et aina ku mul tulee joku, mitä mä en ymmärrä, mä haen kirjan ja luen sen, yksinkertasta.” (14/39–14/45.)*

Pirjon mukaan vaikeinta ei ole ollut kognitiivisten taitojen tai niiden oppimisessa ilmenneiden vaikeuksien hallinta aikuisena vaan omaan identiteettikäsitteeseen liittyvien negatiivisten tunteiden merkitys ja käsittely. Vai-

keinta oli ollut oppia tulemaan toimeen itsensä kanssa ja hallitsemaan omia tunteitaan. Pirjo palasi useaan kertaan painostuksentunteeseen, joka oli tullut siitä, ettei hän ollut toiminut oikein tai normien mukaisesti ja siitä, kuinka hänelle tästä asiasta oli huomauteltu (24/3–24/21). Erityisesti koulussa opitut ja sisäistetyt negatiiviset tunteet, tyhmyyden, huonommuuden kategoriat säilyivät mielessä, vaikka kouluuyhteisö oli jäänyt elämässä jo kauas taakse. Pirjon mukaan näiden myötä hänelle oli kehittynyt heikko itsetunto. Ja vaikka hän oli tehnyt paljon työtä itsetuntonsa parantamiseksi, sitä oli Pirjon mukaan edelleen helppo horjuttaa. (14/5–14/8, 22/42–23/2.)

”sp: Sit sä oot, oot niinku peittäny sisua?

pn: Niin semmonen niinku et, et jos te kerran ette niinku antanu mun tehdä sitä noin, niin mä teen sen sit näin. Et suksikaa te Nevadaan (nau-raen), *että mulle aikoinaan sanottiin, et sä et pärjää, sä et voi.*

sp: Koulussa vai?

pn: Niin ja nää, *nämä herrat täällä psykologit ja mitä näitä nyt on tutkinu mua, päättä, päättä tutkinu, ne sanoo, et sä voi, et sä saa, et sä pärjää. Nää on niit sanoit, mitä nää on käyttäny.*

sp: Niinku tehdä mitä?

pn: No ku mitä mä yleensä teen tai halusin tehdä niinku opiskella ja tämmöstä näin, mitä me puhuttiin tuolla. Nii ku se on ihan tyypillistä vikaa, silloin kun kaikki (---). (.) Ja sitte tota *ku sä oot aikas kuuntelet, ni sust tulee tietyl tavalla yliherkkä sille. (.) Eli suurin ongelma ei enää siinä vaiheessa oookkaan se lukihäiriö, vaan se on se kaikki muu, koska lukihäiriön kanssa pystyy tulla toimeen, jos sulle vaan opetetaan keinot, valita tarpeeks, ett sä pystyt tuleen sen kanssa toimeen, se ei oo. Okei, sä joudut tekeen enemmän töitä, mut jos ei, mut jos sulle annetaan niinkun kannustava mahdollisuus tehdä niitä töitä ja selität miten tää toimii, ni kyllähän sä oot valmis tekemään sen, kuka tahansa on valmis tekemään sen. Mutta tota jos ei sulle anneta niitä palikoita, niin sun on täysin mahdoton ja jos saisit koko aika kuulla, et niinku, niinku negatiivisiä asioita itestä, ni ei se kauheen hyvää tee itsetunnolle.” (20/7–20/28.)*

Merkitykselliseksi itselleen Pirjo totesi myös sen, että hän sai työvoimatoimistolta todistuksen dysleksiaan perustuvasta työrajoitteisuudesta. Tämä oikeutti Pirjon dysleksian ja sen aiheuttaman vaikeuden työssä. Yhteiskunnalta saatu legitimointi antoi Pirjolle oikeuksia, joihin hän saattoi vedota. Pirjo saattoi oikeutetusti pyytää ja käyttää hänen elämäänsä helpottavia apuvälineitä. Tämä edisti erityisesti virkailijoiden kanssa toimimista.

(18/15–18/31.) Pirjon mukaan sekä oman itsetunnon vahvistuminen että yhteiskunnan legitimointi olivat antaneet hänelle rohkeutta pyytää virkailijoilta apua asiapapereiden täyttämässä ja asioiden oikeellisuuden tarkistamisessa. Ilman tätä tarkistuttamisprosessia asiapapereihin jäi virheitä. (17/41–18/8.)

”sp: Sä tarkotat ne, et ne (muut lukivaikeuksiset kirj. huom) ei oo oppinu sitä, et miten tää yhteiskunta toimii?

pn: Niin et sä voit pyytää apua ja mitenkä siis niinku ilman, että se tuntuu ittestä niinku nöyryyttävältä. Et ensimmäisen kerran, ku mä koin niinku sillai niinku yhteiskunta tavallaan niinku on antanu mulle luvan olla se, kuka mä olen, siinä vaihees, ku työvoimatoimistosta mut laitettiin työrajoitteiseks. Näin sit vähän aikaa mä nikottelin sen kans (---) työrajoitteinen (naurahdus), niin tota nikottelin sen kans. Mut sillo ensimmäisen kerran se otettiin täs yhteydes huomioon, et mul on lukihäiriö. Ja se tapahtu vuosi sitten. Ja sit nyt tääl, sitte tää, niinku tuolla eli mä oon peräämään niit omii oikeuksii tavallaan, et mulla on oikeuksia. Et esimerkiks nytte, ku mä tiedän, et mä pystyn käyttään tiettyjä apuvälineitä, mä voin pyytää apua sieltä ja täältä ja tuolta ja mul on oikeus tähän. Mikä niinku tuntu, et hirveen usein esimerkiks jossain virastossa, ku sä meet pyytään apuu, ni sit ne on nenä kipparalla, ku sä meet pyytään. Ja jos sä oot vähänki herkempi ihminen, ni et sä mee toista kertaa (.), ellet sä oo varma siitä, et sul on oikeus.” (18/15–18/31.)

Monien elämäntapahtumien ja vaikeuksien jälkeen Pirjon kerronnassa tapahtuu muutos. Tämä muutos liittyi siihen, ettei hän näe itseään tyhmänä, huonona ja erilaisena vaan arvostettavana ja elämässä menestyvänä henkilönä.

”Et nyt mul on tänä päiviänä turha tulla sanoon, et sä oot tyhmä (nauraen), koska mä tiedän, et mä en ole tyhmä. Et jos mä oisin tyhmä, ni mä en ois pärjänny. Se on niin yksinkertast.” (26/8–26/12.)

Tulevaisuudessa Pirjo suunnitteli saattavansa loppuun lukio-opinnot ja kirjoittavansa ylioppilaaksi. Tämän jälkeen hän halusi hakeutua yliopistoon tai opiskella matkailualaa. Luovuuttaan hän suunnitteli toteuttavansa harrastusten avulla ja hänen toiveenaan oli jopa näyttelyn pitäminen. (27/38–28/12.) Kuitenkin suuntaus elämässä oli ”Eteenpäin, eteen ja ylös. Se on se. Niinku paikalleen ei saa jäädä tuleen makaamaan (naurua).” (28/12–28/14.)

Pirjon elämäkertomuksessa tapahtuneen käänteen jälkeen jo aiemmin muodostunut käsitys itsestä muuttuu. Käsitys itsestä tyhmänä, huonona ja erilaisena muuntuu elämässä menestyväksi, arvostettavaksi ja ei-tyhmäksi. Tämä muutos tai merkitysperspektiivin muuttuminen (vrt. Mezirow 1996, 2000) liittyy moniin asioihin. Pirjon mukaan hän on saanut positiivisia oppimiskokemuksia monien elämänvaikeuksiensa myötä, joten identiteettikäsityksen muutos kytkeytyy toiminnallisuuteen. Kokemusten kautta hän on saanut vahvistusta itselleen ja omalle kyvyilleen selviytyä. Myös terapia refleктоivana itseen kohdistuvana toimintana sekä psykologisen kirjallisuuden välittämä formaali tieto ovat auttaneet häntä käsittelemään minuuttaan ja dysleksiaansa sekä hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. Lisäksi yhteiskunnan välittämä dysleksian legitimointi, joka antaa hänelle oikeuksia yhteiskunnassa toimimiseen, on yhteydessä itseä koskevaan käsitysmuutokseen. Elämäkertomuksen käänne toimii rajana, josta alkaen käsitys omasta elämästä ja itsestä saa positiivisen, eteenpäin suuntautuvan perspektiivin.

## Yhteenveto

Tähän dysleksian oppimisprosessityyppiin kuuluvat neljä elämäkertomusta ovat muodoltaan dysleksia-kertomuksia, sillä dysleksia määrittää kerrontaa. Kaikki kertomukset tihentyvät ajallisesti toisaalta menneeseen ja toisaalta nykypäivään. Menneisyydessä keskeisiä ovat erityisesti huonot koulu- muistot ja nykyisyydessä taas elämäkertomusten käänne ja sen myötä tapahtuneet käsitysten muutokset identiteetissä ja dysleksian ymmärtämisessä. Tämä elämäkertomusten muoto tukee kerronnan sisällöllistä – dysleksian merkityksellistämistä huonoutena, tyhmyytenä ja erilaisuutena sekä siinä tapahtuvaa merkitysmuutosta – juonta.

Sisällöllisesti elämäkertomuksissa dysleksian oppiminen alkaa koulu- yhteisössä, jossa dysleksia opitaan ja jossa sille konstruoidaan henkilökohtainen merkitys. Dysleksian oppimisprosessi alkaa aina kirjoittamiseen tai lukemiseen liittyvinä vaikeuksina ensimmäisestä luokasta alkaen. Vaikka dysleksia aluksi merkityksellistyy taitoihin kytkeytyvänä oppimisen erilaisuutena, myöhempana oppimisen tuloksena on käsitys itsestä huonona, tyhmänä ja erilaisena. Elämäkertomusten mukaan tämä tapahtuu koulutoiminnassa (vrt. Wenger 1998) vertailun ja vuorovaikutuksen avulla (Harter 1999 Meadin kritiikin osalta, Jarvis 1987, 1992), mutta myös satunnaisesti viral-



lisen opetussuunnitelman ohessa (Marsick & Watkins 1990). Toiminnan merkittävänä muina ovat olleet opettajat, asiantuntijat sekä muut oppilaat.

Tässä oppimisprosessityypissä dysleksian tiedostaminen, sen merkityksen oppiminen ja nivominen osaksi omaa, kerrottua identiteettiä näyttäytyy sosiaalisen oppimisen näkökulmasta (Wenger 1998). Kuitenkin merkittävää näissä elämäkertomuksissa on se, että niissä sosiaalisen oppimisen elementtien lisäksi korostuvat merkittävästi yksilöiden konstruoimat merkitykset ja niissä tapahtuvat muutokset. Mezirowin mukaan (1991, 4–5) yksilölle muodostuu merkityksenanto- eli oppimisprosessissa merkitysperspektiivi, joka toimii suodattimena uusia kokemuksia organisoitaessa ja annettaessa niille tulkintoja. Yleensä nämä merkitysperspektiivit pysyvät suhteellisen muuttumattomina tai ne saattavat laajentua. Merkitysperspektiivit vahvistuvat, laajentuvat ja hioutuvat sekä vaikuttavat niihin odotuksiin, jollaisia asioiden tulee olla ja jollaisina ne näyttäytyvät (Mezirow 1996, 20).

Elämäkertomuksissa kouluyhteisön jälkeen dysleksian merkitykset vahvistuvat joko ammatillisissa tai muissa yleissivistävissä opinnoissa tai heijastuvat epäonnistumisen pelkona ja koulutukseen hakeutumattomuutena. Eini hakeutui peruskoulun jälkeen kansanopistoon, mutta jätti sen suorittamatta. Suvin lukio-opinnoissa vaikeudet kielten oppimisessa ja hylkäävien koetulosten saaminen vahvistivat oman osaamattomuuden ja arvottomuuden tunteita. Suvi keskeyttikin iltalukion. Ilpo puolestaan epäonnistui rekakuskin ammattiin oikeuttavissa testeissä eikä myöhemmin hakeudu haluamaansa ambulanssikuljettajakoulutukseen kirjoittamisen ja lukemisen vaikeuksien vuoksi.

Tässä oppimisprosessityypissä särö aikaisemmin opittuun merkitysperspektiiviin tapahtuu positiivisesti arjen merkittävässä oppimiskokemuksissa. Kun aikaisempina merkitysperspektiivinä on ollut käsitys itsestä tyhjänä, huonona ja erilaisena, rikkoutuma tähän opitaan useimmiten muualla kuin koulutusinstituutioissa. Eini hakeutui lastenhoitajaksi perheeseen ja sai siellä positiivisia onnistumisen kokemuksia lukiessaan lapsille satuja. Aikaisemmin koulu eikä oma perhekään ole tarjonnut onnistumisen tunteita. Tämä osaltaan motivoi häntä kiinnostumaan lukemisesta ja kirjallisuudesta. Myös Ilpolle omille lapsille lukeminen ja siinä onnistuminen tuottivat positiivisia kokemuksia samoin kuin linja-autokuljettajakortin saaminen. Suville taas peruskoulun jälkeinen ”normaali” ammatillinen koulutus antoi positiivisia onnistumisen tunteita. Malisen mukaan (2000, 134–137) henkilöille muodostuu oppimisen myötä jokaisen henkilökohtainen tietä-



misen kova ydin. Oppimisen aikaansaaminen edellyttää hämmennystä, joka tekee särön tähän tietämisen ydintä suojaavaan vyöhön (vrt. Engeström 1990, 2004, Marsick & Watkins 2001, Mezirow 1991, 1996). Mikäli rikkoutuma ei ole henkilöille liian uhkaava, se saa aikaan oppimista. Samalla se saattaa liikkeelle prosessin, joka näille kertojille on tarkoittanut säröä käsitykseen omasta identiteetistä. Särö on kertomusten mukaan aiheutunut satunnaisesti, jokapäiväisen elämän, arjen tilanteiden positiivisista iduista, jotka ovat tuottaneet onnistumisen kokemuksia ja tunnetta elämässä selviämisestä.

Samoin kuin Pirjon kertomuksessa, niin myös muissa tähän oppimisprosessityyppiin kuuluvissa elämäkertomuksissa tapahtuu jossain vaiheessa merkittävä muutos ja käänne. Pirjolla se liittyi moninaisten elämänvaikeuksien myötä elämänhallintaan ja keskeytyneiden opintojen jatkamiseen. Einnillä käänne kytkeytyi raitistumiseen terapian sekä AA-kerhon avulla ja Ilpolla työttömyyden jälkeen lukemisen ja kirjoittamisen kurssille hakeutumisena. Suvilla taas muutostekijänä toimi armeijan käyminen. Suvi kertoi tulevansa ”hyvästä suvusta”, jossa suvun muut jäsenet olivat akateemisesti kouluttautuneet ja menestyneet hyvin elämässään. Suvi kertoi kokeneensa itsensä suvun ”mustaksi lampaaksi”, henkilöksi, joka ei ollut edennyt elämässään odotusten mukaisesti. Armeija ja siellä selviytyminen antoivat hänelle positiivisten onnistumisen kokemusten lisäksi keinon erottautua lähisuvustaan. Armeijakokemus antoi Suvun mukaan hänelle mahdollisuuden ”olla jotakin” sukulaisiinsa verrattuna.

Mezirowin mukaan (1996, 2000) lapsuus on formatiivista oppimisen aikaa, kun taas transformatiivinen eli uudistava, muutosta aikaansaava oppiminen sijoittuu yleensä aikuisuuteen. Uudistavassa oppimisessa aiemmin opittu merkitysperspektiivi muuttuu. Tämä oppimisprosessi edellyttää omien käsitysten taustalla olevien taustaoletusten ja uskomusten kyseenalaistamista, kriittistä reflektointia ja tiedostamista, sillä omaan itseen ja ympäröivään maailmaan liittyvät käsitykset on usein opittu tiedostamatta toistuvista affektiivisista kokemuksista. Koska uudistava oppiminen on syvälinen, myös tunteita sisältävä prosessi, koskettaa se myös omaa identiteettikäsitystä (Mezirow 1991, 14). Henkilö joutuu kyseenalaistamaan omia oletuksiaan, arvojaan ja samalla myös omaa minuuttaan, jolloin oppimisprosessi voi olla myös tuskallinen prosessi. Uudistava oppiminen on yleensä yhteydessä uudistuneeseen ja muuttuneeseen käsitykseen omasta identiteetistä. Elämäntilanteiden ja merkitysperspektiivin muutoksen seurauksena elämän-

kertomuksissa tapahtuukin sekä oman identiteettikäsityksen muutosta että dysleksian hyväksyntää. Dysleksia opitaan hyväksymään ja liittämään se omaan identiteettiin kuuluvaksi. Kuten Pirjo haastattelussa sanoo:

”Ja mä en oo kovin helppo, helpolla luovu siitä itsenäisyydestä, minkä mä oon saavuttanu ja omanarvontunnosta, minkä oon saavuttanu. Mä en hirveen helposti siitä enää luovu, koska se on niin, niin kovan työn takana ollu.” (14/5–14/8.)

#### 5.4 Dysleksia ja oppimisen vastustaminen

”Oliko se testi mun käyttäytymisestä, että siellä oli kyllä sellasii kokeita siinä, että mä olin kyllä kuitenkin olin kuitenkin, olin kymmenen silloin muistaakseni tai jotakin tällasta. Niin mulla ainakin oli tällaset palikat, mitä mun nyt kaksivuotias poika laittaa. Niin sellanen laatikko annettiin mulle ja mun piti laittaa ne palikat. Niin silloin tuli se tunne, että välillä ett ei, ei. Voiks tää nyt olla totta. Että pitääks ne mua nyt sitte todellakin näin tyhmänä.” (Henrik 1/43–1/50<sup>29</sup>.)

Dysleksia ja oppimisen vastustaminen -oppimisprosessityyppiin kuuluvat Elsan ja Henrikin elämäkertomukset, joista olen valinnut Elsan kertomuksen esimerkkitapaukseksi. Nämä kaksi kertomusta eroavat muista siinä, että dysleksialle annettuja merkityksiä, joita tässä yhteydessä voidaan nimittää myös leimoiksi – tyhmä, huono ja pärjäämätön – ei haluta oppia vaan niitä vastustetaan. Näissä elämäkertomuksissa myös informanttien oma käsitys itsestään normaalina ja menestyvänä on ristiriidassa muiden, lähinnä kerrottussa koulukontekstissa joidenkin opettajien käsitysten kanssa. Aikuisuutta kuvaavassa kerronnassa elämässä selviämisen osoittamisen jälkeen dysleksia opitaan nivomaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä. Elämäkertomusten muoto tukee tätä sisältöjuonta painottuen toisaalta huonoihin koulumui-  
toihin ja toisaalta aikuisuuden positiivisuuteen.

---

<sup>29</sup>Tekstissä 1/43 ilmaisussa ensimmäinen numero 1 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 43 viittaa kyseisen sivun riville.

## Elämäkerrallinen kuvaus

Elsa aloitti opintonsa viisi–kuusivuotiaana saksalaisessa leikkikoulussa, jossa hän oppi lukemaan, laskemaan ja laulamaan saksaksi. Pitkän koulumatkan vuoksi häntä ei kuitenkaan laitettu saksalaiseen kouluun vaan oman, lähellä sijaitsevan, ylemmän keskiluokan alueen kansakouluun. Ensimmäisellä luokalla Elsalla oli vaikeuksia suomen kielessä, ja hän myös sairasteli paljon. Opettaja ehdottikin lukuvuoden lopussa luokan kertaamista, johon Elsan äiti ei suostunut.

Toisella luokalla Elsa kertoi itse huomanneensa, että hänellä oli kirjoittamisessa vaikeuksia. Opettaja havaitsi asian dysleksiaksi, mutta luokitteli sen älylliseksi vammaksi. Kun asia näin myös vanhemmille esitettiin, he eivät Elsan mukaan sallineet hänen pyrkiä oppikouluun. Elsa menikin kansakoulun viidennelle luokalle. Tästä oppineena Elsa seuraavana vuonna pyrki vanhemmiltaan salaa oppikouluun ja pääsi sisään. Siellä Elsa kertoi yhden opettajan jatkaneen leimaamista. Toisilla opettajilla oli Elsan mukaan dysleksiaan asiallinen suhtautuminen.

Elsa halusi jatkaa koulunkäyntiään oppikoulusta lukioon. Vanhempien mielestä lukion humanistilinja olisi ollut parhain vaihtoehto, mutta Elsa halusi matematiikkalinjalle. Kun vanhemmat eivät tähän Elsan mukaan suostuneet, hän hakeutui salaa haluamalleen linjalle. Asia paljastui joulutodistuksessa. Elsan mukaan vanhemmat halusivat hänen vaihtavan linjaa, mutta he eivät saaneet vaatimustaan läpi. Ennen ylioppilaskirjoituksia Elsa hakeutui dysleksia-testeihin. Hän sai todistuksen ylioppilaslautakuntaa varten ja pääsi ylioppilaaksi.

Kun opiskelupaikka Kauppakorkeakoulusta jäi vain 0,25 pisteen päähän, Elsa päätti hakeutua opiskelemaan Ruotsiin tavoitteenaan ekonomin tutkinto. Kymmenen vuoden jälkeen Elsa palasi Suomeen töihin ja oli edennyt työtehtävissään hyvin vastuullaan yksi osasto ja suuri liikevaihto. Haastatteluhetkellä työ vei paljon aikaa elämässä. Työn ohella Elsa suoritti MBA-tutkintoa.

Dysleksia ilmeni Elsan mukaan edelleen kirjoittamisessa ja kielissä aivan kuten kouluaikoina. Väsyneenä kirjoitusvirheitä oli enemmän, ja kielellinen ilmaisu oli yksinkertaista ja köyhää. Englannin kielen puhuminen onnistui hyvin, mutta kielioppisäännöt edellyttäisivät harjoittelua sujuvan suullisen ja kirjallisen esityksen tuottamiseksi.

## Elämäkertomuksen muoto

Elsan elämäkertomus on dysleksia-kertomus, jossa kerronta kytkeytyy dysleksiaan ja siihen nivoutuviin teemoihin. Kerronta alkaa lyhyellä sanallisella kuvauksella saksalaisesta leikkikoulusta edeten kronologisesti kansa-, keski- ja oppikouluun, lukioon, korkeakouluopintoihin sekä työelämään. Kerronnassa ei mainita lapsuutta lainkaan, ja elämäkertomukseen tuotetut sosiaaliset suhteet ja tapahtumat tukevat dysleksian merkityksen ja ymmärrettävyyden selville saamista.

Elämäkertomuksen keskeisiä teemoja ovat suhde isään tai paremminkin hänen käsitykseensä dysleksiasta, vuorovaikutussuhde kahteen opettajaan ja heidän negatiiviseen käsitykseen dysleksiasta sekä yliopisto-opintoihin Ruotsissa. Kerronta tihentyy elämäkertomuksen käännekohtaan eli yliopisto-opintoihin sekä sen ajan merkityksellisyyteen oman dysleksian käsitteellistämiseksi. Toinen merkittävä tihentymä on koulu-aikaan nivoutuva kerronta. Elämäkertomuksen aikaperspektiivi on lähinnä menneisyydessä. Kolmas merkittävä tihentymä on nykyinen työ, jossa aikaperspektiivi on nykypäivässä.

Rekonstruoitu elämäkertomus jakautuu kolmeen prosessiin:  
 Prosessin I vaihe: olen dyslektinen, mutta en tyhmä  
 Prosessin II vaihe: selviän elämässä  
 Prosessin III vaihe: dysleksia on osa kerrottua identiteettiäni.

### Prosessin I vaihe: olen dyslektinen, mutta en tyhmä

#### *Koulu*

Elsan elämäkertomus alkoi kerronnalla saksalaisesta leikkikoulusta, jossa hän oli ennen kansakoulua. Leikkikoulussa Elsa oppi lukemaan, laskemaan ja laulamaan saksaksi. Elsan vanhemmat eivät kuitenkaan halunneet hänen menevän saksalaiseen kouluun, koska sen sijainti oli hankala kotiin nähden. Niinpä Elsa aloitti suomenkielisen kansakoulun. (1/1–1/12.) Heti ensimmäisenä koulupäivänä Elsa kertoi osoittaneensa – opettajan sitä kysyessä – osaavansa peruskoulutaidot. Elsan mukaan hän ei kuitenkaan osannut tehdä eroa saksan ja suomen kielen välillä, joten taidonnäytteiden antaminen tapahtui saksaksi. Tätä opettaja Elsan taustaa tuntematta ei kerronnan mu-

kaan ymmärtänyt. (1/12–1/21.) Elsa itse tulkitse opettajan ”nuivan” suh-  
tautumisen häneen alkaneen näistä ensimmäisistä kohtaamisista. Elsan  
mukaan hän joutui opettajan silmätikuksi, ja usein opettaja nimittelikin  
Elsaa sanoilla ”sinä saksankielentaitoinen”. (1/23–1/27, 7/26–7/29.)

”Ja sit se oli eka luokka se. Et *mul hirveesti niinku angiina ja toi nieluri-  
sat ja kitarisat oli*. Ni must tuntu, et *mul tuli suomen kielen opettaminen  
tosi siis niinku hankalaks*, et se jollaki tapaa, *must tuntu, et mä olin silmä-  
tikku. Aina, kun mä teen virheen, se jontenki niinku muun muassa korosti  
sitä, et no niin, minä saksankielen taitoinen.*” (1/23–1/27.)

Ensimmäisellä luokalla Elsan suomen kielen oppiminen oli vaikeaa. Elsan  
mukaan syitä tähän oli monia. Hän oli paljon poissa koulusta sairastelun  
vuoksi. Myös aiempi orientoituminen saksankieliseen opiskeluun oli syynä  
suomen kielen oppimisvaikeuksiin. Opettaja ehdottikin keväällä ensimmäi-  
sen luokan kertaamista, mutta Elsan äiti ei suostu siihen. (1/23–1/24, 1/  
27–1/29, 7/33–7/43.) Äidin mielestä ”*sen* (Elsan kirj. huom.) *ällis ei oo  
mitää vikaa, et se on sairastanu niin paljo koko talven, et se pärjää ihan hyvin,  
et hän ei näe mitää niinku syytä tähän*” (1/30–1/32). Kuitenkin jo toisella  
luokalla Elsa kertoi itse havainneensa, että hänellä on hahmotusvaikeuksia  
kirjoittamisessa.

”Mulla huomasi, et mulla laski ekal, tokal ja ne oli ihan hirveit, *ku tuns,  
et mä en vaan, miten helvetist joku sana kirjoitetaan. Mä tiesin, mikä se  
sana on, ja mä mietin, et onks se just joku ongelma ja onks se ogmelma vai  
onks se onkelma*. Mä olin aivan haloo ja muistan, piti mennä broileri  
ostamaan, froileri tuli, kauppaan. Ja mä koko matkan hoin, et broileri,  
broileri ja sit mä sanon froileri (nauraen). Et tiek sä just sellasii, et ku  
oli just tälläsii, *et mun piti oikein keskittyä miettii, et miten menee joku  
sana*. Ja sit ku mä tökkäsin tavallaan eka, et mä en tienny ongelma, et  
onks se ogmelma vai mikä se on, enhän, mähän vain keskityin siihen,  
et miten tää ja mä en osannu tavallaan sillon, *et mä oisin voinu hyppää  
sen sanan yli ja niinku jatkaa eteenpäin. Mut ku mä juurruin siihen kiinni  
ja must ois sellasii tuskasii hetkii, ku mietin, miten tää kirjoitetaan, mä en,  
et sul on vain tuo black out, miten helvetis tää kirjoitetaan.*” (15/1–15/14.)

Omiin kirjoitusvaikeuksiin liittyvien havaintojensa ja opettajan luokan ker-  
taamishdotuksen lisäksi Elsa huomasi oppimisensa erilaisuuden vertailles-  
saan omaa kirjoitustaitoaan muiden oppijoiden tapaan kirjoittaa. Tämän

vertailun avulla hän tiedosti, ettei hän suoriudu kirjoittamistehtävistä yhtä nopeasti kuin muut. Kun Elsa omien sanojensa mukaan takerteli sanelun ensimmäisten sanojen kanssa, muut kirjoittivat jo lauseen loppua tai he suoriutuivat lukemisen ymmärtämisen tehtävistä häntä paljon nopeammin. Tämän vertailun tuloksena Elsa kertoi ymmärtäneensä, että hänen oppimisensa ja erityisesti kirjoittamisensa on erilaista kuin muiden oppijoiden. (7/18–7/26.)

”En mä tienny, *tottakai lapsena ite tajusin sen, että ku jotakii saneluu ja muut, ni mä jäin takertelemaan parin kolmen ensimmäisen sanan kans ja muut (--)* jo loppulauseessa. Et mä niinku mietin, et mites ne kirjojetaan tai muuta. *Ni kylhän se niinku nopeesti ite oivallat sen ihan täysin hei, et, et niinku miten tää homma menee.* Ja sit monta kertaa, jos oli jotain vaikeampaa tekstiä, oli se luetun ymmärtäminen, *piti niinku lukea pari kertaa, ennenku sä sait niinku jutust kiinni. Ja joku vain humautti (---).* Et *kylhän se niinku nopeesti sä pystyt, lapsethan koko aika pystyy tajuamaan, et kaikki ei oo ihan.*” (7/18–7/26.)

Kolmannella ja neljännellä luokalla Elsan mukaan kirjoittaminen vaikeutui, vaikka lukeminen sujui hyvin. Tuolloin Elsa testattiin koulussa ja hänellä todettiin dysleksia. Testi toimii dysleksian ja kirjoitusvaikeuksien legitimoidjaksi. Elämäkertomuksen mukaan dysleksia määrittyi yhdelle opettajalle kuitenkin älyllisenä vammaana ja tyhmyytenä, minkä opettaja Elsan mukaan myös välitti hänen vanhemmilleen. Kerronnan mukaan opettaja kertoi vanhemmille, ettei Elsa tule menestymään keskiastetta vaativimmissa opinnoissa. (1/32–1/45, 7/11–7/16.)

”Et siin vaihees must se oli niinku, *ku tietoo ei ollu, ni luokiteltiin, et sä oot sanasokee, sä oot tosi tyhmä, et sul ei oo siis mahdollisuuksia pärjätä ja.* Ja se oli mun mielest ihan fiksu, mun mielest miellyttävä opettaja, et *loi kumminkin sen auktoritäärisen kuvan mejän vanhempiin.* Anto sellasen käsityksen, *et mä en tosiaan tuu pärjäämään niinku älyllisesti siis keskias-tetta pidemmälle.*” (1/40–1/45.)

Elsa kertoi, että opettajan antaman kuvan perusteella vanhemmat eivät halunneet Elsan pyrkivän oppikouluun, joten Elsa jatkoi suoraan kansakoulun viidennelle luokalle (1/45–1/50). Elsan isän mielestä Elsan olisi pitänyt hakeutua ammattikouluun, koska hän ei tulisi menestymään ylioppilaskir-

joituksissa eikä yliopistossa. Elsan mielestä nämä suunnitelmat olivat loukkaavia, sillä niistä välittyi Elsan mukaan käsitys hänen tyhmydestään (2/48–3/2).

”Mä muistan viel nyt täs keskikouluvaiheessa. Faija oli sitä mieltä, että ammattikoulu, et sähän meet ammattikouluun, et sähän et tuu pärjää niinku ylioppilaana, sä et pysty niinku selviytyy yliopistossa. Ja se mua tiet sä, otin sen loukkauksena, et pitääk se mua niin tyhmänä.” (2/48–3/2.)

Elsa kertoi itse halunneensa oppikouluun, koska hän koki selviytyvänsä siellä. Koska Elsa tiesi vanhempiensa asettuvan hänen suunnitelmiaan vastaan, hän hakeutui oppikoulun pääsykokeisiin vanhemmiltaan salaa ja pääsi kouluun. (1/50–2/11.)

”Ja sit muistan sen, et mä tein ja sen, ku mä epäilin, et tää, mä tajusin, et mun vanhemmille oli iskostettu se ajatus, et mul on sanasokeus ja et mä en tuu pärjäämään. Sit mul sanosin, et viidennen luokan kevättodistus, mä kiikutin sen (---) ilmottauduin pyrkimiseen. Mä ajattelin, et mä en pääse sinne. (nauraen) Sit mä kävin niinku pyrkimäs, mut ku vanhemmat pyys, et mis mun todistus on, mä sanoin, et se on jo koulussa. Ja ne oli, ne oli, stressas hirveesti, mä tiesin koko ajan, et mä pääsen sisään, et ei mul oo epäilystä, etten ois päässy oppikouluun.” (2/2–2/9.)

Oppikoulussa Elsa kertoi menestyneensä mielestään hyvin. Lukuaineissa hänellä ei ollut mitään vaikeuksia, mutta niitä oli kirjoittamisessa ja kielissä (2/22–2/27). Suomen kielen harjoitteluun Elsa sai apua äidinkielen opettajilta, jotka antoivat hänelle harjoitustehtäviä (2/11–2/14, 5/25–5/29). Heidän suhtautumisensa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin oli asiallista (5/29–5/38). Joukossa oli kuitenkin opettajia, joiden mielestä dysleksia ei ole normaalia. Elsan mukaan koulun englannin opettaja leimasi Elsan ja muut dyslektiset oppilaat mielisairaiksi ja vähän arvoituksellisiksi ihmisiksi, joita oli syytä hiukan varoa (2/14–2/22). Näiden lisäksi hän määritteli dysleksian vammaana ja jonkinlaisena vajauksena (5/16–5/25).

”Sit oli tälläsii, englanin kielen opettaja, joka ei niinku tavallaan, puhu luokalle, ku oli pois ja tällästä sanasokeet tyytit, et ne on niinku vähän niinku mielisairait, et tälläsii yllätyksellisii, et niit kannattaa niinku varoo. Et ne niinku täysin, siis leimaa, kun on tietoo vähän, ni sä tavallaan leimaat sitte, et jos ei se mee. Ja se oli must hirveen paljon mejjän koulus,



*et suomen kielen opettajat tajus hirveen hyvin, mut taaski englannin kielen opettajat oli ihan niinku out siis, et ne oli vaan sitä mieltä, et se on joku tälläsen, et voi olla liian äkkipikainen suunnilleen, et kannattaa varautuu melkein mihin tahansa.” (2/14–2/22.)*

Elsan mukaan kyseisen opettajan toimintatapoihin kuului myös yleinen ihmisten määrittäminen erilaisiin kategorioihin. Opettaja jakoi oppilaansa yhteiskunnallisen taustan mukaan. Hän oli tietoinen, kenen lapsia luokalla oli, millainen vanhempien varallisuus oli sekä missä ja millaisessa osoitteessa he asuivat. (6/23–6/38.) Lisäksi opettaja luokitteli oppilaat älyllisesti ”*älynynttilöihin*” ja ”*rupusakkiin*”, joka pilasi hänen mainettaan (5/43–6/8). Tätä älyllistä jakoa hän toi ilmi koko luokalle esimerkiksi alkamalla lukea ääneen aina heikoimmasta aineesta edeten hyviin aineisiin (5/43–6/3). Elsa oli omien sanojensa mukaan luokiteltu näihin heikosti menestyviin. Opettajan mukaan Elsa oli poikkeus verrattuna sisaruksiinsa, jotka menestyivät koulussa hyvin. (6/8–6/11.)

*”Et se oli mun mielest, jotenki tuli sellanen tunne, että se on joku helvetin natsi, siis nainen se oli. Mut et siis niin marttyyras, et mä oon myöhemmin ajatellu sit sitä, että, et siel jotku kyl sellaset niinku raamit elämälle, et ne aina kuulu siihen niinku, tähän rupusakkiin. Et, ei se, ku se sano, et teist ei koskaan tule mitään. Mulle se sano, ku kuuluin sinne alapääsakkiin, nii et sinä oot poikkeus. Et mun sisaret, ei ollu samas rakuksessa, ne pärjäs hirvittävän hyvin. Ja sit mä sanoin, et no, poikkeuksi ki pitää olla.” (6/3–6/11.)*

Elämäkertomuksen mukaan Elsa oppi dysleksian ja sen merkityksen omien havaintojensa, vertailujen ja testauksen avulla. Dysleksia merkityksellistyi Elsalle aluksi kirjoittamisen vaikeutena. Elsa kuitenkin oppi introspektiivisten havaintojen kautta vertailemalla, että oma kirjoittaminen oli erilaista ja hitaampaa kuin muiden oppijoiden. Tämä legitimoitui testissä, jonka opettaja suoritti. Kirjoittamisvaikeudet muuttuivat siis merkitykseltään dysleksiaksi, joka määreenä opittiin. Se on yksi itseä määrittävä ominaisuus. Oppimisen merkittävänä muina toimivat lähinnä luokkatoverit, mutta myös testauksen suorittanut opettaja ja omat sisarukset.

Kouluyhteisössä dysleksia sai lisämerkityksen tyhmyys, huonous ja koulussa menestymättömyys. Elsa ei kuitenkaan suostunut sisäistämään tai paremminkin oppimaan kyseistä käsitystä itsestään. Elsalle annettiin mahdol-

lisuus tyhmyyden merkityksen oppimiseen, mutta hän vastusti sen oppimista, sillä muutaman opettajan taholta tuleva määrittäminen oli ristiriidassa hänen oman identiteettikäsitteensä kanssa. Elsa itse koki osaavansa ja olevansa kyvykäs kouluttamaan itseään. Kuitenkin myös vanhemmille muotoutunut käsitys dysleksiasta älyllisenä heikkoutena aiheutti sen, etteivät he salli Elsan hakeutua oppikouluun. Tämä ei kuitenkaan estä Elsaakaan vaan hän vastusti sekä hänestä luotua käsitystä että vanhempiansa kieltä hakeutua koulutukseen. Hän pyrki oppikouluun salaa.

### *Lukio*

Elsa olisi halunnut hakeutua lukioon matematiikkalinjalle, mutta hänen isänsä vastusti tätä ajatusta. Isän mielestä Elsalle sopisi humanistilinja. (2/31–2/35.) Elsa kyseinen vaihtoehto ei kiinnostanut, sillä hän oli jo aikaisemmin päättänyt pyrkiä lukion matematiikkalinjalle (2/28–2/31). Niinpä hän jälleen hakeutui sinne salaa vanhemmiltaan. Kun hakupapereiden lähettämisen aika oli, Elsa ilman keskusteluja pyysi allekirjoituksen paperiin. (2/35–2/38.) Syksyllä hän aloitti matematiikkalinjan ilman, että perhe tiesi asiasta mitään.

”Ja sit muistan, ku tosiaanki neljä sisarusta ja joskin vaihees mun vanhin sisar ihmetteli, ku se on aina niinku tietyn luokan, ku se on a, b ja c, eri paikois niinku sellaset lokerot, mihi sä jätät noi kirjas. Ku meil oli tälläset kiertävät luokat, et on aina aineitten mukaan oli luokat. *Ni sisko vaan sano, kuin sul voi olla a:n puolella sun lokerossa, et niinku siellä, humanisti, a oli sitä supermatikkaa ja sitte b oli sit normaali pitkä matikka. Mä sanoin, et ku mä oon joutunu heitteille, niinku tiedät.*” (2/38–2/44.)

Kerronnan mukaan vasta joulutodistuksesta vanhemmat ymmärsivät, että Elsa oli matematiikkalinjalla eikä heidän kuvittelemallaan humanistilinjalla. Isä vaati Elsaakaan vaihtamaan luokkaa. Hän perusteli tätä sillä, ettei Elsa tulisi kirjoittamaan ylioppilaaksi eikä selviytymään yliopisto-opinnoissa. Elsa ei suostunut vaihtamaan valitsemaansa lukiolinjaa, mutta loukkaantui isänsä käsityksistä. Elsan mielestä ne välittivät käsitystä hänen tyhmyydestään. (2/38–3/2.)

”Ni sit meni pitkään (ettei vanhemmat tieneet lukiolinjan valinnasta kirj. huom.), kunnes tuli joulutodistus, ni koko perhe näki, et mähän

oon siellä a:lla. Ja me riideltiin koko jouluku, et ku sillo sai vielä vaihtaa. *Et niinku faija sano, sun on siirryttävä sille c:lle, et sä, et, et sä tuu pärjäämään, et sä et koskaan kirjota ylioppilaaks.*” (2/44–2/48.)

Kaikesta huolimatta Elsa jatkoi lukio-opintoja matematiikkalinjalla. Ylioppilaskirjoituksia varten Elsa hakeutui dysleksia-testeihin saadakseen todistuksen ylioppilaslautakunnalle. Elsan mukaan testaava psykiatri oli hyvin positiivinen, eikä hän nähnyt mitään estettä ylioppilaskirjoituksissa menestymiselle. Elsan vanhemmat kuitenkin pelkäsivät, ettei heidän tyttärensä selviydy kirjoituksista. Elsan oma näkemys oli, että hän selviää. Vaikka hän ei kirjoittaisi laudaturin papereita ja vaikka hän ei kaikissa aineissa niin hyvin menestyisikään, Elsalla oli vahva tunne, että hän pääsee kirjoituksista läpi. (3/16–3/29.)

Lukioon liittyvä kerronta vahvistaa jo aikaisempaa dysleksialle annetun sisällöllisen merkityksen – tyhmyyden – vastustamisen teemaa. Oppimisen vastustaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa vanhempien, erityisesti isän kanssa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ilmenneiden käsitysten ymmärtämisenä ja näiden käsitysten oppimisen vastustamisena. Kerronnassa Elsan oma käsitys itsestään ja dysleksiastaan on erilainen ja ristiriitainen vanhempiensa käsitykseen verrattuna. Elsa itse katsoo selviävänsä ja osaavansa. Siten hän ei suostu hyväksymään tai paremminkin oppimaan vanhempiensa tarjoamaa käsitystä vaan vastustaa sitä ja noudattaa omaa ääntään.

## Prosessin II vaihe: selviän elämässä

### *Uravalinta ja ammatillinen koulutus*

Elämäkertomuksen mukaan ylioppilaaksi tulon jälkeen Elsa halusi hakeutua yliopistolliseen koulutukseen. Isä varoitti valitsemasta alaa, jossa joutuu lukemaan paljon kirjoja (4/42–4/47). Elsa kertoi kuitenkin miettineensä asian siten, että hänen opiskelualansa täytyy olla sellainen, josta hän jo tietää jotain ja jossa selviää loogisella päättelyllä (3/33–3/38). Suomessa Elsa pyrki Kauppakorkeakouluun, mutta sisäänpääsypisteitä jäi puuttumaan 0.25 (8/34–8/42). Samanaikaisesti hän sai kuulla, että Ruotsiin pääsee opiskelemaan ilman valintakoetta. Tämä vaihtoehto tuntui Elsan mielestä sopivan

hänen elämäntilanteeseensa. Hän halusi lähteä kotoa pois ja muutoinkin irtautua vallitsevasta tilanteesta. Niinpä Elsa aloitti Ruotsissa tilastotieteen opinnot. (8/42–8/49.)

”Mut mua otti niin pannuun. Tietysti must oli tyhmästi arvosteltu, et tota, et miks niinku jättää sen miinus kakskytviis, et nolla piste kaks- viis. Ni mä ajattelin, et ei hitsi, et tähän maahan mä en pyri, et tähän on ihan nihilistinen maa. *Ja sit must joku sano, et hei, et tota, että, et että, et Ruotsiin pääsee niinku suoraa sisään. Ja sit, sit must jotenki tuntu, et on ihan se koko henkinen olotila, et sä halusit lähtee niinku kotoo ja kaikkialt pois. Eli se tavallaan sopi mulle niinku hirveen hyvin. Et mun mielest se oli tavallaan sitä niinku itsenäistymistä, irtautumista, niin. Se se sopi äärettömän hyvin, ku jäää sit niinku tänne.*” (8/40–8/49.)

Elsa kertoi myös halunneensa irtautua kotona kokemastaan roolista, jonka hän tulkitsi lukkiutuneeksi ja liian ahtaaksi. Tähän rooliin heijastuivat dysleksiaan kytketyt käsitykset. Tätä kuvasi Elsan mukaan esimerkiksi se, että yksi hänen sisaristaan pyysi, ettei hän ilmaisisi heidän olevan sisaruksia koulussa (18/17–18/23). Elsa myös koki, että kotona muita sisaria pidettiin hyvinä ja häneen suhtauduttiin ”*kun imbesilliin*” (12/2–12/6). Elsa tunsi olevansa perheessä myös ainainen, yksinäinen taistelija ja asioiden riitauttaja. Hän oli erimielinen ja taisteli asioita sisarustensakin puolesta, jotka itse eivät halunneet kiistellä asioistaan (11/40–12/2, 18/26–18/37). Elsa kertoi väsyneensä perheeseensä ja rooliinsa siellä (18/16–18/17, 18/47–18/48). Siten Ruotsiin lähtö ja opintojen aloittaminen siellä sopivat hyvin Elsan elämäntilanteeseen.

”No, sit mä oli se virtahepo olohuoneessa, joka riiteli asoista, tiedät sä. Joka nosti metelii jostaki ja purki sil taval sitä ilmaa. Must tuntuu, et väsyin siihen rooliinki olemiseen, että. Et sit, ku me on sovittu, et fajja maksaa kuukausirahan, ni mähän tappelin fajjalta ne kuukausirahat mejän kaikkien puolesta. Ni mua rupes niinku jossaki vaihees mättää, et miks on aina minä, joka hoidan nää asiat. Et, miks ei tullu koskaan eteen, et joku on niinku iso- tai pikkusisko (---) okei, et mun huki. *Tai se on niinku niin jymähtäny, et, et se olin minä, joka tein jotakin juttuja, jos mä joskus alottanu tekee, ni kuulu sit forever mun hoidettavaks. Ja must tuntuu, et mä halusin just näist jutuist päästä kaikist eroon. Et, ku sul oli niinku sun oma rooli ja sä et siit päässy niinku eroon. Ja sil taval eroon, et sä menet tarpeeks kauas.*” (18/38–18/50.)

Ruotsissa Elsa kertoi kokeneensa onnistumisen elämyksiä ja menestymisen tunnetta (18/50–19/2), vaikka hän ei koskaan epäillytkään selviytymiskykyjään (3/32–3/33). Tällaisia osoittimia olivat Elsan mukaan ensimmäisenä lukuvuonna suoritettu tilastotieteen approbatur (19/13–19/14), uuden kielen oppiminen sekä uusien sosiaalisten suhteiden luominen ja yleensäkin ulkomaila eläminen ja siellä selviytyminen. (11/22–11/34.) Elsa kertoi hakeneensa itselleen työtä ensimmäisen opintovuoden syksynä ja järjestelleensä asuntoasioita niin, että hän pystyi harjoittamaan ruotsin kieltä ja edistämään sen oppimista. Hän kertoi myös saaneensa vastuun osakunnan ravintolatoiminnasta, mikä toimi merkinä hänen toimintansa arvostamisesta (19/21–19/34). Lopulta myös ekonomin tutkinnon suorittaminen oli osoitus menestymisestä (9/24–9/30).

”sp: No, sit sä mainitsit sen, että sä sait siellä onnistumisen kokemuksen.

es: No, tavallaan siinä, et sä huomaat sen, että tässä heti eka vuonna saat suoritettuu tavallaan tilastotieteen abron. *Et tavallaan totes, et hei, mä pärjään, et mä ymmärrän. Ja sit sä saat niinku ihmissuheteita, et ei täs nyt ihan orpopiruna tartte olla. Ja taval koko aika sitä, et pystyt todistaa itelle, et hei, että tää elämähän sujuu ihan hyvin.*” (19/12–19/17.)

Ruotsissa Elsa kertoi voineensa rauhassa luoda itsestään uudenlaisen kuvan (11/34–11/35). Aikaisempaa rooliaan Suomessa hän piti lukkiutuneena. Kerronnan mukaan tähän käsitykseen nivoutui muutaman opettajan ja erityisesti isän käsitykset dysleksiasta. Tästä identiteettiin kytkeytyvästä käsityksestä irtautuminen ei ollut helppoa. Tämä ulkoapäin tuotu käsitys ei Elsan mukaan ollut yhteneväinen hänen oman sisäisen identiteettikäsityksensä kanssa (12/18–12/27). Ruotsissa Elsa toimi omillaan ja hän oli vapaa muokkaamaan minuuttaan sellaiseksi kuin hän itse koki olevansa, ”*olemaan oma itsensä*” (13/8–13/9).

”Ja ei tää must tää ulkomaan lähtö oli muutenki, *et tällai sä pystyt luomaan itsellesi oman niinku imagon. Koulussa suthan oli mapitettu tietynlaiseks tyypiks ja tavallaan must alottaa alusta, ku sä lähet. Niinku luomaa ihan omii, et ei oo tavallaan sit sellasii niinku (---). Ja mul on ihan sama niinku perheessäki, et, et must tuntuu, et mul ei niinku, mä joskus myöhemmin sanonu, et on aina rooli, että, et on mun nää loisteliaat hyvin pärjäävät sisarukseni...*” (11/34–11/40.).....”*Et pääsee tavallaan tar-*

*peeks kauas pois, sä pystyt niinku sit saamaan niinku, et ne ihmiset ei oo koko aika siinnä, näkemään, miten sä pärjää, miten sä tuut toimeen.”* (20/1–20/4.)

Ruotsissa oloaika toimii käänteenä kerronnassa. Aika määrittyy Elsalle uudenlaisena oman identiteettikäsitteen etsimisen ja luomisen kautena ja itsenäisen selviytymisen osoittamisen vaiheena. ”Pärjäämisen eetos” määrittyy Elsalle suhteessa aiemmin välittyneisiin, tiettyjen koulun opettajien ja oman perheen, käsityksiin dysleksiasta. Elsan mukaan kouluyhteisö loi hänelle raamit siitä, millainen hänen taustansa oli ja millainen hän on (17/29–17/38). Samalla tavoin Elsan vanhemmilla oli käsitys, että dysleksia liittyy alhaiseen älykkyysosamäärään ja että Elsa ei menesty koulussa (4/22–4/26, 8/3–8/8). Erityisesti kerronnassa korostuu isä, joka on yrittänyt estää Elsaa hakeutumasta opintoihin. Elsa sanoikin hakeneensa elämäänsä haasteita, jotta hän voi osoittaa muille selviytyvänsä (3/8–3/12). Ruotsissa vietetty aika toimi yhtenä tällaisena kenttänä.

”Sit mä hain tavallaa sen itelle niinku haasteen, et ihan sil taval luultavasti, myöhemmin todennu, et vaan näyttääkseni, mähän pärjään ihan hyvin. Et sitä se must hirveen paljon sit niinku jälkikäteen on miettiny, sitä se oli, et sitä vaan niinku *halus osottaa, et hei, et mä pärjään.*” (3/8–3/12.)

Ruotsi näyttäisi myös tarjonneen Elsalle ilmapiiriltään sallivamman ympäristön etsiä ja toteuttaa itseään. Hän kertoi kokeneensa yliopiston ja ruotsalaisen yhteiskunnan yleensä positiivisesti erilaisena Suomeen verrattuna. Yliopisto näyttäytyi toimintatavoiltaan oppimista kannustavana. Toiminta-ideologia antoi kaikille mahdollisuuden yrittää, ja opinnoissa eteneminen oli itsestä kiinni. (9/30–10/4, 10/42–10/45.) Myös yhteiskuntana Elsa kertoi kokeneensa Ruotsin ilmapiiriltään Suomea vapaampana ja sallivampana (10/4–10/9). Hän oli yllätynyt, kuinka eri yhteiskunnissa asioita voidaan tarkastella eri tavoin. Tästä oli esimerkkinä aikuisille järjestetyt lukemisen ja kirjoittamisen kurssit, joiden olemassaolosta hän ensimmäisen kerran tuli Ruotsissa tietoiseksi.

”Et niinku, mut siinä vaihees must siit (dysleksiasta kirj. huom.) ei puhuttu, siitä ei oo puhuttu paljo mitää. *Et Ruotsissa mä törmäsin eka kertaa sellasiin, luki lehdestä, että sanasokeus, että aikuisille järjestettäisiin*

*sanasokeuskursseja, et miten niinku pystyy kehittämään, parantamaan sanasokeutta. Se oli Ruotsissa, ne oli siin vaihees jo, et kyl mua kiinnosti mennä, mutta vaan ajankohta ei sopinu. Et sit mä ajattelin, et se on parempi, et mä meen suomen kielellä ku ruotsin kielellä. Mut et siellä rupesin, törmäsin, rupes niinku lehdis lukee, että niinku tälläsii kursei on. Mä sanoin, et katos vaan, et Suomes mä en oo koskaan törmänny sellasiin. Mut se on, ruotsalainen yhteiskunta asennoituu mun mielest eri tavalla. Et siin on mun mielest ihan siis, et siel pitää niinku miettiä, miten tää asia ratkastaan. Mut Suomessa on niinku just täst leimaamista ensimmäises vaihees ja sit ruvetaan vasta selvittää, mikä hätäperuste täs olikaan.” (4/26–4/38.)*

Elsa asui Ruotsissa kaiken kaikkiaan kymmenen vuotta. Opintojen päätteeksi hän osti yrityksen ja suunnitteli muuttavansa Ranskaan opiskellakseen kieltä. Hän kuitenkin haki työpaikkaa myös Suomesta ja sai sen. Pitkällisen pohdinnan tuloksena Elsa otti työpaikan vastaan ja muutti takaisin Suomeen. (10/46–11/11.)

Elämäkertomuksessa Ruotsissa vietetyn ajan oppimisen anti dysleksian näkökulmasta on ollut tunne selviytymisestä ja sen yhteys kerrottuun identiteettiin. Kun aikaisemmin kerronta nivoutui dysleksiaan liitetyn tyhmyyden ja osaamattomuuden käsitysten oppimisen vastustamiseen, kytkeytyy Ruotsiin liittyvä kerronta elämässä selviämisen osoittamiseen. Näiden menestymisen tunteiden myötä myös Elsan oma identiteettikäsitys saa vahvistusta. Kouluyhteisöön liittyneessä kerronnassa Elsan oma ääni koulutuksessa selviävästä minuudesta on vahva. Kuitenkin kerrontaa sävyttää kamppailu oman käsityksen erilaisuudesta verrattuna muiden käsityksiin. Ruotsissa oma identiteettikäsitys saa konkreettisesti vahvistusta ja löytyy aiempaa voimakkaammalla tavalla. Ruotsi näyttäytyy sallivana ympäristönä, joka tarjoaa vapaan ilmapiirin luoda ja tarkastella omaa identiteettikäsitystä eri tavoin. Tämä tukee aiemmin luotujen, omaa minuutta koskevien kategorioiden rikkoutumista sekä uudelleen määrittämistä ja uudenlaisen, omaksi itseksi koetun identiteettikäsityksen luomista.



## Prosessin III vaihe: dysleksia on osa kerrottua identiteettiäni

### *Työ ja jokapäiväinen elämä*

Elämäkertomuksen mukaan nyt aikuisena dysleksia näyttäytyi kirjoittamisessa ja englannin kielessä. Sekä arkielämässään että työssään Elsa kertoi joutuvansa olemaan joka päivä tarkkana englannin kielessä ja kirjoittamisessa (15/48–16/1). Erityisesti työssään Elsa kirjoitti paljon. Hän oli opetellut tietyn kirjoittamisen mallin, joka helpotti hänen työtään (17/12–17/20). Kirjallinen ilmaisu oli Elsan mielestä kuitenkin köyhää ja väritöntä (13/17–13/32). Mikäli kirjoittamiseen ei keskittynyt, se sisälsi paljon kirjoitusvirheitä (4/3–4/6). Elsa joutui käyttämään englannin kieltä paljon työssään kotimaassa, mutta myös ulkomaanmatkoilla neuvotellessaan yhteistyökumppaneiden kanssa. Englannin kieltään Elsa kuvasi yksinkertaiseksi ja kieliopillisesti heikoksi. (3/46–4/3, 13/41–14/1.)

*”Ku joutuu englanniks vääntää, totee, että ei se kieli niinku kauheen rikasta ja niinku, niinku värikästä oo. Et se hyvin sellast pelkistetty ja mun mielest yksinkertast, mut kyl mä, kyl ne niinku läpi menee, ettei siinä oo. Et, en mä niinku nää sil tavalla, totta kai, et varmaan ois pystyny sen kielellisen ilmasun niinku, jo ei (--) kehittää varmaan paljon värikkäämmäks ja monipuolisemmaks. Mut keskittyy, koska mä joudun vieläki niinku miettii niinku teksteis kaksoiskonsonantteja ja näitä, et kyl mä niinku, se on vaan, tietää vaan. Jos mä kirjoitan nopeesti, siel on ihan hirveesti virheitä, jollen mä keskity, ni sit se niinku, sit on vähän niinku erilaista, että. Et mun mielest se on kyl, mut kyl se mun mielest menee.” (3/47–4/7.)*

Dysleksia ei ollut muodostunut esteeksi tai haitaksi Elsan elämässä (2/27–2/28, 4/18–4/22), sillä hän oli oppinut selviytymään sen kanssa. Elsan mukaan dysleksia heijastui kielioppiin ja oli siinä mielessä rajoite, että kieltä joutui tietoisesti hallitsemaan koko ajan (3/29–3/32, 14/1–14/10, 16/21–17/5). Dysleksia ei ollut koskaan muodostunut esteeksi. Elsa ei pelännyt kirjoittamista eikä englannin puhumista, vaikka tiesikin molempien sisältävän virheitä ja olevan yksinkertaista (16/1–16/21). Muutama hänen sukulaisensa oli Elsan mukaan muodostanut dysleksiasta itselleen syyn tai esteen olla tekemättä tiettyjä asioita (4/6–4/14). Kuitenkin omalla elämänsenteellaan asialle saattoi tehdä paljon. Elsan mukaan oma kirjoitustapa oli hyväksyttävä ja sen kanssa oli tultava toimeen (13/32–13/41). Tärkeintä

englannin kielen puhumisessa oli, että uskalsi puhua virheistä huolimatta (13/41–14/1). Elsa kuitenkin myönsi, ettei asia ollut sujunut ongelmitta. Hän oli tehnyt yleistä ongelmanratkaisua dysleksian kanssa koko ikänsä ja samalla oppinut yleisemminkin ratkomaan ja analysoimaan ongelmia (15/14–15/27).

*”Et se on mun mielest niinku olennainen, et, et niinku tajuu sen, mut sit tavallaan, et ne on sellasii tavallaan elämän niinku faktoja. Sun on niinku hyväksyttävä, et hei, et tää on tätä, so what. Mut sit täytyy vaan niinku pärjätä sen kans, mut. Et kyl mielellään must ois hirveen mukavaa, et pystyis niinku ilmentämään niinku värikkäästi ja sillee soljuvasti niinku tekstii vetämään. Et sehän on ihana kyky niinku sivu tolkul vetää tekstiä ja sit mieltii, et missähän tässä nyt on se todellinen asia, et täs on niinku, mut se on must ihan loistava kyky. Mut ei oo, ni ei oo.”* (13/33–13/41.)

Elsan kerronnan mukaan hän oli menestynyt työssään hyvin. Haastatteluhetkellä hän oli suuressa yrityksessä, joka toimi teknologian aallonharjalla. Työ oli haasteellista, ja työympäristö antoi mahdollisuudet uralla etenemiseen ja kehittymiseen, mikäli Elsa sitä halusi (23/3–23/11). Hän oli saanut myös paljon positiivista palautetta työstään omalta esimieheltään (21/7–22/5). Työn ohessa Elsa suoritti MBA-tutkintoa (11/17–11/21). Hän viihtyi työssään, mutta olisi halunnut uuden työn, jotta vapaa-aikaa jäisi enemmän. (20/25–20/45, 23/23–23/42.)

Aikuisena Elsa kertoi keskustelleensa vanhempiensa kanssa lapsuudestaan. Hän totesi, kuinka vanhemmilla todellakin oli ollut sellainen käsitys, että dysleksia liittyi älylliseen vajavuuteen ja ettei hän tästä syystä tulisi menestymään koulussa (4/22–4/26). Vanhemmat eivät Elsan mukaan koskaan kysyneet häneltä, miltä hänestä tuntuu ja miten hän itse koki selviävänsä (3/4–3/8, 7/29–7/32). Elsa onkin arvioinut, etteivät vanhemmat välttämättä tienneet riittävästi dysleksiasta. Toisaalta kyse oli myös kommunikation puutteellisuudesta (8/8–8/21). Isä yritti suojella Elsaä pettymyksiltä ja pyrki siksi vaikuttamaan hänen koulutusvalintoihinsa. Tämän Elsa otti haasteena. Se herätti hänessä halun näyttää, että hän selviää. (4/47–5/2.)

Aikuisena Elsa on oppinut tulemaan toimeen dysleksian kanssa sekä sulauttamaan dysleksian osaksi omaa kerrottua identiteettiään ja tulemaan omaksi itsekseen. Elsa on kehittänyt nykyisessä toimintakontekstissaan, lähinnä työelämässä, tietyt toimintatavat, joilla hän on saanut dysleksiaan liittyneet kirjoittamisvaikeudet hallintaan. Hän on myös hyväksynyt dys-

leksian olemassa olevana asiana. Dysleksia ei ole muodostunut Elsalle esteeksi tai salattavaksi asiaksi vaan hän on oppinut tulemaan toimeen sen kanssa. Siten dysleksia on sisäistynyt osaksi Elsan luontevaa jokapäiväistä toimintaa ja hänen kerrottua identiteettiään.

## Yhteenveto

Dysleksia ja oppimisen vastustaminen -oppimisprosessityyppiin kuuluvat elämänkertomukset ovat molemmat muodoltaan dysleksia-kertomuksia. Aluksi kerronta nivoutuu kognitiivisten taitojen oppimisen erilaisuuteen, mutta myöhemmin dysleksiaan kytkeytyvien tyhmyyden ja osaamattomuuden käsitysten kanssa kamppailuun. Kerronta kytkeytyy teemallisesti suhteellisen vaikeisiin koulukokemuksiin, mutta toisaalta vahvuuteen vastustaa joitakin ulkopuolelta annettuja ja tarjottuja dysleksian sisällöllisiä määrittelyjä. Aikuisuuden kerronnassa dysleksia kytetään osaksi jokapäiväistä elämää ja omaa kerrottua identiteettiä.

Sisällöllisesti molemmissa elämänkertomuksissa kerronta jakautuu dysleksian viralliseen, tietoiseen oppimiseen, siihen nivoutuvien kognitiivisten taitojen oppimisen rytmittymisen erilaisuuteen sekä niiden reflektointiin kytkeytyvään juoneen. Kerronnassa dysleksian oppiminen alkaa kouluyhteisössä. Siellä dysleksia määrittyy kirjoittamisen vaikeutena, mutta Henrikillä myös lukemisen oppimisen erilaisuutena ja keskittymisvaikeuksina. Oppimistoiminta on joko tiedostettua tai satunnaista (Marsick & Watkins 1990). Dysleksian tietoinen oppiminen liittyy asiantuntijalausuntoihin. Sen sijaan dysleksialle annettujen merkitysten tiedostaminen tapahtuu satunnaisesti, opettajan ja muiden oppijoiden kanssa sosiaalisessa ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikki, Jarvis 1987, 1992, Wenger 1998).

Tämän oppimisprosessityypin elämänkertomukset poikkeavat muista kertomuksista siinä, että niissä ulkopuolelta annettua, muuta kuin kognitiivisiin taitoihin nivoutuvaa dysleksian negatiivista merkitystä, ei haluta oppia vaan sitä vastustetaan. Elsa luokiteltiin älyllisesti keskivertoa huonommaksi ja yhden opettajan käsityksissä jopa mielisairaaksi. Myöskään vanhemmat eivät uskoneet hänen yltävän dysleksiansa vuoksi kovin pitkälle koulutusuralle. Henrikiä yritettiin useaan kertaan saada tarkkailuluokalle, häntä testattiin usein ja hän sai erittäin huonoja kouluarvosanoja ja jäi luokalleenkin.

Myös ammatinvalinnanohjaajan lausunnon mukaan Henrik ei tulisi menettämään peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa. Vastaavanlaisesta dysleksian samaistamisesta tyhmyyteen kertovat myös muut informantit. Merkittävää onkin, että sen enempää Elsa kuin Henrikään eivät näyttäisi sisäistäneen ja oppineen ulkopuolisten dysleksian negatiivisesti merkityksellistyviä käsityksiä vaan he vastustivat niitä.

Arkiajattelussa, mutta myös oppimisen teorioissa, oppiminen mielletään helposti itsestään selvänä, tavoiteltavana, positiivisena seikkana. Oppiminen sisältää implisiittisesti näkemyksen oppimisen tavoiteltavuudesta, sillä oppimisen vastustamisen esiintuominen asettaa kyseenalaiseksi pedagogiset opetuskäytänteet sekä käsitykset aikuisten oppimisen autonomisuudesta ja itseohjautuvuudesta (Hughes 2000). Aikuiskasvatustieteen teoreetikoista ainakin Jarvis (1992, 73) on tutkimuksissaan löytänyt ei-oppimisen kategorian, jonka yksi muoto on oppimismahdollisuuden kieltäminen. Siinä oppimisesta pidättäydytään, jolloin Jarvisin mukaan sen negatiivisena seurauksena on sopeutuminen ja muuttumattomuus. Myös Engeström (2004, 12–13, 99–100) on kritisoinut oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen ymmärtämistä lineaarisena, myönteisenä muutosprosessina. Engeströmin mukaan muutos ei välttämättä merkitse kehitystä. Vaikka muutoksella tavoitellaan nykyistä parempaa, muutos sisältää myös rikkovaa, vanhan hylkäämistä ja epävarmuutta uudesta. Muutos ja kehitys eivät myöskään aina etene suoraan viivaisesti vaan prosesseihin kuuluu taantumaa, jo taakse jätettyihin asioihin uudelleen paneutumista sekä uuden torjumista. Siksi muutos ja kehitys, oppiminen, eivät välttämättä ole aina positiivisia ja toivottavia. Uusi asia tai kokemus voi olla lisäksi liian uhkaava yksilölliselle tai yhteisölliselle, totunnaiselle ajattelutavalle, jolloin yksilöt saattavat torjua sen ja ottaa käyttöönsä puolustusmekanismeja (Marsick & Watkins 1990, 131–151; Mezirow 1996, 21).

Kuitenkin tämän oppimisprosessityypin elämäkertomuksissa oppimisesta kieltäytymisen voi tulkita positiiviseksi. Sekä Elsa että Henrik kertovat siitä, kuinka kouluyhteisössä tarjottu oppimisen mahdollisuus sisälsi omaan identiteettikäsitykseen kytkeytyviä negatiivisia määreitä, jotka olivat ristiriidassa yksilöiden omien käsitysten kanssa. Tästä ristiriidasta huolimatta molemmat elämäkertomusten mukaan pitäytyvät omissa käsityksissään ja vastustavat ja kieltävät oppimisen mahdollisuuden. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Hughesin (2000) väitettä voidaan laajentaa siten, että joidenkin pedagogisten piilokäytänteiden kyseenalaistaminen voi nimenomaan

ilmentää yksilöiden tietoisuutta ja autonomisuutta omasta identiteetistään ja elämästään sekä sen hallinnan suunnasta.

Toista dysleksian oppimisen vaihetta olen nimittänyt ”selviämisen” jaksoksi. Molemmissa elämäkertomuksissa se muodostuu periodiksi, jossa tapahtuu käänne. Elsalla se kytkeytyy Ruotsiin muuttoon ja siellä aloitettuihin yliopisto-opintoihin sekä yleensä itsenäisessä opiskelussa ja elämässä selviytymiseen. Henrikille se tarkoitti pääsyä kauppaopistoon. Kauppaopistoon pääseminen oli tietynlainen selviytymisen osoitin, ”*että musta voi tulla lakin jotakin*”. Selviämisen tunteet nivoutuvat molemmissa elämäkertomuksissa koulutukseen hakeutumiseen ja siellä menestymiseen, mutta myös suurelta osin yleensä jokapäiväisessä elämässä saatuihin onnistumisen kokemuksiin. Elämäkertomuksissa arkielämässä toimiminen ja koulutukseen osallistuminen, vuorovaikutus, vertailu ja erilaiset satunnaiset tapahtumat sekä toiminnot ovat tekijöitä, joista yksilöt oppivat ja joista oma selviytymisen tunne muodostuu (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikki, Jarvis 1987, 1992, Wenger 1998). Tämä oppiminen on satunnaista, jokapäiväiseen elämään liittyvää arkioppimista (Marsick & Watkins 1990), johon sekoittuu myös koulutuksessa saatu positiivinen palaute ja formaali arviointitieto.

Molempien elämäkertomusten aikuisuutta käsittelevässä osuudessa dysleksia on hyväksytty ja se on opittu nivomaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä. Kerronnan mukaan dysleksian kanssa on opittu selviytymään omien keinojen avulla, ja oma kognitiivinen erilaisuus on opittu ylittämään. Henrikin kertomuksen mukaan hän on jopa kääntänyt kirjoitusvaikeudet itselleen voitoksi. Henrik työskentelee esimiesasemassa, jossa vaikeutena on ollut saada työntekijät lukemaan hänen kirjoittamiaan tiedotteita. Motivoidakseen alaisiaan lukemaan ne hän ei tarkistuta kirjoitusvirheitään vaan jättää ne tietoisesti tekstiin.

”Mä oon yllättävän hyvin ilman koulutusta, niin mulla on aivan valtava palkka. Pitäis olla aika kova koulutus, että saisin samaa. Kokemusta monella alalla niin, ja kentällä nyt esimiestehtäviä. Niin on kyllä aika hyvä. NO joo, totta kai kaikki laput mä tänä päivänäkin vielä laitan, kun ne pitää laittaa tota tiedotteita seinälle, niin kyllähän ne ihmiset lukee, ainahan siellä on virheitä. Mutta mä sanoin niille myös sen, että siinä on, että aina, kun mä tuon lapun seinälle, niin ensimmäiseks ne kattoo, että mikä virhe siellä on. Niin mun laput luetaan. Tällä hetkellä siellä kentällä on noin kaksi sataa lappua varmaan seinällä. Niin mä tiedän, että onks se sitten. Ei mua hävetä yhtään, vaikka siellä on ne

virheet. Mä saan läpi sen, mitä mä haluan. Se tiedote on must tärkeä ja sit kun se luetaan. Vaikka siinä on se kirjoitusvirhe, niin ei se haittaa silleen ketään. Mutta liike-elämässä se on vaan hauska kattoo, koska siinä on moni suomalainenkin, jotka ei löydä sitä. Koska, kun mä olen tehnyt sen tekstin, niin mä käyn monta kertaa kysymässä tällaselta, joka on aika hyvä kirjottamisessa, niin ne sanoo, et tossa se virhe on. Mä en muuta sitä. Mä laitan sen seinälle ja monelta jää myös huomaamatta se kyllä.” (Henrik 4/15–4/31.)

## 5.5 Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi

”Mua ei oo koskaan niinku tutkittu, mut Tuukka nyt on silleen testattu ja mä sanon, se on niin, että vaik ei mua edes tarttis testaa, et se on niin yks yhteen, et meil on ihan, se on just niin kopio, se ongelma, mikä nyt on Tuukalla, mikä on mulla” (Ulla 8/8–8/11<sup>30</sup>).

Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi -luku kuvaa sellaista oppimisprosessityyppiä, jossa dysleksiasta tullaan tietoiseksi vasta aikuisina. Tällaisia elämänkertomuksia oli kaksi, Tertun ja Ullan. Molemmissa oma dysleksia tiedostetaan oman lapsen dysleksian kautta. Lapsen dysleksiää kuvataan ja verrataan omiin dysleksia-kokemuksiin seikkaperäisesti. Tiedostamisen kautta omaa identiteettikäsitystä ja dysleksiää ryhdytään konstruoimaan uudelleen. Molemmissa elämänkertomuksissa aikaisempi käsitys omasta identiteetistä erilaisena, huonona ja tyhmänä rekonstruoituu dysleksiaan liittyväksi, jolloin sillä on henkilöille emansipatorista merkitystä.

### Elämäkerrallinen kuvaus

Terttu on kolmilapsisen perheen vanhin tytär. Hänellä on vuoden nuorempi veli ja kuusi vuotta nuorempi sisar. Isä oli ammatiltaan hammaslääkäri ja äiti oli kotona. Heillä oli maatila. Haastatteluhetkellä Terttu oli 45-vuotias. Terttu oli naimisissa ja hänellä oli miehensä kanssa adoptiotytär.

---

<sup>30</sup> Tekstissä 8/8 ilmaisussa ensimmäinen numero 8 viittaa kyseisestä haastattelusta tehdyn transkription sivulle ja jälkimmäinen numero 8 viittaa kyseisen sivun riville.

Elämäkertomuksen mukaan Terttu ei oppinut kunnolla lukemaan koulun ensimmäisen luokan aikana. Siirto toiselle luokalle tehtiin, vaikka todistus sisälsi suurimmaksi osaksi arvosanoja viisi ja kuusi. Toisen luokan aikana Terttu kertoi oppineensa lukemaan ja hakeutui neljänneltä luokalta oppikouluun. Koulussa Tertun mukaan vaikeuksia tuottivat myös kielet. Vaikka saksan ja ruotsin kielen oppiminen sujui hyvin, englannin kieltä hän ei pystynyt lukemaan, mutta jollakin tavalla ymmärtämään. Myöskään asioiden ulkoaoppiminen ei onnistunut. Oppivelvollisuuskoulun päättymisen jälkeen Terttu olisikin halunnut lopettaa koulunkäynnin. Hän aloitti lukion, mutta keskeytti sen toisella luokalla kielistä saatujen ehtojen ja koulunkäynnin sujumattomuuden vuoksi.

Lukion keskeyttämisen jälkeen Terttu hakeutui sairaanhoitajakoulutukseen. Valmistumisensa yhteydessä hän suoritti ylioppilastutkinnon yksityisesti arvosanalla laudatur. Tämän jälkeen Terttu lähti sairaanhoitajaksi Ruotsiin, jossa hän tapasi tulevan aviomiehensä. Yhdessä he muuttivat Suomeen. Suomessa Terttu suoritti alemman korkeakoulututkinnon kahdessa vuodessa. Hän myös opetti yliopistossa ruotsia ja sai lehtorin viransijaisuuden. Myöhemmin Terttu toimi sairaanhoitajan työssä suurimman osan elämästään. Jossain vaiheessa Terttu miehineen adoptoi viisivuotiaan tyttären, jolla osoittautui olevan vaikea dysleksia ja tarkkaavaisuushäiriö. Tyttö ei voinut käydä koulua keskittymisongelmiensa vuoksi. Kun tytär oli yläasteella, Terttu opetti häntä kotona.

Kaksi vuotta ennen haastattelua tapahtunut auto-onnettomuus muutti asioita niin, ettei Terttu voinut palata sairaanhoitajan työhön. Auto-onnettomuudessa Tertun niskan nivelsiteet vaurioituivat niin, että hän joutui olemaan käytännöllisesti paikoillaan tekemättä mitään noin puoli vuotta. Tänä aikana hän alkoi pohtia elämäänsä ja havaitsi olevansa lähellä loppuunpalamista. Oman äidin dementoituminen ja hänestä huolehtiminen sekä tyttären opettaminen olivat väsyttäneet häntä. Tyttären tilanteen myötä Terttu oli joutunut miettimään dysleksiaa ilmiönä ja sen ilmentymistä tyttären koulunkäynnissä. Samalla hän pohti omaa elämäänsä ja havaitsi siinä samanlaisia, dysleksiaan liittyviä ominaisuuksia. Näin Terttu tiedosti oman dysleksiansa. Sairaslomansa aikana Terttu kertoi selvittäneensä, mitä dysleksia on ja mitä sille voi tehdä. Monet oman menneisyyden asiat olivat Tertun mukaan alkaneet selvitä dysleksiaan perehtymisen myötä.

Sairaslomansa aikana Terttu oli myös halunnut aikaa itselleen, tehdä jotakin erilaista, kuten osallistua meneillään oleviin dysleksia-tutkimuksiin



sekä opiskella ohjaus- ja neuvontatyötä. Sairasloman aikana Terttu ja hänen miehensä päättivät muuttaa myöhemmin maalle. Tällöin hän joutuu lopullisesti jättämään työnsä. Maalla on vaikea saada työtä, mutta Terttu toivoi voivansa tehdä neuvonta- ja vapaaehtoistyötä.

Terttu piti niin opiskelemisesta kuin lukemisesta. Omaa lukemistapaansa hän kuvaili kokonaisvaltaiseksi. Terttu ei pystynyt hahmottamaan lyhyitä tekstejä vaan ainoastaan laajempia kokonaisuuksia. Terttu etsi tekstistä ydinasian, luki tekstiä sen ympäriltä ja tiivistä sen. Terttu ei osannut lukea vieras-kielisiä sanoja, ja usein vasta asian merkityksen löytämisen jälkeen itse sana avautui. Hän ei myöskään halunnut lukea ääneen, sillä kirjaimet sekaantuivat eikä lukemisesta tullut mitään.

Kirjoittaminen oli myös mieluinen asia. Terttu oli työssään joutunut laatimaan paljon erilaisia lausuntoja ja kirjoittanut viikottain ilmestyvää työpaikkalehteä. Kuitenkin erityisesti väsyneenä oikeinkirjoituksessa oli virheitä, joita Terttu ei huomannut. Lomakkeiden täyttö oli myös hankalaa, ei niinkään kirjoittamisen, vaan huonon käsialan vuoksi. Siksi Terttu kirjoitti yleensä lomakkeissa pyydettyt tiedot tietokoneella erilliseksi liitteeksi.

Dysleksia oli ilmennyt erityisesti kielten oppimisen erilaisuutena. Kielistä loogiset saksa, ruotsi ja latina olivat olleet helpompia verrattuna englantiin, jonka Terttu suoritti yliopistossa latinan pohjalta. Omaan dysleksiaansa Terttu kytki lisäksi poikkeuksellisen kuulohavainnon ja ongelmat muistamisessa. Ulkoaoppiminen ei ollut koskaan onnistunut eivätkä vuosiluvut olleet jääneet mieleen. Myös tilan ja etäisyyden hahmottaminen oli ollut vaikeaa. Terttu oli tuntenut itsensä aina motorisesti kömpelöksi eikä tanssimaan oppiminen ollut onnistunut. Lisäksi Terttu kertoi vasemman ja oikean sekaantuvan helposti.

## **Elämäkertomuksen muoto**

Tertun elämäkertomus on dysleksia-kertomus. Kertomus alkaa muutaman lauseen lapsuuden kuvauksella, jonka jälkeen siinä siirrytään suoraan koulun aloittamiseen ja lukemisevaikeuksiin. Koko kerrontaa ohjaa niin oma kuin tyttären dysleksia. Kertomukseen on valittu asiat, jotka liittyvät toki konkreettisiin elämänvaiheisiin ja -tilanteisiin, mutta kerrontaa sävyttää kautta linjan oma koettu dysleksia. Elämäkertomuksessa kuvataan paljon oman

dysleksian ilmenemistä: millaisena se itsellä näyttäytyy, miten se on tullut esille koulussa, kouluttautumisessa, jokapäiväisessä elämässä ja millaisia tunteita se on herättänyt.

Elämäkertomus tihentyy koulukokemuksiin, itsen huonouden tunteeeseen sekä tyttäreeseen ja hänen dysleksiaansa. Nämä tihentymät muodostavat elämäkertomuksen keskeiset teemat, joiden ympärille kerronta rakentuu. Varsin keskeiseksi Tertun kerronnassa muodostuu tyttären dysleksia. Tyttären elämäkerta muodostaa ikään kuin toisen dysleksia-kertomuksen Tertun kertomuksen sisään. Kerronnassa kuvataan tyttären dysleksian jokapäiväistä ilmenemistä ja keinoja sen aiheuttamien vaikeuksien voittamiseksi muun muassa koulutyöskentelyssä. Tyttären dysleksia muodostaa myös vertailupinnan Tertun oman dysleksian pohdinnalle.

Rekonstruoitu elämäkertomus jakautuu neljään prosessiin:

Prosessin I vaihe: huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden rakentuminen

Prosessin II vaihe: ambivalenttinen minuus

Prosessin III vaihe: reflektointi, tiedostaminen ja muutos

Prosessin VI vaihe: dysleksian tietoinen rakentaminen osaksi omaa kerrottua identiteettiä.

## **Prosessin I vaihe: huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden rakentuminen**

### *Koulu ja lukio*

Tertun elämäkertomus alkoi lyhyellä, hyvin yleisellä perhekuvauksella, johon kuului oman kotipaikkakunnan maininta ja ydinperheen jäsenten, ikien ja ammattien luettelointi (1/6–1/11). Tämän lyhyen kuvauksen jälkeen Terttu siirtyi suoraan kertomaan kouluunlähdestä ja kansakoulun ensimmäisistä luokista. Kouluunlähtijänä Terttu kuvasi itseään ”tuulenhalkojana”. Muut luokan lapset olivat joko Terttua vanhempia tai nuorempia, joten Tertulla ei omien sanojensa mukaan ollut käsitystä, mitä muut samanikäiset osasivat tai mitä heidän kuului tehdä. (1/11–1/18.) Hän myös kertoi olleensa ensimmäisen vuoden aikana paljon poissa kuumeilun takia, minkä syyksi myöhemmin todentuuakin krooninen angiina (1/21–1/27). Sairastumistensa

korostamisella Terttu argumentoi, kuinka konkreettiset poissaolot olivat vaikuttaneet heikentävästi oppimiseen ja kuinka hänelle ei aikaisempien kokemusten kautta ollut muodostunut kuvaa omasta kykytasostaan muihin samanikäisiin verrattuna. Hänelle ei myöskään koko ensimmäisen kouluvuoden aikana ollut muodostunut käsitystä omasta lukemaan oppimattomuudesta verrattuna muihin lapsiin (1/18–1/20).

”Mut minä en ensinnäkään tajunnu, mä oon jälkeinpäin huomannut, *et mä en koko ensimmäisen vuoden aikana tajunnu, et muut oppi lukemaan, mut minä en*” (1/18–1/20).

Ensimmäisen kouluvuoden aikana Terttu kertomansa mukaan koki olevansa ainakin taitojensa ja kyvykkyytensä puolesta samanlainen kuin muut lapset. Vasta ensimmäisen lukuvuoden lopussa Terttu konkreettisesti ymmärsi, tai paremminkin oppi, ettei hän ollut edistynyt koulussa siten kuin hänen olisi pitänyt tai siten kuin muut koululaiset olivat edistyneet. Tämän havaitsemisen liittyi Tertun äidin ja opettajan välisen keskustelun kuulemiseen. Yhdessä he pohtivat Tertun mahdollisuuksia siirtyä seuraavalle luokalle, vaikka hän ei ollut oppinut lukemaan.

”Et sitten muistan semmosen puhelun, *kun äiti keskusteli opettajan kanssa, että kyllä kai se voidaan toiselle luokalle siirtää vai eikö sitä voida*. Ja mä tajusin, että ne keskusteli minusta, *että mä en ollut oppinu, mitä olisi pitänyt. Ja mulla ei ollut mitään käsitystä itellä, että mä en oo oppinut.*” (1/27–1/31.)

Tertun näkemys itsestä tarkentui ja vahvistui hänen saadessaan koulutodistuksensa. Todistuksessa oli paljon välttäviä, arvosanoja viisi ja kuusi. Terttu totesi, että näistä rakentui hänelle mielikuva omasta huonoudesta, tyhmyydestä ja erilaisuudesta muihin verrattuna.

”Ja mulla oli sellanen mielikuva, *että mä olen tyhmä ja huono*, ei ollu ku vitosia ja kutosia todistuksessa. Mut *justiin nippa nappa niinku pääs siihen toiselle luokalle.*” (1/39–1/41.)

Toisen lukuvuoden aikana Terttu kertoi oppineensa lukemaan, mutta hän kertoi myös vaikeudestaan muistaa ja oppia vaadittuja asioita ulkoa (1/42–1/45). Hän kertoi aineissa ilmenneistä kirjoitusvirheistä, joita hän ei pysty-

nyt itse havaitsemaan ja jotka aiheuttivat toisinaan väärinymmärryksiä ja -käsityksiä. Yksi tällainen esimerkki oli aine punatulkusta, joka sanana muuntui tahattomasti punalutkuksi ja jonka opettaja tulkitsi hänen pilkkaamiseen. Keinoina kirjoittamisen parantamiseen opettaja kirjoitutti Tertulla aineen uudelleen.

”Ja ainekirjotuksessa mä muistan semmosen kolmannella luokalla, kun piti kirjoittaa aiheesta talvilintu, ja *minä kirjoitin punatulkusta ja kirjoitan koko aineen läpi punalutku. Enkä mä nähnyt sitä. Ja opettaja ei voinut käsittää sitä muuta kuin, että mä teen niinku pilaa hänestä.* Ja jouduin kirjoittaa jotain aina uusia lisäksi ja aina meni väärin.” (1/45–2/2.)

Terttu pyrki neljänneltä luokalta oppikouluun, mikä muodostui tärkeäksi, valikoiduksi episodiksi kerronnassa. Oppikouluun pyrkiminen tapahtui kaksipäiväisessä testissä. Ensimmäistä testipäivää Terttu kuvasi epäonnistuneeksi. Hän ei omasta mielestään osannut tai ymmärtänyt tehtäviä oikein. Toisena testipäivänä suoritettut tehtävät onnistuivat paremmin, ja Terttu pääsi oppikouluun. (15/16–15/24.) Mielenkiintoista on, kuinka kertoessaan oppikouluun pyrkimisestä Terttu kuvasi itseään huonoksi.

”*Ja aina mä olin niinku semmonen huono ja kuitenkin sit tota neljänneltä luokalta piti pyrkiä oppikouluun. Ensimmäisen päivän tehtävät meinas (--)* mitä piti tehdä, *meni ihan penkin alle, mutta jostain syystä toisena päivänä mä olin sit saanut ne tehtyä, et mä pääsin oppikouluun, mut en mitenkään hyvin.*” (2/2–2/6.)

Tertun mukaan oppikoulussa ja myöhemmin lukiossa kielten opiskelu muodostui osittain ongelmalliseksi. Saksan ja ruotsin opiskelu onnistui hyvin, mutta englannin opiskelu tuotti hankaluuksi. Terttu kuvasi, ettei englannin kielessä ollut hänen mielestään mitään logiikkaa, joten hän ei sitä ymmärtänyt. (2/6–2/15.) Kielien ja muukin oppiminen vaikeutui lukion toisella luokalla niin, että Terttu jätti lukion kesken. Tertulla oli tunne, ettei hän selviä lukio-opinnoista. Hän hakeutui töihin. (6/43–7/22.)

”*Jäin suoraan luokalle. (...) Mä en kerta kaikkiaan (.) niinkun pystyny siihen tahtiin oppimaan, ku olis pitänyt.* Kyllä se haittas sitä matematiikkaa-ki. *Sit mä muistaakseni jäin kokonaan pois koulusta. Minä en ees menny*

*sinne, kun mä niinku tajusin, että tässä käy näin, että mä en selvitä.” (6/45–7/2.)*

Kansa- ja oppikouluun sekä lukioaikaan kytkeytyvässä kerronnassa Terttu oppii määrittämään itseään tyhmänä, huonona ja oppimiseltaan erilaisena kuin muut. Elämäkertomuksessa kansakouluaikana alkanut oma huonomuuden tunteen kerronta jatkuu oppikoulu- ja lukioyhteisössä. Tunteet omasta huonomuudesta, osaamattomuudesta ja erilaisuudesta sävyttävät vahvasti myös Tertun oppikouluaikaa koskevaa kerrontaa, ei yksin kansakoulun aikaa. Oman huonomuuden oppiminen on joko satunnaista tai tiedostettua, ja toiminnan merkittävänä muina ovat opettaja ja muut oppijat. Satunnaisesta oppimisesta on esimerkkinä puhelinkeskustelu, jonka myötä Terttu ymmärtää, ettei hän ole suoriutunut koulussa siten kuin olisi pitänyt tai kuin muut lapset ovat menestyneet. Tietoinen oppiminen liittyy vieraiden kielten vaikeuksiin, konkreettisiin kirjoitusvirheisiin ja omien virheiden korjaamiseen, jotka nivoutuvat opettajan ja oppilaan väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Tämä toiminta legitimoituu huonoina kouluarvosanoina sekä lukiossa luokalle jäämisenä ja koulun keskeyttämisenä.

## **Prosessin II vaihe: ambivalenttinen minuus**

### *Uravalinta ja ammatillinen koulutus*

Elämäkertomuksen mukaan lukion keskeyttämisen jälkeen Terttu hakeutui töihin ja myöhemmin sairaanhoitajakoulutukseen. Sairanhoitajakoulutusta Terttu kuvasi välivaiheeksi omassa elämässään. Tertun mukaan opinnot sujuivat keskinkertaisesti, välillä huippuarvosanoin ja välillä heikommin suorituksin, välillä mielenkiintoisia ja välillä vähemmän kiinnostusta herättäviä kursseja käyden. (9/46–10/20.)

Sairanhoitajaopintojen ohella Terttu opiskeli lukion oppimäärän yksityisoppilaana. Vaikka aikaisemmin Terttu keskeytti lukion huonon koulumenestyksen vuoksi, opinnot sujuivat Tertun kertomuksen mukaan nyt hyvin itselle sopivan opiskelutavan vuoksi. Yksityisoppilaana Terttu saattoi keskittyä laajojen asiakokonaisuuksien hahmottamiseen sekä tekstin ydinkohtien ja merkityksen etsimiseen. Koulussa pieniin osakokonaisuuksiin paneutuminen oli Tertulle vaikeaa, sillä hän ei hahmottanut pieniä, pikkutarkkoja

tietoja. Oma oppiminen edellytti laajojen asiakokonaisuuksien hallintaa. (7/22–7/40.) Englannin kurssien suorittaminen oli muodostua esteeksi, sillä Terttu sai lukiossa siitä ehdot. Kuitenkin hän selviytyi kursseista opiskelemalla ensin latinaa ja suorittamalla sen pohjalta englannin kurssit tyydyttävien arvosanoin. (14/42–15/3.)

Myöhemmin Terttu kirjoitti ylioppilaaksi yleisarvosanalla laudatur. Ylioppilaskirjoituksia kuvatessaan Terttu kertoi pelänneensä nimenomaan ainekirjoitusta. Selviytyäkseen kirjoittamisesta ja erityisesti kirjoitusvirheistä Terttu kertoi kirjoittaneensa hyvin lyhyen aineen ja tarkistaneensa jokaisen kirjoittamansa sanan kirjoitusasun virheiden välttämiseksi niin huolellisesti, ettei aineessa ollut yhtään virhettä. (2/33–2/43.) Hyvästä yleisarvosanasta huolimatta Terttu kuvasi, kuinka hän ei oikein ymmärtänyt itseään eikä sitä, että hänen kirjoituksessaan oli kirjoitusvirheitä. Hän ei löytänyt asialle muuta selitystä kuin oman huonouden ja tyhmyyden ja siitä aiheutuvan oppimattomuuden.

”Tuo jotenkin se niinku itse tienny ja korjannu (kirj. huom. kirjoitusvirheet). *Mut en mä silloinkaan tajunnu, et siinä vois olla muuta kuin, että minä olen jotenkin vaan huono tai tyhmä. Tyhmähän yleensä, olenko ymmärtänyt.*” (2/41–2/43.)

Lukion ja sairaanhoitajakoulutuksen jälkeen Terttu muutti Ruotsiin ja työskenteli siellä sairaanhoitajana yli kolmen vuoden ajan. Vaikka Tertulla oli kielten oppimisvaikeuksia koulussa, ruotsin kielen hän kertoi oppineensa arkitoimissaan, ruotsalaisia radio-ohjelmia kuuntelemalla. (3/6–3/10.) Ulkomailla asuminen kiinnosti Terttua niin paljon, että hän suunnitteli muuttamista Sveitsiin. Terttu olisi halunnut nähdä ”maailmaa” ja samalla kehittää saksan kielen taitoaan. (10/31–10/41.) Hän kuitenkin tapasi tulevan aviomiehensä, ja yhdessä he muuttivat Suomeen erääseen yliopistokaupunkiin, jossa Terttu hakeutui yliopistoon opiskelemaan. (10/46–11/10.)

Vaikka elämäkertomus sisälsi konkreettisia onnistumisen kokemuksia, siihen nivoutui keskeisesti myös oman identiteettikäsityksen huonoutta kuvaavaa kerrontaa. Elämäkertomuksen mukaan tunne omasta huonoudesta ja epävarmuudesta liittyi yliopistoon hakeutumiseen ja tenttien läpäisemiseen. Ennen yliopistoon hyväksytyksi tulemisen varmistumista Terttu kertoi olleensa varma, ettei pääse opiskelemaan. Myöhemmin Terttu sai kuulla, että pääsykokeet olivat menneet erinomaisesti. (8/35–8/47.) Sa-

manlainen epävarmuuden tunne hänellä liittyi kasvatustieteiden approbatur-opintojen loppusuoritukseen. Vaikka Terttu oli objektiivisesti neljänneksi tai viidenneksi paras hyväksytysti suorittaneiden 200 opiskelijan joukosta, hän ei silti ennen tiedon vahvistumista uskonut omiin kykyihinsä.

”Kuitenkin mä olin neljä, viis oli vaan ollu, jotka oli suorittanu kaikki kirjat ja kaikki, kaikki tentit niinku läpi sen yhden kuukauden aikana. Ja mä luulin et ahaa, no ei se mitään, sit noh. Mä oisin niinku hyväksyny sen (--) (kirj. huom. luuli, ettei päässyt tentistä läpi ja saanut kokonaisarvosanaa). Mut tää tämmönen, joka niinku ei oo, *mä en tiedä, onko se normaalia, et se on näin. Onko se muualta kotoisin kuin siitä, että koulusuorituksiin ja kaikkeen tämmöseen liitän sen, et mä oon huono jotenkin, eikä voi niinku oikein uskoa, että se ei oiskaa niinku totta. Ku ei ne koulu (--), ne ei ollu hirveen hyviä, ei oikeesti ollu.*” (9/10–9/17.)

Yliopistossa Terttu kertoi opiskelleensa pääaineenaan ruotsia. Hän suoritti yliopiston alemman korkeakoulututkinnon kahdessa vuodessa. Opintojen jälkeen hän sai lehtorin viransijaisuuden yliopistolta. Miehen työn edellyttämän muuton vuoksi tämä työ jäi (3/14–3/23), ja Terttu palasi takaisin sairaanhoitajan työhön.

Lukion loppuvaiheessa ja lukion jälkeisiä kouluja koskevissa kertomusjaksoissa alkaa huonouden ja tyhmyyden tunteiden rinnalle rakentua myös onnistumisen kokemuksia. Tästä ovat legitiimeinä osoituksina erityisesti yksityisesti laudaturin arvosanalla suoritettut ylioppilaskirjoitukset, sairaanhoitajakoulutus sekä yliopisto-opinnot. Tertun menestymiseen on kerronnan mukaan vaikuttanut hänen kykynsä oppia ne erilaiset keinot, joiden avulla hän pystyy kontrolloimaan omia oppimisvaikeuksiaan. Terttu on oppinut etsimään omat kirjoitusvirheensä ja hallitsemaan keinot selvittää englannin kielen oppimisen vaikeuksista. Oppimisen onnistumiseen on yhteydessä myös Tertun kehittämä oma, hänelle sopiva opiskelu- ja oppimistapa, jossa hän detaljitietojen sijaan keskittyy merkitysten ja tekstin ydinideoiden ja -kokonaisuuksien etsintään.

Kuitenkin näiden selkeiden onnistumisen kokemusten rinnalla elämäkertomuksesta välittyy edelleen tunne ja käsitys omasta huonoudesta. Elämäkertomus kuvaa nyt ambivalenttista minuutta. Kouluaikaa koskevassa osuudessa muodostui kuva huonoudesta, tyhmyydestä ja erilaisuudesta, mutta sen jälkeisessä kerronnassa omaan identiteettikäsitykseen nivoutuu myös hyviä opinto- ja oppimissuorituksia ja -kokemuksia. Silti kerrottu identiteetti heijastaa kaksijakoisuutta. Toisaalta siinä tunnistetaan resursseja



ja aineksia hyviin suorituksiin, mutta tunne itsestä on negatiivinen eikä selitystä kirjoitusvirheisiin löydy muualta kuin omasta tyhmyydestä ja huonoudesta.

## Prosessin III vaihe: reflektointi, tiedostaminen ja muutos

### *Työ ja jokapäiväinen elämä*

Auto-onnettomuus toimi elämäkertomuksen käänteenä ja aiheutti muutoksen kerronnassa. Kaksi vuotta ennen haastattelua tapahtuneessa auto-onnettomuudessa Tertun niska vaurioitui niin, että hänen täytyi olla liikkumattomana puoli vuotta (3/23–3/28). Pakollinen paikallaanolo antoi hänelle aikaa pohtia, mitä hän elämältään haluaa. Tänä aikana Terttu kertoi huomanneensa, että hän oli lähellä loppuunpalamista. Tertun äiti alkoi demen-toitua, ja Terttu joutui huolehtimaan hänestä ennen hänen pääsyään hoitokotiin (4/10–4/16). Terttu kuvasi myös väsymistään omassa työssään. Samaan aikaan mies alkoi sairastella (5/19–5/32). Elämäkertomuksen mukaan kaikkein eniten Tertun voimia olivat vieneet tyttären vaikeudet. Tyttärellä oli todettu vaikea dysleksia ja tarkkaavaisuushäiriö, minkä vuoksi tytär kävi koulua mukautetusti, ja Terttu opetti häntä kotona. (3/33–3/40.)

*”Ja nää kolme viimeistä vuotta, kun hän kävi yläastetta, niin mä opetin häntä kotona, ja hän kävi vain tenttimässä koulussa. Se oli yllättävän rankka mulle. Muokata kaikki yläasteen nuu, no reaaliaineet ja matematiikat, kielet siihen muotoon, että hän pysty sen omaksumaan ja jollain tavalla sitten niinku tenttimään koulussa. Ja se todistus ei oo hirveen huono, et siinä on lähemmäs seitsemän keskiarvo kuitenkin. Vaikka se tietyllä tavalla mukautettu onkin... Siihen mä väsyin niin hirveesti, kun yökaudet mietin, miten mä opetan kielioppia, kun ei oo voi mitään terminologiaa käyttää, kun hän ei niitä oppinu kuitenkaan. Kun on tommonen vertailukieli niiko eri, tota imperatiiviakin minä, mitenkä ihmeellä sitä opettais, mitä se niinku tarkoittaa. Ja kyllähän sit lopulta joku, joku käsitys niistä synty, kun kerran tentit sai läpi. Mut minä väsyin, kun työn ohella olin, se oli tosiaan paljon rankempi kuin minä kuvittelinkaan.” (3/40–4/10.)*

Pakotettuna liikkumattomuuteen Terttu alkoi miettiä itseään, omaa lapsuuttaan ja erityisesti koulukokemuksiaan. Tämän pohdinnan tuloksena hän kertoi alkaneensa havaita, että hänellä oli samanlaisia dysleksiaan kytkeytyviä ongelmia kuin tyttärellä (6/5–6/18).

*”Mut hänen (kirj.huom. tyttären) kautta niinku mä oon oikeestaan. (.) En mä tota lukijuttuakaan ois ruvennu varmaan miettimään ollenkaan, jos hänellä ei ois sitä ollu. Mä en ois siihen paneutunut en päätäkää, en luule. Kyllä ne hänen muuten myötä ne kaikkein suurimmat muutokset on tullu.”* (21/34–21/37.)

Oma tytär on ensimmäinen peilauspinta, vertailukohde, jonka kautta Terttu alkaa tiedostaa omaa erilaisuuttaan oppia ja tehdä asioita. Hän ryhtyy tarkemmin analysoimaan omaa dysleksiaansa ja sen merkitystä omassa elämässään. Terttu pohti liikuntaa ja avaruudellista hahmottamista. Kertomuksessaan Terttu vertaili, kuinka kumpikaan heistä ei hahmottanut pelikenttää eikä myöskään pystynyt arvioimaan etäisyyksiä. Samalla tavoin Terttu vertasi omaa ja tyttärensä tapaa hahmottaa prosentteja. Kumpikaan ei sinänsä ymmärtänyt prosentin merkitystä, mutta prosentti hahmottui rahojen avulla laskien tai visuaalisesti ympyröiden ja niihin tehtyjen leikkausten avulla. (8/1–8/18.)

*”Ja sitten liikunnan tunneilla minä en niinku ymmärtänyt. Noissa ryhmäpeleissä mä olin aina hirveen huono, ku minä en kertakaikkiaan käsittänyt, mitä kentällä tapahtu. Ja nyt minä oon niinku ymmärtänyt, mun tytär ei myöskään käsittänyt, hän ei hahmota sitä pelikenttää. Niin siinä synty yhteenottoja opettajien kanssa. Ja silloin mä niinku tajusin, mulla on ollut ihan sama. Mä en tajunnu jossakin pesäpallossa tai mut mä en ollenkaan tajua sitä kenttää niinku siellä, kun mä olin ite mukana siellä pelissä. Sen mä näin vasta niinku ylhäältäpäin. Mä en pysty kyllä vielääkään arvioimaan etäisyyksiä.”* (4/30–4/38.)

Terttu vertaili myös omaa ja tyttärensä tapaa lukea. Terttu kuvasi, kuinka hän ei voinut lukea ääneen tai muutenkaan lukea lause lauseelta tekstiä, sillä kirjaimet eivät pysyneet paikoillaan. Asiat eivät hahmottuneet tavanomaisella lukutavalla eivätkä ne jääneet mieleen. Tämän vuoksi Terttu huomasi kehittäneensä itselleen oman tavan lukea, minkä hän tiedosti tyttären luku-

tavan myötä. Kumpikin etsi asian ydinkohdan ja luki siihen liittyvät ydinasiat. Toinen tapa muistaa ja hahmottaa tekstiä ja sen keskeisintä merkitystä oli opiskella keskeisistä asiasisällöistä tehdyt tiivistelmät. (13/31–14/5.)

”Ja ääneen en lue vieläkään. Kartan tilannetta. *Ja pyydän lukemaan toisia ja nyt sanon, ettei ole silmälaseja tai jotain muuta*, siis en, en. *Koska mä en pysty siihen, kirjaimet ei pysy paikoillaan*, jos pitää lukea näin, ei vieläkään. *Mutta enkä mä lue koko tekstiä milloinkaan vaan mä etsin siihen sitten sen oleellisen ja koetan sen painaa mieleeni. Mä en, pystyn tiivistämään hirveen hyvin*, mutta en pysty pitkään niinku lukemaan, koska mä en niinku sitä selvitä sitä. *Ja sitten uskomatonta, että on pystynyt lukemaan tenttikirjoja ja jotain muuta tällä samalla systeemillä. Mut tyttären kanssa se tuli hirveen selvästi esille, että hän teki muistiinpanot ranskalaisilla viivoilla, pelkästään ihan se oleellisin. Sillä tavalla hän selvitti ne.*” (5/8–5/18.)

Omaa elämäänsä ja erityisesti koulukokemuksiaan reflektoidessaan Terttu tulee tietoiseksi omasta dysleksiastaan. Aiemmin omaan oppimiseen nivoutuva erilaisuus ja itseen liittyneet määreet huonous ja tyhmyys määrittyvät nyt dysleksian välityksellä. Hän tiedostaa tämän vertailun avulla. Merkittävimmäksi vertailukohteeksi tai -pinnaksi sen hetkisessä perspektiivissä muodostuu oma tytär ja hänen käsityksensä omasta dysleksiastaan. Kuitenkin reflektoidessaan ja pohtiessaan koulukokemuksiaan vertailukohteen muodostavat tällöin myös muut oppijat. Vertailun avulla hän pohtii, kuinka itse on oppinut lukemaan ja kirjoittamaan sekä suoriutumaan kouluun liittyvistä tehtävistä ja toiminnoista verrattuna muihin oppijoihin. Kerrotun identiteetin vertailupinnaksi muodostuvat myös omat sisarukset ja heidän koulumenestyksensä.

”Ja mä en muista sitten, *mulla oli vuotta nuorempi veli, jolla ilmeisesti tätä lukihäiriötä ei oo. Ja kun hän menesty paremmin ja oisko se vertailu ollu siinä sitten, kun hän oli luokan etupäässä ja minähän en tietenkään ollut. Ja sisarella ei myöskään sitten ollu, et hänellä, hänellä oli paljon helpompaa se lukemaanoppimis, kun minä en muistanut. Kun hän tuli aina kysymään, et mä autoin niinku häntä sitten niissä kotitehtävissä. Veli ei koskaan tullu, ilmeisesti hän oli niin paljon parempi tehdä, koska ei tarvinnukkaa.*” (9/17–9/24.)

Tämän reflektointi- ja tiedostamisprosessin avulla Terttu oppii, että hänellä on dysleksia. Vertailupintoina toimivat oma tytär, kouluyhteisöön liittyneet muut oppijat ja omat sisarukset, joita voidaan nimittää oppimistoiminnan merkittäviksi muiksi. Tässä prosessissa Terttu myös tiedostaa aiempaa paremmin ne hänelle ominaiset tavat tai keinot, jotka hän on kehittänyt tiedostamattaan itselleen toimiakseen ja selviytyäkseen erilaisista tilanteista ja itselle vaikeista asioista: kuinka hän esimerkiksi etsii tekstin keskeisen sanoman ja pyrkii lukemaan asian ympäriltä saadakseen asiasta kokonaisvaikutelman tai kuinka hän käyttää lyhtypylväitä hahmottaakseen ja arvioidakseen maaston etäisyyksiä.

*”Niinkuin mies nauroi, että mä lasken lyhtypylväitä, et kuinka pitkä matka johonkin on, ku mä en nää sitä etäisyyttä mitenkään. Mä en ilmeisesti sais ajokorttia. Mulla ei oookkaa sitä, mutta mies (---)(nauraen). Mä lasken lyhtypylväitä, miten pitkä matka johonkin on ja jos on niinku vettä, niin mä en arvioi mitenkään, mulla ei oo mitään niinku. Tai jos on niinku tommonen pelto, mä en pysty yhtään arviomaan, kuinka iso se on. Tämmösen mä niinku olen tajunnu vasta jälkeenpäin, et mä olen kehittänyt vaan systeemin, et millä selvitä. Tai jos siinä on esineitä, niin esineitten koon perusteella, mitenkä suuri joku esine on niin se etäisyys. Siinä tulee hirveitä virheitä, jos ei tämmösiä, lyhtypylväät on hirveen hyviä maantieteellä (nauraen). Et mä oon kehittäny semmoset visuaaliset järjestelmät korvaamaan sitä, mitä minä en niinku pysty hahmottamaan.” (4/38–5/3.)*

## **Prosessin VI vaihe: dysleksian tietoinen rakentaminen osaksi omaa kerrottua identiteettiä**

Dysleksian tiedostamisen jälkeen Terttu alkoi reflektoida omia kokemuksiinsa ja tunteitaan myös teoreettisen tiedon avulla. Hän alkoi tietoisesti ja teoreettisesti rakentaa kuvaa yleensä dysleksiasta sekä siitä, millaisena dysleksia itselle näyttää. Keinoina oman tietoisuuden lisäämiseen hän käytti teoreettista tietoa ja kirjallisuutta. Terttu otti osaa myös dysleksiasta käsitteleviin tutkimuksiin. Yksi tällainen tutkimus oli yliopiston psykologian laitoksella toteutettu aistihavaintotutkimus (2/15–2/21) samoin kuin oma tutkimukseni.

*”Nii, oon minä yhdessä käynny nyt nyt näissä, kun teillä on toinen tuolla*

*kasvatustieteen laitoksella kyllä kans, (.) eiku psykologian laitoksella, että näin havainto, aistihavannot, et vaikuttaako ne mitenkään tähän. Ja siellä tuli selvästi esille, et mun kuulohavainto on jotenkin poikkeuksellinen. Että mä en todellakaan pitkiä tehtäviä niin mä en muista (nauraen). Mä en pysty tekemään, kun en muista, jollen saa tehdä muistiinpanoja. Enkä mä semmostakaan tietystikään oo tiennyt, mä oon korvannut sen. Mä oon ollu aina mielestäni visuaalinen. Ja aina kirjoittanut kaikki ylös. Niin pian, kun opin kirjoittamaan kirjoitan kaikki ylös, koska mä tiedän, että mä en muista. Mut mä oon luullu, et kukaan muukaan ei muista sen paremmin. Ja nyt tässä iässä mä oon luullu, että mulla on vaan huono muisti, et mun täytyy kirjoittaa ylös, että mä nään, et mä pystyn sen muistamaan.” (2/15–2/28.)*

Elämäkertomuksen mukaan Terttu alkaa tiedostetusti ja teoreettisesti jäsentää dysleksiaa omaan identiteettikäsitteeseensä tutkimusten avulla. Tutkimuksiin osallistumalla hän saa teoreettista ja objektiivista tietoa omasta dysleksiastaan ja siihen liittyvistä ominaisuuksista. Psykologian laitoksen aistihavaintotutkimuksessa Terttu saa selville, ettei hän kuulonsa vuoksi pysty muistamaan pitkiä tehtäviä tai pitkiä sanallisia ohjeita. Tämän tiedon avulla hän reflektoi elämäänsä taaksepäin ja konstruoi sitä uudelleen. Oppimisen näkökulmasta Terttu oppii tarkastelemaan itseään nyt hiukan erilaisesta, dysleksian perspektiivistä. Tällä prosessilla oli suuri merkitys Tertulle, sillä hän kertoi oman elämän pohdinnan nyt tuntuvan vapauttavalta.

*”Tuntuukin ihan mielekkäältä selvittää tätä lukihäiriötäkin, mitä se vois olla ja mitä sille vielä vois tehdä. Se on mua niinku helpottanut, että siinä on joku syy, eikä eikä joku tämmönen, niinku opettajat aina kuvitteli, että taikka kuvitteli, kun sanokin, että mä tahallani niinku teen kiusaan. Niinku ykskin opettaja, ”kiusaan häntä”. Et mä en oo aikaisemmin tätä miettinyt, mut et lukihäiriössä voi olla tämmönenkin, että mä en voinu niinku käsittää sitä.” (4/22–4/28.)*

Kun omalle käyttäytymiselle ja tuntemuksille löytyi vapauttava syy, dysleksia, Terttu alkoi pohtia uudelleen myös tunnetta omasta huonoudestaan. Huonouden tunne nivoutui Tertun käsityksen mukaan siihen, ettei hän kokenut olevansa missään hyvä ja että hän pelkäsi epäonnistuvansa (5/3–5/8). Aikaisemmin, kun syytä omaan toimintaan ei löytynyt, hän liitti huonouden omaan persoonaansa ja erityisesti omaan älykkyyteensä. Muut olivat näyttäneet itseä parempina ja älykkäämpinä. Tämä kuva omasta huonoudesta oli

rakentunut itsestään selväksi, itsestä johtuvaksi. Nyt oman elämäntilanteen ja aikaisempien kokemusten reflektoinnin kautta Terttu kertoi tiedostavansa, että yksi syy huonouden tunteeseen oli dysleksia. (6/18–6/36.)

”Hänellä (kirj. huom. oma tytär) on siinä mielessä ollut helpompaa, et hän saattaa sanoa, et hänellä on lukihäiriö, mut kun minä en tienny, mikä mulla on. Niin mä mietin, et tämmöset, ja se johti siihen, et mä tulin hirveen epävarmaks, et mä en, niinku mies sanoo, että mä niinku mitätöin kaikki. Ja niinku mä olin siellä testissäkin sanonut, et en mä tätä osaa, siis semmonen tuntu, et mää en tätä osaa, et mä en rupee ollenkaan, et huono, et mä oon huono niinku. Et nyt mä vasta olen löytänyt syyn sille, minkä takia mä oon huono omasta mielestäni. Voi siin olla muitakin syitä, mut tää on niinku yks semmonen, joka olis ja toivon, et se auttais muita, tytärtä esimerkis, että ettei hänen tarttis kokea olevansa huono samalla tavalla, että ei niinku pysty. Ei hän oookkaan, hän tietää sen (nauraen).” (6/18–6/36.)

Tämän teoreettisen haltuunoton avulla Terttu oppi ymmärtämään dysleksian aiempaa laajemmin (6/28–6/32). Kerronnan mukaan Terttu konstruoi aiempaan käsitykseensä uutta tietoa dysleksiasta. Samalla kerronta sai teoreettisemman sävyn. Omia kirjoitusvirheistään Terttu kuvasi tyypillisinä kirjallisuudessa ilmenevinä kerrontatapoina, kuten toisen kaksoiskonsonantin puuttumisena ja toisiaan lähellä olevien kirjainten – b:n ja d:n tai b:n ja p:n – sekaantumisena. Samalla Terttu kytki kirjoittamiseen ja siten myös dysleksiaansa uuden ominaisuuden. Aikaisemmin kirjoittamiseen nivoutuva erillaisuus liittyi ainoastaan kirjoitusvirheisiin. Nyt kirjoittamiseen liittyvänä uutena asiana Terttu otti kerronnassaan esiin *huonon käsialansa*, jonka vuoksi erilaisten lomakkeiden täyttö oli hänelle hankalaa. Lomakkeissa olevat asioille rajatut tilat olivat liian pienet Tertun käsin kirjoittamalle tekstille. Tämän vuoksi hän pyrki kirjoittamaan ne tietokoneella tai kirjoittamaan lomakkeen edellyttävät tiedot erilliseksi liitteeksi. (12/34–13/30.)

Jäsentäessään dysleksiaa osaksi omaa kerrottua identiteettiään Terttu kertoi oppineensa, että mikäli tekstissä oli vieraita sanoja, tekstin lukeminen vaikeutui. Tertun mukaan hän ei ollut kyennyt hahmottamaan tunnistamattoman sanan vuoksi tekstikokonaisuutta eikä sen merkitystä. Tämä oli osaltaan ollut yhteydessä *vieraiden kielten* oppimiseen ja lukemisen vaikeuteen. Jo lukioaikana kielten oppiminen oli ollut hankalaa. Yliopistovuosinaan Tertun olisi pitänyt suorittaa vieraan kielen lukemisen testi. Hän yritti sitä kerran,



kun ei etukäteen tiennyt, millainen testi olisi. Seuraavista yrityskerroista hän kieltäytyi, koska hän ei pystynyt lukemaan suomen kieltä eikä vieraita kieliä ääneen. (14/24–14/37, 18/43–19/16.) Teoreettisessa kirjallisuudessa dysleksiaan liitetäänkin usein ilman merkitystä olevien sanojen, niin sanottujen *epäsanojen* ja *vierasperäisten sanojen lukemisen vaikeus* (Lehtola & Lehto 2000).

*”Ja tekstiä tai aihetta, josta minä en mitään tiedä, minä en myöskään pysty lukemaan, koska minä en niinku pysty sitä mihinkään hahmottamaan. Jos on kovin paljon vieraita sanoja, niin vieraskielistä tekstiä, mä en ymmärrä niin siitä mitään. Enkä mä pysty sitä myöskään lukemaan. Vaik, koska mä en pysty lukemaan, samaan aikaan mä en ymmärrä.(...) Et se koskee jotenkin mun suomeekin, jos en mä sitä sanaa ymmärrä, ni mä en sitä kertakaikkiaan pysty lukemaan.(.)Et se ei hahmotu ei mitenkään. Että vieras sana, jollen mä tiedä, mitä se tarkoittaa, ni se jää niinku siihen. Mä oon tajunnu sen vasta nyt, että enhän mä vierasta sanaa osaa lukee-kaan. (...) Ja kuitenkin täytyy, semmosia epäsanvoja, ni minä en, en pysty lukemaan, minä en ymmärrä, miten ne pitäis lukee, kun minä en tajuu, mitä se tarkoittaa. Mä haen sen merkityksen kautta sen, miten se luetaan. Tää on ilmeisesti vaan tapahtunut, (.) en mä näitä tietosesti oo keksiny. Vaan ku ei oo muuten niinku ymmärtäny, ni.”* (14/5–14/23.)

Terttu kytki dysleksiaansa uusia ominaisuuksia lukemisen, kirjoittamisen ja vieraiden kielten oppimisen erillaisuuden lisäksi. Jo aiemmin Terttu oliertonut, että *avaruudellinen hahmottaminen*, kuten etäisyyksien, matkojen ja tilojen, arvioiminen oli hänelle vaikeaa (4/30–5/3, 16/1–16/19). Terttu kertoi liittävänsä nyt omaan dysleksiaansa myös *vaikeuden erottaa vasenta ja oikeaa sekä vasemman ja oikean käden epäsuhtan*. Terttu oli reflektoinut koulukokemuksiaan ja ymmärtänyt, ettei hän ollut erottanut vasenta ja oikeaa toisistaan. Tämä aiheutti erityisesti liikuntatunneilla hämmennystä, kun pyydettyä kääntymään tiettyyn suuntaan Terttu ei suoriutunut tästä. (16/19–16/22.) Aikuisena Terttu kertoi myös ymmärtäneensä vasemman ja oikean käden dominanssin epäsuhtan. Vaikka Tertun dominoiva käsi oli oikea, vasen käsi oli silti testattaessa paljon voimakkaampi.

*”Ja ilmeisesti mulla muuten on, on tota motorisestiki jotaki häikkää. Jossain tommosilla messuilla niin testattiin nopeutta oikeen ja vasemman käden välillä. Mul on vasen käsi nopeempi ja oikee käsi on poikkeuksellisen hidas, paljon hitaampi kuin vasen. Jos mun oikeella kädellä pitäis niinku (.) joku muu tulkita jollailailla niin, mä rupeen miettimään, että mitenkäpäin se nyt*



*olikaan. Tää oikee käsi ei, ei, se jotenkin nää piuhat ei mee ihan oikein. Vasemmasta mä tajuan sen heti. Ja kotona, kun mä kävelen ja teen töitä, niin mulla on kahvikuppi tässä vasemmassa kädessä. (naurahtaan). Että mä ilmeisesti olen niinku molempikätkäinen jotenki. Kynä on kyllä oikeessa, jos kirjoitetaan. Kirjotan oikeella, mutta monta muuta hommaa teen vasemmalla.” (16/38–17/1.)*

Elämäkertomuksen mukaan Terttu nivoi nyt dysleksiaan *muistiongelmansa ja motorisen kömpelyytensä*. Nämä tulivat esille muisteluissa koulun liikuntatunneilta. Terttu kertoi, ettei hän ollut koskaan ollut hyvä liikunnassa eikä hän sen takia ollut nauttinut siitä. Terttu ei oppinut koulussa kunnolla hiihtämään eikä luistelemaan ja tanssimaan oppiminenkaan ei ollut onnistunut myöhemmissä elämänvaiheissa. Myös pallopelit ja leikit olivat aiheuttaneet epävarmuutta, sillä Tertun mukaan hän ei ollut kyennyt hahmotamaan kenttää. Erityisesti Terttu kertoi, ettei hän ollut pystynyt ottamaan vastaan ja muistamaan sanallisia ohjeita pelien säännöistä, periaatteista ja toimintatavoista eikä siten voinut toimia ohjeiden mukaisesti. Näiden asioiden yhteyden dysleksiaan hän oli ymmärtänyt vasta nyt aikuisena erityisesti yliopiston psykologian laitoksella dysleksiaan liittyneen aistihavaintotutkimuksen perusteella. (16/24–16/38, 17/6–17/30.)

*”Ja jumppatunneilla, ni mä, mä en tienny, mitä mun on pitäny niiku tehdä. Mä en niitä ohjeita pystyny noudattamaan, mä todennäköisesti niitä niinku pystyny muistamaan yksinkertaisesti. Nyt mä sen tajusin, että annetaan ohje, joka perustuu vaan kuulomuistiin, niin minä en sitä muista. Mä en pysty tekemään sitä, kun mä en muista. Ja kaikki tämmöset ohjeethan on pitkiä. Jos kuulomuisti on kovin lyhyt, ni ei, ei mitään edellytyksiä, niinku mä yritin sitä tehtävää tehdä, ni mä tost, mitähän mun pitikään tehdä, mä en muista, mitä mun piti tehdä. Siis se ei tallennu ei, ei millään. Et mä oisin halunnu kynän ja paperii, että mä saan ne ylös, sit mä voisin tehdä. Mut, niinku jumppatunnilla ei voi tehdä niin. Se on todennäköisesti perustunu siihen, että mä en todella pystyny säilyttämään muistissa sitä ohjetta niin, että mä oisin voinu tehdä mitään. Sit, kun mä rupesin miettimään, että oikeelle vai vasemmalle, ni sit mä olin unohtanu jo kaiken muun. Ni se oli koko kouluajan näin.” (17/30–17/42.)*

Tertun dysleksian teoreettisen jäsentämisen prosessissa merkittäviksi muiksi voidaan ajatella ne asiantuntijat, jotka ovat tehneet aiheesta tutkimuksia ja kirjoittaneet asiaa käsittelevää tieteellistä kirjallisuutta. Mielenkiintoista on,

että niille henkilöille, jotka ovat nuorina tiedostaneet olevansa dyslektisiä, merkittävänä muina toimivat lähinnä testauksen suorittaneet asiantuntijat, opettajat ja muut oppilaat sekä joskus vanhemmat ja omat sisarukset. Tässä oppimisprosessityypissä Terttu peilaa kokemuksiaan ja käsityksiään teoreettiseen tietoon ja ryhtyy rekonstruoimaan omaa elämäänsä ja kokemuksiaan dysleksian näkökulmasta. Tätä prosessia Terttu kuvaa emansipoivaksi, vapauttavaksi, sillä monelle epämääräiselle asialle löytyy omaan älykkyyteen liittyvän syyn ja selityksen sijasta lääketieteellinen selitys.

Tässä reflektointi- ja oppimisprosessissa Terttu alkaa jäsentää dysleksiaansa ja sen merkitystä omassa elämässään ja identiteettikäsitteessään teoreettisen tiedon avulla. Tämän seurauksena omaan dysleksiaan rakentuu uusia dysleksiaa kuvaavia ominaisuuksia. Medikaalisten piirteiden lisäksi kerrottuun identiteettikäsitteeseen nivottu huonommuuden ja tyhmyyden tunne saa kerronnassa selityksen dysleksiasta. Tästä huolimatta minuuden huonommuuden tunne jatkaa olemassaoloaan Tertun jokapäiväisessä elämässä. Vaikka elämäkertomuksen mukaan Terttu on objektiivisesti hyvä joissain asioissa, hän ei palkitse itseään vaan mitätöi suorituksen tai hyvyyden tunteen. Hän vähättelee onnistumistaan tai selittää menestymisen onnella ja sattumalla. (6/36–6/42.)

”Mä olin mielestäni huono. Ihan oikeesti olin. Ja mun hirveen *vaikee nytkin niinku työelämässäkin*, vaikka *mä oon niinku objektiivisesti, selkeesti hyvä jossain*. Ja se on *sattuma minun mielestä, että niinku, mun on vaikee mieltää, että minä onnistusin jossakin, siis ihan oikeesti, että se on hyvä. Mä mitätöin* sen kuitenkin jonkin ajan kuluttua. Ja mä luulen, että se liittyy jotenkin tähän. *Siihen aikaan koulussa, jos ei niinku osannu, niin sitten oli joko huono tai laiska tai tyhmä. Niin siihen ei ollu muuta selitystä. Niin mä selitän sen samalla tavalla vieläkin. Ja ulkoopäin.*” (8/24–8/32.)

## Yhteenveto

Muodoltaan sekä Tertun että Ullan elämäkertomukset ovat dysleksia-kertomuksia, koska ne on kerrottu dysleksian näkökulmasta. Molemmat elämäkertomukset tihentyvät huonoihin koulukokemuksiin ja omaan huo-

nouden tunteeseen. Lisäksi niihin kietoutuu oman lapsen dysleksiakertomus, joka määrällisesti saa paljon tilaa kerronnassa. Kerronnassa omia ja oman lapsen kokemuksia dysleksiasta peilataan ja vertaillaan toisiinsa.

Tässä oppimisprosessityypissä dysleksian rakentuminen alkaa kouluyhteisössä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksina. Koska diagnosointia ei tapahdu, kognitiiviset vaikeudet kytkeytyvät kerronnassa oman identiteetin huonouden, erilaisuuden ja tyhmyyden tunteisiin. Käsitukset syntyvät vertaillen, ja vertailupinnan muodostavat muut oppijat sekä toiminnallinen ja sosiaalinen vuorovaikutus opettajan kanssa (vrt. Harter 1999 Meadin kritiikin osalta, Jarvis 1987, 1992, Wenger 1998). Konkreettiset tapahtumat, kuten huonot kouluarvosanat tai luokalle jääminen, legitimoivat tässä prosessissa rakentuvan kuvan itsestä huonona ja tyhmänä. Elämäkertomuksissa tähän vaiheeseen kytkeytyvää oppimista voidaan kuvata satunnaisena arkipäiväoppimisena (Marsick & Watkins 1990), jota koulun ja oppilaitosten arviointijärjestelmä legitimoii (vrt. Houtsonen 2000). Oppiminen ei ole tietoista, tiedostettua tai hallittua vaan pirstoutunutta, epämääräistä, vailla sitä jäsentävää periaatetta tai yhteistä nimittäjää. Tämän arkipäiväoppimisen tuloksena syntyy hiljaista tietoa (vrt. Marsick & Watkins 1990, Sternberg 1999) omasta kerrotusta identiteetistä. Oppimisen tulos syntyy piiloisesti, virallisen opetussuunnitelman ohessa.

Elämäkertomuksissa koulukategorian rikkoutumisen myötä huonomuuden rinnalle tai sen sisään alkaa rakentua kuvaa erilaisesta, potentiaalisesta minuudesta. Kerrottuun identiteettiin ryhdytään nivomaan positiivisia kehitysituja tyhmyyden ja oppimattomuuden rinnalle. Tähän liittyvät koetut tilanteet ja tunteet omasta selviämisestä, oppimisesta sekä hyvästä koulumenestyksestä. Kertomusten tässä prosessissa muodostuu ambivalenttinen minuus, jossa on tunnistettavissa toisaalta hyvät suoritukset ja oppiminen, mutta toisaalta myös tunne omasta huonoudesta.

Oman dysleksian tiedostaminen (vrt. Mezirow 1990) mahdollistuu molemmissa elämäkertomuksissa vertailussa omaan lapseen. Tertulla oman dysleksian tiedostaminen tapahtui auto-onnettomuudesta johtuneen pakotetun liikkumattomuuden aikana. Ulla tiedostaa dysleksiansa oman lapsen diagnosoinnin kautta. Molemmissa kertomuksissa oma lapsi ja hänen dysleksiansa muodostavat vertailupinnan, johon omia, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä tyhmyyden tunteeseen liittyviä elämäkokemuksia peilataan. Mezirowin mukaan (1991, 168) tällaiset ulkopuoliset, elämäntilanteissa tapahtuneet muutokset yleensä sysäävät liikkeelle syvällisen oppimisproses-

sin. Mezirowin mukaan muutos- eli oppimistarve nousee aina yksilöllisen kehityksen ja elämänkulun kriiseistä ja tapahtumista (Hannula 2000, 169).

Uudistava eli muutosta aikaansaava oppiminen edellyttää tietoisuutta sekä omasta dysleksiasta että niistä omista, tiedostamattakin kehittyneistä keinoista selviytyä sen kanssa. Aikuiskasvatustieteen teoreetikoista Mezirowia ja Freireä yhdistävät käsitykset vallitsevien olosuhteiden kriittisestä arvioinnista, tiedostamisesta ja tähän toimintaan liittyvästä uudistavasta toiminnasta. Molemmille teoreetikoille on yhteistä se, että heidän mukaansa tiedostaminen on prosessi ja että tiedostamisen kautta mahdollistuva uudistava oppiminen koskettaa niin yksilöä kuin yhteisöäkin. Mezirowille muutos on yksilöllistä, sisäistä oppimista, merkitysperspektiivin muutosta, mutta muutos ja yksilön kasvu ei tavoita yhteiskunnallisia rakenteita ja olosuhteita, kuten ei myöskään näissä elämäkertomuksissa. Elämäkertomuksissa uudistava oppiminen oli yksilöllistä, mutta muutosprosessi ei ulottunut yhteiskunnalliseen toimintaan, kuten esimerkiksi järjestöjen vaikuttamistoimintaan. (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 224, 257; Hannula 2000, 167–169.)

Uudistavan oppimisen sekä edellytys että tavoite on yksilön voimaantuminen eli emansipaatio. Sen avulla henkilö kykenee kriittisyyteen, muutos- ja oppimisprosessiin ja näitä seuraaviin toimintoihin. Näissä elämäkertomuksissa oman dysleksian tiedostaminen on vapauttavaa, emansipoivaa, koska omalle erilaisuudelle tai selittämättä jääneille asioille löytyy ratkaisu, dysleksia (vrt. Antikainen 1996, 253–254, 274–291). Väline emansipaatioon on kriittinen tiedostaminen, jonka kautta elämäkertomuksissa tapahtuu merkitysperspektiivin muutos. Mezirowin mukaan (1991, 197) pelkkä omasta tietoisuudesta tietoiseksi tuleminen ei johda sinänsä emansipaatioon. Emansipaatio edellyttää, että yksilö ymmärtää kokemustensa olosuhteet, miksi he kokevat, ajattelevat ja toimivat tietyllä tavalla. Kun yksilö tulee tietoiseksi ajattelunsa ja toimintansa taustaoletuksista, hän voi kriittisen reflektion kautta emansipoitua ja muuttaa merkitysperspektiiviään. Tällaisessa elämäkertomusten muutosprosessissa yhdeksi omaa identiteettikäsitystä jäsentäväksi tekijäksi muodostuu dysleksia eikä itseen liittyvä huonous tai tyhmyys.

Tässä oppimisprosessityypissä tiedostamisen ja merkitysperspektiivin muutoksen myötä omaa elämää ja identiteettikäsitystä rekonstruoidaan dysleksian näkökulmasta. Tässä rekonstruointiprosessissa henkilöt hyödyntävät tieteellistä kirjallisuutta ja Erilaisten oppijoiden etujärjestöä. He osallistuvat myös meneillään oleviin yliopistollisiin tutkimuksiin oman dysleksian sel-

vittämiseksi ja ymmärtämiseksi. Tieteellisen ja teoreettisen tiedon avulla kerrottua elämää jäsennetään dysleksian näkökulmasta. Samalla dysleksiaa analysoidaan ja rekonstruoidaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä ja elämää jopa niin, että elämästä voidaan todeta selviytyneen suhteellisen hyvin.

”Että koen, että mä oon kuitenkin pärjänny suhteellisen hyvin elämässä siihen nähden, että mitä se ois voinu olla. Tosin siin on ollu hyviä sattumia ja sit sitä, et on ollu sit kuitenkin uskallusta yrittää. Vaikka mä päätin silloin, ku mä keskikoulust, et mä en mee eläessäni yhteenkään kouluun, että minä pärjään eläessäni muutenkin (nauraen). Mut kyl se on kuitenkin niin, et elämä opettaa sitten ja kouluja on käytävä, vaik se vaikeeta onkin, jos meinaa vähän päästä elämässä eteenpäin.” (Ulla 23/46–24/5.)

## 6 DYSLEKSIAN BIOGRAFINEN OPPIMINEN

Luvussa viisi analysoin dysleksian erilaisia oppimisprosessityyppejä. Niissä huomio kiinnittyi laadullisesti erilaisiin oppimisen prosessuaalisoitumisen tapoihin, joilla henkilöt konstruoivat dysleksiaa osaksi kerrottua elämäntulkua ja identiteettikäsitystä. Merkittäviä olivat myös ne yksilölliset biografiat, joiden osaksi dysleksiaa jäsennettiin ja jotka osaltaan olivat yhteydessä dysleksian merkityksellistämiseen. Luvussa kuusi analysoinnin painopiste siirtyy prosessityyppejä yhdistäviin seikkoihin (vrt. kuvio 2). Tutkimuskysymyksinäni tässä luvussa on, miten dysleksia tematisoituu ja merkityksellistyy elämänteksteissä (6.1), minkälainen prosessi dysleksian ja siihen kytkeytyvien merkitysten oppiminen niissä on (6.2) ja millaista dysleksian ja sen merkityksen oppiminen on biografisen kerronnan kontekstissa (6.3).

### 6.1 Monisärmäinen dysleksia

Biografisessa kerronnassa dysleksia tematisoituu medikaalisena, konstruointuneena ja elämäkerrallisena sekä lokaalina ilmiönä. *Medikaaliseen* näkökulmaan kytkeytyy dysleksian ymmärtäminen lääketieteellisenä, testattavana ja diagnosoitavana ominaisuutena. Medikaalinen dysleksian tulkintamalli ymmärretään lähinnä lääketieteen ja psykologian professioaloihin kuuluvana ja erityisesti länsimaisena, erilaisilla objektiivisuutta tavoittelevilla tieteellisillä testeillä saatavina diagnooseina. Historiallisesti tarkasteltuna testien avulla identifioiminen on lisääntynyt samalla, kun testejä on kehitetty hienosyisemmiksi. Tämän seurauksena testit pystyvät erottelemaan entistä tarkemmin mitattavia ominaisuuksia ”normaaliuteen” suhteutettuna. (Jenkins 1998, 10–12.)

Omassa tutkimuksessani olen lähestynyt medikaalisuutta kerrottuna piirteenä. Medikaalisesti dysleksia määrittyy informanttien kerronnassa useimmiten kirjoitusvirheinä ja yleisenä kirjoittamisen vaikeutena sekä lukemisen ja sen oppimisen rytmittymisen erilaisuutena. Näiden lisäksi elämänteksteissä dysleksiaan liitetään vierasperäisten sanojen ja kielten oppimisen sekä laskemisen vaikeutta, hitautta, motorista kömpelyyttä, lyhytmuistin ja kuuloalueen ongelmia, vasemman ja oikean erotteluvaikeutta sekä avaruudellisen hahmottamisen ja automatisoituneihin toimintoihin kytkeytyvää vaikeutta. Teoreettisessa kirjallisuudessa ollaan kaikkein yksi-

mielisimpiä dysleksian ilmenemisestä lukemisessa, kirjoittamisessa ja josain määrin laskemisessa. Suomalaisten tutkijoiden keskuudessa myös dysleksian heijastuminen vieraiden kielten oppimisen vaikeuteen on saanut huomiota. Sen sijaan muiden dysleksian kanssa yhdessä esiintyvien piirteiden yhteydestä dysleksiaan ei ole luotettavaa, tieteellistä tietoa (vrt. luku 3). Tämän tutkimuksen näkökulmasta kerrotuilla medikaalisilla dysleksian piirteillä on merkitystä siksi, että ne ilmentävät lääketieteen alueelta niitä ominaisuuksia, joilla yksilöt jäsentävät itsensä dyslektisiksi. Medikaaliset ominaisuudet eivät kuitenkaan yksin paljasta sitä, mitä dysleksia merkitsee henkilöiden elämälle ja arjen toiminnoille.

Dysleksian medikaalia näkökulmaa merkittävämpänä elämäkertomuksissa on sen *konstruoitu* merkitys. Dysleksia merkityksellistyy tunteisiin ja omaan identiteettikäsitteeseen kytkeytyväksi. Dysleksia ja sen ilmeneminen kognitiivisena oppimisen rytmittymisen erilaisuutena saa yleensä rinnalleen kouluyhteisöä kuvaavassa kerronnassa negatiivissävyisen merkityksen. Se kulminoituu henkilökohtaiseen tunteeseen itsestä tyhmänä, huonona, laiskana, haluttomana oppimaan ja erilaisena muihin verrattuna. Lisäksi siihen nivoutuu tunteita ja epäilyksiä omasta menestymisestä ja selviämisestä koulun jälkeisessä elämässä. Dysleksian merkitys muuttuu aikuisuutta kuvaavassa kerronnassa myönteisemmäksi, ja se pyritään nivomaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä. Dysleksian konstruoitu merkitys ilmenee kertomuksissa yksilöllisenä (vrt. Osmond 1993), tunteita herättävänä ja läheisesti yksilöiden identiteettikäsitteistä koskettavana.

Dysleksia merkityksellistyy myös *elämäkerrallisena* ja *lokaalina*. Dysleksia saa henkilökohtaisen merkityksen jokaisen omassa elämäkerrallisessa kerronnassa. Medikaalisena piirteenä dysleksia kontekstualisoituu henkilöiden sosiaalisiin suhteisiin ja elämänsä eri tilanteisiin, paikkoihin ja tiloihin. Elämäkertomusten eri yhteisöt – koulu, ammatillinen koulu, työelämä, jokapäiväinen elämä – ovat lokaaleja paikkoja ja tiloja, joissa dysleksian merkityksestä ja omasta identiteettikäsitteestä neuvotellaan (Wenger 1998). Siksi dysleksia ja sen merkitykset ovat myös elämäkerrallisesti konstruoituneet ja jokaisen henkilökohtaiseen biografiaan sekä sen tarjoamiin yhteisöihin ja vuorovaikutussuhteisiin paikallistuneet.

Biografisen kerronnan ja oppimisen näkökulmasta dysleksian medikaalinen, konstruoitu ja elämäkerrallinen sekä lokaali merkitys kietoutuvat ketjun lailla toisiinsa (Schuller 1996, 1998). Biografisesti tarkasteltuna näitä eri näkökulmia on vaikea erottaa toisistaan ja itse asiassa mielenkiintoiseksi



muodostuu niiden välinen dynaaminen vuorovaikutus. Yksilöllisissä elämänkertomuksissa ne kulkevat toisiinsa kytkeytyneinä ja yhteydessä olevina juonina ja luovat toisilleen tulkinta-aineksia. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää medikaalisille ja psykologisille malleille perustuvaa dysleksiaa myös yksilöiden näkökulmasta sosiaalisesti konstruoituneena (Dudley-Marling 2004, Questions of competence 1998) ja biografisena.

Tutkimukseni anti on mielestäni siinä, että nämä eri tulkintamallit ymmärretään toisiinsa limittyneinä. Vaikka medikaalista dysleksian tulkintamallia on kritisoitu sen professiovaltaisuudesta, tulkinnallista ja sosiaalista mallia ovat arvostelleet lääketieteellisestä ongelmasta kärsivät itse. Heidän kritiikkinsä on kohdistunut siihen, että lääketieteelliseen tulkintamalliin kytkeytyvät vaikeudet ovat osa heidän koettua arkipäiväänsä. Siksi dysleksian aiheuttamat tilat ja tunteet eivät ole ainoastaan sosiaalisesti konstruoituja vaan neurologisina, biologisina ja kognitiivisina osa heidän identiteettikäsitystään ja elämäänsä (Boxall 2002). Tutkimukseni mukaan dysleksian merkitystä ei siis ainoastaan opita sosiaalisessa kontekstissa tai sosiaalisissa suhteissa, vaan dysleksia medikaalisena tilana ja ilmiönä on myös osa kontekstia ja omalta osaltaan tuottaa toimintaan kytkeytyviä merkityksiä.

## 6.2 Dysleksia biografisena prosessina

Olen tutkimuksessani argumentoinut, että elämänkertomuksissa dysleksian oppiminen ja sen merkityksellistäminen kytkeytyy henkilöiden minuuteen. Kerronnassa biografinen oppiminen näyttäytyy jatkuvana identiteettikäsitteksen konstruointina sekä neuvotteluna ja kamppailuna. Aikaisemmin, luvuissa 5.1–5.5 olen luonnehtinut dysleksian erilaisia oppimisprosessityyppejä. Jokainen oppimisprosessityyppi kuvasi trajektoria, polkua, joka ilmentää sellaisia tekoja, toimintoja ja vuorovaikutusta sekä elämänkertomusten yhteisöjä ja toimintaympäristöjä, jotka ovat olleet yhteydessä dysleksian oppimiseen ja sen merkityksen konstruointiin osana kerrottua identiteettiä. Vaikka oppimisprosessityypit eroavat toisistaan erityisesti aikuisvaihetta kuvaavassa kerronnassa, niillä on myös yhdistäviä tekijöitä. Näistä muodostuu yleisempi, dysleksian ja sen merkityksen oppimisen trajektori.

*Diagnosointi ja dysleksian legitimointi.* Tämän tutkimuksen elämänkertomuksissa dysleksian konstruointi- ja oppimisprosessit alkavat kouluyhteisössä. Kertomuksissa dysleksian kognitiivisten taitojen oppimisen rytmitty-

misen erilaisuus, dysleksiaan kytkeytyvien merkitysten konstruointi ja tarjottujen merkitysten oppimisen vastustaminen (vrt. luku 5.4) tapahtuu yleensä toimintaan osallistumalla ja sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa merkittävien muiden kanssa (ks. myös Antikainen 1996, 265–273; Jarvis 1992, Wenger 1998). Asiantuntijalääkärit ja toisinaan opettajat toimivat merkittävänä muina testaamisessa ja diagnosoinnissa. Diagnosoinnissa dysleksia legitimoituu ja merkityksellistyy omaan kerrottuun identiteettiin liitettävänä ja opittavana ominaisuutena. Tutkimieni elämäkertomusten koulu yhteisössä dysleksian diagnosointi näyttäytyi useimmiten neutraalina, todettavana, opittavana asiana. Diagnoosi tulkittiin positiivisena, koska sen virallisuus ja objektiivisuus yleensä poisti tyhmän, huonon, oppimishaluttoman ja huonosti menestyvän leiman. Erityisesti aikuisvaiheen kerronnassa (vrt. luku 5.5) dysleksian tiedostaminen oli vapauttavaa, kun epämääräiselle, ilman nimeä olevalle, mutta erilaisuuden tunteita herättävälle asialle löytyi lääketieteellinen eikä personoitu, omaan älykkyyteen kytkeytyvä syy.

Riddickin tutkimuksen mukaan (1995) vanhemmat yleensä haluavat saada dysleksia-diagnoosin lapselleen. Diagnoosi tulkitaan positiiviseksi, koska sen avulla vanhemmat voivat edellyttää koululta, opettajalta ja luokan muilta oppilailta lapsen kehittymistä tukevaa toimintaa. Tämän lisäksi diagnosointi kytkeytyy vanhempien mukaan lasten itsetunnon suojeluun. Diagnoosi antaa lapsille suojan puolustautua monissa tutkimuksissa todetuilta, heihin liitettäviltä tyhmän, laiskan, hitaan ja asioistaan huolehtimattoman oppilaan ei-formaaleilta leimoilta (Dale & Taylor 2001, Haapasalo 2006, Hellendoorn & Ruijssenaars 2000, McNulty 2003, Riddick 2000, 659, 661; Singer 2005). Yksilötasolla diagnoosi toimii myös emansipoivana, koska se vapauttaa henkilöt epä tietoisuudesta ja asioille löytyy älykkyyteen kytkeytymätön syy. Kuitenkaan Riddickin mukaan (1995, 2000) vanhemmat eivät halunneet dysleksian julkista leimaa lapselleen, koska he pelkäsivät sillä olevan negatiivisia seurauksia lapsilleen. Viitteitä tästä on luvun 5.3 elämäkertomuksissa, joissa diagnosoinnin mainitaan johtaneen erityisluokalle siirtoon. Erityisluokat ovat tarjonneet paikan, jossa dysleksiaan kytkeytyvä vaikeus, esimerkiksi kirjoittamisen oppiminen, on saatu haltuun. Kuitenkin erityisluokat ovat toimineet merkittävänä yhteisöinä yksilön identiteettikäsityksen arvioimiselle ja sen vertaamiselle muihin oppijoihin.

Asherin mukaan (2001, 75–76) diagnoosit toimivat rajapintoina, joilla yksilöt tekevät erottelua normaalin ja erilaisuuden välimaastossa. Leimat, kuten dysleksia, sisältävät paljon tietoa, myös hiljaista tietoa, ja niistä muo-

dostuu yksilöille käsityksiä ja tapoja tietää. Ne toimivat materiaalisina identiteetikäsityksen rakennusaineina (Holstein & Gubrium 2000, 187). Dia-goosit auttavat yksilöitä identifioimaan asioita ja yksilöitä tiettyihin katego-rioihin sekä auttavat samalla yksilöä suhteuttamaan itseä toisiin. Riddickin mukaan (2000) tutkimuksissa on kuitenkin liikaa kiinnitetty huomiota dysleksian diagnosoinnin negatiivisiin määreisiin (ks. Burden & Burdett 2005). Yhtenä syynä tähän voi olla se, että tutkimuksissa ei ole välttämättä tehty eroa dysleksian virallisten ja epävirallisten eikä formaalien ja yksilöllisten merkitysten välille. Tämän tutkimuksen elämäkertomuksista ilmenee, että formaali ja virallinen diagnoosi koetaan yleensä neutraalina tai positiivisena, mutta sen sijaan siihen kytkeytyvät epäviralliset ja yksilölliset merkitykset erityisesti kouluyhteisössä ilmenivät melko voimakkainakin tunteina ja identiteetikäsitykseen kytkeytyvinä määreinä. Jenkinsin mukaan (1996) on kuitenkin tärkeä huomata, että näistä leimoista ei muodostu omaa identiteettiä koskettavia ellei niitä haluta sisäistää ja oppia (vrt. luku 5.4).

*Koulun virallinen arviointi- ja palautejärjestelmä.* Elämäkertomuksissa kouluyhteisöön paikallistuva dysleksian henkilökohtaisen merkityksen oppiminen ja konstruointi osaksi omaa identiteetikäsitystä kytkeytyi koulun virallisiin arviointi- ja palautejärjestelmiin. Tämä ilmeni palautteissa, huonoina arvosanoina, luokalle jäämisinä, erityisluokille siirtoina ja koulun keskeyttämisinä, jotka osaltaan vahvistivat yksilöiden käsitystä itsestä huonona, tyhmänä ja heikosti menestyvänä. Koulu arvioi ja tuottaa identiteettejä (Houtsonen 2000) ja samalla ylläpitää normaaliutta (Bourdieu 1998, 30–35). On kuitenkin syytä todeta, etteivät oppilaat välttämättä passiivisesti hyväksy koulun heille tarjoamia identiteettien rakennusaineita (vrt. luku 5.4) vaan he voivat myös vastustaa niitä tai pyrkiä saamaan positiivisia identiteettiaineita koulun ulkopuolisesta toiminnasta. Yhtä kaikki Houtsosen mukaan (2000) ne mekanismit, joilla koulun symbolinen järjestelmä tuottaa identiteettejä, liittyvät arviointiin. Arvioinnin kautta yksilöille muodostuu käsitys itsestä ja omasta identiteetistä, mikä suuntaa yksilöiden myöhempiä koulutusvalintoja.

*Koulun epävirallinen, toiminnallinen sekä sosiaalinen vuorovaikutus ja vertailu.* Diagnosoinnin sekä koulun virallisen arviointi- ja palautejärjestelmän ohella dysleksian henkilökohtaisen merkityksen oppimiseen ovat yhteydessä virallisen opetussuunnitelman ohessa tapahtuva sosiaalinen ja toiminnallinen vuorovaikutus ja vertailu. Toiminnan merkittävänä muina toimivat opet-

taja ja muut oppijat sekä jossain määrin vanhemmat ja sisarukset. Kertomusten valossa opettaja, vuorovaikutussuhde häneen sekä hänen toimintaansa näyttäytyy merkittävimpänä. Opettajan sanalliset ja sanattomat merkit, vihjeet, arvioinnit, palautteet sekä konkreettisessa vuorovaikutuksessa antamat yksilöä käsittävät määreet muodostuvat merkittäviksi kerrotun identiteetin rakentumisessa. Muut oppijat ja omat sisarukset ovat lähinnä vertailupinta, jota vasten itseä arvioidaan ja jonka avulla yksilöt tekevät tulkintoja itsestään. Vanhemmat merkittävänä muina toimivat kerronnassa joko yksilöä tukevana (vrt. Linko 1998, 327–330) tai kerronnasta puuttuvina, jolloin elämäkertomukset erityisesti koulun käsittelevässä osuudessa näyttäytyvät yksinäisinä.

*Epävirallinen, hiljainen tieto.* Elämäkertomusten kouluyhteisössä dysleksian ulkoinen, testauksen ja diagnosoinnin kautta tullut virallinen leima saa rinnalleen jokaisen konstruoiman sisäisen ja epävirallisen merkityksen. Se koostuu hiljaisesta tiedosta (Marsick ja Watkins 1990, 14–16). Dysleksiaan kognitiivisena oppimisen erilaisuutena merkityksellistyy yleensä käsitys itsestä tyhmänä, huonona, ja erilaisena muihin verrattuna (vrt. kuitenkin luku 5.4). Toisaalta siihen kytkeytyy epävarmuus omasta selviämisestä koulun jälkeisessä elämässä. Leimaa, kuten diagnoosia, ei voida pitää vain ulkoisena (vrt. Goffman 1997, 73; Hudak 2001, 9–10) vaan se voi olla myös konstruoitu tieto. Tutkijoiden mukaan virallisiin leimoihin opitaan sisäistämään myös moraalisia merkityksiä, jotka ovat usein piiloisia ja joilla saattaa olla negatiivisia vaikutuksia (Apple 2001, 261). Tällöin leimat muuttuvat epämuodollisiksi, ei ainoastaan vaihdettavissa oleviksi tuotteiksi, vaan myös sisäisiksi, henkilökohtaisiksi ja omaa identiteettikäsitystä koskettaviksi (Hudak 2001, 9–10).

Kouluyhteisöön paikallistuneiden kertomusjaksojen mukaan identiteettikäsityksellä ja dysleksian henkilökohtaisen merkityksen oppimisella on yhteys valtasuhteisiin. Koulutus on poliittista toimintaa, ja koulutusinstituutioilla on valtaa vaikuttaa elämään. Koulutus on osa yhteiskuntaa, joka tuottaa tiettyjä rooleja ja käsityksiä rakenteisiinsa ja samalla koulukäytänteisiin. Näin se myös mahdollistaa yhteiskunnan suosiman sosiaalisen kerrostuneisuuden. (Ng 2003.) Merkittävää dysleksian virallisen ja epävirallisen merkityksen oppimisessa on se, kenellä valta on, kenen valta on yksilölle merkityksellistä (vrt. Jenkins 1996) ja onko valta positiivista vai negatiivista. Näiden elämäkertomusten kouluyhteisössä, mutta myös oppivelvollisuuden jälkeisessä ammatillisissa kouluyhteisöissä, tällaisina valtasuhteina näyttäytyvät oppijan suhde opettajiin, muihin oppijoihin sekä erilaisiin koulu- ja luokkayhteisöihin. Ne korostuvat kerronnassa. Elämäkertomusten kou-

luhyhteisöissä valta näyttäytyy kertojien näkökulmasta negatiivisena ja kertojien identiteettikäsitystä koskettavana. Niissä erilaisuutta ja osaamattomuutta tuotetaan sosiaalisessa ja toiminnallisessa vuorovaikutuksessa sekä vertailussa. Kertomuksissa esiintyy kuitenkin myös henkilöitä ja vuorovaikutussuhteita, jotka toimivat mahdollistavina, mutta heidän roolinsa ei kerronnassa saa merkittävästi sijaa.

Kouluyhteisöön liittyvän kerronnan jälkeen elämänekertomukset hajautuvat toisistaan yksilöllisemmiksi dysleksian biografiseksi oppimisprosessityypeiksi (vrt. McNulty 2003, 373–374), joita on tarkasteltu yksityiskohdaisesti kussakin analyysiluvussa. Eri kategorioihin tyypittelemisessä kertomuksissa painottuvat hieman eri asiat, kuten pyrkimys sopeutua dysleksiaan (luku 5.1), dysleksian aiheuttaman ristiriidan tietoinen haltuunottaminen (luku 5.2), tunteet ja merkitysperspektiivin muutos (luku 5.3) sekä dysleksialle annettujen merkitysten oppimisen vastustaminen (luku 5.4) ja aikuisena tapahtuva dysleksian tiedostaminen, emansipoituminen ja identiteettikäsitteilyn rekonstruointi (luku 5.5). Kyse on painotuseroista. Jokaisessa oppimisprosessityypissä on samoja elementtejä kuin muissa tyypeissä. Siten tyypit limittyvät. Yhteistä näissä elämänekertomuksissa kuitenkin on, että niissä dysleksian biografisuus korostuu aiempaa enemmän. Kaikissa koulun jälkeisissä elämänvaiheissa dysleksian merkitys konkretisoituu aiempaa selkeämmin jokaisen henkilökohtaiseen biografiaan sekä sen tarjoamiin yhteisöihin ja toimintaympäristöihin.

*Positiiviset idut ja selviäminen.* Elämänekertomuksissa dysleksian lähinnä medikaalinen tulkinta on yhteydessä uravalintaan ja ammatilliseen koulutautumiseen (vrt. Haapasalo 2006, Hellendoorn & Ruijssenaars 2000). Dysleksia saattaa estää tietyt koulutusväylät tai toiveammattaihin hakeutumisen (luvut 5.1 ja 5.3). Usein kuitenkin omien selviytymiskeinojen avulla koulutuksesta ja oppimisesta selviydytään (luvut 5.1, 5.2, 5.4, 5.5). Dysleksiaan kytkeytyvät kognitiivisten taitojen vaikeudet ja dysleksialle luodut merkitykset voivat näiden elämänekertomusten mukaan vaikuttaa valittuihin elämänuriin ja siten henkilöiden elämänlaatuun (Gillman, Heyman & Swain 2000). Kouluyhteisöön verrattuna kerrontaa kuitenkin leimaa positiivisuus sekä menestymisen ja selviämisen tunne (poikkeuksena luvun 5.3 kertomukset). Kerronnassa kuvataan yleensä opettajien positiivista suhtautumista dysleksian aiheuttamaan kognitiivisen oppimisen rytmittymisen erilaisuuteen. Kerronnassa tuodaan esiin myös hyviä arvosanoja ja hyvää opinnollista menestystä. Merkittävää on, että vaikka koulukerronta oli kietoutunut

kirjoittamisen ja lukemisen oppimisen erilaisuuteen, nämä harvoin merkityksellistyivät samassa määrin ammatillisessa koulutuksessa. Osittain sen voi ajatella selittyvän eri koulutusinstituutioiden rooleilla. Koulun tavoitteena on perustaitojen oppiminen, kun taas peruskoulun jälkeinen koulutus keskittyy ammatillisen pätevyyden varmistamiseen.

Koulutustoimintaan osallistuminen, siinä toimiminen ja siihen kytkeytyvät vuorovaikutussuhteet voivat toimia siis ehkäisevinä, mutta myös mahdollistavina dysleksian merkityksellistämisprosesseissa. Tämä tulee esille oppivelvollisuuden jälkeiseen kouluttautumiseen liittyvässä kerronnassa, jossa suhteet merkittäviin muihin ilmentävät enemmän positiivista kuin negatiivista suhdetta. Ne myös tuottavat positiivisia aineksia kerrotun identiteetin rakentumiselle. Valtasuhteiden on todettukin toimivan erilaisina mahdollisuuksina eri ihmisille (Cummins 2003). Yksi koulutuksen paradokseista onkin, että se voi sekä rajoittaa, mutta myös mahdollistaa positiivisten identiteettikäsitteiden rakentumista ja oppimista (Stuart 1995).

Kerronnassa korostetaan myös työssä ja ammatissa selviämistä sekä työstä saatua positiivista palautetta (vrt. kuitenkin luku 5.2). Jokapäiväisessä elämässä onnistumisen tunne kytkeytyy joillakin ulkomailla selviytymiseen ja siellä uuden kielen omatoimiseen oppimiseen (5.3, 5.4, 5.5), toisilla uusien ihmissuhteiden ja tukevien sosiaalisten verkostojen luomiseen (5.1) sekä yleensäkin tunteeseen omaehtoisesta toimeen tulemisesta. Elämäkertomuksissa onnistumisen ja selviämisen tunteet ovat kokonaisvaltaisia. Ne voivat muodostua myös pienistä, arjen tilanteissa ilmenneistä kehitysideista, joista tulee positiivisia oman, kerrotun identiteetin rakennusaineita.

Aikuvaiheen kerronnassa elämän eri toimintaympäristöjä ei oteta enää annettuina vaan toiminnan ehdoista halutaan neuvotella (Wenger 1998). Biografisuuden näkökulmasta elämänkulun eri yhteisöt, toimintaympäristöt ja vaiheet toimivat erilaisina oppimisympäristöinä, joissa omaa identiteettikäsitteitä rakennetaan ja opitaan ja joissa siitä neuvotellaan (vrt. Antikainen 1996, 265–273). Henkilöt pyrkivät löytämään sellaisia oppimis- ja toimintaympäristöjä, jotka mahdollistavat oman minuuden ja omasta dysleksiasta aiheutuvat kognitiiviset vaikeudet. He haluavat sopeuttaa, muokata ja hallita suhdetta näihin toimintaympäristöihin niin, ettei oma identiteettikäsitteitä ole niiden kanssa ristiriidassa (Wenger 1998, 159–160). Elämäkertomuksissa työn ja jokapäiväisen elämän kontekstissa identiteettikäsitteitä peilataan ja rakennetaan vuorovaikutuksessa ja vertailun avulla merkittävien muiden kanssa, joina toimivat työssä kollegat ja muut aikuis- ja ver-



taisoppijat. Kerrotun identiteetin ja eri yhteisöjen toimintaympäristöjen tasapainottamisessa yksilöt käyttävät erilaisia toimintatapoja, muun muassa opittuja selviytymiskeinoja.

*Biografiset, opitut selviytymisstrategiat ja -keinot.* Elämäkertomuksissa yksilöt myös oppivat biografisesti itselleen sopivat ja luovat selviytymiskeinot ja -strategiat dysleksian hallintaan, sen sopeuttamiseen eri yhteisöihin ja tilanteisiin ja omaksi itseksi tulemiseen. Selviytymisstrategiat olivat yksilöllisiä ja saivat erilaisia merkityksiä eri elämänvaiheissa (Hellendoorn & Ruijssenaars 2000, vrt. Lazarus 1996, 304). Strategiat vaihtelivat hyvin konkreettisista laajempiin, koko elämää ja omaa minuutta sääteleviin toimintoihin. Konkreettisia selviytymiskeinoja olivat omien kirjoitusvirheiden tiedostaminen ja hallinta oikolukuohjelmien avulla, kirjoittamista ja lukemista edellyttävien tilanteiden välttely sekä dysleksian salaaminen. Selviytymisstrategiat liittyivät myös itselle soveltuviin elämänvalintoihin, kuten työ- ja koulutusuriin, sekä itselle sopivien opiskelumuotojen valintaan. Kerronnassa sukulaiset, ystävät ja muut läheiset merkittävänä muina muodostivat yksilöä ja hänen toimintaansa tukevan sosiaalisen verkoston. Kognitiivisia taitoja kompensoidaan sosiaalisilla suhteilla, sosiaalisilla verkostoilla ja niiden antamalla tuella (vrt. Booth & Booth 1998, 205–213). Verkostojen keskeinen merkitys aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien hallinnassa (Brugger 1995) ja yleensä elämänhallinnassa (Ruth 1998, 325) on havaittu muissakin tutkimuksissa.

Elämäkertomuksissa esiintyvät yksilölliset, tiedostetut selviytymisstrategiat ja -tekniikat voidaan nähdä yksilöiden luovina tapoina sopeutua erilaisiin ristiriitaisuuksiin aiheuttaviin elämäntilanteisiin. Kerrotut selviytymisstrategiat ovat yhdensuuntaisia yleisemminkin tiedostettuihin tapoihin hallita konfliktitilanteita. Näitä ovat sosiaalinen tuki ja yksilölliset, kognitiiviset selviytymisstrategiat, jotka ovat yksilön opittuja tapoja auttaa itseään ristiriitaisissa tilanteissa. (Vaillant 1993, 10–11, 109.) Myös itselle sopivat, omaa identiteettikäsitystä tukevat elämänvalinnat voidaan nähdä positiivisina ja luovina selviytymiskeinoina. Vanttajan tutkimuksen mukaan (2001) yksilöt ovat tyytyväisiä omiin elämänvalintoihinsa, mikäli ne perustuvat omiin arvoihin ja vapaaehtoisuuteen. Tämä siitäkin huolimatta, että yhteiskunta saattaa kategorisoida kyseiset ratkaisut marginaaliin kuuluviksi.

Tämän tutkimuksen elämäkertomuksissa esiintyvissä selviytymiskeinoissa on merkittävää se, että ne on biografisesti luotu ja opittu. Henkilöt kehittivät selviytymiskeinonsa elämäkerrallisen itsereflektiivisen toiminnan



tai erilaisten koettujen ja tulkittujen konfliktitilanteiden seurauksena. Tulosaan tukea muun muassa dyslektisille opettajille suunnatusta tutkimuksesta (Riddick 2003). Opettajakoulutukseen hakeutumisessa, opettajaharjoittelussa ja työpaikan hakemisessa he joutuivat joka kerta erikseen miettimään, salaavatko he dysleksiansa vai tuovatko he sen julkisesti esiin. Vasta opettajana pätevytyminen antoi heille lisävarmuutta kertoa dysleksiastaan avoimesti. Myös itse opettajan työssä henkilöt käyttivät paljon aikaa erilaisten tilanteiden ennakkointiin ja opetuksen esivalmisteluun. Opettajat hyödynsivät teknisiä apuvälineitä ja sanakirjoja opetuksessa varmistaakseen oman kirjoituksensa oikeellisuuden.

Alheit (1999) on erilaisiin elämän kriisitilanteisiin ja niiden siirtymiin keskittyvissä tutkimuksissaan myös havainnut, että ihmiset luovat itselleen soveltuvia biografisia selviytymismalleja. Näitä hän on löytänyt kolme. Biografisen verkottumisen mallissa yksilöt korvaavat aikaisemman menetetyn sosiaalisen verkoston vastaavalla tai luovat kokonaan uudenlaisen innovatiivisen verkoston. Biografisessa ”patchwork”-mallissa yksilöt reagoivat ympäristön muutosuhkaan organisoimalla elämäänsä jatkuvia yhteisömuutoksia joko niin, että yhteisön jäsenet vaihtuvat koko ajan tai niin että he itse vaihtelevat jatkuvasti paikkaansa muutaman yhteisön välillä. Piirteitä tästä on luvun 5.3 kertomuksissa. Biografiset designerit, suunnittelijat, tekevät selkeän eron niin sanottuun normaaliin, institutionaaliseen elämäntapaan. He muokkaavat omaa elämäänsä haluamallaan tavalla ja valitsemaansa suuntaan. Merkittävää niin Alheitin kuin omassa tutkimuksessani on mielestäni se, että yksilöiden selviytymismallit perustuvat ja kytkeytyvät henkilökohtaisiin biografioihin sekä elämäkerrallisiin kokemuksiin ja ovat yksilöiden oman aktiivisen toiminnan tulos. Selviytymiskeinojen ja -mallien avulla he neuvottelevat ja pyrkivät sovittamaan dysleksiaa ja omaa identiteettikäsitystään eri elämänvaiheisiin, sen eri yhteisöihin ja tilanteisiin. Laajemmin yksilöiden voidaan tulkita pyrkivän konstruoimaan dysleksiaa ja omaa minuuttaan yhteiskuntaan heille henkilökohtaisesti ja biografisesti mielekkäällä tavalla. (vrt. Stroobants, Jans & Wildemeersch 2001.)

*Itseksi tuleminen.* Elämäkertomuksissa oma dysleksia ja siihen nivotut, biografisesti rakentuneet merkitykset opitaan hyväksymään sekä liittämään ne ainakin osittain (vrt. luku 5.1 ja 5.2) osaksi omaa elämää ja identiteettikäsitystä (vrt. McNulty 2003). Tutkimuksessani olen nimittänyt tätä prosessia Wengeriä mukaellen itseksi tulemiseksi (vrt. Dominicè 2000, Wenger 1998, 153–159; Wenger 2002, 175–176). Kerronnan mukaan dysleksian

positiivinen merkityksellistäminen mahdollistuu onnistumisen ja selviämisen tunteiden avulla erilaisissa koulun jälkeisissä elämänsä eri yhteisöissä ja oppimisympäristöissä, joihin toimivat työ, koulutus ja jokapäiväinen elämä. Tunteet liittyvät joko käsillä olevan oppimisympäristön hyväksyvyyteen ja toimivuuteen tai sen haltuunottamiseen omien selviytymiskeinojen avulla. Toimintaympäristö voidaan myös rakentaa omaa minuutta tukevaksi tai rikkoa, mikäli se aiheuttaa liiallista ristiriitaa omalle minuudelle (vrt. luvut 5.3, 5.4). Kerronnassa aikuisuuteen liittyvät eri oppimisympäristöt näyttäytyivätkin neuvottelun kautta oman minuuden mahdollistajina.

Elämäkertomusten aikuisuuteen kytkeytyvä kerronta voidaan nähdä jokapäiväisessä elämässä tapahtuvana biografisena neuvotteluna ja jossain määrin myös kamppailuna (vrt. Dominicè 2000, 64–81; Foley 1999), jonka osatekijöitä ovat dysleksia, identiteettikäsitteet sekä elämänsä eri yhteisöt ja toimintaympäristöt. Elämän vaikeuksia käsittelevät elämäkertomukset näyttäytyvätkin tutkimusten mukaan sisäisen kamppailun tarinoina, joissa kertoja tasapainoilee vaikeuksien kanssa. Kertomuksen lopussa vaikeudet yleensä saadaan hallintaan, niistä selviydytään tai elämä normalisoituu. (Hyväri 2001, Hänninen 1999.) Omassa tutkimuksessani tämän neuvottelu- ja kamppailuprosessin tavoitteena on tiedostaa vallitseva, dominoiva, näissä kertomuksissa kouluyhteisöön paikallistuva dysleksiasta käytävä diskurssi (vrt. Hall 1999). Hallin mukaan (1999) diskurssit toimivat ajattelu- ja toimintatapoja jäsentävinä representaatiojärjestelminä, jotka tuottavat tietoa tarkasteltavasta kohteesta eli tässä tapauksessa dysleksiasta, ja toimivat myös identifiointin lähteenä. Tutkimieni henkilöiden aikuisuutta koskeva kerronta voidaan tulkita neuvotteluksi ja kamppailuksi koulukontekstissa opittujen identiteettikäsitteiden, dysleksian ja sille konstruoidun merkityksen kanssa. Tätä tietoa yksilöt jäsentävät alati suhteessa itseensä, toisiin ja elämäkerrallisiin yhteisöihin ja toimintaympäristöihin. Tässä oppimisprosessissa yksilöt oppivat selviytymään dysleksiansa kanssa ja pyrkivät sovittamaan ja nivomaan sitä osaksi omaa kerrottua identiteettiään ja elämäänsä.

Vastaavanlaiseen, aikuisuuden autonomisuutta ja itseksi tulemistä heijastavaan, tulokseen on päätynyt myös Belenky (1986, ks. myös Dominicè 2000, 64–81) omassa elämäkerrallisessa tutkimuksessaan. Hän on kuvannut, kuinka naisten minuus muuttuu ja kehittyy elämäkerrallisesti. Omaa minuutta koskeva tieto muodostetaan ja luodaan vuorovaikutuksessa itsen, muiden ja materiaalsen maailman kanssa aluksi passiivisesti niin, että itseä koskevat käsitykset koetaan tulevan itsen ulkopuolella. Nämä käsitykset

kyseenalaistuvat myöhemmin vuorovaikutuksessa. Vähitellen oma sisäinen ääni opitaan tunnistamaan ja sitä opitaan käyttämään oman elämän hallinnassa.

Elämäkertomukset voidaankin tulkita muutuskertomuksiksi, joissa omaa identiteettikäsitystä jäsennetään biografisesti kohti itsenäisyyttä. Komulaisen mukaan (1998, 81–130) itsenäistymiskertomusten ydinretoriikkaan kuuluukin jako ja vertailu menneen, riippuvan identiteetin ja toisaalta nykyisen, itsenäisen minuuden välillä. Kertomuksissa mennyttä minuutta kuvataan sopeutujaksi, toisen ehdoilla toimivaksi ja nykyistä minuutta aktiiviseksi, itsenäiseksi, omilla ehdoilla toimivaksi ja vapaaksi toimijaksi. Näissä muutuskertomuksissa itsenäistymistä määrittää irtautuminen auktoriteeteista, ulkoajohtuvuudesta, riippuvuuksista, ennaltamääräytyneisyydestä sekä lähiympäristön ja toisten vaikutusvallasta. Näiden tilalle kehittyy autonominen minuus, joka toimii, on erillinen ja itsenäinen. Omissa elämäkertomuksissani yksilön autonomisuus ja itsenäisyys kytkeytyivät aikuisuuden kerrontaan (vrt. kuitenkin luku 5.4). Yksilön autonomisuus ei oman tutkimukseni mukaan näyttäytynyt hetkessä tapahtuneelta, lineaariselta vaiheelta. Sen sijaan elämäkertomuksissa identiteettikäsitys ja itsenäisyys muotoutuivat jatkuvassa biografisessa prosessissa.

Aikuisten oppimista käsittelevässä tieteellisessä tuotannossa yksilön minuutta tarkastellaan yleensä itseajohtuvuuden ja autonomisuuden näkökulmista (Merriam 2001a). Aikuisten itseajohtuvuus nähdään sekä tavoitteena että lähestymistapana. Oppimisessa yksilö nähdään itseajohtuvana, ja oppiminen ja koulutus suuntautuvat tätä autonomisuutta estävien tekijöiden poistamiseen ja itsenäisyyden mahdollistamiseen. Kriittisessä teoriassa yksilö nähdään väärän tietoisuuden vallassa olevana, josta yksilöllä on mahdollisuus murtautua tiedostamisen kautta. Tätä prosessia voidaan koulutuksen avulla tukea. Näissä teorioissa Usherin mukaan (Usher, Bryant & Johnston 1997) aikuisoppijan minuus nähdään usein monologisena, joko yksilön sisältä tai ulkoapäin muotoutuvana, mutta ei niinkään yhteisöllisesti sijoituna (Wenger 1998), sosiaalisesti erilaisissa vuorovaikutussuhteissa muotoutuvana ja biografisesti rakentuvana. Tutkimissani elämäkertomuksissa henkilöt tekivät itse asiassa jatkuvaa biografista työtä (Corbin & Strauss 2005), joka ilmeni dysleksian merkityksen konstruointina sekä neuvotteluna dysleksian, oman identiteettikäsituksen ja oman elämäkerran eri yhteisöjen, tilojen ja paikkojen välillä.

### 6.3 Dysleksian ja sen merkitysten oppiminen biografisen kerronnan kontekstissa

*Dysleksian ja sen merkityksen oppiminen on subjektiivinen, kollektiivinen ja relationaalinen sekä biografinen prosessi.* Elämäkertomuksissa dysleksian oppiminen ja sen biografisen merkityksen konstruointi tapahtuu ensisijaisesti sosiaalisissa ja toiminnallisissa vuorovaikutus- ja vertailusuhteissa merkittävien muiden kanssa (vrt. Bron 2002b). Merkittävät muut sekä heidän toimintansa tarjoavat yksilölle peilauspinnan, jota vasten itseä ja oman kognitiivisen toiminnan rytmittymisen erilaisuutta voi analysoida ja merkityksellistää. Tässä reflektiivisessä toiminnassa ja eri interaktiosuhteissa yksilöt oppivat, että heillä on dysleksia. Myös muissa elämäkertatutkimuksissa on havaittu, että omaa identiteettikäsitystä jäsennetään erityisesti omaan lapsuuden perheeseen, kouluun ja omaan sosiokulttuuriseen yhteisöön (Dominicè 2000, 65–81). Myös mentorit ja heidän erilaiset roolimallinsa muiden oppijoiden ohella voivat olla ohjaamassa oman identiteettikäsitteen prosesoitumista jokapäiväisessä käytännön toiminnassa (Merriam, Courtenay & Baumgartner 2003).

*Dysleksian ja sen merkityksen rakentuminen, oppiminen ja rekonstruoiminen perustuvat sosiaalisissa suhteissa neuvotteluille merkityksille* (Jarvis 1987, Wenger 1998). Tätä voidaan nimittää myös biografiseksi oppimiseksi (Bron 2002a). Merkitysten rakentuminen ei tapahdu vain vuorovaikutussuhteissa olemalla. Näissä suhteissa tulevat esille ne merkitykset, joita yksilöille tarjotaan. Yksilöt neuvottelevat eri yhteisöissä ja niiden eri vuorovaikutussuhteissa näistä merkityksistä. He neuvottelevat, mitä merkityksiä he ottavat oman identiteettikäsitteensä rakennusaineiksi ja kuinka he nämä merkitykset tulkitsevat. Siten yhteisöjen kategoriat ja merkitykset eivät välttämättä määritä yksilöä vaan ne mahdollistavat eri merkitysten neuvottelun.

Kuitenkin vasta aikuisuuden kerronnassa vuorovaikutussuhteet ja erilaiset yhteisöt näyttävät toimivan paikkoina, joissa dysleksiasta ja sen jäsentämisestä omaan identiteettikäsitteeseen voitiin tai alettiin neuvotella. Tällöin neuvottelua jäsentävinä tekijöinä toimivat dysleksia ja sille luodut merkitykset, oma biografia ja kerrotun elämäkulun eri yhteisöt, paikat ja arjen satunnaiset tilanteet. Wenger (1998, 200–202) korostaakin, että neuvottelua terävöittää se, kuinka suuressa määrin yksilöillä on mahdollisuus kontrolloida merkityksen luontia. Merkitysten neuvottelussa on aste-eroja, jotka perustuvat siihen, kuinka paljon yksilöt ”omistavat” ja voivat ”omistaa” neuvoteltavaa merkitystä.

*Oppimisessa yhdistyy formaali ja informaali tieto, joita yksilö jäsentää osaksi omaa identiteettikäsitystään.* Elämäkertomuksissa dysleksian ja sen merkityksen rakennusaineina (Holstein & Gubrium 2000, Houtsonen 2000, 17) olivat teoreettinen ja formaali tieto, mutta myös kokemuksellinen, hiljainen ja jaettu tieto. Formaaliin tietoon lukeutui asiantuntijoiden tekemät dysleksian dignoosit, kognitiivisista taidoista saatu palaute ja viralliset arvioinnit. Myös teoreettisella tiedolla oli oma asemansa dysleksian jäsentämisessä. Kerronnan mukaan henkilöt osallistuivat tutkimusprojekteihin ymmärtääkseen dysleksiaa yleensä ilmiönä, mutta myös sitä, mitä dysleksia henkilökohtaisesti ja biografisesti heille itselleen merkitsee. He pyrkivät ymmärtämään dysleksiaa ja kytkemään sitä omaan identiteettikäsitykseensä myös lukemalla teoreettista kirjallisuutta ja hyödyntämällä erilaista asiantuntijätietoa. (vrt. Merriam ym. 2003.)

Formaalin tiedon lisäksi oman oppimisen vaikeuden ja sen henkilökohtaisen merkityksellistämisen prosessiin liittyi informaali tieto. Tämä epävirallinen tieto nivoutui erityisesti dysleksian henkilökohtaisen ja biografisen merkityksen jäsentämiseen sekä saadun tiedon konstruointiin osaksi omaa identiteettikäsitystä. Oppiminen tapahtui vuorovaikutuksellisen toiminnan lisäksi havainnoinnista, satunnaisesta oppimisesta, käytännössä oppimisesta, eri yhteisöihin ja toimintaympäristöihin osallistumisesta ja itsen, dysleksian ja oman biografisen toiminnan reflektiivisestä pohdinnasta. Tästä syntyy intuitiivista tietoa, joka muodostui tärkeäksi dysleksian merkityksellistämisen prosessissa. Tieto on hiljaista (vrt. Marsick & Watkins 1990) ja se kytkeytyy kerrottuun identiteettiin ja tunteisiin. Tieto saattaa olla myös muiden, kuten vertaisryhmäläisten, kanssa jaettua tietoa (vrt. Merriam ym. 2003).

*Oppiminen on biografisesti situoitunutta.* Elämäkertomuksissa dysleksian merkityksellistäminen paikallistui jokaisen henkilökohtaisen biografian erilaisiin elämänkulun tilanteisiin, yhteisöihin ja toimintaympäristöihin. Wengerin (1998) mukaan oppiminen ja oman identiteettikäsityksen konstruointi tapahtuu eri yhteisöissä osallistumisen avulla. Tämä situoitunut näkökulma ei kuitenkaan huomio elämänkulkua tai biografisia tekijöitä, jotka ovat osaltaan yhteydessä oppimiseen, sen estymiseen ja muotoutumiseen. Tutkimuksessani kerrottu elämänkulku kokonaisuudessaan tarjoaa erilaisten yhteisöjen ohella satunnaisia ja informaaleja paikkoja ja tiloja, joissa dysleksiasta neuvotellaan ja sitä jäsennetään ja konstruoidaan osaksi omaa identiteettikäsitystä ja elämää. Eri yhteisöt mahdollistavat erilaisia

aineksia identiteettikäsitteiden rakentumiselle. Elämäkertomuksissa luonnollisimpia yhteisöjä olivat koulu ja uravalintaan liittyvät peruskoulutuksen jälkeiset koulutusinstituutit. Erityisesti aikuisuuden kerronnassa korostuvat työyhteisöt ja ulkomailla oloajat sekä näiden erilaisten kulttuurien ja niissä tapahtuneen vuorovaikutuksen vertailu. Myös jokapäiväisen elämän tilanteet ja yksilöiden toimintaa tukeva sosiaalinen verkosto koetaan merkittäviksi.

*Oppiminen on yksilöllistä ja biografista.* Vaikka elämäkertomuksissa dysleksian merkityksellistäminen ja sen konstruointi osaksi omaa identiteettikäsitteitä oli sosiaalista ja biografisesti situoitunutta, oppiminen oli myös yksilöllistä. Oppimisen individualistisuus tulee elämäkertomuksissa esille ensinnäkin siinä, että oppiminen on kytkeytynyt jokaisen ainutlaatuisen biografiaan. Kertomuksissa yksilöt jäsentävät dysleksiaa osana omaa biografiaan, jossa saattaa olla muita tekijöitä, joilla on yhteyttä merkitysten konstruoinnissa. Jokaisen yksilöllinen elämä, sen kriisit ja kokemukset terävöittävät sitä, kuinka oppimiseen suuntaudutaan ja mitä sillä tavoitellaan. Biografisuudesta muodostuu potentiaalia, jonka avulla yksilöt suuntautuvat tilanteisiin, paikkoihin ja yhteisöihin sekä niiden toimintaan. Se myös osaltaan ohjaa sisällöllistä merkitysten oppimista. Biografian merkitystä oppimisessa on korostettu myös viimeaikaisissa, työssä oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa (Hodkinson, Hodkinson, Evans, Kresh, Fuller, Unwin & Senker 2004).

Edelliseen läheisesti kytkeytyen oppimisen yksilöllisyys ja biografisuus ilmenevät konkreettisesti niissä viidessä laadullisesti erilaisessa oppimisprosessityypissä, joita olen kuvannut luvuissa 5.1–5.5. Niissä yksilöiden suhtautumis-, jäsentämis- ja neuvottelutavat dysleksiaan ja sen merkitysten oppimiseen (vrt. Dominicè 2000, 175–176) painottuvat eri tavoin. Oppiminen voi olla uusien merkitysten neuvottelua, mutta myös sopeuttamista ja tarjottujen merkitysten vastustamista (Wenger 1998, 197–203). Prosessityypit ilmentävät niitä erilaisia tapoja ja strategioita, joilla yksilöt pyrkivät muodostamaan merkityksellisiä yhteyksiä ja suhteita kerrotun elämänsä eri toimintaympäristöihin. Yksilöiden prosessuaalisesti oppimat ja kehittämät biografiset selviytymismallit ja -tekniikat kuvaavat myös niitä henkilökohtaisia tapoja, joilla henkilöt pyrkivät sovittamaan dysleksiaa ja identiteettikäsitteistään elämänsä eri yhteisöihin.

*Oppiminen on prosessuaalista ja biografista itseksi tulemistä.* Tutkimissani elämäkertomuksissa oppiminen näyttäytyy biografisena toimintana, jossa

yksilö koko ajan konstruoi dysleksiaa osaksi omaa identiteettikäsitteistään. Wengeriä (1998) mukaillen elämäkertomuksissa identiteetti ei näyttäydy piirteinä, se ei ole yksi eikä hajautunut. Identiteetti näyttäytyy sekoituksena monijäsenisyyttä. Se on jatkuvaa neuvottelua, sopeuttamista ja myös tuleamista. Tässä biografisessa oppimisprosessissa yksilöt oppivat tai ainakin pyrkivät nivomaan dysleksian osaksi omaa identiteettikäsitteistään, elämäänsä ja tulemaan omaksi itsekseen tai joskus myös pyrkivät välttämään joksikin tuleamista (Bron 2002a, b, Dausien 1998, Dominicé 2000, 173–176; Merriam ym. 2003, Wenger 1998, 215). Elämäkertomuksissa biografinen itseksi tuleminen ilmenee monikasvoisena, -polvisena ja -askelisenä. Ennen kaikkea oppiminen ilmenee elämäkerrallisena prosessina, jossa dysleksialle konstruoidut merkitykset muuntuvat kerrotussa elämäntulussa ja sen eri yhteisöissä ja tilanteissa.



## 7 TUTKIMUKSEN LAADUN ARVIOINTI

Tutkimuksen arvioiminen on haasteellinen tehtävä, sillä aina ei ole täysin yksiselitteistä, mitä evaluoinnilla tarkoitetaan. Se voidaan ymmärtää luotettavuutena, tutkijan toiminnan reflektointina tai kritiikkinä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 221–231). Laadullisen tutkimuksen validiteettikriisin myötä (Gergen & Gergen 2003) tutkimuksen arvioinnissa on ryhdytty painottamaan yhä enemmän tutkijan toiminnan ja sitä kautta tuotettavan tutkimuksen laadun analysointia. Tutkijalla on tutkimuksensa aikana monia mahdollisuuksia ja pakkoja tehdä valintoja. Valinnat heijastuvat tutkimuksen muotoutumiseen ja siitä saatavaan tietoon. Merkittävää on se, että tutkija ei ainoastaan reflektoi valintojaan ja niiden seuraamuksia vaan myös tekee lukijoilleen näkyväksi valintansa ja niiden perustelut. (Jarvis 1999, Lieblich ym. 1998, 173.) Tutkimusprosessin valintojen ja niiden perustelujen avaaminen lukijoille ja ulkopuolisille arvioijille mahdollistaa käytettyjen käsitteiden, tutkimustulosten sekä erityisesti tutkimuksen laadun arvioinnin. On kuitenkin hyvä todeta, että tutkijana voin esitellä tekemiäni valintoja, niiden perusteluja ja reflektoida toimintaani erilaisia kriteereitä hyödyntäen, mutta viime kädessä tutkimukseni evaluoiminen on tiedeyhteisön ja lukijoiden käsissä.

Tutkimustoiminnan reflektointi ja arvioiminen täytyy suhteuttaa kriteereihin, joita vasten toimintaa arvioidaan. Tässä hyödynnän Larssonin (1998) kvalitatiivisen tutkimuksen laadulle luomia kriteereitä. Hän ymmärtää laadun muodostuvan kolmesta osa-alueesta eli tutkimuskokonaisuudesta, tutkimustuloksista ja tutkimuksen pätevydestä. Näiden lisäksi elämäkertatutkimus omana lajityyppinään ja siihen nivoutuvat tutkimusparadigmaattiset kannanotot luovat erilaisia haasteita evaluoida tutkimusta (vrt. Denzin 1994, 502–503). Olen kuvannut luvussa kolme elämäkertoja yleensä tutkimusaineistoina, niiden tuotantoehtoja sekä tuonut esille tässä tutkimuksessa käyttämäni elämäkertatutkimustyyppiä ja siihen kytkeytyviä paradigmaattisia taustaoletuksia. Näihin en palaa enää tässä yhteydessä. Pohdin kuitenkin Larssonin (1998) laatukriteereitten lisäksi tutkimusaineistoani ja sen hankintaa.

*Tutkimuskokonaisuus.* Tutkijan tehtävänä on kuvata tutkimusprosessin kulku ja perustella siinä tekemänsä valinnat, jotta lukija ymmärtää tutkimuksen perspektiivin, sen toteutustavan ja osaa arvioida näiden perustalta tehtyä tutkimusta (Perttula 1995, 42–43). Larsson (1998, 7–11, 20–21)

viittaa tähän samaan seikkaan korostaessaan koko tutkimuskokonaisuuden laatua, mutta päätyy erittelemään sen tutkimuksen perspektiivitietoisuuteen ja tutkimuskokonaisuuden sisäiseen konsistenssiin. Tutkimuksen *perspektiivitietoisuus* kytkeytyy siihen paradigmaattiseen oletukseen, että tulkinnot ovat perspektiivisidonnaisia ja että ne johtavat ainakin osittain erilaiseen näkemykseen ja ymmärtämiseen. Valittu tieteenfilosofinen paradigma asettaa erilaisia vaateita tutkijalle sisältäen ne kysymykset, joita hän voi kysyä, ja tulkinnot, joita hän voi käyttää (Guba & Lincoln 1994). Tämän lisäksi tutkijan toimintaan heijastuvat ne teoreettiset oletukset, joista käsin hän ilmiötä tarkastelee ja joiden avulla hän tulkitsee tutkittavaa ilmiötä. Siksi Larssonin mukaan tutkijan tulisi esittää sisällölliset ja erityisesti tutkimusparadigmaattiset oletuksensa sekä mahdolliset henkilökohtaiset kokemukseensa, jotka ovat johtaneet tiettyihin tutkimusvalintoihin ja muodostaneet tutkimuksen perustellun näkökulman.

Tutkimuskokonaisuuden perspektiivitietoisuus on kytköksissä tutkimuksen *sisäiseen konsistenssiin*. Larssonin mukaan tutkittavan ilmiön, tutkimustehtävän, aineiston ja sen analysointitavan sekä tutkimusta ohjaavien filosofisten periaatteiden tulisi muodostaa looginen, johdonmukainen ja yhtenäinen kokonaisuus. Tutkimuskokonaisuuden laatu piilee Larssonin mukaan tässä hyvin integroituneessa konstruktiossa. Tutkimuksen eri osat muodostavat harmonisen kokonaisuuden ja luovat perustan tutkimuksen kokonaisuusmerkityksen ymmärtämiselle. Olen pyrkinyt Larssonin kuvaamaan perspektiivitietoisuuteen ja holistisuuteen avaamalla, kuvaamalla ja perustelemalla tutkimukseni näkökulman, päättelyprosessin ja tehdyt johtopäätökset. Olen käsitellyt johdannossa myös niitä perusteluja, jotka muuttivat käsitystäni tutkittavasta ilmiöstä ja käytettävästä tutkimusmetodista. Elämäkertomusten aineistolähtöinen analyysi sai minut myös tutkijana kiinnittymään teoreettisesti tiettyihin käsitteisiin. Tämä valitsemani ja perusteleman perspektiivitietoisuus tekee näkyväksi tutkimukseni rajoitteet, mutta samalla avaa ne päättely- ja argumenttiketjut, joiden varassa tutkimukseni laatua voidaan arvioida. Se luo myös pohjan, josta lukija ja arvioijat voivat yhtyä tekemääni tulkintaan tai kritisoida sitä.

Tutkimuksen perspektiivitietoisuuden ja sisäisen konsistenssin lisäksi tutkimuskokonaisuuden yksi laatutekijä on sen *eettinen arvo* (Larsson 1998, 12–14). Tutkijan eettiselle toiminnalle on tutkimuskirjallisuudessa elämäkertatutkimukseen kytkeytyviä (Plummer 2005, 289–306), mutta myös hyvin yleisluonteisia ohjeita (Kuula 2006), jotka luovat suuntaa tutkimuseet-

tisille pohdinnoille. Ohjeet perustuvat yleensä teknisluonteisiin normeihin, jotka edellyttävät, että tutkimukseen osallistuvat ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja että heitä suojellaan. Kaikkein merkittävin on henkilöiden anonyymiyden takaaminen. Tämän periaatteen noudattaminen muuntuu hiukan ongelmalliseksi käyttämissäni tapaustutkimuksissa, joissa koko elämäkertomus tulkittuna julkaistaan. Vaikka tutkijana muunnan kertojan faktuaaliset tiedot, en voi kuitenkaan olla varma, onko henkilö tunnistettavissa. Lisäksi vaikka informantit ovat antaneet tutkimushetkellä luvan käyttää aineistoa, he eivät välttämättä ole tietoisia, mihin he suostumuksellaan ovat sitoutuneet. Heillä ei ole suostumushetkellä tietoa siitä, millaiseksi rekonstruoimani kertomus muotoutuu (Kazmierska 2005) ja millaiseksi se kirjoitettaessa objektivoiduu (Josselson 2005). Siksi minulla tutkijana on vastuu siitä, millaista kuvaa luon tulkinnoillani tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä. Toiminta muuttuu lisäksi poliittiseksi, kun tarkasteltavana on yhteiskunnan marginaalissa oleva ilmiö. Larssonin mukaan tutkimuksen eettisen arvon mittana pitäisi kuitenkin olla se, että tutkimus tuottaa tutkitaville henkilöille ja ilmiölle positiivisia seurauksia. Vaikka tutkijana en voi vaikuttaa siihen, miten tutkimukseni vastaanotetaan ja millaisia seurauksia sillä on, toivon, että monien informanttien toive saada äänensä yhteiskunnassa esille ja kuuluville toteutuu.

*Aineisto.* Kun tutkimusta ja sen laatua arvioidaan, on mielestäni keskeistä pohtia tutkimusaineistoa ja sen hankintatapaa. Yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei yleensä tukeuduta valmiisiin, jo olemassa oleviin dokumentteihin ja aineistoihin vaan tutkimusaineistot luodaan ja hankitaan itse. Se, millaista aineisto on, säätelee merkittävästi sitä, millaisia tulkintoja tutkija pystyy sen perustalta tekemään. Käyttämäni avoin elämäkertahaastattelu tarjoaa rikkaan ja monipolvisen aineiston, mutta sen analysointi ja tulkinta on myös haasteellista. Tutkimusaineiston arvioinnissa tulee kiinnittää erityistä huomiota merkittävyyteen, kattavuuteen ja arvioitavuuteen (Mäkelä 1990, 47–55). Onko käyttämäni aineisto ollut siis merkittävä tutkimani ilmiön kannalta? Pohdittaessa tätä on ensisijaista analysoida aineiston hankintatapaa, sen laatua ja kysyä, mikä saa henkilön hakeutumaan ja osallistumaan elämäkertatutkimukseen sekä ketkä niihin yleensä osallistuvat ja miksi.

Baumanin mukaan (2000, 333) omaelämäkertojen kertominen, kirjoittaminen ja reflektointi liittyvät kahteen seikkaan. Ensinnäkin yksilöillä voi olla halu kertoa omista saavutuksistaan. Tutkijat, valtiomiehet ja taitelijat

haluavat kertoa niistä olosuhteista ja prosesseista, joiden avulla he ovat saavuttaneet jotakin merkittävää. Nämä elämäkerrat on suunnattu viralliselle taholle ja ne tuottavat virallisen, hyvin dokumentoidun elämänkerronnan (Bourdieu 1998, 74–75). Tavallista kansalaista motivoi omaelämäkerralliseen pohdintaan yleensä pyrkimys parempaan itsetuntemukseen, oman elämän merkityksen löytämiseen ja sen näkyväksi tekemiseen (Eskola 1998, 53–54). Usein he haluavat myös jakaa sanottavansa muiden kanssa.

Entä mikä sai omat informanttini hakeutumaan tutkimukseeni ja mikä on sen merkitys tarkasteltaessa aineiston merkittävyttä? Monet haastattelemani henkilöt halusivat julkaista elämänkertomuksensa tutkimukseni kautta, jotta yhteiskunta tulisi heistä tietoiseksi. Elämänkertomusten julkaisemisen toivottiin myös auttamaan vertaisia tulkitsemaan ja refleктоimaan omaa elämäänsä sekä kannustavan heitä elämässä toimimisessa ja selviytymisessä. Elämänkertomuksissa korostuivat myös terapeuttiset ja emansipatoriset elementit (ks. Rosenthal 2005b). Oma elämänkertomus haluttiin kertoa, sillä omaa tilannetta haluttiin pohtia ja analysoida. Muutamat henkilöt jopa halusivat tulla haastatteluun yhtenä osana laajempaa tutkimuskokonaisuutta. Nämä tutkimukset ikään kuin ketjuuntuivat osaksi oman tilanteen ja identiteetin selvittelytyötä. Tuloksiani tukevat Atkinsonin (1998, 73–74) havainnot siitä, että henkilöillä, joilla on tai on ollut oppimisen rytmittymisen erilaisuutta, on yleensä sekä henkilökohtainen että sosiaalinen motiivi oman elämänkertomuksensa kerrontaan (ks. myös Granfelt 1998, Josselson 2005, Merrill 2002). Persoonallinen motiivi kytkeytyy haluun analysoida ja reflektoida mennyttä sekä pohtia sen merkitystä nykyiselle elämälle ja käsitykselle itsestä. Sosiaalisesti elämänkertomukset mahdollistavat yksilöiden näkyviksi tulon heidän omissa yhteisöissään ja yhteiskunnissaan heidän itsensä kertomina. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna voidaan ajatella, että omat informanttini omine tavoitteineen muodostavat valikoituneen näytteen tutkittavasta ilmiöstä. Tätä ei voida kuitenkaan pitää mielestäni tutkimuksen heikkoutena vaan tyypillisenä laadullisen tutkimuksen ja elämäkertatutkimuksen ilmentymänä.

Entä onko aineistoni riittävää ja olenko käsitellyt aineistoani kattavasti? Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston määrä ei ole merkittävä tekijä. Tärkeämpänä pidetään aineiston rikkautta, koska se mahdollistaa sen käsittelyn syvällisyyden ja tutkittavan ilmiön hyvän ymmärryksen (Eskola & Suoranta 1998, 39). Omassa tutkimuksessani haluaisin elämänkertomusten määrän sijaan korostaa niiden näytteenomaisuutta ja painottaa syvällistä

perehtyneisyyttä niihin. Perehtyneisyys liittyy Mäkelän (1990, 47–55) mainitsemaan aineiston kattavuuteen, jolla hän tarkoittaa sitä, että tehtyjen tulkintojen tulisi perustua aineiston kattavaan läpikäyntiin sieltä täältä tehtyjen tekstipöimintojen sijaan. Vaikka tapausesimerkkien avulla tekemääni analyysi- ja tulkintatapaa voidaan kritisoida siitä, että se jättää muut elämänkertomukset vähäiselle huomiolle, olen perustellut valintaani kyseisten tapausten kokonaisvaltaisella analyysillä. Lisäksi elämäkerrallisuuteen ja biografiseen oppimiseen kytkeytyviä elementtejä ei voida analyysissä tavoittaa ilman, että ne kontekstualisoidaan yksilöllisiin, kokonaisiin elämänkertomuksiin.

*Tulkinta.* Informantti rakentaa elämänkertomustaan jo ennen haastattelua, mutta myös haastattelun aikana toisaalta tutkijan antamien vihjeiden varassa ja toisaalta haastattelutilanteessa tutkijan kanssa. Kun informantti tutkimuksen tavoitteiden ja haastattelun vihjeiden sekä vuorovaikutuksen avulla valikoi kertomukseensa oleellisiksi katsomansa asiat ja episodit, hänen voidaan sanoa tekevän ensiasteen tulkinnan. Tämän jälkeen tutkija luo aineistoon toisen asteen tulkinnan käsitellessään aineistoa ja kolmannen kirjoittaessaan siitä. Tutkija voi jatkaa tulkintaprosessia pitkäänkin, lukea uutta kirjallisuutta ja tutkimuksia ja saada alati uusia lisäsvyjä tehtyyn tulkintaan. (Lieblich ym. 1998, 165–166.) Neljännen asteen tulkinnan luo aina lukija. Näistä lukija- ja aineistonäkökulmaa olen käsitellyt jo edellä, ja siirryn nyt tarkastelemaan tutkijaa ja hänen osuuttaan tutkimuksen välineenä.

Elämäkertatutkimuksessa, kuten muissakin kvalitatiivisissa tutkimuksissa, tutkija käyttää itseään välineenä tehdäkseen selkoa tutkimuksestaan. Tutkija voidaan ymmärtää omaelämäkerralliseksi (West 2001, 147–148), mutta se, kuinka tietoisesti ja näkyvästi hän itseään ja toimintaansa käyttää ja tuo esille, vaihtelee. Erityisesti sosiokonstruktivistisesti orientoituneet tutkijat korostavat toimintansa personalisointia. Esimerkiksi teoksessa *Elämysten jäljillä* (1998) tutkijat tuovat esille omaa henkilöhistoriaansa ja tutkimusorientaatiotaan sekä sen mahdollisia heijastumia elämänkertomuksista nostettuihin teemoihin, tehtyihin tulkintoihin ja päätelmiin. Katariina Eskola (1998, 61–180) on jopa kytkenyt tutkimukseensa tutkimusprosessin ajalta päiväkirjansa, jossa hän kuvaa omaa elämäänsä, tutkimukseen lukemaansa kirjallisuutta ja niiden yhteyttä tutkimusprosessin etenemiseen ja tehtyihin tulkintavalintoihin (ks. myös Tutkija kertojana 2004). Vaikka oman tutkimukseni tutkimuskohteena ei ole ollut oma persoonallinen toiminta, yhdyin Hannulan (2000, 180) toteamukseen, että tutkija toimii oman ymmärryk-

sensä rajoissa. Ymmärtämiseen on yhteydessä tutkijan biografia, elämäkokemukset ja lukeneisuus sekä vuorovaikutus tiedeyhteisöön, jotka omalta osaltaan ovat yhteydessä tuotettuihin tulkintoihin ja tutkimuksesta saatavaan tietoon.

*Tulokset.* Larssonin mukaan (1998, 14–20) tutkimustulosten laatua voidaan arvioida merkitysten rikkauden, perusargumenttirakenteen ja tutkimuksen teoreettisen kontribuution avulla. *Merkitysten rikkaudella* tarkoitetaan tutkimustulosten tiheää kuvausta, jotta lukijat ymmärtävät, mitä tutkija kuvauksella haluaa ilmentää. Omassa tutkimuksessani ymmärrän merkitysten rikkauden kahdella tavalla. Ensinnäkin eri tapauskuvauksissa aineiston tihentymien ja laajuuden avulla pyrin kuvaamaan aina kyseisen tapaustyyppin merkitystä eli sitä, kuinka kyseisessä tyypissä dysleksia biografiesti merkityksellistyy ja kuinka dysleksian oppiminen ja sen nivominen osaksi kerrottua elämää ja identiteettiä tapahtuu. Toiseksi ymmärrän merkitysten rikkauden myös eri tapaustyyppien tuomien merkitysten kokonaisuutena. Vaikka jokainen eri tapaustyyppin oppimisprosessikuvaus limittyy, pyrkivät ne yhdessä muodostamaan rikkaan merkityskokonaisuuden. Olen pyrkinyt seuraamaan Larssonin ajatusta siitä, että merkityskuvausten tulisi korostaa tutkimuksen kannalta kaikkein olennaisinta ja keskittyä sen ainutlaatuisuuteen kuitenkin sen nyanssit säilyttäen. Tämä kytkeytyy tutkimustulosten toiseen laatukriteeriin eli *perusargumentin* rakentamiseen. Olen pyrkinyt argumentoinnissani selkeyteen ja yksinkertaisuuteen, jotta se tukisi tutkimuksen keskeisen merkityksen esiin saamista. Sen, olenko kirjoittamisprosessissa onnistunut tämän olennaisimman argumentoinnissa ja onko tutkimukseni tuottanut *teoreettista lisäarvoa*, jätän kuitenkin muiden arvioitavaksi.

*Tutkimuksen pätevyys.* Larssonin mukaan (1998, 20–31) tutkimuksen laadun arviointi kytkeytyy myös sen pätevyYTEEN. Hän ei tarkastele tutkimuksen pätevyytTä objektiivisten representaatioiden kautta (vrt. Gergen & Gergen 2003, 577) vaan laatua kuvaavien neljän – diskurssikriteeri, heuristinen arvo, empiirinen ankkurointi ja pragmaattisuus – kriteerin avulla. Tutkimuksen laadun *diskurssikriteeri* kytkeytyy oman, perustellun näkökulman esittämiseen ja tutkimustulosten suhteuttamiseen ja vertailuun ilmiöstä käytävään keskusteluun. Tätä periaatetta olen pyrkinyt noudattamaan tekemällä viittauksia asiaa käsitteleviin tieteellisiin tutkimuksiin ja liittämällä dysleksian laajempaan tutkimuskenttään eli lukutaitotutkimukseen, dysleksian medikaaliseen tulkintamalliin, arjen oppimisen tutkimukseen sekä erilaisen oppijuuden tematiikkaan. Larssonin mukaan (1998, 22–23) laadullisen tutkimuksen *heuristinen arvo* määrittyy sen kykynä esittää jokin

uusi näkökulma tutkittavaan ilmiöön, joka omassa tutkimuksessani on dysleksian biografinen merkityksellistäminen ja prosessuaalisointi. Tämän avulla voin tutkijana pyrkiä vaikuttamaan lukijoiden tulkintoihin osoittamalla, että tutkittavana olevaa ilmiötä voidaan tulkita ja ymmärtää eri tavoin. Tutkimustulosten pätevyys on sidottu niiden *empiiriseen ankkurointiin*. Sitä, kuinka hyvin olen onnistunut nivomaan tulokset ja haastattelut yhteen ja kuinka hyvin tekstiin valitut haastatteluosuudet kykenevät ilmaisemaan haluamani merkityksen, on itse vaikea arvioida.

Tutkimuksen pätevyyttä voidaan pohtia myös *pragmaattisista* lähtökohdista eli siitä, millainen arvo tutkimuksella on käytännölle (Larsson 1998, 29–31). Tässä kohdin on syytä korostaa, ettei aineisto oikeuta yleistämään tuloksiani. Ne ylettyvät koskemaan ainoastaan tässä tutkimuksessa käsitellyjä elämänkertomuksia ja näyttävät ainoastaan mahdollista tulkinnan suuntaa jatkotutkimuksille. Koska tulokset perustuvat määrällisesti varsin pieneen aineistoon, sen suoranaista arvoa käytäntöön on vaikea analysoida. Emansipatorisesta perspektiivistä tarkasteltuna tutkimuksella on lisäarvoa dyslektisille henkilöille, sillä tutkimuksen kautta he saavat äänensä esille ja heistä tullaan yhteiskunnassa tietoisiksi. Voidaan myös ajatella, että tutkimukseni tuo dysleksian medikaaliseen tutkimussuuntaukseen verrattuna hiukan laajemman näkökulman, koska se painottaa dysleksiaan kietoutuvien merkitysten biografista oppimista ja sen yhteyttä kerrottuun identiteettikäsitelykseen.



## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen tutkimuksessani kuvannut elämäkertomuksissa ilmenevän dysleksian ja erityisesti sen henkilökohtaisen merkityksen biografista prosessuaalisoitumista ja oppimista. Tutkimuksessani dysleksia näyttyy kognitiivisten taitojen oppimisen rytmittymisen erilaisuuden ohella ilmiönä, oppimisen kohteena, jota yksilöt elämäkerrallisesti jäsentävät. Olen työssäni pyrkinyt ymmärtämään, miten dysleksia henkilöiden kertomana merkityksellistyy ja mistä dysleksian biografisessa oppimisessa konkreettisesti on kyse.

Olen argumentoinut, että dysleksia on monikasvoinen ilmiö. Se ei näyttyä ainoastaan medikaalisena ilmiönä vaan myös konstruoituna, biografisena ja kerrotun elämänkulun eri tilanteisiin, paikkoihin ja yhteisöihin situoituna. Olen tutkimuksessani tuonut esille, että yksilöt pyrkivät biografisesti ja prosessuaalisesti jäsentämään dysleksiaansa ja nivomaan sen osaksi kerrottua elämänkulkua ja omaa identiteettikäsitystään. Tässä prosessissa he pyrkivät hyväksymään ja sopeutumaan dysleksiaansa sekä tulemaan omaksi itsekseen. Näistä prosesseista muodostuu yksilöllisiä, biografisia dysleksian oppimistrajektoreita, mutta myös yleinen dysleksian oppimisen trajektori. Johtopäätöksissä pyrin paikallistamaan tutkimukseni dysleksiasta käytäviin erilaisiin tieteellisiin keskusteluihin. Lisäksi pohdin tutkimukseni perustalta aikuisille suunnattua lukutaitokoulutusta ja biografisen oppimisen tutkimista.

### 8.1 Dysleksia, (funktionaalinen) lukutaito ja biografia

Tutkimuskirjallisuudessa dysleksiää käsitellään yleensä taitoihin liittyvissä diskursseissa. Biologinen keskustelu pyrkii etsimään dysleksian perimmäisiä syitä ja niiden seurauksia. Kognitiivinen keskustelu ilmentää kognitiivisten taitojen prosessoinnin erilaisuutta. Käyttäytymiseen liittyvä tieteellinen keskustelu kuvaa yleensä lukutaidon ilmenemistä, sen funktionaalista käyttöä yksilön omien tarpeiden edistämiseen ja laajemmin yhteisön kehittämiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Paikallistaessani tutkimustuloksiana näihin keskusteluihin voin todeta, että dysleksian kokonaisvaltainen tutkiminen sisällyttää nämä eri tulkintänäkökulmat itseensä. Se käsittää dysleksian medikaalisena ilmiönä, mutta kiinnittää huomion myös käyttäytymiseen, yleensä luku- ja kirjoitustaidon ilmenemiseen ja niiden vaikeuksiin. Holis-

tinen tulkintamalli tuo lisäksi esille, kuinka dysleksia paikallistuu normeihin, erilaisiin tilanteisiin ja yhteisöihin. Se kytkeytyy myös yksilöiden kerrottuun elämään, identiteettikäsitteeseen ja tunteisiin.

Yhteistä dysleksiasta käytäville keskusteluille on se, että niissä keskitytään taidoissa ilmenevään erilaisuuteen. Käsitteet eroavat siinä, että funktionaalinen lukutaito on dysleksiaa laajempi, koska se keskittyy yleisellä tasolla lukemisen ja kirjoittamisen käyttöön jokapäiväisessä elämässä. Kuitenkaan se ei kontekstualisoi, mistä taitojen oppimisen rytmittymisen erilaisuus johtuu. Siksi taitojen erilaisuus helposti personalisoituu yksilön viaksi ja heikkoudeksi. Biologinen ja kognitiivinen malli paikallistavat dysleksian ja lukutaidon erilaisuuden syyn muualle kuin yksilön älykkyyteen liittyväksi. Siksi tutkimissani elämänkertomuksissa virallisilla diagnooseilla oli suuri, emansipoiva merkitys. Voin perustellusti todeta, että käsitteet mielestäni täydentävät toisiaan ja auttavat dysleksian ja (funktionaalisen) lukutaidon kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Tieteellisessä kirjallisuudessa nämä keskustelut ovat pitkälti toisistaan erillään. Viime aikoina näiden keskustelujen ja tutkimustulosten yhdistämistä dysleksian ”kypsän teorian” kehittämiseksi on kuitenkin esitetty (Fawcett 2002).

Taitoihin kytkeytyvää keskustelua laajempi on dysleksian sosiaalinen malli. Se tarkastelee dysleksiaa sosiaalisesti konstruoituneena, mutta ei deterministisesti tuotettuna. Mallia on kritisoitu siitä, että korostaessaan sosiaalisuutta se on unohtanut biologisen ja fysiologisen, jotka saattavat vaikeuttaa ihmisten jokapäiväistä elämää. Lisäksi mallissa ei ole tarkasteltu niitä sosiaalisia suhteita, joissa merkityksiä tuotetaan ja joissa niistä neuvotellaan. (Thomas 2004.) Tutkimukseni mukaan dysleksia medikaalisena ominaisuutena on mukana niissä sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa suhteissa, joissa henkilöt elämäkerrallisesti ovat. Näissä biograafisesti paikallistuneissa tilanteissa yksilöt erityisesti aikuisina neuvottelevat dysleksiastaan ja sille luoduista merkityksistä. Samalla he konstruoivat dysleksiaa ja sen merkityksiä osaksi elämäänsä ja identiteettikäsitteistään. Tutkimukseni perustalta voin yhtyä Thomasin kritiikkiin ja korostaa sosiaalisten suhteiden merkityksen tutkimista. Tutkimukseni mukaan yksilöt eivät kuitenkaan vain ole sosiaalisissa suhteissa vaan he konstruoivat ja neuvottelevat niissä dysleksian merkityksistä. Nämä sosiaaliset suhteet ovat paikallistuneet elämänkulun eri yhteisöihin ja tilanteisiin. Siksi merkitykset saattavat muuntua, ja eri yhteisöt ja tilanteet voivat edistää oppimisen ja identiteettikäsitteiden transformaatiota.

Perustaitojen oppimisen erilaisuus liitetään yhteiskunnallisessa keskus-

telussa sosiaalisen syrjäytymisen uhkaan (Overcoming exclusion through adult learning 1999, 20–22). Sosiaalinen syrjäytyminen voidaan ymmärtää yksilön omana valintana tai yksilön ja yhteiskunnan siteen katkeamisena. Yksilöllisestä näkökulmasta syrjäytyminen ymmärretään yleensä kumulatiivisena ja syvenevänä prosessina. (Jahnukainen & Järvinen 2005.) Oman tutkimukseni näkökulmasta voin todeta, että dysleksia voidaan tulkita riskiksi, joka voi johtaa syrjäytymiseen. Dysleksia on kuitenkin kietoutunut yksilöiden elämäkertoihin, joissa saattaa olla myös muita syrjäytymistä edistäviä tekijöitä ja jotka osaltaan ovat yhteydessä dysleksialle luotuihin merkityksiin. Elämäkertomuksissa dysleksia on myös situoitu elämäkulun eri yhteisöissä ja tilanteissa tapahtuviin vuorovaikutuksiin. Tutkimukseni elämäkerrallinen näkökulma problematisoi deterministisen syrjäytymisprosessin ja ennemminkin korostaa niitä aikuisuuden moninaisia prosesseja ja mekanismeja, jotka mahdollistavat kansalaisena olon. Elämäkertomuksissa henkilöt kamppailevat, neuvottelevat sekä kehittävät selviytymiskeinoja ja näyttävät selvinneen, mutta he eivät ole syrjäytyneet. Dysleksia voidaan kuitenkin tulkita riskiksi, joka voi edistää syrjäytymistä. Tutkimukseni mukaan dysleksia ei sinänsä johda syrjäytymisprosessiin, mikäli henkilöt löytävät heille soveltuvat selviytymiskeinot ja saavat tukea elämän eri prosesseissa.

## 8.2 Lukutaitokoulutus, tunteet ja biografinen ohjaus

Lukutaidon opetuksessa perinteinen kognitiivisiin taitoihin kytkeytyvä opetusmalli on edelleenkin vallitseva, vaikka myös sosiaaliset ja kulttuuriset lukutaitokäytänteet ovat saaneet sijaa tutkimuksissa ja opetuskäytänteissä (Stephen 2005). Esimerkiksi uusi lukutaitokäsitys pyrkii kytkemään lukutaidon lasten ja aikuisten jokapäiväiseen elämään, toimintaan ja sosiaalisiin käytänteisiin (Pahl & Rowsell 2005, Papen 2005). Tutkimusten mukaan kuitenkin aikuisten koulutus on pitkälti irrallista taitojen opettelua ja perustuu sellaiselle pedagogiselle ajattelulle, joka ei välttämättä sovellu aikuisten opetukseen. Opetus ei myöskään kytkeydy aikuisten jokapäiväiseen elämään eikä työhön, joten opetuksen sovellusarvo voi jäädä vähäiseksi. (Rogers 2005.) Lisäksi, kun aikuisille järjestettyä lukutaitokoulutusta on arvioitu, tulosten perustalta on ollut vaikea tehdä selkeitä päätelmiä, onko koulutus ollut hyödyllistä ja mitkä ovat olleet niitä tekijöitä, jotka ovat mahdollisesti edis-

täneet lukutaidon kehittymistä (Torgerson, Porthouse & Brooks 2005). Aikuisten koulutukseen liittyvät tarpeet ovat monimuotoistuneet ja edellyttävät eriytyneitä ja joustavia toimintoja. Henkilöt tarvitsevat moninaista tietoa dysleksiaa ja sen arvioinnista sekä apua neuvotellessaan eri asiantuntijoiden kanssa. He myös kaipaavat psykologista tukea. (Norwich, Griffiths & Burden 2005.)

Tutkimukseni mukaan dyslektiset henkilöt ovat kokeneet koulussa epäonnistumisen ja tyhmyyden tunteita (vrt. Haapasalo 2006, Hellendoorn & Ruijssenaars 2000). Negatiiviset koulumuistot saattavat olla vielä aikuisina niin vahvoja, etteivät henkilöt halua hakeutua lukulaitokoulutukseen tai yleensä instituutioiden järjestämään koulutukseen. Koulutukseen osallistuminen saattaa onnistua ainoastaan, mikäli henkilöiden elämäntilanteen muutokset, oman tilanteen tiedostaminen ja tukeva verkosto pakottavat ja mahdollistavat osallistumisen (Cieslik 2006). Tutkimuskirjallisuudessa puhutaankin aikuisten kolhiintuneista identiteeteistä, jotka asettavat haasteita järjestettävälle koulutukselle. Lukulaitokoulutuksen tulisi kunnioittaa näitä kolhiintuneita identiteettejä samalla, kun se mahdollistaa uusien identiteettien rakentumisen. (Illeris 2006.) Siten perinteiseen koulutuskäsitykseen perustuva opetus ei välttämättä ole riittävä vaan edellyttää henkilöiden subjektiivisten tarpeiden hyväksymistä ja kuuntelemista. Koulutuksessa aikuisilla tulisi säilyttää vastuu omasta toiminnastaan, jotta he kokisivat kontrolloivansa prosessia yhdessä asiantuntijaopettajien ja neuvoa ja tukea tarvittaessa antavien opettajien kanssa. Onnistuakseen lukulaitokoulutus tulisi rakentaa aikuisten vahvuuksille ja nivoa se heidän elämänkonteksteihinsä (Walter 2005). Esimerkiksi Tanskassa on saatu kiitettäviä tuloksia kokeiluista, joissa koulutus on järjestetty työpaikoille työpäivien päätteeksi ja oppisisällöt on kytketty kiinteästi työtehtäviin. (Illeris 2006.)

Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon kehittämisen tuki ei yksin ole välttämättä riittävä vaan edellyttää myös psykologisten prosessien ja tunteiden huomioimista. Aikuisten koulutuksen voidaan sanoa terapoituvan (ks. Ecclestone, Hayes & Furedi 2005). Erityisesti, jos dysleksiaan ja sen merkityksiin liittyy negatiivisia tunteita, niiden tiedostamista ja työstämistä voivat helpottaa tukevat ja kannustavat vertaisryhmät (vrt. Dale & Taylor 2001). Vertaisryhmien merkitys perustuu niiden yhtäaikaiselle samankaltaisuudelle ja erilaisuudelle (vrt. Boud ym. 1993, 15–16). Ryhmän jäsenten samanlaisuus auttaa yksilöä analysoimaan ja refleктоimaan dysleksiaan kytkettyä hiljaista tietoa ja tekemään sitä itselle näkyväksi. Omia kokemuksiaan jaka-

malla ja muiden dysleksia-elämänkertomuksista tietoisiksi tulemalla yksilöt voivat oppia muilta konkreettisia asioita, kuten millaisia tukipalveluita henkilöt ovat saaneet tai millaisia selviytymiskeinoja he käyttävät heille kognitiivista dissonanssia tuottavissa tilanteissa. Kuitenkin muiden elämänkertomusten erilaisuus on se perusta, joka voi edistää reflektiota, emansipoitumista ja luoda tilaa muutokselle. Tässä prosessissa vertaisryhmät voivat toimia elämänhallinnan ja oman identiteettikäsityksen työstämisen, löytämisen ja oppimisen paikkoina sekä sen mahdollistajina.

Tutkimukseni mukaan eri elämäntilanteet haastavat dysleksian eri tavoin (vrt. Haapasalo 2006). Se on myös kytkeytynyt yksilöiden elämäkertoihin. Siten voi olettaa, että dyslektisille aikuisille tulisi tarjota mahdollisuus tukeen koko heidän elämänsä ajan (vrt. Fawcett 2002, 14). Tällainen biografinen tuki voi sisältää asiantuntijaohjausta ja erilaisia tukitoimia. Asiantuntijat voivat antaa yksilöllistä tietoa henkilöiden omasta dysleksiasta, sen vaikeusasteesta ja ilmenemisestä sekä keinoista sen ylittämiseksi. Lisäksi tiedot omista vahvuuksista ja kehittymistarpeista saattavat auttaa yksilöitä tiedostamaan, ymmärtämään ja suhteuttamaan dysleksiaan kytkeytyviä vaikeuksia. (vrt. Corley & Taymans 2001, Korhonen 2000.) Myös yleinen tietoisuus dysleksian elämäkerrallisuudesta on tärkeää. Tämän tutkimuksen mukaan henkilöt tekevät biografista työtä dysleksiansa kanssa. He myös pyrkivät neuvottelemaan ja sopeuttamaan dysleksiaansa elämän eri tilanteisiin ja konteksteihin. Siksi ainakin koulutusinstituutioissa ja työpaikoilla henkilöiden tulisi olla tietoisia sekä dysleksiasta että siitä, että henkilöt käyvät läpi dysleksiansa kanssa tällaisia prosesseja. Myös suomalaisten hyvää lukutaitoa käsittelevä valtanarratiivi tarvitsisi rinnalleen vasta- ja mikronarratiiveja, jotta dyslektiset henkilöt voivat kokea itsensä hyväksytyiksi ja osaksi yhteiskuntaa.

Alheitiin ja Dausieniin viitaten (2002) voidaan myös perustellusti kysyä, tulisiko aikuiskoulutuksen yhtenä lähtökohtana olla myös biografisen oppimisen tukeminen (vrt. myös Alheit 1995, Stoorbants ym. 2001). Entä pitäisikö se rinnastaa elämänpoliittiseksi järjestelmäksi, joka tukee yksilöiden arkielämässä esiintyviä oppimisprosesseja ja heidän identiteettikäsityksensä rakentumista (vrt. myös Järvinen & Vanttaja 2003, van der Kamp & Veendrick 1998, 111–112). Tällöin aikuiskoulutus lähenisi Anthony Giddensin luomaa elämänpolitiikan käsitettä, joka ymmärretään yksilön näkökulmasta oman elämän tietoisena suunnitteluna ja hallintana. Jälkimodernissa yksilöiden elämänurat eivät välttämättä ole niin koherentteja ja lineaar-

risia kuin niiden on aiemmin uskottu olleen vaan ne pirstoutuvat, yksilöityvät ja niiden ennustettavuus vähenee. Siksi oman elämän suuntaaminen ja hallinta edellyttääkin yksilöltä reflektiivisyyttä, elämän erilaisten vaihtoehtojen ja niiden välille tehtyjen ratkaisujen politiikkaa ja identiteettityötä. (Roos & Hoikkala 1998.)

### 8.3 Biografisen oppimisen tutkiminen

Tutkimukseni perustuu laajaan käsitykseen oppimisesta, jossa periaatteessa koko elämänkulku voi tarjota potentiaalisia oppimismahdollisuuksia. Oppimista ei ymmärretä ainoastaan instituutioissa tapahtuvana toimintana. Oppimista ei myöskään arvioida tavoiteltavien tietojen sisäistämisenä tai taitojen osaamisena. Sen sijaan oppiminen näyttäytyy yksilöiden kerrottuun identiteettiin ja elämään liittyvänä. Tätä käsitystä oppimisesta voidaan kritisoida oppimisen käsitteen merkityksen hajauttamisesta, kun monenlainen toiminta voidaan tulkita oppimiseksi. Toisaalta jatkuvan, elinikäisen oppimisen ja muutoksen retoriikassa ainoastaan instituutioihin keskittyvä virallinen koulutustoiminta ja sen tutkiminen kuin myös näistä konteksteista rakentuva oppimisen teoreettinen jäsentäminen on osoittautunut liian kaapeaksi.

Aikuiskasvatustieteen oppimista käsittelevät teoriat kuvaavat edelleen pitkälti institutionaalista ja yksilökeskeistä oppimista usein abstraktilla ja idealistisellakin tavalla (Foley 1999, 131–134). Vaikka tätä näkökulmaa on laajennettu arkipäiväoppimisen ja biografisen oppimisen käsitteillä, kyseisten käsitteiden oppimisen dynamiikka on ollut epäselvä. Tämän tutkimuksen tulosten perustalta voin todeta, että biografisuuden näkökulmasta institutionaalisesti tuotetut teoriat ”hajoavat” yksilöiden elämänkertomuksissa. Oppimisen tuloksena voi olla yksittäisiä tietoja, mutta myös oppimista, joka kytkeytyy tunteisiin ja identiteettikäsitykseen. Biografisuuden näkökulmasta yleiset oppimisen teoreettiset mallit auttavat kuvaamaan ja ymmärtämään oppimista ja erilaisia oppimisen tapoja, mutta ne eivät välttämättä sellaisinaan päde informaalin oppimisen jäsentämiseen ja tutkimiseen (vrt. Kilgore 2001). Elämänkertomukset tai muut aikuisten lähtökohtiin perustuvat metodologiset lähestymistavat kuitenkin mahdollistavat tällaisen teoreettisen kehittelyn (vrt. Andersson & Andersson 2005). Laajat, biografisen oppimisen ja arkioppimisen käsitteet haastavat siis edelleen tutkijat jatkossa kehit-

tämään oppimisen teoretisointia siten, että se huomioi ja palvelee entistä paremmin instituutioiden ulkopuolella tapahtuvan oppimisen käsitteellistämistä ja teoreettista kehittelyä.



## LÄHTEET

Aaltonen, T. 2002. Sanatonko tarinaton? Afaatikon intersubjektiivinen maailma ja kertoen rakentuva identiteetti. Helsinki: Miina Sillanpään säätiö.

Adult illiteracy and economic performance. 1992. Paris: Unesco.

Ahteenmäki-Pelkonen, A. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksestä. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

Aikanaisia: kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. 1993. Ulla Piela (toim). Helsinki: SKS.

Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia selvittäneen työryhmän muistio. 1992. Opetusministeriön työryhmien muistioita 41. Helsinki.

Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.

Alheit, P. 1986/1994. Taking the knocks. Youth unemployment and biography – a qualitative analysis. London: Cassell.

Alheit, P. 1995. ”Patchworkers”: Biographical constructions and professional attitudes – study motivation of adult education students. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The biographical approach in european adult education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 151–171.

Alheit, P. 1997. Theoretically founded applied biographical research. Universität Bremen. Werkstattberichte des IBL 6.

Alheit, P. 1999. On a contradictory way to the learning society. A critical approach. *Studies in the Education of Adults* 31 (1), 66–83.

Alheit, P. & Dausien, B. 1999. Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske und Budrich, 407–432.

Alheit, P. & Dausien, B. 2002. The ’double face’ of lifelong learning: two analytical perspectives on a ’silent revolution’. *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 3–22.

Andersson, S. B. & Andersson, I. 2005. Authentic learning in a sociocultural framework: a case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (4), 419–436.

- Andrews, M. 2005. Texts in a changing context: reconstructing lives in East Germany. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 2. London: Sage, 195–210. Originally published 2000.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.
- Antikainen, A. 2003. Miksi ei elämäkertametodia? Kasvatussosiologian kolme vaihetta. *Kasvatus* 34 (5), 448–456.
- Antikainen, A. 2005. In search of the meaning of education and learning in life-histories. In A. Antikainen (ed.) *Transforming a learning society: the case of Finland*. Bern: Peter Lang, 273–296. Originally published 2001.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2005. Biography, life course and the sociology of education. In A. Antikainen (ed.) *Transforming a learning society: the case of Finland*. Bern: Peter Lang, 199–216. Originally published 2003.
- Apitzsch, U. & Inowlocki, L. 2005. Biographical analysis: a "german" school? In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 3. London: Sage, 5–24. Originally published 2000.
- Apple, M. W. 2001. Afterword: the politics of labeling in a conservative age. In G. Hudak & P. Kihn (eds.) *Labeling: pedagogy and politics*. Buckingham: RoutledgeFalmer, 261–283.
- Aro, M. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WSOY, 273–289.
- Asher, N. 2001. Checking the box: the label of "model minority". In G. Hudak & P. Kihn (eds.) *Labeling: pedagogy and politics*. Buckingham: RoutledgeFalmer, 75–91.
- Atkinson, D. 1998. Autobiography and learning disability. *Oral history* 26 (1), 73–80.
- Barnett, R. 2002. Learning to work and working to learn. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning* vol. 2: organizing learning. London: RoutledgeFalmer, 7–20.

- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bauman, J. 2000. Muisti ja mielikuvitus. Omaelämäkerran totuus. Teoksessa M. Linko, T. Saresma & E. Vainikkala (toim.) *Otteita kulttuurista. Kirjoituksia nykyaikasta, tutkimuksesta ja elämäkerrallisuudesta*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 65.
- Beaton, A., McDougall, S. & Singleton, C. 1997. Editorial. Humpty Dumpty grows up? – Diagnosing dyslexia in adulthood. *Journal of Research in Reading* 20 (1), 1–6.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. 1986. *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Bergström, M. 2002. Individuell andraspråksinlärning hos språkbadslever med skrivsvårigheter. *Acta Wasaensia Nr 106, språkvetenskap 23*. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Bertaux, D. 2004. Biography and society. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1210–1213.
- Booth, T. & Booth, W. 1998. *Growing up with parents who have learning difficulties*. London & New York: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: understanding learning from experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (eds.) *Using experience for learning*. Buckingham & Bristol: SRHE & Open University Press, 1–17.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Boxall, K. 2002. Individual and social models of disability and the experiences of people with learning difficulties. In D. G. Race (ed.) *Learning disability – A social approach*. London: Routledge, 209–226.
- Bron, A. 2002a. Construction and reconstruction of identity through biographical learning. The role of language and culture. ESREA biography and life history network seminar on European perspectives on life history research. Geneva 7<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> of March 2002. Tulostettu 17.7.2006. [Http://www.unige.ch/fapse/esrea02/papers/Paper%20Bron-1.3.02.doc](http://www.unige.ch/fapse/esrea02/papers/Paper%20Bron-1.3.02.doc).
- Bron, A. 2002b. Symbolic interactionism as a theoretical position in adult education research. In A. Bron & M. Schemmann (eds.) *Social science theories in adult education research*. Münster: Lit, 154–179.

- Brugger, E. 1995. Biographical learning resources in life stories of illiterates. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The biographical approach in european adult education*. Wien: Wiener Volksbildung, 294–311.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Bryan, J. H. & Bryan, T. 1990. Social factors in learning disabilities: attitudes and interactions. In G. Th. Pavlidis (ed.) *Perspectives on dyslexia*. Volume 2. Cognition, language and treatment. Chichester: Wiley, 247–281.
- Buchholz, J. & McKone, E. 2004. Adults with dyslexia show deficits on spatial frequency doubling and visual attention tasks. *Dyslexia* 10 (1), 24–43.
- Burden, R. & Burdett, J. 2005. Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education* 32 (2), 100–104.
- Burr, V. 2002a. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Burr, V. 2002b. Ihminen sosiaalipsykologiassa. *Psykologia* 5, 364–371.
- Byring, R. F., Haapasalo, S. & Salmi, T. 2004. Adolescents with learning disorders have atypical EEG correlation indices. II. Correlation indices during reading. *Clinical Neurophysiology* 115, 2584–2592.
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 651–679.
- Cieslik, M. 2006. Reflexivity, learning identities and adult basic skills in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), 237–250.
- Cigdem, K., Fatos, G. & Sami, G. 2005. Functional adult literacy and empowerment of women: impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48 (6), 472–489.
- Coben, D. 2000. Numeracy, mathematics, and adult learning. In I. Gal (ed.) *Adult numeracy development. Theory, research, practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 33–50.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. & Tucker, M. 2006. Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading* 29 (1), 11–32.

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M. & Barnes, J. 2006. Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology* 29 (1), 175–196.

Corbin, J. & Strauss, A. L. 2005. Accompaniments of chronic illness: changes in body, self, biography, and biographical time. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 3. London: Sage, 71–106. Originally published 1987.

Corley, M. & Taymans, J. 2001. Adults with learning disabilities and the role of self-determination: implications for literacy programs. *CJSAE* 15 (2), 149–167.

Craib, I. 1998. *Experiencing identity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Cummins, J. 2003. Challenging the construction of difference as deficit: where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? In P. Trifonas (ed.) *Pedagogies of difference: rethinking education for social change*. New York, London: RoutledgeFalmer, 41–60.

Dale, M. & Taylor, B. 2001. How adult learners make sense of their dyslexia. *Disability and society* 16 (7), 997–1008.

Das, J. P. 1998. *Dyslexia & reading difficulties. An interpretation for teachers*. Edmonton JP Das Developmental Disabilities Centre: University of Alberta.

Dausien, B. 1994. Biographieforschung als "König – Innenweg". Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In A. Diezinger et al. (Hrsg.) *Erfahrung mit methode. Wege socialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Freiburg: Kore, 129–153.

Dausien, B. 1996. *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.

Dausien, B. 1998. Education as biographical construction? Narration, gender and learning – a case study. In P. Alheit & E. Kammler (eds.) *Lifelong learning and its impact on social and regional development*. Bremen: Donat, 507–526.

Delbarrola, M. 2002. Learning throughout life: a latin american perspective. In *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century*. Paris: Unesco, 121–131.

Denzin, N. K. 1989. *Interpretive biography. Qualitative research methods*, Vol. 17. Newbury Park: Sage.

- Denzin, N. K. 1994. The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 500–515.
- Devos, A. 2002. Gender, work and workplace learning. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning vol. 2: organizing learning*. London: RoutledgeFalmer, 51–63.
- Dirkx, J. M. 2001. The power of feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. In S. B. Merriam (ed.) *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, 63–72.
- Dominicé, P. 1996. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen*. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 214–232.
- Dominicé, P. 2000. *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- Doyle, J. 1996. *Dyslexia: an introductory guide*. London: Whurr.
- Dudley-Marling, C. 2004. The social construction of learning disabilities. 2004. *Journal of learning disabilities* 37 (6), 482–489.
- Dyslexia and stress*. 1995. T. R. Miles & V. Varma (eds.) London: Whurr.
- Ecclestone, K., Hayes, D. & Furedi, F. 2005. Knowing me, knowing you: the rise of therapeutic professionalism in the education of adults. *Studies in the Education of Adults* 37 (2), 182–200.
- Edwards, J. 1993. The emotional effects of dyslexia. In S. F. Wright & R. Groner (eds.) *Facets of dyslexia and its remediation*. Amsterdam: North-Holland, 425–433.
- Edwards, J. 1994. *The scars of dyslexia. Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Edwards, R. & Usher, R. 2001. Lifelong learning: A postmodern condition of education. *Adult Education Quarterly* 51 (4), 273–287.
- Egloff, B. 1997. Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Viitattu 3.7.2006. [Http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf).

Ehringhaus, C. C. 1990. Functional literacy assessment: issues of interpretation. *Adult Education Quarterly* 40 (4), 187–196.

Elbaum, B. & Vaughn, S. 2003. Self-concept and students with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 229–241.

Elley, W. 1992. *How in the world do students read?* 2<sup>nd</sup> ed. Hamburg: IEA.

Elämysten jäljillä. 1998. K. Eskola (toim.) *Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa*. Helsinki: SKS.

Engeström, Y. 1990. *Perustietoa opetuksesta*. 2–5. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. 1999. Oppiiko organisaatio? Teoksessa *Kasvava aikuinen* R. Grönstrand (toim.) Helsinki: YLE-opetuspalvelut, 39–53.

Englert, C. S. & Mariage, T. 2003. The sociocultural model in special education interventions: apprenticing students in higher-order thinking. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 450–467.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Vastapaino.

Eskola, K. 1998. Ensimmäisten lukukertojen hurma ja muita kertomuksia kirjoittajien ja lukijoiden elämäkertoista. Teoksessa K. Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa*. Helsinki: SKS, 61–229.

Everatt, J. 1997. The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading* 20 (1), 13–21.

Everatt, J. 2002. Visual processes. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) 2002. *Dyslexia and literacy: theory and practice*. Chichester: Wiley, 85–98.

Everatt, J., McNamara, S., Groeger, J. A. & Bradshaw, M. F. 1999. Motor aspects of dyslexia. In J. Everett (ed.) *Reading and dyslexia: visual and attentional processes*. London: Routledge, 122–136.



- Everatt, J. & Smythe, I., Ocampo, D. & Gyarmathy, E. 2004. Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language background: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading* 27 (2), 141-151.
- Faraday, A. & Plummer, K. 2005. Doing life histories. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 4. London: Sage, 249–273. Originally published 1979.
- Fawcett, A. J. 2002. Dyslexia and literacy: key issues for research. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) *Dyslexia and literacy: theory and practice*. Chichester: Wiley, 11–28.
- Fitzgibbon, G. & O'Connor, B. 2002. *Adult dyslexia. A guide for the workplace*. Chichester: Wiley & Sons Ltd.
- Foley, G. 1999. *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London: Zed Books.
- Fraser, H. 2004. Doing narrative research. Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work* 3 (2), 179–201.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Frith, U. 1997. Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (eds.) *Dyslexia: biology, cognition and intervention*. London: Whurr, 1–19.
- Frith, U. 2002a. Resolving the paradoxes of dyslexia. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) 2002. *Dyslexia and literacy: theory and practice*. Chichester: Wiley, 45–68
- Frith, U. 2002b. Culture, the brain and dyslexia. In E. Hjelmquist & C. von Euler (eds.) *Dyslexia & Literacy*. London: Whurr, 179–191.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2003. Enhancing the mathematical problem solving of students with mathematics disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 306–322.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. 2003. *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Geary, D. C. 2003. Learning disabilities in arithmetic: problem-solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 199–212.
- Gergen, K. J. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage.

Gergen, M. M. & Gergen, K. J. 2003. Qualitative inquiry: tensions and transformations. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research: theories and issues*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand oaks, CA: Sage, 575–610.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Gillman, M., Heyman, B. & Swain, J. 2000. What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & Society* 15 (3), 389–409.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden city, NY: Doubleday, Anchor Books.

Goffman, E. 1963 / 1997. The stigmatized self. In C. Lemert & A. Branaman (eds.) *The Goffman reader*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 73–79.

Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit*. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1959.

Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. 1998. *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goodley, D. 1996. Tales of hidden lives: a critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability and Society* 11 (3), 333–348.

Gottardo, A., Siegel, L. S. & Stanovich, K. E. 1997. The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading* 20 (1), 42–54.

Graff, H. J. 1987. *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy past and present*. London: The Falmer Press.

Graham, S. & Harris, K. R. 2003. Students with learning disabilities and the process of writing: a meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 323–344.

Granfelt, R. 1998. *Kertomuksia naisten kodittomuudesta*. Helsinki: SKS.

Gray, W. S. 1956. *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco.

- Gregg, N., Hoy, C., Flaherty, D. A., Norris, P., Coleman, C., Davis, M. & Jordan, M. 2005. Decoding and spelling accommodations for postsecondary students with dyslexia-It's more than processing speed. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 3 (2), 1–17.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 105–117.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 191–215.
- Haapasalo, S. 1998. Aikuisen erilaisen oppijan tukeminen. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 82–89.
- Haapasalo, S. 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus* 1, 32–38.
- Hakkarainen, H., Kovero, C. & Lehto, J. E. 2003. Memories of school in adults with reading disabilities during childhood. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk* 81 (3), 272–281.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Halonen, M. 1998. Aikuisen luku- ja kirjoitusvaikeuksien kuntoutus monimuoto-opetuksena. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 65–74.
- Hamminck, K. 1990. Functional illiteracy and adult basic education in the Netherlands. *UIE studies on functional illiteracy in industrialized countries* 5.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hannula-Jouppi, K., Kaminen-Ahola, N., Taipale, M., Eklund, R., Nopola-Hemmi, J., Kääriäinen, H. & Kere, J. 2005. The axon guidance receptor gene *ROBO1* is a candidate gene for developmental dyslexia. *PLoS Genetics* (1) 4, 467–474.
- Harrison, A. G. & Nichols, E. 2005. A validation of the dyslexia adult screening test (DAST) in a post-secondary population. *Journal of Research in Reading* 28 (4), 423–434.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Hatcher, J. & Snowling, M. 2002. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) 2002. *Dyslexia and literacy: theory and practice*. Chichester: Wiley, 69–83.
- Hayes, E. R. & Valentine, T. 1989. The functional literacy needs of low-literate adult basic education students. *Adult Education Quarterly* 40 (1), 1–14.
- Heath, S. B. 1986. The functions and uses of literacy. In S. de Castell, A. Luke & K. Egan (eds.) *Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–26.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 192–216.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. 2000. Personal experiences and adjustment of dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education* 21 (4), 227–239.
- Hiller-Ikonen, A. 2004. Laadullinen sisällön analyysi. Tulostettu 25.10.2004. [Http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5f.html](http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5f.html).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hjelm, L. 2000. Musiikki ja liikunta yhdessä vievät parempiin oppimistuloksiin, Teoksessa K. Stranden (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 147–159.
- Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kresh, N., Fuller, A., Unwin, L. & Senker, P. 2004. The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults* 36 (1), 6–24.
- Hoffman, D. 1998. A therapeutic moment? Identity, self and culture in the anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (3), 324–346.
- Holme, R. 2004. *Literacy. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills. A follow-up study from pre-school to the fourth grade. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2000. *The self we live by: narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäntilanne ja identiteetti*. Joensuun yliopisto. *Sosiologian laitoksen julkaisuja* 3, 7–49.
- Hubicki, M. 1994. Musical problems? Reflections and suggestions. In G. Hales (ed.) *Dyslexia matters*. London: Whurr, 184–198.

Hudak, G. 2001. On what is labeled "playing": locating the "true" in education. In G. Hudak & P. Kihn (eds.) *Labeling: pedagogy and politics*. Buckingham: RoutledgeFalmer, 9–26.

Hughes, C. 2000. Resistant adult learners: A contradiction in feminist terms? *Studies in the Education of Adults* 32 (1), 51–62.

Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*, No. 46.

Hyväri, S. 2001. Vallattomuudesta vastuuseen: kokemuksen politiikan sankaritarinoita. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkko (toim.) *Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu-  
vuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hyvärinen, M., Peltonen, E. & Vilkkko, A. 1998. Johdanto. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkko (toim.) *Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 7–25.

Hällback, H. 2000. Oppiminen kiintoisammaksi. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Ei tyhmää vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 162–163.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

ICT and special educational needs: a tool for inclusion. 2004. L. Florian & J. Hegarty (eds.) Buckingham: Open University Press.

Ignatius, E. & Kokkonen, M. 2003. Tarpeeksi muttei liikaa: itsestä kertomiseen vaikuttavat tekijät. *Psykologia* 5, 346–358.

Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 1, 4–13.

Ivanic, R. 1998. Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing. *Studies in written language and literacy* vol. 5. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V.

Jahnukainen, M. & Järvinen, T. 2005. Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability and Society* 20 (6), 669–682.

Jaklewicz, H. 1997. Twenty-five years of longitudinal studies on dyslexia. In B. Ericson & J. Rönnerberg (eds.) *Reading disability and its treatment*. Norrköping: Läspedagogiska Institutet EMIR, Report No 2, 153–171.

James, W. 1891. *The principles of psychology*. London.

Janko, A. & Mozina, E. 1998. Research on adult literacy in Slovenia. In G. Bisovsky, E. Bourgeois, M. Bron, G. Chivers & S. Larsson (eds.) *Adult learning and social participation*. Wien: Wiener Volksbildung, 204–236.

Jansen, M. 1997. Reading disability and its treatment. In B. Ericson & J. Rönnerberg (eds.) *Reading disability and its treatment*. EMIR Report No. 2, February. Lindköping University, 173–200.

Jarvis, C. A. 2003. Desirable reading: the relationship between women students' lives and their reading practices. *Adult Education Quarterly* 53 (4), 261–276.

Jarvis, P. 1987. *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.

Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of learning. On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 143–158.

Jarvis, P. 1999. *The practitioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1998. *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.

Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability and Society* 12 (4), 623–641.

Jenkins, R. 1996. *Social identity*. London & New York: Routledge.

Jenkins, R. 1998. Culture, classification and (in)competence. In R. Jenkins (ed.) *Questions of competence. Culture, classification and intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–24.

Jensen, J., Lindgren, M. & Andersson, K., Ingvar, D. & Levander, S. 2000. Cognitive intervention in unemployed individuals with reading and writing disabilities. *Applied Neuropsychology* 7 (4), 223–236.

- Johnson, E. 1997. The challenge of functional foreign-language literacy: how to develop reading-to-do instruction in engineering education. In J. Lasonen (ed.) IVETA >97 conference proceedings. The challenges of the 21<sup>st</sup> century for vocational education and training. International conference on vocational education and training august 24.– 28. 1997. Helsinki, Finland.
- Jones, S. H. 2005. Autoethnography: making the personal political. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 763–791.
- Josselson, R. 2005. On writing other people's lives: self-analytic reflections of a narrative researcher. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 4. London: Sage, 331–341. Originally published 1996.
- Journal of Research in Reading*. 1997. Special issue: dyslexia in literate adults. Vol 20, No 1.
- Juden-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 165.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 152–168.
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen tutkimusraportteja 40.
- van der Kamp, M. & Veendrick, L. 1998. Different views in literacy. In D. Niedemeersch, M. Finges & T. Janson (eds.) *Adult education and social responsibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97–114.
- Kazmierska, K. 2005. Ethical aspects of biographical interviewing and analysis. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 4. London: Sage, 365–376. Originally published 2004.
- Kilgore, D. W. 2001. Critical and postmodern perspectives on adult learning. In S. B. Merriam (ed.) *The new update on adult learning theory*. New directions for adult and continuing education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, 53–61.



- Kirsch, I. 2003. Measuring literacy in IALS: a construct-centered approach. *International Journal of Educational Research* 39, 181–190.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 74.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Kjærnsli, M. & Lie, S. 2004. PISA and scientific literacy: similarities and differences between the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 271–286.
- Klein, C. 1995. *Diagnosin dyslexia. A guide to the assessment of adults with specific learning difficulties.* London: The Basic Skills Agency.
- Knight, D. F. & Hynd, G. W. 2002. The neurobiology of dyslexia. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) *Dyslexia and literacy: theory and practice.* Chichester: Wiley, 29–43.
- Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35.
- Kontiainen, S. & Nurmi, K. 1992. Aikuisen oppimisen kulttuuriset yhteydet. Projektin toimintasuunnitelma 12.10.1992.
- Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus.* Jyväskylä: PS-kustannus, 57–69.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma.* 2. uud. painos. Helsinki: WSOY, 127–189.
- Kujala, T., Karma, K., Ceponiene, R., Belitz, S., Turkkila, P., Tervaniemi, M. & Näätänen, R. 2001. Plastic neural changes and reading improvement caused by audio-visual training in reading-impaired children. *Proceedings of the National Academy on Sciences* 98 (18), 10509–10514.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.

- Laasonen, M. 2002. Temporal aquity in developmental dyslexia across the life span: tactile, auditory, visual and crossmodal estimations. Academic dissertation. Helsinki: University of Helsinki. Department of psychology.
- LaBuda, M. C. & DeFries, J. C. 1990. Genetic etiology of reading disability: evidence from a twin study. In G. Th. Pavlidis (ed.) *Perspectives on dyslexia*. Volume 1. Neurology, neuropsychology and genetics. Chichester: Wiley, 47–76.
- Lahtinen, U. 2000. Liikunnallako oppii? Teoksessa K. Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 134–138.
- Laitinen, M., Nurmi, K. E., Angeria, K., Heikkinen, E. & Khrol-Lappalainen, T. 2002. Biographical observations on active citizenship learning in Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Larsson, S. 1998. On quality in qualitative studies. Contribution to the 1<sup>st</sup> international workshop: biographical research in social and educational sciences. Institute for applied biographical and lifeworld research. University of Bremen, 5–6 October 1998.
- Lazarus, R. 1996. The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course. In C. Magai & S. H. McFadden (eds.) *Handbook of emotion, adult development, and aging*. San Diego: Academic Press, 289–306.
- Lehto, J. E. 1998. Tekstinymmärtämisen vaikeus ja lukivaikeus ovat eri asioita. *Kielikukko* 3, 15–18.
- Lehtola, R. & Lehto, J. E. 2000. Assessing dyslexia in Finnish high-school students: a pilot study. *European Journal of Special Needs Education* 15 (3), 255–263.
- Leino, K., Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Finnish students' multiliteracy profiles. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (3), 251–270.
- Leinonen, A. 1998. *Kielioppia aasta ööhön – kokemuksia ohjaavalta lukukurssilta*. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 90–92.
- Leinonen, S., Müller, K., Leppänen, P., Aro, M., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Heterogeneity in adult dyslexic readers: relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 265–296.
- Leppänen, P. H. T. 1999. Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Levine, K. 1986. *The social context of literacy*. London & Boston: Routledge & Kegan Palu plc.

- Levine, K. 1994. Functional literacy in a changing world. In L. Verhoeven (ed.) *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Philadelphia: John Benjamins, 113–131.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. 1998. M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkö (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Limage, L. J. 1993. Literacy strategies: a view from international literacy year secretariat of UNESCO. In P. Freebody & A.R. Welch (eds.) *Knowledge, culture & power: international perspectives on literacy as policy and practice*. London, Washington DC: Falmer Press, 23–34.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The landscape of qualitative research: theories and issues*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 253–291.
- Linde, C. 1993. *Life stories. The creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindeman, J. 1996. Ensimmäinen suomalainen normeerattu lukutesti on tekeillä. *Psykologia* 31, 341–347.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Wirsén Meurling, A., Ingvar, D. & Levander, S. 2002. Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 3, 84–95.
- Linko, M. 1998. Paperille, kankaalle ripustan unelmani, pelkoni, vihani. Teoksessa K. Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. Helsinki: SKS, 311–378.
- Linnakylä, P. 1990. What is meant by literacy. *LEIF: Life and Education in Finland* 1, 40–44.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Literacy skills for the knowledge society. Further results from the international adult literacy survey. 1997. Paris: OECD.
- Llorente, J. C. 1996. Problem solving and constitution of knowledge at work. Department of education. University of Helsinki. Research bulletin 92.

Luki-työryhmän muistio. 1999. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6.

Lundberg, I. & Høien, T. 1997. Levels of approaching reading and its difficulties. In B. Ericson & J. Rönnberg (eds.) *Reading disability and its treatment*. Norrköping: Läspedagogiska Institutet EMIR, Report No. 2, 11–36.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of dyslexia* 53, 1–14.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24–58.

Lyytinen, H., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Dyslexia in Finland. In I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (eds.) *International book of dyslexia. A guide to practice and resources*. Chichester: Wiley & Sons, 92–95.

Lyytinen, H., Leppänen, P. & Guttorm, T. 2003. Näkymiä suomalaislasten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 4, 230–249.

Mackenzie, M. 2005. The roots of biomedical diagnosis. In G. Grant, P. Goward, M. Richardson, P. Ramcharan (eds.) *Learning disability. A life cycle approach to valuing people*. Maidenhead: Open University Press New York, 47–64.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.

Marsick, V. J. & Watkins, K. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.

Marsick, V. J. & Watkins, K. 2001. Informal and incidental learning. In S. B. Merriam (ed.) *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, 25–34.

Maruatona, T. & Cervero, R. M. 2004. Adult literacy education in Botswana: Planning between reproduction and resistance. *Studies in the Education of Adults* 36 (2), 235–251.

Matthews, B. 2006. *Engaging education. Developing emotional literacy, equity and co-education*. Maidenhead: Open University Press.

McLoughlin, D. 1997. Assessment of adult reading skills. In J. R. Beech & C. Singleton (eds.) *The psychological assessment of reading*. London: Routledge, 224–237.

McNulty, M. A. 2003. Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4), 363–381.

Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Merriam, S. B. 2001a. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. In S. B. Merriam (ed.) *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, 3–13.

Merriam, S. B., Courtenay, B. & Baumgartner, L. 2003. On becoming a witch: learning in a marginalized community of practice. *Adult Education Quarterly* 53 (3), 170–188.

Merrill, B. 2002. Biographies as collective experience? ESREA biography and life history network seminar on European perspectives on life history research. Geneva 7<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> of March 2002. Tulostettu 17.7.2006. [Http://www.unige.ch/fapse/esrea02/papers/Paper%20Merrill-5.3.02.doc](http://www.unige.ch/fapse/esrea02/papers/Paper%20Merrill-5.3.02.doc).

Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & ass. *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1–20.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Ass. (eds.) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.

Miehen elämää: kirjoituksia miesten omaelämäkertoista. 1994. J. P. Roos & E. Peltonen (toim.). Helsinki: SKS.

Miles, E. 1992. Reading and writing in mathematics. In T. R. Miles & E. Miles (eds.) *Dyslexia and mathematics*. London: Routledge, 58–69.

Miles, E. 2000. Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia* 6 (3), 193–201.

Miles, T. R. 1992. Some theoretical considerations. In T. R. Miles & E. Miles (eds.) *Dyslexia and mathematics*. London: Routledge, 1–22.

Miles, T. R. 1993. *Dyslexia: the pattern of difficulties*. 2<sup>nd</sup> ed. London : Whurr.

Miller, C. J., Sanchez, J. & Hynd, G. W. 2003. Neurological correlates of reading disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 242–255.

Miller, N. & Boud, D. 1996. Animating learning from experience. In D. Boud & N. Miller (eds.) *Working with experience. Animating learning*. London and New York: Routledge.

Miller, R., Humphrey, R. & Zdravomyslova, E. 2005. Biographical research and historical watersheds. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods vol. 1*. London: Sage, 113–132. Originally published 2003.

Mishler, E. G. 1999. *Storylines. Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.

Morgan, C., Dunn, L., Parry, S. & O'Reilly. 2004. *The student assessment handbook*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Mårtens, M. 2000. Täsmäkuntoutukseen tietokoneen avulla. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 167–171.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Mäki, H. 2002. Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja B 255*. Turku: Turun yliopisto.

Nasby, W. 2004. Biographical methodology: psychological perspectives. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1206–1210.

Ng, R. 2003. Toward an integrative approach to equity in education. In P. Trifonas (ed.) *Pedagogies of difference: rethinking education for social change*. New York, London: RoutledgeFalmer, 206–219.

Nicolson, R. & Fawcett, A. 1997. Development of objective procedures for screening and assessment of dyslexic students in higher education. *Journal of Research in Reading* 20 (1), 77–83.

Niemi, P. 2000a. Voiko lukivaikeutta selittää? Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi*. Helsinki: Gummerus, 38–46.

Niemi, P. 2000b. Aikuisten lukivaikeuksien takana monia syitä. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 27–30.

- Nilsson, L-G. 2002. The role of genetics in understanding memory. In E. Hjelmquist & C. von Euler (eds.) *Dyslexia & Literacy*. London: Whurr, 192–205.
- Norwich, B., Griffiths, C. & Burden, B. 2005. Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education* 20 (2), 147–165.
- O'Connor, P. 1993. Workplace literacy in Australia: competing agenda. In P. Treebody and A. R. Welch (eds.) *Knowledge, culture & power: international perspectives on literacy as policy and practice*, 187–208.
- Olesen, H. S. 2001. Literacy 21: cultural techniques and basic skills for self regulation and collective experience. In *Wider benefits of learning: understanding and monitoring the consequences of adult learning*. ESREA 2001 conference. Universidade Lusofona, 174–179.
- Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. 2005. P. Kupari & J. Välimäki (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Osmond, J. 1993. *The reality of dysleksia*. London: Cassell.
- Overcoming exclusion through adult learning*. 1999. Paris: OECD.
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. *Literacy and education. Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: SAGE.
- Papadopoulos, G. S. 1994. *Education 1960–1990. The OECD perspective*. Paris: OECD.
- Papen, U. 2005. *Adult literacy as social practice: more than skills*. London: Routledge.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pavlidis, G. Th. 1990. Conceptualization, symptomatology and diagnostic criteria for dyslexia. In G. Th. Pavlidis (ed.) *Perspectives on dyslexia. Volume 2. Cognition, language and treatment*. Chichester: Wiley, 3–16.
- Pennington, B. F. 2003. Understanding the comorbidity of dyslexia. *Annals of dyslexia* 53, 15–22.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–46.
- Phelps, S. 2005. *Ten years of research on adolescent literacy, 1994–2004: a review*. Naperville: Learning point associates.



- Plummer, K. 2005. The moral and human face of life stories: reflexivity, power and ethics. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 4. London: Sage, 275–312. Originally published 2000.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Poussu-Olli, H-S. 1993. Kehityksellinen dysleksia. Taustatekijöiden yhteydet lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden muodostumisessa. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisu 38. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–26.
- Questions of competence. Culture, classification and intellectual disability. 1998. R. Jenkins (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rack, J. 1997. Issues in the assessment of developmental dyslexia in adults: theoretical and applied perspectives. *Journal of Research in Reading* 20 (1), 66–76.
- Ramus, F. 2004. Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neuroscience* 27 (12), 720–726.
- Rapley, M. 2004. *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riddick, B. 1995. Dyslexia: dispelling the myths. *Disability & Society* 10 (4), 457–473.
- Riddick, B. 2000. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability and society* 15 (4), 653–667.
- Riddick, B. 2003. Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education* 7 (4), 389–402.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. 1999. *Dyslexia* 5 (4), 227–248.
- Riemann, G. & Schütze, F. 2005. "Trajectory" as a basic theoretical concept for suffering and disorderly social processes. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 3. London: Sage, 107–155.
- Riessman, C. K. 2005. Strategic uses of narrative in the presentation of self and illness: a research note. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 2. London: Sage, 99–113. Originally published 1990.

- Rogers, A. 2005. Literacy and productive skills training: embedded literacies. *Adult education and development* 65, 59–66.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. 2. painos. Helsinki: SKS.
- Roos, J. P. & Hoikkala, T. 1998. Esipuhe. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- Rosenthal, G. 1993. Reconstruction of life stories. In R. Josselson & Lieblich (eds.) *The narrative study of lives*, Vol. 1. Newbury Park: Sage, 59–91.
- Rosenthal, G. 1997. National identity or multicultural autobiography. Theoretical concepts of biographical constitution grounded in case reconstructions. In A. Lieblich & R. Josselson (eds.) *The narrative study of lives* vol 5, 21–39.
- Rosenthal, G. 2005a. Biographical research. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 3. London: Sage, 25–57. Originally published 2004.
- Rosenthal, G. 2005b. The healing effects of storytelling: on the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods* vol. 4. London: Sage, 343–363. Originally published 2003.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Ruth, J-E. 1998. Elämänhallinta ikääntyttäessä. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 314–329.
- Ruth, J-E. & Vilkkko, A. 1996. Emotion in the construction of autobiography. In C. Magai & S. H. McFadden (eds.) *Handbook of emotion, adult development, and aging*. San Diego: Academic Press, 167–181.
- Ryden, M. 1997. *Dyslexia. How would I cope?* 3<sup>rd</sup> ed. Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- Saarelma, K., Renvall, H., Jousmäki, V., Kovala, T. & Hari, R. 2002. Facilitation of the spinal H-reflex by auditory stimulation in dyslexic adults. *Neuroscience Letters* 327, 213–215.
- Sandstrom, K. L., Martin, D. D. & Fine, G. A. 2001. Symbolic interactionism at the end of the century. In G. Ritzer & B. Smart (eds.) *Handbook of social theory*. London: Sage, 217–231.
- Schuller, T. 1996. *Modelling the lifecourse: age, time and education*. Bremen: Universität Bremen.

Schuller, T. 1998. Age and generation in lifecourse modelling. In K. Weber (ed.) *Life history, gender and experience. Theoretical approaches to adults life and learning. Papers presented at the Roskilde University 25<sup>th</sup> anniversary conferences on life history, gender and experience 1997.* Roskilde University: Adult education research group, 27–40.

Schuller, T. 2001. Learning and its effects on lifecourse adaptation and change. In *Wider benefits of learning: understanding and monitoring the consequences of adult learning.* ESREA 2001 conference. Universidade Lusofona, 164–172.

Schumacher, J., Anthoni, H., Dahdouh, F., König, I. R., Hillmer, A. M., Kluck, N., Manthey, M., Plume, E., Warnke, A., Remschmidt, H., Hülsmann, J., Cichon, S., Lindgren, C. M., Propping, P., Zucchelli, M., Ziegler, A., Peyrard-Janvid, M., Schulte-Körne, G., Nöthen, M. M. & Kere, J. 2006. Strong genetic evidence of DCDC2 as a susceptibility gene for dyslexia. *The American Journal of Human Genetics* 78 (1), 52–62.

Schütze, F. 1984. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Roberts (Hrsg.) *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven.* Stuttgart: Metzler, 78–117.

Schütze, F. 1992. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications (part1). *International Sociology* 7 (2), 187–208.

Schütze, F. 2005. Biographieanalyse eines Müllerlebens. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods vol. 1.* London: Sage, 57–111. Erste Auflage 1991.

Selikowitz, M. 1998. *Dyslexia and other learning difficulties. The facts.* 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003a. Neurobiological indices of dyslexia. In H.L.Swanson, K.R.Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities.* New York: Guilford Press, 514–531.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003b. The science of reading and dyslexia. *Journal of AAPOS* 7 (3), 158–166.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2005. Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biol Psychiatry* 57 (11), 1301–1309.

Silvén, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 152–164.

Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research: a practical handbook.* London: Sage.

Singer, E. 2005. The strategies adopted by dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities* 38 (5), 411–423.

Singleton, C. 2002. Dyslexia: cognitive factors and implications for literacy. In G. Reid & J. Wearmouth (eds.) *Dyslexia and literacy: theory and practice*. Chichester: Wiley, 115–129.

Skat Nielsen, G. S. & Irvall, B. 2002. Lukihäiriöisten kirjastopalvelut. Suom. M. von Zansen. IFLA Professional Reports Nr. 70. Helsinki: Celia, Näkövammaisten kirjasto.

The skills for life survey: a national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. 2003. Department for education and skills. Viitattu 1.7.2006 <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB490.pdf>

Smythe, I., Everatt, J. & Salter, R. (eds.) 2004. *International book of dyslexia. A guide to practice and resources*. Chichester: Wiley & Sons.

Smythe, I. & Salter, R. 2004. Introduction. Dyslexia – different context, same problems. In I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (eds.) *International book of dyslexia. A guide to practice and resources*. Chichester: Wiley & Sons, 1–4.

Spratt, J. E., Seckinger, B. & Wagner, D.A. 1991. Functional literacy in Moroccan school children. *Reading Research Quarterly*, Vol. XXVII, No. 2, 178–195.

Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 443–466.

Starr, J. 2005. Towards a social phenomenology of aging: studying the self process in biographical work. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods vol. 2*. London: Sage, 231–247. Originally published 1982–1983.

Stephen, P. 2005. Ten years of research on adolescent literacy, 1994–2004: A review. Learning Point Associates.

Sterling, C., Farmer, M., Riddick, B., Morgan, S. & Matthews, C. 1998. Adult dyslexic writing. *Dyslexia* 4 (1), 1–15.

Sternberg, R. J. 1999. Epilogue – what do we know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (eds.) *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 231–236.

- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A. & Grigorenko, E. L. 2000. *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stone, E. 2001. A complicated struggle: disability, survival and social change in the majority world. In M. Priestley (ed.) *Disability and the life course: global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–63.
- Stoodley, C. J., Harrison, E. P. D. & Stein, J. F. 2005. Implicit motor learning deficits in dyslexic adults. *Neuropsychologia* 44, 795–798.
- Stopper, M. J. 2000. Introduction. In M. J. Stopper (ed.) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children*. London: David Fulton Publishers, 1–11.
- Street, B. 1984. *Literacy theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. 1991. Lukutaito ja kulttuuri. Teoksessa *Lukutaidon haasteet: neljä esseetä*. Kansainvälinen kasvatustoimisto. Suom. M-L. Toukonen. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, 29–41.
- Street, B. 1993. Introduction: the new literacy studies. In B. Street (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–21.
- Street, B. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman cop.
- Stromquist, N. 1997. Women's literacy and empowerment in Latin America. In J. Zajda (ed.) *Education and society*. 2<sup>nd</sup> ed. Albert Park: James Nicholas publishers, 119–134.
- Stroobants, V., Jans, M. & Wildemeersch, D. 2001. Making sense of learning for work. Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2), 114–216.
- Stuart, M. 1995. Education and self identity: A process of inclusion and exclusion. In M. Stuart & A. Thomson (eds.) *Engaging with difference: The "other" in adult education*. Leicester: NIACE, 197–208.
- Suomi, R. 2000. Voittamaton tuki aikuisten kuntoutuksessa. Teoksessa K. Stranden (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija*. Saarijärvi: Gummerus, 164–166.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Dewey'n ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Swanson, H. L. & Saez, L. 2003. Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 182–198.

Takala, M. 1989. Kuurojen aikuisten funktionaalinen lukutaito ja asiointi yhteiskunnan palvelupisteissä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Erityispedagogiikan lisensiaattityö.

Takala, M. & Aunio, P. 2005. Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education* 9 (1), 39–54.

Tanskanen, A. 2004. Sisällön analyysi hoitotieteessä. Tulostettu 25.10.2004. [Http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5e.html](http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5e.html).

Taylor, E. W. 2001. Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education* 20 (3), 218–236.

Thomas, C. 2004. How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability and Society* 19 (6), 569–583.

Thomas, W. I. & Znaniecki, F. 1974. *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Octagon Books.

Thomson, J. B. & Raskind, W. H. 2003. Genetic influences on reading and writing disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Grahan (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 256–270.

Thomson, M. 1990. *Developmental dyslexia. Studies in disorders of communication*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Whurr.

Torgerson, C., Porthouse, J. & Brooks, G. 2005. A systematic review of controlled trials evaluating interventions in adult literacy and numeracy. *Journal of Research in Reading* 28 (2), 87–107.

Tuijnman, A. C. 2002. Problems of adult literacy in the knowledge society: lessons from international surveys. In D. Istance, H. G. Schuetze & T. Schuller (eds.) *International perspectives on lifelong learning. From recurrent education to the knowledge society*. Philadelphia, PA: Society for research into higher education & Open University Press, 167–179.

Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. 2002. J. Välimäki & P. Linnakylä (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1–3. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 30–58.

Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotakin? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–83.

Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. 1999. Sananlöytämisiongelman kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 254–272.

Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. 2004. J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudemus.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1–3 painos. Helsinki: Tammi.

Työttömän tarina. 1993. P. Laaksonen & U. Piela (toim.) Helsinki: SKS.

Unesco. 1968. Illiteracy and human rights. Paris: UNESCO.

Unesco. 1972. Literacy 1969–1971. Progress achieved in literacy throughout the world. Paris: Unesco.

Unesco. 1973a. Practical guide to functional literacy. A method of training for development. Paris: Unesco.

Unesco. 1973b. The training of functional literacy personnel. A practical guide. Paris: Unesco.

Unesco. 1976. The experimental Nord literacy programme: a critical assessment. Paris: The Unesco Press & UNDP.

Unesco. 1980. Literacy 1972–1976. Progress achieved in literacy throughout the world. Paris: Unesco.



- Unesco. 1985. Fourth international conference on adult education. Paris, 19–29 March 1985. Final report. Paris: Unesco.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. 1997. Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits. London & New York: Routledge.
- Vaillant, G. 1993. The wisdom of the ego. Cambridge Mass. & London: Harvard University Press.
- Vanttaja, M. 2001. Kuuden laudaturin ylioppilaiden epätyypilliset urapolut. Yhteiskuntapolitiikka 66 (5), 448–456.
- Varila, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. Aikuiskasvatus 2, 92–101.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. Aikuiskasvatus 2, 141–153.
- Venezky, R. 1993. History of interest in the visual component of reading. In D. M. Willows, R. S. Kruk & E. Corcos (eds.) Visual processes in reading and reading disabilities. Hillsdale: LEA, 3–30.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: SKS.
- Visual processes in reading and reading disabilities. 1993. D. M. Willows, R. S. Kruk & E. Corcos (eds.) Hillsdale: LEA.
- Vogt, W. P. 1992. Equality and literacy: elements of a social theory of functional literacy. *The Review of Education* 14 (4), 317–327.
- Walter, P. 1999. Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education* 18 (1), 31–48.
- Walter, P. 2005. Literacy practices in development: An ethnographic study of women in northeastern Thailand. *Studies in the Education of Adults* 37 (1), 63–77.
- Watkins, K. & Marsick, V. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 287–300.
- Webster, A., Caddick, B., Reed, M. & Ford, K. 1999. Functional versus critical literacy in the rehabilitation of offenders: a survey of probation services in England and Wales. *International Journal of Lifelong Education* 18 (1), 49–60.
- Wells, G. 1991. Apprenticeship in literacy. In C. Walsh (ed.) *Literacy as praxis*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2002. Communities of practice and social learning systems. In F. Reeve, M. Carrewright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning 2: organizing learning*. London & New York: RoutledgeFalmer, 160–179.
- West, L. 2001. The auto/biographical imagination: the impact of learning on psychological health. In *Wider benefits of learning: understanding and monitoring the consequences of adult learning*. ESREA 2001 conference. Universidade Lusofona, 146–154.
- Whiting, P. 2004. Dyslexia in Australia. In I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (eds.) *International book of dyslexia. A guide to practice and resources*. Chichester: Wiley & Sons, 9–15.
- Williams, P. 1991. *The special education handbook*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wolbring, G. 2001. Where do we draw the line?: survival eugenics in a technological world. In M. Priestley (ed.) *Disability and the life course: global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 38–49.
- Wolff, U. 2005. *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S. & Butler, D. L. 2003. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (eds.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 383–402.
- Wright, S. F. & Groner, R. 1993. Dyslexia: issues of definition and subtyping. In S. F. Wright & R. Groner (eds.) *Facets of dyslexia and its remediation*. Amsterdam: North-Holland, 437–453.
- Zetterqvist Nelson, K. & Sandin, B. 2005. The politics of reading and writing problems: changing definitions in Swedish schooling during the twentieth century. *History of Education* 34 (2), 189–205.

## LIITTEET

## LIITE 1

Taulukko 1 Haastateltujen henkilöiden haastatteluajankohta, ikä ja koulutus

Nimi	Haastatteluajankohta	Ikä <sup>1</sup>	Koulutus
1. Arto	v. 1998	26v.	ammattillinen koulutus
2. Jaana	v. 1998	n. 20–25v.	käy haastatteluhetkellä ammattikorkeakoulua
3. Niina	v. 1999	n. 45v.	lukio
4. Hannu	v. 1998	42v.	oppivelvollisuuskoulu
5. Leena	v. 1999	46v.	ammattillinen koulutus
6. Minna	v. 1999	33v.	ammattillinen koulutus
7. Teija	v. 2000	n. 40–45v.	ammattillinen koulutus, käy haastatteluhetkellä ammattikorkeakoulua
8. Pirjo	v. 1998	38v.	käy haastatteluhetkellä aikuislukiota
9. Eini	v. 1998	34v.	ammattillinen koulutus keskeytynyt
10. Ilpo	v. 1998	n. 35v.	ammattillinen koulutus
11. Suvi	v. 1998	27v.	ammattillinen koulutus
12. Elsa	v. 1999	n. 45v.	akateeminen loppututkinto
13. Henrik	v. 2000	35v.	ammattillinen koulutus keskeytynyt
14. Terttu	v. 1998	45v.	akateeminen loppututkinto
15. Ulla	v. 1998	45v.	ammattillinen koulutus

<sup>1</sup> Ikä tai arvioitu ikä haastatteluajankohtana

## LIITE 2

**Transkriptiossa käytetyt merkit**

(.)	pieni tauko (1–5 sekuntia)
(...)	pitkähkö tauko (enemmän kuin 5 sekuntia)
[ ]	päällekkäispuhunta
(--)	epäselvä sana
(—)	epäselviä sanoja
(epäselvä sana)	epäselvä sana, litteroijan oletama
painotan <u>tätä</u>	painotus
MIKSI TEIT NÄIN	voimakas ääni
(nauraen, itkuisesti)	litteroijan kommentteja

## LIITE 3

**Matriisi: Arto****Pääkertomus**

## 0 1/1–1/3 ALOITUS

- a) 1/1–1/3 Kerronta ja kuvailu: itsen esittely nimen, iän ja ammatin perusteella

**Teemallinen kertomus**

## I 1/4–2/17 KOKIN TYÖ PERUSKOULUN JÄLKEEN

- a) 1/4–1/12 Kuvailu: kokin työn hyvät ja huonot puolet  
 b) 1/13–1/18 Kerronta: työhön hakeutuminen “käveli ravintolaan sisään”  
 c) 1/18–1/23 Kerronta: alasta innostuminen ja hakeutuminen myöhemmin ammatilliseen koulutukseen  
 d) 1/23–1/24 Evaluaatio: nuoruus loppui aikaisin, kun menin töihin  
     1/25–1/34 Kerronta: olen aina tehnyt kokin töitä  
 e) 1/35–1/42 Kerronta: töissä oppi vuodessa sen, mitä koulutuksessa kolmessa vuodessa  
 f) 1/42–2/7 Kerronta ja kuvailu: keittiössä kova kuri ja asemien hierarkisuus  
 g) 2/8–2/15 Kerronta ja kuvailu: työ tiskaamista ja kokin apumiehenä olemista  
 h) 2/15–2/17 Evaluaatio: viihdyin hyvin

## II 2/17–4/32 KOKIN AMMATTIKOULUTUS

- a) 2/17–2/20 Argumentaatio: hyvät alkupisteet kouluun pääsemiseksi, kun oli ollut alalla töissä  
 b) 2/20–2/22 Kerronta: ammattikoulutuksen jälkeen jatkokoulutus baarimestariksi  
     2/22–2/28 Evaluaatio: salin puoli ei kiinnostanut, mutta se oli tärkeä osa työn kokonaisuuden hahmottamiseksi  
 c) 2/29–2/34 Kerronta: kaksivuotinen peruskoulutus, jonka jälkeen erikoistuminen  
     2/34–2/40 Evaluaatio: koulu meni hyvin, kun olin motivoitunut  
 d) 2/40–2/45 Kerronta: erikoistumiskoulutus  
     2/45–2/47 Argumentaatio: teki mieli lähteä kotoa jo pois  
     2/47–3/9 Kerronta ja kuvailu: vastuuta antava koulu (ruokalistojen suunnittelu...)  
     3/9–3/14 Evaluaatio: hyvä koulu ja itsenäistyminen vuoden aikana  
 e) 3/15–3/23 Kerronta: ammattikoulussa ammattimatematiikkaa ja kielinä suomi ja englanti  
     3/23–3/35 Kerronta: erikoistumiskoulutuksessa Ruotsissa  
     3/35–3/37 Kerronta: ranskan kielen opinnot ammattiranskaa

3/37–3/43 Evaluaatio: englantia ollut aina helppoa, mutta kirjoittaminen vaikeaa

3/44–4/1 Kerronta ja kuvailu: osaan puhua, mutta en kirjoittaa englantia

4/1–4/4 Evaluaatio: maailmalla tarvitsee enemmän puhetaitoa kuin kirjoittamista

f) 4/5–4/9 Kerronta: englannin kirjoitustaitoa ei tarvitse töissä

4/9–4/11 Evaluaatio: yleensäkin kirjoitustaitoa ei tarvitse töissä

4/12–4/16 Argumentaatio: kaikki tilauskaavakkeet ja reseptit ovat valmiina

4/16–4/19 Kerronta: kun ruokalista muuttuu, kaikki saavat valmiit reseptit kansiossa

4/20–4/32 Argumentaatio: uudet työntekijät osaavat itsenäisesti valmistaa ruoan valmiista resepteistä

### III 4/33–5/18 JATKOKOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN

a) 4/33–4/36 Kerronta: hakeutuminen keittiömestarinlinjalle

b) 4/37–4/45 Kuvailu: koulutuksen sisältöinä kannattavuus ja tietokoneen käyttö

c) 4/45–4/46 Evaluaatio: sisäänpääsystä ei ole vielä tietoa

d) 4/47–4/49 Argumentaatio: hakeutumisen syynä halu edetä uralla ja itsen motivointi

4/49–5/2 Evaluaatio: tästä syystä olen vaihtanut usein työpaikkaa

e) 5/2–5/7 Argumentaatio: hakeutumiseen syynä myös sisällöllinen vaihtelu ja toive palkkakehityksestä

f) 5/7–5/17 Kuvailu: olen unohtanut tietokoneen käytön

g) 5/17–5/18 Evaluaatio: katsotaan nyt, miten kouluun pääsyn kanssa käy

### IV 5/19–7/13 KUUSI KUUKAUTTA TÖISSÄ LAIVALLA, ARMEIJA JA ARMEIJAN JÄLKEEN

a) 5/19–5/26 Kerronta: puoli vuotta kokin töitä laivalla

5/26–5/29 Evaluaatio: se oli kivaa ja rankkaa elämää

b) 5/29–5/32 Argumentaatio: lopetin, kun lähdin armeijaan

c) 5/33–6/2 Kerronta ja evaluaatio: viihdyin armeijassa

d) 6/2–6/15 Kerronta ja kuvailu: armeijan jälkeen kuudeksi kuukaudeksi Ruotsiin kokiksi uuteen ravintolaan

6/15–6/27 Kerronta: keikkatöitä monissa eri paikoissa

e) 6/27–6/29 Kieli- ja kansainvälistymiskurssi

6/29–6/31 Kerronta: tutustuminen eri maiden ruoka- ja juomakulttuureihin

6/31–6/35 Argumentaatio: saksan, ranskan ja italian kieli yhtä aikaa liikaa

6/35–6/36 Evaluaatio: keskittyminen saksaan, jätin muut kielet pois  
 6/36–6/44 Kerronta ja kuvailu: jokainen ryhmä keskittyi jonkin maan-  
 osan ruokakulttuuriin

6/44–6/47 Kerronta ja kuvailu: eri maiden keittiömestarit laittoivat  
 ruokaa

6/47–6/49 Evaluaatio: lyhyt, mutta mielenkiintoinen koulutus

- f) 6/50–7/3 Kerronta: Ruotsissa viikko töitä ja viikko lomaa  
     7/4–7/11 Kerronta: lomalla kesäisin mökillä ja talvella lasket-  
     telemassa  
     7/11–7/13 Argumentaatio: työ on samalla harrastus, sillä olen  
     aina melkein töissä

## V 7/14–8/35 VUOSI ENGLANNISSA

- a) 7/14–7/18 Kerronta: Englannissa aloin lukemaan paljon  
 b) 7/19–7/24 Kerronta: kummisetä houkutteli Englantiin  
 c) 7/24–7/30 Evaluaatio: sain helposti työpaikan  
 d) 7/30–7/39 Kerronta ja kuvailu: asuminen hotellin pienessä asuntolassa oli hal-  
 paa ja kätevää  
 e) 7/39–8/1 Kerronta ja kuvailu: viihdyin hyvin  
 f) 8/1–8/8 Kerronta ja kuvailu: hieno paikka, jossa oppi tekemään hienoja ruokia  
 g) 8/9–8/16 Evaluaatio: oppi puhumaan hyvin englantia  
 h) 8/16–8/21 Kerronta ja evaluaatio: aluksi rankkaa ja yksinäistä, mutta sitten  
 rupesin viihtymään  
 i) 8/21–8/28 Evaluaatio: voisin lähteä uudelleen johonkin maahan  
 j) 8/28–8/35 Evaluaatio: suosittelen ulkomaille lähtöä

## VI 8/36–10/9 LUKEMISHARRASTUS

- a) 8/36–8/37 Evaluaatio: aikaisemmin luin vähän  
     8/37–8/39 Kerronta ja kuvailu: vanhemmat ja ystävät lähettivät Eng-  
     lantiin kirjoja, joita luin paljon, kun oli yksinäistä  
     8/39–8/42 Evaluaatio: kärsivällisyys ei riittänyt englantilaisen kirjalli-  
     suuden lukemiseen; luin englantilaisia lehtiä  
 b) 8/42–8/44 Argumentaatio: nykyään luen paljon  
 c) 8/45–8/50 Kerronta ja kuvailu: luen paljon toimintakirjoja  
 d) 8/50–9/8 Evaluaatio: luen nopeammin ja enemmän suomeksi  
 e) 9/9–9/21 Kuvailu: nykyään luen kirjan kahdessa viikossa, nuorena en lukenut  
 paljon ja silloinkin vain sarjakuvia  
 f) 9/22–9/29 Kerronta ja kuvailu: luen työkirjallisuutena keittokirjoja  
     9/29–9/33 Kuvailu: uusimmissa naistenlehdissä uusimmat reseptit  
     9/33–9/37 Evaluaatio: uudet ideat kulkevat suusta suuhun



- 9/38–9/43 Kuvailu: päälliköt nuoria ja tuovat ideoita ulkomailta  
 9/43–9/49 Evaluaatio: saa toteuttaa itseään, mutta paras tapa kehittää itseään on vaihtaa työpaikkaa  
 10/1–10/9 Evaluaatio: työpaikkojen vaihdon syynä ollut halu ja kiinnostus uuteen ja mielenkiintoiseen

## VII 10/10–11/46 KOULU JA KIRJOITTAMISVAIKEUDET

- a) 10/10–10/14 Argumentaatio: koulunkäynti oli hankalaa, kun kirjoitusvaikeuksista ei tiedetty
- b) 10/14–10/21 Evaluaatio ja argumentaatio: korvien ongelmien vuoksi paljon poissa koulusta, mikä hankaloitti myös koulunkäyntiä  
 10/22–10/23 Evaluaatio: vaikeuksissa vanhemmat auttoivat paljon
- c) 10/23–10/27 Kerronta ja kuvailu: opettaja nimitti laiskaksi ja itse turhautui koulunkäyntiin
- d) 10/27–10/28 Evaluaatio: peruskoulun päästötodistuksessa vain viitotia ja kuu-totia
- e) 10/28–10/35 Evaluaatio: lapsuus hyvä ja normaali, mutta koulu oli hankala
- f) 10/36–10/41 Kerronta ja kuvailu: sanelut aina väärin, vaikka luki ja harjoitteli paljon
- g) 10/42–11/1 Kerronta ja kuvailu: lukemisessa ei mitään ongelmaa
- h) 11/1–11/2 Evaluaatio: kirjoitus on ollut vaikeaa
- i) 11/3–11/6 Kerronta ja kuvailu: saneluissa 100 sanasta 60–70 väärin, mikä oli turhauttavaa
- j) 11/6–11/11 Kuvailu: suureen korvaleikkaukseen kolmannella luokalla
- k) 11/11–11/13 Kerronta: lääkärit lähettivät lukemisen ja kirjoittamisen testaukseen
- l) 11/13–11/15 Kerronta: todistus vaikutti opettajaan siten, että hän ymmärsi, ettei kyse ollut laiskuudessa
- m) 11/15–11/21 Evaluaatio: vanhemmat, erityisesti äiti tuki auttamalla läksyissä ja olemalla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa  
 11/21–11/24 Argumentaatio: opettaja oli välillä epäoikeudenmukainen kasaamalla kaikki syyt niskaani
- n) 11/24–11/28 Evaluaatio: ala-aste rankkaa opettajan kanssa
- o) 11/28–11/35 Evaluaatio: koulu meni pelleilyksi ja häiriköinniksi
- p) 11/35–11/39 Kerronta ja evaluaatio: yläasteella meni paremmin, kun oli aine-opettajat ja tuli järkeäkin
- q) 11/39–11/41 Evaluaatio: ei luokalle jääntejä eikä ehtoja
- r) 11/41–11/44 Evaluaatio: koulusta ei ole hyviä muistoja
- s) 11/44–11/46 Evaluaatio: kaikki muuttui, kun pääsi töihin ja oli mielenkiintoista tekemistä

## VIII 11/46–14/47 KIRJOITTAMINEN JA JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ

- a) 11/46–12/1 Kerronta ja kuvailu: ystävät auttavat asiapapereiden kirjoittamisessa
- b) 12/1–12/6 Evaluaatio: kirjoittamisen kanssa hankalaa, kun menee uuteen paikkaan
- c) 12/6–12/10 Kerronta: uudessa paikassa kerron lukivaikkeudesta
- d) 12/10–12/12 Evaluaatio: helpompaa kertoa nyt, kun asiasta ryhdytty julkisesti puhumaan
- e) 12/13–12/18 Kerronta ja evaluaatio: ongelma voi olla, kun kirjoittaa niin vähän, ettei oikeinkirjoitus automatisoidu
- f) 12/18–12/19 Evaluaatio: yritän sanoa töissä, että on vähän vaikeuksia kirjoittamisen kanssa
- g) 12/20–12/26 Kerronta ja kuvailu: lukivaikkeuden peittely tai kertoo mahdollisimman vähän asiasta
- h) 12/27–12/30 Argumentaatio: kaavakkeiden ym. kirjoittamisessa kertominen olisi hankalaa
- i) 12/31–12/36 Kerronta: jos ei ole kiire tai tärkeä paperi, niin vien kotiin täytettäväksi
- j) 12/36–12/39 Kerronta: virheitä saa karsittua, kun kirjoittaa rauhassa
- k) 12/39–12/43 Evaluaatio: töissä en joudu kirjoittamaan paljoakaan, mutta jos joskus olen esimiehenä, niin sitten eri asia  
     12/44–12/49 Evaluaatio: tulevaisuuden työ kirjoittamisen vuoksi hermostuttaa, sillä itseluottamus kärsinyt kouluajoista  
     12/49–12/50 Evaluaatio: jos ei onnistu, niin sitten ei voi mitään
- l) 13/1–13/7 Kerronta ja kuvailu: kirjoittaminen ei haittaa jokapäiväistä elämää, koska en joudu kirjoittamaan
- m) 13/7–13/12 Kerronta: jos joudun kirjoittamaan niin aina jossain määrin ongelmallista; on epävarma olo, jännittää ja tulee enemmän virheitä
- n) 13/13–13/20 Kerronta: töissä kirjoittaminen liittyy vain pienten viestien kirjoittamiseen aamuvuoroon tulevalle
- o) 13/20–13/23 Argumentaatio: töissä ovat tottuneet, että kirjoituksessani virheitä
- p) 13/23–13/28 Evaluaatio: aina kun kirjoittaa, niin lukivaikeus tulee esille
- q) 13/29–13/36 Kerronta: töiden ulkopuolella kirjoittaminen liittyy virallisiin papereihin, joissa kysytään pakkotietoja ja joiden kirjoittamisessa ei pahemmin ongelmia ole
- r) 13/36–13/46 Kerronta: kaikki vapaamuotoiset hakemukset pyydän jonkun kirjoittamaan puhtaaksi  
     13/46–14/2 Kerronta: esimerkki siitä, kuinka vaikeaa koulutustilaisuudessa kirjoittaminen, kun ei tunne muita ja tiedä heidän suhtautumistaan

- s) 14/2–14/4 Evaluaatio: kirjoittamisen välttely, kun ei tunne ihmisiä
- t) 14/5–14/15 Kerronta ja kuvailu: vapaalla annan muille kirjoitustyöt kirjoitusvirheiden ja huonon käsialan vuoksi
- u) 14/16–14/20 Evaluaatio ja argumentaatio: koska koulu oli niin hankalaa, niin vaikutti uranvalintaan
  - 14/20–14/22 Evaluaatio: en ajatellut lukioon menemistä
- v) 14/22–14/27 Kerronta: vanhempana miettinyt muitakin ammatteja, mutta monet edellyttävät kirjoittamista
- w) 14/27–14/32 Evaluaatio: en ole varmaankaan tiedostanut, mutta vaikeudet ovat varmasti vaikuttaneet uravalintaan
  - 14/32–14/43 Kerronta: oma ala fyysisesti, muttei psyykkisesti raskasta
  - 14/43–14/47 Argumentaatio: en mielelläni vaihda alaa sellaiseen, jossa joutuu kirjoittamaan

## LIITE 4

**Matriisi: Minna****Pääkertomus**

## 0 1/1–1/5 ALOITUS

- a) 1/1–1/5 Kerronta ja kuvailu: itsen esittely ja lapsuuden kuvaus normaaliksi

## I 1/5–1/22 KOULU

- a) 1/5–1/11 Kerronta: lukivaikeuden toteaminen neljännellä luokalla ja erityisopetus  
 b) 1/11–1/13 Kerronta: opettaja kielsi erityisopetuksen tunnit  
 c) 1/13–1/15 Kuvailu: sanelut ja punakynämerkinnät  
     1/15–1/19 Evaluaatio: kirjoitusvirheet ovat vähentyneet vähitellen  
 d) 1/19–1/22 Kerronta: uuden koulun opettaja ei kiinnittänyt huomiota lukivaikeuteen

## II 1/22–2/17 KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN JA KOULUTTAUTUMINEN

- a) 1/22–1/24 Kerronta: lukivaikeus vaikutti uravalintaan  
 b) 1/24–1/31 Kerronta: kauppaoppilaitos lukion sijaan, koska kielten oppiminen vaikeaa  
 c) 1/31–1/33 Kerronta: opiskelu ei kiinnostanut  
 d) 1/33–1/35 Evaluaatio: lukivaikeus ei synnä huonoon koulumenestykseen  
 e) 1/35–1/39 Kerronta: markkinointimerkonomiksi vuodessa kahden vuoden sijaan  
     1/39–1/43 Kerronta: kieltenopettaja suhtautui positiivisesti lukivaikeuteen; kokonaisarviointi hyvä  
 f) 1/43–1/45 Kerronta: työteknikkokoulutus ja markkinointipäällikkökoulutus  
     1/45–1/48 Argumentaatio: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden osoittava todistus kaikille opettajille  
     1/48–2/2 Kerronta: oma sähköpostimainen kirjoitustyyli  
     2/2–2/7 Kerronta: oikolukuohjelmat karsivat paljon virheitä  
     2/7–2/17 Kuvailu: vanhimmalla lapsella ei ole todettu lukivaikeutta

## III 2/17–2/36 LUKIVAIKEUDESTA JULKISESTI PUHUMINEN

- a) 2/17–2/20 Argumentointi: en ole tuonut julki töissä lukivaikeutta, koska kirjoitusvirheitä pidetään epänormaalina  
     2/20–2/26 Kerronta: yhdessä työpaikassa kollega huomautteli kirjoitusvirheistä eikä se tuntunut hyvältä

- 2/26–2/29 Kuvailu: kirjoitusohjelmat ja lukemisen ja kirjoittamisen kurssi auttavat kirjoitusvirheiden hallinnassa  
 2/29–2/36 Kerronta ja evaluaatio: erityisopetuksen kieltäminen harmittava asia, sillä kirjoittaminen olisi voinut korjaantua silloin

## Teemallinen kertomus

### IV 2/37–3/9 ENSIMMÄISET KOULUVUODET

- a) 2/37–2/44 Kerronta: muistikuvat liittyvät kirjoittamisvaikeuksiin  
 2/44–2/45 Kuvailu: en halua lukea ääneen  
 b) 2/45–2/49 Kerronta: omat kirjoitukset hyviä, mutta niitä ei luettu virheiden vuoksi  
 c) 2/49–3/2 Evaluaatio: hyvä, kun on joutunut tekemään työtä virheiden eteen, jotta osaa nauttia omasta kirjoituksesta  
 d) 3/3–3/9 Kerronta: testi, joissa lukivaikeus todettiin

### V 3/10–3/22 AMMATINVALINTAPÄÄTÖKSET

- a) 3/10–3/22 Kerronta: vaihtoehtoina lukio tai kauppaoppilaitos, joista valitsi kauppaoppilaitoksen

### VI 3/23–3/37 OPISKELU KAUPPAOPPILAITOKSESSA

- a) 3/23–3/25 Kerronta: opiskelu ei oikein sujunut  
 b) 3/25–3/27 Kuvailu: seminaarit kauhun paikka kirjoittamisen vuoksi  
 3/27–3/30 Kuvailu: myöhemmässä koulutuksessa joku aina luki ja korjasi virheet  
 c) 3/30–3/31 Kuvailu: tässä koulutuksessa itse tein kirjoitustyöt  
 d) 3/32–3/33 Evaluaatio: kauheaa, kun seminaarityö meni läpi  
 e) 3/33–3/36 Kuvailu: paljon kirjoitusvirheitä, piti oikoluetuttaa  
 f) 3/36–3/37 Evaluaatio: huonoa opiskeluaikaa

### VII 3/38–4/39 MARKKINOINTIMERKONOMI-JA -PÄÄLLIKKÖTUTKINTO

- a) 3/38–3/42 Kerronta: äitiysloman aikana markkinointimerkonomin tutkinto  
 b) 3/42–4/2 Kuvailu: pätevät opettajat ohjasivat, miten kirjoitus pitää rakentaa  
 c) 4/2–4/4 Evaluaatio: lukivaikeus ei vaikuttanut  
 d) 4/4–4/6 Evaluaatio: nyt opiskelu mielenkiintoista ja helppoa, kun saa tehdä kotona päätteellä  
 e) 4/7–4/11 Kerronta ja evaluaatio: etäopiskelu kivaa, kun saa tehdä rauhassa ja voi korjata virheitä niin, ettei tarvitse hävetä  
 4/11–4/12 Argumentaatio: lukemisen ja kirjoittamisen kurssilla sa-  
 nottiin, ettei oma lukivaikeus ole paha

4/12–4/20 Evaluaatio: en osaa verrata omaa lukivaikeutta muiden lukivaikeuteen edes määrällisesti

- f) 4/20–4/26 Kuvailu: etäopiskelussa koetilanteet pitkiä, mikä antoi mahdollisuuden keskittymiseen ja jäsentelyyn
- g) 4/27–4/30 Kuvailu: kuvailu esimerkkitehtävästä
- h) 4/30–4/33 Kuvailu: kuvailu vastaustavasta, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden osoittava todistus auttaa
- i) 4/33–4/35 Evaluaatio: vain puolen arkin mittaiset vastaukset, mutta arvosanat olleet hyviä
- j) 4/35–4/39 Evaluaatio: kun yrittää, niin opiskelu sujuu hyvin

### VIII 4/40–7/28 TYÖ JA KIRJOITTAMINEN

- a) 4/40–4/47 Argumentaatio: kirjalliset tuotokset heikompia kuin muilla
- b) 4/47–4/49 Evaluaatio: kuka nyt huonoja raportteja lukisi, kun joku voi tehdä paremmin
- c) 4/49–5/3 Kerronta: luetutan tekstit aviomiellä
- d) 5/3–5/6 Kuvailu: esimerkki aviomiehen tekemästä kirjoitusvirheestä
- e) 5/6–5/16 Kuvailu: esimerkki virheestä, joka tapahtui henkilölle, jolla ei ole lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta
- f) 5/16–5/20 Evaluaatio: virheitä sattuu muillekin kuin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille
- g) 5/21–5/23 Kuvailu: pelko kirjoitusvirheistä ja huonosta kirjoittamisesta verrattuna “normaaliin”
- h) 5/23–5/27 Kerronta: kirjoittaminen omasta mielestä loogista, mutta ei muiden
- i) 5/28–5/33 Kuvailu: työssä erilaisten raporttien lähettäminen sähköpostilla ja vastalähetyksinä paljon kysymyksiä
- j) 5/33–5/37 Evaluaatio: jätän mieluummin kirjoittamatta, ettei tarvitse vastata kysymyksiin
- k) 5/37–5/41 Evaluaatio: uuden työpaikan myötä kaikki alkanut, kun kaikki on niin täydellistä
- l) 5/41–5/44 Kuvailu: itsellä kaikki energiat menee virheettömän sähköpostin lähettämiseen
- m) 5/45–6/3 Kuvailu: muut hallitsee työalueen ja kaikki on täydellistä
- n) 6/3–6/8 Kuvailu: ihmiset haluavat päteä ja käyttävät laatimiani tilastoja omiaan
- o) 6/8–6/11 Evaluaatio: pystyisi itsekkin tekemään, mutta ei ole kirjallista ulosantia
- p) 6/12–6/22 Kuvailu: ihmiset antavat itsestään täydellisen kuvan, vaikka eivät ole sitä
- q) 6/22–6/24 Argumentaatio: en kehtaa sanoa, että minulla lukivaikeus
- r) 6/24–6/30 Evaluaatio: kauhistus tehdä pöytäkirjat
- s) 6/31–6/38 Kuvailu: kuvaus uuden kansainvälisen työpaikan laadusta, hyvydestä

- t) 6/38–6/42 Evaluaatio: kunnianosoitus itselle, että sinne pyydettiin töihin
- u) 6/42–7/4 Evaluaatio: edellinen työpaikka kodikas, ihmisillä oli ongelmia
- v) 7/4–7/14 Kuvailu: uudessa työpaikassa tehdään tulosta, sisustuksellisesti kaikki huokuu laatua; tämä ollut kulttuurishokki
- w) 7/14–7/17 Kuvailu: itse olen laadukas, mutta kirjoittaminen on heikkoa virheiden vuoksi
- x) 7/17–7/28 Kuvailu ja evaluaatio: teen hyvin vähäpätöisemmät työt

#### IX 7/29–9/25 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN KURSSI

- a) 7/29–7/37 Kerronta ja evaluaatio: itsetunto nousi, kun näki ja keskusteli muiden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten kanssa
- b) 7/37–7/41 Evaluaatio: pääseeköhän harjoittelulla kirjoitusvirheistä eroon?  
7/41–8/3 Kerronta: kuvaus, kuinka ei päässyt yleiselle lukemisen ja kirjoittamisen kurssille, koska oma lukivaikeus ei heidän mielestään ollut tarpeeksi vaikea
- c) 8/4–8/11 Kuvailu: kuvaus lukemisen ja kirjoittamisen kurssille hakeutumisesta
- d) 8/11–8/14 Kerronta: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden osoittavan testin suorittaminen koulua varten
- e) 8/14–8/32 Kerronta: osallistuminen testaukseen, jossa kuuloalueet tasapainotettiin niin, että nyt kuulee kaksoiskonsonantit  
8/32–8/37 Kerronta: samalla todettiin, ettei motoriikassa ole vaikeutta  
8/37–9/2 Kuvailu: kuvaus kasettien kuuntelun avulla tehtävästä kuulon tasapainottamisesta
- f) 9/2–9/12 Kerronta: ei vaikeuksia lukemisessa
- g) 9/12–9/18 Kerronta: kurssilla käyty läpi hyödyllisiä opiskelustrategioita
- h) 9/18–9/24 Kerronta: itsetunto kohonnut, kun saneluissa ei ollut paljoakaan virheitä
- i) 9/24–9/25 Evaluaatio: kurssi ollut hyödyllinen

#### X 9/26–10/2 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS JOKAPÄIVÄISESSÄ ELÄMÄSSÄ

- a) 9/26–9/33 Kuvailu: kirjoittaminen ei muutoin ongelma
- b) 9/34–9/42 Kuvailu: ongelmana kaksoiskonsonantit ja lauseenrakennus
- c) 9/42–9/48 Kuvailu: vaikeudet vierasperäisissä sanoissa ja kielissä
- d) 9/49–10/2 Kuvailu: en pärjää työssä, kun konsernin kieli on englanti

#### XI 10/3–10/36 ELÄMÄN MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT

- a) 10/3–10/25 Kerronta: merkonomitutkinnon suorittaminen
- b) 10/26–10/30 Kerronta: lapset ja naimisiinmeno



c) 10/30–10/36 Evaluaatio: merkonomitutkinto työn ja tuskan takana

## XII 10/37–11/3 TULEVAISUUS

a) 10/37–10/39 Kuvailu: opiskelua ja jonkinlaisen elintason saaminen

b) 10/39–10/44 Kuvailu: harjoittelun avulla lukivaikeus paremmaksi  
10/44–11/3 Evaluaatio: minulla paljon annettavaa lukemis- ja kirjoit-  
tamisvaikeudesta kärsiville, sillä tiedän siitä paljon

## LIITE 5

**Matriisi: Pirjo****Pääkertomus**

## 0 1/1–1/3 ALOITUS

## I 1/4–1/10 LAPSUUS

- a) 1/4–1/6 Kerronta: isällä myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus
- b) 1/6–1/10 Kuvailu ja evaluaatio: suhteellisen onnellinen lapsuus

## II 1/11–2/13 KOULU

- a) 1/11–1/14 Kerronta ja kuvailu: 1 ja 2 luokalla ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa
- b) 1/14–1/23 Kerronta ja kuvailu: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden testaaminen
- c) 1/23–1/27 Evaluaatio: minulle ei kerrottu mitään  
1/27–1/30 Kerronta: vahingossa kuulin olevani normaalia älykkäämpi  
1/30–1/34 Evaluaatio: luulin, että kaikki on hyvin
- d) 1/34–1/38 Kerronta ja kuvailu: siirto erityisluokalle
- e) 1/38–1/45 Kerronta ja kuvailu: itsemurhayritys
- f) 1/45–1/45 Evaluaatio: pako kirjoihin, liftailu ja juominen  
1/45–2/5 Kerronta ja argumentaatio: en kertonut vanhemmilleni, koska he eivät pystyneet auttamaan  
2/5–2/8 Evaluaatio: vanhemmille ei kerrottu, kuinka suhtautua ja auttaa  
2/8–2/12 Kerronta: 13-vuotiaana polttaminen, tupakointi, koulukarkailu, mutta koulunumerot paranivat  
2/12–2/13 Evaluaatio: minulla ei ollut hyvä olla

## III 2/13–2/48 AMMATILLINEN KOULUTUS

- a) 2/13–2/17 Kerronta ja evaluaatio: ravintolakoulu hätävarakoulutuksena  
2/17–2/19 Evaluaatio: koulunkäynti oli aika helppoa
- b) 2/19–2/26 Kerronta ja kuvailu: vieraskieliset sanat tuottivat ongelmia, mutta ymmärsin niiden merkityksen
- c) 2/26–2/33 Kerronta ja kuvailu: ravintolaharjoittelu ja juominen  
2/33–2/37 Kerronta ja kuvailu: uusi harjoitteluravintola, jossa ei ymmärretty hitauttani ja josta sain haukkumisia
- d) 2/37–2/48 Kerronta ja kuvailu: seurustelu alkoholistimiehen kanssa ja suhteen loppuminen

## IV 2/48–3/1 TYÖ

- a) 2/48–3/1 Kerronta: ravintolan annostelijana

## V 3/1–3/19 MAAILMALLA

- a) 3/1–3/5 Kerronta: Eurooppaa kiertämään interrail-korteilla  
3/5–3/6 Evaluaatio: olen hakenut ulkomailta itsetuntoa
- b) 3/6–3/10 Kerronta ja kuvailu: Suomeen tekemään rahaa ja sitten Amerikkaan
- c) 3/10–3/12 Kerronta: Suomeen, Intiaan, Suomeen, Thaimaahan  
3/12–3/18 Kerronta ja kuvailu: Thaimaassa opin silkin teon  
3/18–3/19 Evaluaatio: minulla ei ole papereita kyvyistäni

## VI 3/19–3/25 OMA YRITYS JA LAMA

- a) 3/19–3/20 Kerronta: Suomeen tultuani perustin oman yrityksen  
3/20–3/25 Kerronta ja kuvailu: lama ja yrityksen konkurssi

## VII 3/25–3/41 THAIMAA-SUOMI

- a) 3/25–3/30 Kerronta: seurustelusuhde ja raskaus
- b) 3/30–3/33 Kerronta: takaisin Suomeen ja oman yrityksen lopettaminen
- c) 3/33–3/41 Kerronta ja kuvailu: Thaimaahan, toinen raskaus ja paluu Suomeen

## VIII 3/41–4/38 MUUTOT SUOMESSA

- a) 3/41–4/15 Kerronta: velkasaneeraus ja muutto  
4/15–4/18 Evaluaatio: niin stressihomma, etten vähällä kaadu tämän jälkeen  
4/19–4/22 Evaluaatio: kaikki alkoi olla kunnossa
- b) 4/22–4/25 Kerronta: uusi asunto ja opiskelu aikuislukiossa  
4/25–4/38 Evaluaatio: nyt halu opiskella

**Teemallinen kertomus**

## IX 4/39–5/34 LAPSUUS

- a) 4/39–5/11 Kerronta ja kuvailu: perhekuvaus  
5/11–5/20 Kerronta ja kuvailu: tapaus päiväkodissa
- b) 5/21–5/24 Kerronta: isän lyhytpinnaisuus  
5/24–5/34 Kuvailu ja evaluaatio: itsekin lyhytpinnainen, kun on koko ikänsä saanut osakseen arvostelua

## X 5/34–8/5 KOULUKOKEMUKSIA

- a) 5/34–5/43 Kuvailu ja evaluaatio: opettaja luki aineen virheineen luokalle ja kirjoittaminen loppui siihen
- b) 5/43–6/3 Kerronta ja kuvailu: nöyryytykset luokan edessä

- c) 6/3–6/11 Kerronta ja kuvailu: epäonnistumiset pesäpallossa ja muiden pilkka
- d) 6/11–6/17 Kerronta ja kuvailu: joutuminen koulukiusatuksi
  - 6/17–6/31 Kerronta ja kuvailu: oma kiusaamistoiminta
  - 6/31–6/33 Evaluaatio: taistelua järjestelmää vastaan
  - 6/33–6/42 Evaluaatio: opin keinot erityisluokalla
    - 6/42–6/49 Evaluaatio: minun olisi kuulunut olla lukiluokalla, mutta sellaista ei ollut lähikoulussa
    - 6/49–7/5 Evaluaatio: herkälle lapselle joutuminen häiriköiden joukkoon aiheuttaa ristiriidan
    - 7/5–7/13 Kerronta ja kuvailu: jouduin koulukiusatuksi, koska en osannut mitään
    - 7/13–7/22 Kerronta ja kuvailu: kun koulussa ei noteerattu kiusaamista, pyysin isoveljeä auttamaan minua
    - 7/22–7/26 Kerronta: kapinointia ja ”hyppelyä” asetettujen rajojen yli
- e) 7/26–7/29 Kerronta: äidin suojelu, en kertonut näistä asioista
  - 7/29–7/34 Kerronta ja evaluaatio: vasta aikuisena arvioin, että äiti pystyy ottamaan vastaan koulukokemukseni
- f) 7/34–8/5 Kerronta ja kuvailu: opettajan armosta pääsy yhdeksännelle luokalle, koulun loppuunsaattaminen ja samanaikainen koululintsailu ja juominen

## XI 8/5–9/32 AMMATTIKOULUTUS

- a) 8/5–8/25 Kerronta ja kuvailu: ensimmäisessä harjoittelupaikassa työni hitautta arvosteltiin
- b) 8/25–8/27 Kerronta ja evaluaatio: toisessa harjoittelupaikassa nopea työtahti, mihin en pystynyt
- c) 8/28–8/39 Kuvailu: kuvailua hitauden ilmenemisestä työssä
- d) 8/39–8/43 Kerronta: kiireessä hitaus korostuu
  - 8/43–8/47 Evaluaatio: koulun painetilanteet näkyvät näissä tilanteissa, kun ei pysty kontrolloimaan stressiä
- e) 8/48–9/12 Kerronta ja evaluaatio: toisessa harjoittelupaikassa työni hitautta arvosteltiin
- f) 9/13–9/20 Kerronta ja evaluaatio: koulu sujui heikosti (syinä lukivaikeus, avosuhte, alkoholi ja huumeet)
  - 9/20–9/27 Evaluaatio ja argumentaatio: jos ei olisi ollut muita ongelmia, koulun olisi saanut loppuun
  - 9/27–9/32 Kerronta: en saanut päästötodistusta vaan lopetin koulun kesken

## XII 9/32–11/31 EUROOPAN INTERRAIL JA AMERIikka

- a) 9/32–9/41 Kerronta: siirtyminen tekstiilipuolelle ja rahan kerääminen matkoja varten

- b) 9/41–9/47 Kerronta ja kuvailu: matkat olleet hyviä itsetunnolle
- c) 9/48–10/29 Kerronta: kertomus Euroopan matkasta
- d) 10/29–11/8 Kerronta: kertomus Amerikan matkasta
- e) 11/8–11/31 Kerronta: kertomus pätkätoista

### XIII 11/32–12/17 LUKEMISEEN JA KIRJOITTAMISEEN LIITTYVIEN VAIKEUKSIEN HALTUUNOTTO

- a) 11/32–11/37 Kerronta: toiveammattina sisustusarkkitehti tai opinnot Ateneumissa  
11/37–11/43 Kerronta ja kuvailu: piirtämisessä täytyy ottaa haltuun silmädominanssi
- b) 11/43–11/46 Kerronta ja kuvailu: teen kankaita  
11/46–12/4 Kerronta ja kuvailu: jos tilauksen aikataulu kireä, häätännystä ei pysty hallitsemaan
- c) 12/4–12/17 Kerronta ja kuvailu: tapa hallita omat kirjoitusvirheet ja aakkostaminen

### XIV 12/18–14/8 INTIA JA THAIMAA

- a) 12/18–12/28 Kerronta: asuminen intialaisessa taideyhteisössä  
12/28–12/31 Kerronta: tutustuminen silkin valmistamiseen  
12/31–12/38 Kerronta ja evaluaatio: intialaisten business-ajattelu lyhytnäköistä ja raakaa  
12/38–12/39 Evaluaatio: Intiassa oli kivaa
- b) 12/39–13/11 Kerronta: kertomus seksuaalisesta häirinnästä
- c) 13/11–13/21 Kerronta: matka Thaimaahan
- d) 13/21–13/27 Kerronta: kertomus tulevien lasten isän tapaamisesta  
13/27–14/1 Kerronta: erilainen näkemys naisen asemasta  
14/1–14/5 Kerronta ja kuvailu: kyse siitä, kuinka paljon on valmis luopumaan omasta identiteetistään  
14/5–14/8 Evaluaatio: en helpolla luovu kovan työn takana olleesta omanarvontunnostani

### XV 14/9–14/39 SILKKIIN ERIKOISTUNUT OMA YRITYS

- a) 14/9–14/18 Kerronta ja kuvailu: yritys lähti liikkeelle hyvin, mutta sitten tuli lama
- b) 14/18–14/24 Kerronta ja evaluaatio: vaikeutena alv:n laskeminen ja erilaiset vähennykset
- c) 14/24–14/29 Evaluaatio: nautin, kun sain tehdä omaan tahtiin luovaa työtä  
14/29–14/34 Kerronta ja kuvailu: materiaalit kertovat lopullisen vaateen muodon
- d) 14/34–14/39 Kuvailu ja evaluaatio: firman konkurssi ei liittynyt lukivaikeuteen vaan historialliseen aikaan

## XVI 14/39–15/39 LUKEMINEN

- a) 14/39–14/41 Evaluaatio: vaikeinta on ollut hyväksyä lapsuuden aikaiset asiat ja itsensä
- b) 14/41–14/45 Kerronta ja evaluaatio: apuna lukeminen
  - 14/45–15/8 Kerronta: olen huomaamattani käyttänyt lukutekniikkaa, jota nyt opetetaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsiville
- c) 15/8–15/17 Kerronta ja kuvailu: ymmärtäminen ok, mutta nimet ja numerot vaikea pitää muistissa
  - 15/18–15/21 Kerronta ja kuvailu: aluksi koulussa vaikeuksia lukea, mutta opin
  - 15/21–15/26 Kerronta ja kuvailu: luetun ymmärtäminen ok, kun luen omalla tavallani
  - 15/26–15/35 Kerronta ja kuvailu: esimerkki tyypillisestä virheestä
  - 15/35–15/39 Evaluaatio: näkömuisti erinomainen, mutta lyhyt- ja kuulomuisti huono

## XVII 15/40–16/36 KIRJOITTAMINEN

- a) 15/40–15/45 Kerronta: erityisluokalla opin kirjoittamaan, mutta kaksoiskonsonantit ongelmana
- b) 15/45–16/10 Kerronta ja kuvailu: tällä hetkellä opettelen kirjoittamaan englanniksi
- c) 16/10–16/18 Kerronta ja evaluaatio: kirjoittaminen edellyttää ajattelua
- d) 16/18–16/36 Kerronta ja kuvailu: muistin ongelmien haltuunotto erilaisten muistitekniikoiden avulla

## XVIII 16/37–17/6 LASKEMINEN

- a) 16/37–16/45 Kerronta ja evaluaatio: en muista kertotaulua
- b) 16/45–17/4 Kerronta: vaikeus mitata matkojen etäisyyksiä
- c) 17/4–17/6 Evaluaatio: nyt paremmat keinot toimia elämässä kuin ennen

## IXX 17/7–18/34 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS JA JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ

- a) 17/7–17/12 Kerronta: lukeminen ja kirjoittaminen jokapäiväistä, matematiikan opettelu uudelleen alusta
  - 17/12–17/23 Kerronta ja kuvailu: aikuisena joutunut opettelemaan omien käyttövarojen budjetoinnin
  - 17/23–17/26 Evaluaatio: suurimmat ongelmat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisilla, ettei hahmota kuinka yhteiskunta ja ”homma” toimii
- b) 17/26–17/41 Kerronta ja kuvailu: viralliset paperit kotiin ja niiden tarkistuttaminen virkailijoilla

- 17/41–18/2 Kerronta ja evaluaatio: kun itsetunto vahvistunut, voin pyytää apua  
 18/2–18/8 Argumentaatio: monet eivät ajattele, kuinka paljon käytännön asioissa tarvitaan kirjoittamista  
 18/8–18/14 Evaluaatio: monet alkoholisoituneet ovat kyllästyneet tappelemaan  
 18/15–18/24 Kerronta ja argumentaatio: yhteiskunta myönsi lukivaikeudesta johtuvan työrajoitteisuuden  
 18/24–18/28 Evaluaatio: nyt minulla on oikeuksia ja voin pyytää apua  
 18/28–18/34 Kerronta ja argumentaatio: herkün ihmisen on vaikea pyytää apua, mikäli virkailijat ovat ”nenä kipparalla”

## XX 18/35–24/2 ELÄMÄN MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT

### *Lapset*

- a) 18/35–18/41 Kerronta ja evaluaatio: ilman lapsia en olisi pärjännyt kriiseissäni  
 18/42–18/48 Kerronta: lapset syntyivät ennen lamaa ja laman aikana, joten asuin yrityksen tiloissa  
 18/48–19/6 Kerronta: tarina ystävästä  
 19/6–19/9 Evaluaatio: lapset eivät syynä konkurssiin vaan lama

### *Yritys*

- b) 19/10–19/23 Kerronta: toiminimellä yrittäminen ja sen kannattamattomuus  
 19/24–19/28 Kerronta: velkasaneeraus ja avun pyytäminen asiapapereiden täyttämässä  
 19/28–19/37 Kerronta: pyysin psykologin apua, mutta siinä ei käsitelty lukivaikeutta

### *Ulkomaat*

- c) 19/37–19/48 Kerronta ja kuvailu: ulkomailla ei yhteiskunnan painostusta  
 19/48–20/6 Kerronta ja kuvailu: muut sanovat, ettet voi tehdä, mutta minähän teen  
 20/7–20/18 Kerronta: asiantuntijat sanoivat aikoinaan, ettet pärjää  
 20/18–20/28 Kerronta ja argumentaatio: lukivaikeus ei muodostu pääasialliseksi syyksi vaan kaikki muu siihen liittyvä  
 20/28–20/39 Kerronta ja evaluaatio: vanhemmat lakaisivat asian maton alle, koska eivät osanneet suhtautua asiaan liian vähäisen informaation vuoksi  
 20/39–20/46 Argumentaatio: vanhemmille pitäisi antaa tietoa asiasta enemmän, silloin ei niin tehty  
 20/47–21/5 Kuvailu ja evaluaatio: äiti aluksi kannusti ja tuki läksyissä, mutta sitten ryhdyin suojelemaan häntä  
 21/5–21/11 Kerronta: asioista on puhuttu nyt



- d) 21/12–21/24 Kerronta ja kuvailu: monen kantti ei riitä lähteä ulkomaille
- e) 21/24–21/47 Kerronta ja evaluaatio: ulkomailla omat ongelmat asettuvat perspektiiviin
- f) 21/47–22/12 Kerronta ja evaluaatio: ulkomaanmatkat voivat olla myös pakene-  
misreaktioita
  - 22/13–22/23 Kerronta ja kuvailu: lapset ovat pakottaneet paikoilleen ja selvittämään tilanteet
  - 22/23–22/42 Kerronta: tarina hometalosta
  - 22/42–23/2 Evaluointi: omaa itsetuntoa on helppo heiluttaa, kun on oppinut pienestä saakka salaamaan tunteet

#### *Lapset*

- g) 23/3–23/14 Kuvailu ja evaluaatio: lasten lahjakkuudet
- h) 23/14–23/25 Kuvailu: epäily, että pojalla lukivaikeus
- i) 23/25–23/32 Evaluaatio: poika paremmassa asemassa kun itse oli, sillä pystyn antamaan tukea ja tietoa hänelle ja opettajilla

#### *Yritys*

- j) 23/33–23/45 Kerronta ja kuvailu: omassa yrityksessä ei painostuksen tunnetta
- k) 23/45–24/2 Evaluaatio: parhain vaihtoehto olisi oma yritys, kun pääsee käyttämään luovuutta

### XXI 24/3–25/42 YHTEISKUNNAN PAINOSTUS

- a) 24/3–24/12 Kerronta ja kuvailu: esimerkki 1: pitää tietyllä tavalla tehdä, ei osaa tehdä kuin sinne päin ja sitten huomautellaan koko ajan
- b) 24/12–24/21 Kerronta ja kuvailu: esimerkki 2: huomauttelu muistamisesta, ennen kuin oppi, että asiat täytyy kirjata ylös
- c) 24/22–24/37 Kerronta ja kuvailu: esimerkki 3: sosiaalisissa suhteissa en ole jäänyt selvittämään asioita vaan lähtenyt
- d) 24/38–25/12 Kerronta ja kuvailu: esimerkki 4: kun ei osaa kirjoittaa virallisia papereita oikein, oppinut käyttämään virkailijoita hyödyksi
- e) 25/12–25/17 Kerronta ja kuvailu: paljon niska-hartia-jännitysoireilua
- f) 25/17–25/42 Kerronta ja evaluaatio: oppinut etsimään itselle rajan, jonka jälkeen työtä tai opiskelua ei kannata enää jatkaa

### XXII 25/43–26/37 ULKOMAANMATKAT

- a) 25/43–26/5 Kerronta ja kuvailu: ulkomaanmatkoilla oppi tarkastelemaan asioita laajasti
- b) 26/5–26/12 Kerronta ja argumentaatio: olen oppinut että pärjään
- c) 26/13–26/17 Kerronta: tyhmyysmuistot liittyvät pääasiassa kouluun, mutta myös pihapiiriin lapsiin

26/17–26/28 Argumentaatio: olen ollut erilainen

26/28–26/37 Evaluaatio: ylimääräisten tuntosarvienv avulla opit vaihtamaan, mitä ihmiset ajattelevat

XXIII 26/38–27/37 ITSEMURHAYRITYS

a) 26/38–27/18 Argumentaatio: syynä paineet koulussa

b) 27/18–27/37 Kerronta ja kuvailu: itse tilanne

XXIV 27/38–28/14 TULEVAISUUS

a) 27/38–28/12 Kerronta: ylioppilaspaperit ja jatkokouluttautuminen

b) 28/12–28/14 Evaluaatio: eteenpäin ja ylös

## LIITE 6

**Matriisi: Elsa****Pääkertomus**

## I 1/1–1/12 SAKSALAINEN LEIKKIKOULU

- a) 1/1–1/7 Kerronta: opin lukemaan, laskemaan ja laulamaan saksaksi
- b) 1/7–1/12 Kerronta ja evaluaatio: saksalaiseen kouluun ei voinut mennä liian pitkän koulumatkan vuoksi

## II 1/12–2/11 KANSAKOULU JA KESKIKOULU

- a) 1/12–1/21 Kuvailu ja evaluaatio: ensimmäisenä koulupäivänä osoitti osaavansa perustaidot saksaksi, mutta ei ymmärtänyt saksan ja suomen kielen eroa
- b) 1/21–1/23 Evaluaatio: opettajan “nuiva” suhtautuminen alkoi ja itsekin meni lukkoon
- c) 1/23–1/24 Argumentaatio: paljon sairastelua
- d) 1/24–1/27 Kerronta ja argumentaatio: silmätikkuna olo, “sinä saksankielentaitonen”
- e) 1/27–1/29 Kerronta ja kuvailu: opettaja ehdotti ensimmäisen luokan kertaimista
- f) 1/29–1/32 Kerronta ja evaluaatio: äiti ei suostunut, koska hänen mielestään älyssäni ei ollut vikaa
- g) 1/32–1/36 Evaluaatio: huomasin itselläni hahmotus- ja kirjoitusvaikeuksia, vaikka luin erittäin paljon
- h) 1/36–1/40 Kerronta: 3–4 luokalla opettaja totesi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiseksi ja määritteli sen älylliseksi vammaksi
- i) 1/40–1/45 Kerronta ja evaluaatio: opettaja antoi kuvan vanhemmille, etten pärjää keskiastetta pidemmälle
- j) 1/45–1/50 Kerronta ja kuvailu: vanhemmat eivät päästäneet pyrkimään oppikouluun  
1/50–2/2 Evaluaatio: kansakoulun viidennellä pärjäsinkin hyvin
- k) 2/2–2/7 Kerronta ja kuvailu: oppikouluun pyrkiminen vanhemmilta salaa  
2/7–2/11 Evaluaatio: pääsy oppikouluun

## III 2/11–2/28 OPPIKOULU

- a) 2/11–2/14 Kerronta ja kuvailu: miellyttävä suomen kielen opettaja, joka teki minulle omia harjoituksia
- b) 2/14–2/22 Kerronta ja evaluaatio: englannin kielen opettaja leimasi mielisairaaksi ja yllätykselliseksi ihmiseksi

- c) 2/22–2/27 Kerronta ja kuvailu: ei ongelmia lukuaineissa vaan kirjoittamisessa ja kielissä

2/27–2/28 Evaluaatio: en kokenut vaikeuksia vastoinikäymisenä

#### IV 2/28–3/32 LUKIO

- a) 2/28–2/31 Kerronta: olin päättänyt mennä matematiikkalinjalle
- b) 2/31–2/35 Kerronta ja evaluaatio: vanhemmat olisivat halunneet minun hakeutuvan humanistilinjalle, mutta se ei minua kiinnostanut
- c) 2/35–2/38 Kerronta: hakeutuminen matematiikkalinjalle vanhemmilta salaa
- d) 2/38–2/46 Kerronta ja kuvailu: vasta joulutodistuksesta perhe sai tietää totuuden
- e) 2/46–2/48 Kerronta: isä vaati muuttamaan humanistilinjalle, koska hänen mielestään en pärjää enkä koskaan kirjoita ylioppilaaksi  
 2/48–3/1 Kuvailu: isä halusi minut ammattikouluun, koska hänen mielestään en pärjää ylioppilaana eikä minusta ole yliopistoon  
 3/1–3/2 Kuvailu: loukkaannuin, koska välittyi kuva, että isä pitää minua tyhmänä  
 3/2–3/4 Evaluaatio: isä oli auktoriteetti  
 3/4–3/8 Kerronta ja argumentointi: vanhemmat eivät koskaan kysyneet minulta, pärjäänkö, vaan uskoivat auktoriteetteja eli opettajia  
 3/8–3/12 Evaluaatio: otin haasteet, koska halusin osoittaa pärjääväni  
 3/12–3/16 Kerronta ja evaluaatio: isä odotti, että milloin menee pieleen, jotta voi sanoa “minähän sanoin ettet pärjää”
- f) 3/16–3/21 Kerronta: ylioppilaskirjoituksia varten psykiatrin testaus ja todistuksen kirjoittaminen ylioppilaslautakunnalle  
 3/21–3/22 Evaluaatio: psykiatri sanoi, että pärjään hyvin ylioppilaskirjoituksissa
- g) 3/22–3/25 Evaluaatio: vanhemmat pelkäsivät, että en pärjää ylioppilaskirjoituksissa
- h) 3/25–3/29 Evaluaatio: tiesin, että pärjään; pääasia että pääsen läpi
- i) 3/29–3/32 Evaluaatio: lukivaikeutta en ole koskaan kokenut vastoinikäymisenä eikä se ole estänyt elämääni, mutta haitta se on, kun joutuu tekemään enemmän työtä

#### V 3/32–3/43 YLIOPISTOLLINEN KOULUTTAUTUMINEN

- a) 3/32–3/33 Evaluaatio: en ole koskaan ajatellut, ettenkö pärjäisi Ruotsissa opiskelemissa
- b) 3/33–3/38 Kuvailu ja evaluaatio: opiskelualan valinta täytyi olla sellainen, missä joutuu loogisesti päättämään ja missä tenttivastaukset ovat matemaattisia kaavoja
- c) 3/38–3/43 Kerronta ja evaluaatio: aluksi pelkäsin ruotsiksi puhumista, mutta keskustelemalla oppi ruotsin hyvin

## VI 3/43–5/8 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS TÄNÄ PÄIVÄNÄ

- a) 3/43–3/46 Evaluaatio: kielellinen ilmaisu köyhää, mutta pääasia, että saa itsensä ymmärretyksi ja pärjää
- b) 3/46–4/3 Evaluaatio: englannin kieli yksinkertaista, mutta pärjään sillä
- c) 4/3–4/6 Evaluaatio: jos en keskity kirjoittamiseen, siinä on paljon virheitä edelleenkin  
 4/6–4/14 Kerronta ja evaluaatio: serkut ovat tehneet lukivaikeudesta tekosyyn, jonka johdosta ei asioita voi tehdä  
 4/14–4/18 Kerronta ja evaluaatio: täti pärjäsikin lukivaikeuden kanssa hyvin omalla elämänsenteellä  
 4/18–4/22 Evaluaatio: en nähnyt lukivaikeutta esteenä
- d) 4/22–4/26 Kerronta ja kuvailu: omien vanhempien mielestä lukivaikeus on yhteydessä älykkyyssosamäärään  
 4/26–4/38 Kerronta ja evaluaatio: Ruotsissa ensimmäisen kerran luin lehdistä lukemisen ja kirjoittamisen kurseista
- e) 4/38–4/42 Evaluaatio: lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus haitta, mutta pärjään eikä se ole koskaan estänyt elämäntoimintoja
- f) 4/42–4/47 Kerronta ja kuvailu: isä varoitti, ettei saa mennä opiskelemaan alaa, jossa joutuu lukemaan paljon
- g) 4/47–4/49 Evaluaatio: isä yritti suojella minua pettymyksiltä
- h) 4/49–5/2 Evaluaatio: itse menin toiseen ääriin, koska halusin näyttää, että pärjään
- i) 5/2–5/8 Evaluaatio lukivaikeuteen täytyy luovasti etsiä ratkaisuja

**Teemallinen kertomus**

## VII 5/9–7/8 ENGLANNIN OPETTAJAN TOIMINTA

- a) 5/9–5/25 Kerronta ja kuvailu: englannin opettaja leimasi luokalla kaikki, joilla oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia  
 5/25–5/29 Kerronta ja kuvailu: suomen kielen opettajat fiksuja ja asiallisia  
 5/29–5/38 Kerronta ja evaluaatio: luokan käsitystä lukivaikeudesta tasapainotti, kun oli normaalisti suhtautuvia opettajia versus englannin opettajan henkilökohtainen näkemys lukivaikeudesta vamma
- b) 5/38–5/43 Kerronta ja evaluaatio: englannin opettajaan varauksellinen suhtautuminen, mikä aiheutti jännitteitä myös kielen oppimiseen
- c) 5/43–6/8 Kerronta: englannin opettaja lokeroi oppilaat älynkynttilöihin ja rupusakkiin ja kertoi ne ääneen luokalle  
 6/8–6/11 Kerronta ja kuvailu: minun kategoriani oli rupusakki ja poikkeus verrattuna hyvin menestyneisiin sisaruksiini

6/11–6/14 Evaluaatio: en tiedä, kuinka herkemille leimatuille ja raamitetuille on käynyt

- d) 6/14–6/23 Kerronta ja kuvailu: esimerkki englannin opettajan toiminnasta
- e) 6/23–6/38 Kerronta ja evaluaatio: englannin opettaja jakoi lapset yhteiskuntaluokan, varallisuuden ja älykkyyden mukaan eri kasteihin
- f) 6/38–6/40 Evaluaatio: englannin opettajan toiminta kauheinta koulussa  
6/40–7/1 Evaluaatio: monet hänen oppilaistaan kirjoitti laudaturin, mutta taustalla voimakas syyllistäminen, kilpailu ja kunnianhimo  
7/1–7/8 Evaluaatio: englannin opettajan omista lapsista ei koskaan tullut mitään

#### VIII 7/9–7/32 TIETÄMÄTTÖMYYS LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUKSISTA

- a) 7/9–7/11 Kerronta: minulle ei puhuttu lukivaikeudesta mitään
- b) 7/11–7/16 Kerronta: vanhemmille kerrottiin oppikouluun pyrkimisvaiheessa, etten pärjää siellä  
7/17–7/26 Kerronta ja kuvailu: saneluissa jäin takertelemaan ensimmäisten sanojen kanssa, ja luetun ymmärtämisessä tekstit piti lukea monta kertaa  
7/26–7/29 Evaluaatio ja argumentaatio: ensimmäisen luokan opettajan nuiva suhtautuminen itseän ja saksan kielen taitoon varmasti vaikutti koulunkäyntiin; meni lukkoon
- c) 7/29–7/32 Evaluaatio: vanhemmat eivät tienneet lukivaikeudesta, joten uskoivat auktoriteetin (=opettajan) käsitystä

#### IX 7/33–8/2 ENSIMMÄISEN LUOKAN KERTAAMISESTA

- a) 7/33–7/43 Kerronta ja kuvailu: olin sairaana paljon, ja oli vaikeuksia suomen kielen oppimisessa, koska olin orientoitunut saksan kieleen
- b) 7/43–8/2 Evaluaatio: ehkä oppimisen kannalta olisi kannattanut käydä ensimmäinen luokka uudelleen jonkun toisen opettajan johdolla

#### X 8/3–8/33 VANHEMPIEN TOIMINTA

- a) 8/3–8/7 Kerronta: vanhemmilla tietty asenne minua kohtaan, mikä heidän näkökulmastaan oli varmasti parasta
- b) 8/7–8/8 Kerronta: itse tulkitsin, että minua pidettiin tyhmänä ja etten pärjää
- c) 8/8–8/21 Evaluaatio: kyse kommunikaation puutteesta; minulta ei kysytty, mitä minusta tuntuu  
8/22–8/28 Evaluaatio: olen itsepäinen  
8/28–8/33 Evaluaatio: tappelen aika kauan asioiden kanssa ennen kuin myönnän olevani mahdottoman edessä ja muutan mielipidettäni

## XI 8/34–10/45 KORKEAKOULUOPINNOT RUOTSISSA

- a) 8/34–8/42 Kerronta: kauppakorkeakoulun sisäänpääsy jäi 0.25 pisteen päähän
- b) 8/42–8/49 Kerronta ja evaluaatio: hakeutuminen Ruotsiin opiskelemaan sopi elämäntilanteeseen; halu itsenäistyä ja irrottautua  
 8/49–9/1 Evaluaatio ja argumentaatio: en ole viihtynyt asuinlähiössäni, koska se on poroporvarillisuuden kehto  
 9/1–9/12 Kerronta ja evaluaatio: jos sinulla ei ollut tietynlaista taustaa, sinua voitiin kohdella miten vaan  
 9/12–9/14 Evaluaatio: en viihtynyt, parempi lähtee pois
- c) 9/15–9/24 Kerronta: ensimmäinen vuosi meni kieltä opiskellessa
- d) 9/24–9/30 Kerronta: opiskelu istumista ja lukemista; suoritin ekonomin tutkinnon  
 9/30–10/4 Kerronta, kuvailu ja argumentaatio: ruotsalainen korkeakoululaitos kannustaa ja opiskelu itsestä kiinni verrattuna suomalaisen suorituskeskeiseen malliin  
 10/4–10/9 Kerronta ja evaluaatio: ruotsalaisten asenne positiivisempi kuin suomalaisen systeemin  
 10/9–10/19 Argumentaatio: kehoitus siskon tyttärille mennä opiskelemaan ulkomaille, koska siellä voi vapaasti kokeilla ja etsiä, sivistää itseään
- e) 10/19–10/20 Evaluaatio: elämäni fiksuin temppe lähtee Ruotsiin opiskelemaan  
 10/20–10/26 Kerronta: otan työntekijöikseni kauppakorkeakoulun ja oikeustieteellisen käyneitä nuoria, joista näkee, että ne on vetänyt vain putken läpi
- f) 10/26–10/32 Kuvailu: Ruotsissa jo silloin saattoi opiskella etäopetuksena muiden yliopistojen kursseja
- g) 10/32–10/42 Kuvailu: aikuiskoulutuksen edistyksellisyys
- h) 10/42–10/45 Evaluaatio: ruotsalainen järjestelmä kannustaa ja antaa yrittää

## XII 10/46–11/21 SUOMEEN TÖIHIN

- a) 10/46–10/50 Kerronta: Ruotsissa kymmenen vuotta, opiskelun päätteeksi ostin yrityksen
- b) 10/50–11/3 Kerronta: hain ja sain työpaikan Suomesta
- c) 11/3–11/11 Evaluaatio: pitkän harkinnan jälkeen päätin lähtee Suomeen asenteella ”pääseehän sieltä pois”  
 11/11–11/17 Kerronta ja kuvailu: olin ajatellut muuttaa Ranskaan ja opiskella kieltä
- d) 11/17–11/21 Kerronta: nyt tekemässä MBA-tutkintoa

## XIII 11/22–13/16 ELÄMÄN MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT

- a) 11/22–11/22 Kerronta: Ruotsi merkityksellisin



- b) 11/22–11/34 Kerronta ja argumentaatio: osoitus, että pärjään
- c) 11/34–11/40 Kerronta ja argumentaatio: osoitus, että pystyin luomaan uuden imagon
- d) 11/40–12/2 Kerronta ja kuvailu: isän kanssa riitely, koska inhoan auktoriteetteja ja niiden käyttämistä perusteluna
  - 12/2–12/6 Evaluaatio: siskoja pidettiin hyvinä ja minuun suhtauduttiin eri tavoin
  - 12/7–12/17 Kerronta: kun vaikeuksia tulee, niin yhteys minuun
  - 12/18–12/27 Evaluaatio: perheessä luotiin minulle rooli, joka ei ollut kuitenkaan minä
- e) 12/27–12/35 Kerronta: perin lukivaikeuden ja muut suvun taudit, mutta isän mielestä ne vain tapa saada huomiota
- f) 12/35–12/41 Evaluaatio: taudit kuitenkin myöhemmin lääketieteellisesti todettu
- g) 12/41–12/43 Evaluaatio ja argumentaatio: sitten en enää puhunut sairauksista
  - 12/43–13/4 Kerronta ja kuvailu: 15-vuotiaana jouduin leikkaukseen ja olin kaksi viikkoa sairaalassa, mutta en kertonut asiasta etukäteen vanhemmille
  - 13/4–13/7 Evaluaatio: lokerointi otti niin paljon päähän, etten viitsinyt puhua vanhemmille sairaudestani
- h) 13/7–13/16 Evaluaatio: Ruotsissa sain olla oma itseni

#### XIV 13/17–17/28 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS JA JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ

- a) 13/17–13/32 Kerronta ja kuvailu: kirjallinen ilmaisu on köyhää
- b) 13/32–13/41 Kerronta ja evaluaatio: olisi ihana ilmaista itseään värikkäästi, mutta kun ei voi, niin täytyy pärjätä näin
- c) 13/41–14/1 Kerronta ja kuvailu: työmatkoilla ulkomailla joutuu todella skarp-paamaan kieltä
- d) 14/1–14/10 Evaluaatio: en pelkää enkä karta lukemista ja kirjoittamista edellyttäviä tilanteita, mutta ne vievät valtavasti energiaa
  - 14/10–14/23 Kerronta: pyyntö oman lapsen testaamisesta, joka todettiinkin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiseksi
  - 14/23–14/31 Kerronta ja evaluaatio: lapsessa näkee paljon itseään; tarina lapsen huonosta koulutodistusnumerosta lauseen hahmotuksen ja kirjoittamisen osalta
  - 14/31–14/33 Kerronta: sanoin, että pärjät elämässä
  - 14/33–14/41 Kerronta ja kuvailu: jokapäiväinen harjoittelu; päiväkirja, kirjeen kirjoittaminen
  - 14/41–14/44 Kerronta ja evaluaatio: omat vanhemmat eivät osanneet toimia, mutta ei niitä opastettukaan
  - 14/44–15/1 Evaluaatio: tärkeää, että harjoittelee jokapäiväisen toiminnan ohessa

- 15/1–15/14 Kerronta ja evaluaatio: lapsella lievä lukivaikeus; itsellä koko ajan vaikeuksia kirjoittamisessa
- e) 15/14–15/27 Kerronta ja evaluaatio: olen koko elämäni taistellut näiden ongelmien kanssa ja oppinut ongelmanratkaisutaitoja
- f) 15/28–15/38 Kerronta: rakastin lukemista eikä matikka ole ollut koskaan vaikeaa
- g) 15/38–15/45 Kerronta ja evaluaatio: opin oikeanlaisen vastausmallin; asiat ja oikea vastausmalli tuottivat kiitettävän numeron, vaikka kirjoitusasu ei ollut hyvä
- h) 15/45–16/1 Kerronta: kielen ja kirjoittamisen kanssa joutuu skarppaamaan joka päivä
- 16/1–16/21 Kuvailu ja evaluaatio: vertaus omaan mieheen, jolla on hyvä muisti ja kielioppi hallussa
- 16/21–17/5 Kerronta: lukivaikeus heijastuu kieliopin oppimiseen; tarvitsin englannista oikeaa kielioppiopetusta eikä keskustelija
- i) 17/5–17/11 Evaluaatio: ymmärrän, kuinka suuri merkitys kieliopilla on kielen oppimisessa
- j) 17/12–17/27 Kerronta ja kuvailu: joudun työssä kirjoittamaan paljon, mutta olen kehittänyt itselleni kirjoittamisen mallin
- 17/27–17/28 Evaluaatio: toivoisin vahvempaa kirjallista ilmaisua, mutta kun ei ole niin ei voi mitään

#### XV 17/29–20/24 KOKEMUKSET RUOTSISSA ASUMISESTA

- a) 17/29–17/38 Kerronta ja evaluaatio: koulussa luotu jo pohja, kuka ja millainen olet
- 17/38–18/3 Kerronta: kertomus asuntolasta, jossa myös tyttö omasta, suomalaisesta koulusta
- 18/3–18/9 Evaluaatio: molemmat olimme helpottuneita, kun pääsimme kyseisestä koulusta pois
- b) 18/9–18/16 Kerronta: Suomessa roolit olivat liian lukkiutuneet, Ruotsissa pääsi luomaan uutta, omaa
- c) 18/16–18/17 Kerronta: halusin eroon omasta perheestäni
- 18/17–18/23 Kerronta: oma siskokin sanoi, ettei halua minun ilmaisevan koulussa meidän olevan sisaruksia
- 18/23–18/26 Kerronta: englannin opettajan luokittelu onnettomaksi tyypiksi
- 18/26–18/26 Evaluaatio: olin helpottunut
- 18/26–18/37 Kerronta: omat siskot eivät koskaan uskaltaneet riitauttaa asioita
- 18/37–18/50 Evaluaatio: väsyin rooliini asioiden taistelijana ja riitauttajana

- d) 18/50–19/7 Kerronta: sain Ruotsissa onnistumisen elämyksiä
- e) 19/7–19/11 Evaluaatio: Suomessa olin liian kahlehdittu rooleihin, jotka oli iskostettu jo lapsena
- f) 19/12–19/21 Kerronta: onnistumisen kokemuksina tilaston approbatur, sai uudet ihmissuhteet sekä huomaat, että pärjää hyvin itsenäisesti
- g) 19/21–19/34 Kerronta: sain vastatakseni osakunnan ravintolatoiminta, joka myös merkki pärjäämisestä
- h) 19/34–20/1 Kerronta: Suomeen saa perspektiivin ja ymmärtää, kuinka erilaisia maat ovat ja kuinka eri maat näkevät eri tavoin maailman
- i) 20/1–20/11 Evaluaatio: kaukaa saa perspektiivin, vaikka oleskelu ulkomailla varsinkin alkuun on ollut rankkaa kielen ja yksinäisyyden vuoksi
- j) 20/11–20/24 Evaluaatio: pärjääminen peilautuu suhteessa vanhempiin, joiden mielestä olin tyhmä enkä pärjää

#### XVI 20/25–24/11 TULEVAISUUS

- a) 20/25–20/45 Kerronta: halu saada uusi työpaikka, jossa vähemmän työtä
- b) 20/45–21/7 Argumentaatio: janoan haasteita, mutta joudun aina kamppailemaan omien riittämättömyyden tunteiden kanssa
  - 21/7–21/29 Kerronta: esimies ei suostunut työpaikanvaihdokseen, koska minulla parhaimmat business-ideat ja liiketoimintasuunnitelmat
  - 21/29–21/46 Kerronta: tekemäni budjettisuunnitelma oli esimiehen mielestä erinomainen
  - 21/46–22/5 Kerronta: tarjottiin toimitusjohtajan paikkaa, mutten suostunut, koska yrityksen business-idea toimimaton
  - 22/5–22/17 Kerronta ja argumentaatio: en halua olla kiiltokuvana, johtajana, vaan vahvana taustavaikuttajana
  - 22/17–23/2 Kerronta: tarina, kuinka vaadin juristiltamme kunnollista työnäyttöä
- c) 23/3–23/11 Kerronta ja evaluaatio: yritys on mahdollisuuksien talo, jossa voit edetä ja tehdä, mikäli sinulla on halua ja pyrkimystä
- d) 23/11–23/17 Kerronta: MBA-tutkintoon lukeminen virkistävää
  - 23/17–23/23 Evaluaatio: lukeminen itselle rentoutumiskeino
- e) 23/23–23/42 Evaluaatio ja argumentaatio: työ mennyt niin kiireiseksi, ettei jää yhtään omaa vapaa-aikaa
  - 23/42–23/50 Kerronta: kaikki työntekijät jakavat kokemuksellisesti kiireen tunteen ja sen lisääntymisen
- f) 23/50–24/11 Evaluaatio: työt ovat haastavia, mutta niitä saisi olla vähemmän.

## LIITE 7

**Matriisi: Terttu****Pääkertomus**

## 0 1/1–1/11 ALOITUS

- a) 1/1–1/11 Kuvailu: kuvaus omasta perheestä

## I 1/11–2/2 KOULUUNLÄHTÖ JA KANSAKOULU

- a) 1/11–1/18 Kuvailu: kouluunlähtijänä ei ollut vertaisseuraa, johon olisi itseään verrannut
- b) 1/18–1/20 Kuvailu: ei ymmärtänyt, ettei oppinut lukemaan 1–2 luokalla, vaikka muut oppi
  - 1/21–1/27 Kuvailu ja argumentaatio: paljon poissa koulusta kuumeilyn takia
  - 1/27–1/35 Kuvailu ja argumentaatio: äidin ja opettajan keskustelu luokalle siirtämisestä
  - 1/35–1/39 Kuvailu ja argumentaatio: aina rästitöitä
  - 1/39–1/41 Kuvailu ja argumentaatio: nippa nappa toiselle luokalle
- c) 1/42–2/2 Kuvailu: ulkoaoppiminen ei onnistunut ja virheet ainekirjoituksessa

## II 2/2–2/33 OPPIKOULU JA LUKIO

- a) 2/2–2/6 Kerronta: oppikouluun pääsy
- b) 2/6–2/15 Kuvailu: vaikeudet oppiaineiden kanssa
  - 2/15–2/21 Argumentointi: aistihavaintotutkimus psykologian laitoksella
  - 2/21–2/31 Argumentointi: ulkoaoppimattomuus ja kuulon ongelmat korvautuneet automaattisesti kaiken muistiin kirjoittamisella
- c) 2/31–2/33 Kerronta: lukion kesken jättäminen ehtojen vuoksi

## III 2/33–3/6 LUKIO YKSITYISOPPILAANA JA SAIRAANHOITAJAKOULUTUS

- a) 2/33–2/37 Kuvailu: yksityisoppilaana laudaturin paperit
- b) 2/37–2/43 Kuvailu: kuvaus ylioppilaskirjoitusten ainekirjoituksesta ja kirjoittamisen hallinnasta
- c) 2/43–2/45 Kuvailu: samanaikaisesti valmistuminen sairaanhoitajaksi
- d) 2/45–3/6 Kuvailu ja argumentaatio: yöllä kirjoitustyöt

## IV 3/6–3/14 RUOTSIIN SAIRAANHOITAJAKSI

- a) 3/6–3/10 Kuvailu: kuvaus ruotsin kielen oppimisesta
- b) 3/10–3/14 Kerronta: tulevan aviomiehen tapaaminen

## V 3/14–3/23 MUUTTO SUOMEEN JA YLIOPISTOTUTKINTO

- a) 3/14–3/23 Kerronta: kahdessa vuodessa alempi korkeakoulututkinto

## VI 3/23–3/33 AUTO-ONNETTOMUUS

- a) 3/23–3/28 Kerronta: sairauslomalla opiskelemaan ja refleктоimaan ryhtyminen
- b) 3/28–3/33 Argumentaatio: halu tehdä hauskoja asioita

## VII 3/33–5/18 OMA JA TYTTÄREN LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS

- a) 3/33–3/40 Kerronta: tyttärellä vaikea lukivaikeus ja tarkkaavaisuushäiriö
- b) 3/40–4/10 Argumentaatio: väsyminen tyttären opettamiseen kotona
- c) 4/10–4/16 Argumentaatio: väsyminen sairaasta äidistä huolehtimiseen
- d) 4/16–4/18 Kerronta: omalla sairauslomalla oman tilanteen miettiminen
- e) 4/18–4/30 Argumentaatio: lukivaikeuden selvittäminen helpottavaa
- f) 4/30–5/3 Kerronta ja argumentaatio: hahmottamiseen liittyvät ongelmat koulussa ja jokapäiväisessä elämässä
- g) 5/3–5/8 Evaluaatio: liittyisikö pelko epäonnistumisesta lukivaikeuteen?
- h) 5/8–5/18 Kuvailu: kuvaus omasta tavasta lukea

**Teemallinen kertomus**

## VIII 5/19–6/42 AUTO-ONNETTOMUUS JA MUUTOS

- a) 5/19–5/32 Kuvailu: kuvaus onnettomuuden aiheuttamasta tilanteesta
- b) 5/32–6/5 Kuvailu ja argumentaatio: oman elämäntilanteen pohdinta
- c) 6/5–6/18 Kuvailu: tyttären lukivaikeuden pohdinta ja oman lukivaikeuden ymmärtäminen
  - 6/18–6/36 Kerronta: huonouden tunne
  - 6/36–6/42 Kerronta: objektiivisesti ajateltuna olen pärjännyt hyvin

## IX 6/43–8/33 KOULUMUISTOJA

- a) 6/43–7/11 Kerronta: lukiossa luokalle jääminen kielten ehtojen vuoksi
  - 7/11–7/17 Kerronta: aiemmin ajatteli olla menemättä lukioon
  - 7/17–7/22 Kerronta: lukion toisella luokalla ei pysynyt oppimisen tahdissa mukana
- b) 7/22–7/40 Kuvailu ja argumentaatio: oma opiskelutapa liittyy kokonaisuuksien hahmottamiseen
  - 7/40–8/1 Kerronta: matematiikan kokeissa keksi oman ratkaisun

- 8/1–8/5 Kuvailu: en ymmärrä prosenttilaskuja vieläkään  
 c) 8/5–8/18 Kuvailu: tyttären tapa opiskella  
 d) 8/18–8/33 Evaluaatio: huonouden tunne

#### X 8/33–9/45 HUONOUDEN TUNNE

- a) 8/33–8/35 Kuvailu ja argumentaatio: huonous ja omien ansioiden mitätöinti  
 8/35–8/47 Kerronta ja argumentaatio: en uskonut pääseväni yliopistoon opiskelemaan  
 8/47–9/12 Kerronta ja argumentaatio: en uskonut saavani kasvatustieteiden approbaturin kokonaisarvosanaa  
 b) 9/12–9/17 Kerronta: syy huonouden tunteeseen huonot koulumuistot?  
 9/17–9/24 Kerronta: sisarukset oppivat itseä helpommin  
 9/24–9/42 Kerronta ja argumentaatio: lapsena kotitöitä ja vastuuta sisaruksista  
 c) 9/42–9/45 Evaluaatio: olen oppinut pärjäämään

#### XI 9/46–10/45 SAIRAANHOITAJAKOULUTUS JA TYÖ RUOTSISSA

- a) 9/46–10/4 Kerronta: suoritukset vaihtelivat  
 b) 10/4–10/20 Kerronta: muut asiat kiinnostivat enemmän  
 c) 10/21–10/27 Kerronta ja evaluaatio: aviomiehen tapaaminen, sairaanhoitajakoulutus välivaihe elämässä  
 d) 10/28–10/31 Kerronta: sairaanhoitajana Ruotsissa  
 e) 10/31–10/41 Kerronta: tavoitteena lähteä Sveitsiin  
 f) 10/41–10/45 Evaluaatio: sairaanhoitajakoulutus välivaihe, kiintymättömyys helpottaa paikasta toiseen siirtymisen

#### XII 10/46–11/45 MUUTTOJA TYÖN VUOKSI

- a) 10/46–11/5 Kerronta: aviomies sotaväessä ja itse työssä kasarmilla  
 b) 11/5–11/10 Kerronta: muutto aviomiehen työn vuoksi ja itselle yliopistotutkinto ja lehtorin viransijaisuus  
 c) 11/11–11/13 Kerronta: muutto aviomiehen työn vuoksi ja itse sairaanhoitajan työssä  
 d) 11/14–11/24 Kerronta ja kuvailu: lisäkouluttautumista tulevan muuton vuoksi  
 e) 11/24–11/45 Evaluaatio: kouluttautumista työnsaantimahdollisuuksien parantamiseksi

#### XIII 12/1–13/30 KIRJOITTAMINEN

- a) 12/1–12/22 Kuvailu: väsyneenä kirjoittaminen aiheuttaa paljon kirjoitusvirheitä  
 b) 12/22–12/34 Kuvailu: pidän kirjoittamisesta ja olen kirjoittanut paljon  
 c) 12/34–13/2 Kuvailu: käsikirjoittamisen epävarmuus (virheet/ huono käsiala) lomakkeita täytettäessä

- d) 13/2–13/12 Kerronta: lisäkoulutuksessa opettajan nauraminen kirjoitusvirheille
- e) 13/12–13/19 Kuvailu: kuvailu tyypillisistä kirjoitusvirheistä
- f) 13/19–13/21 Evaluaatio: virheitä on aina, mutta tarkistutan ainoastaan viralliset paperit muilla
- g) 13/22–13/30 Kuvailu ja argumentaatio: lomakkeiden täyttö tietokoneella huonon käsialan vuoksi

#### XIV 13/31–15/9 LUKEMINEN

- a) 13/31–13/35 Kuvailu: ääneen lukemisen karttaminen, koska kirjaimet eivät pysy paikallaan
- b) 13/35–14/5 Kuvailu: oma lukutapa on etsiä kaikkein oleellisin
- c) 14/5–14/13 Kuvailu: vieraskielistä tekstiä tai sanaa en pysty hahmottamaan
- d) 14/13–14/14 Evaluaatio: en osaa lukea vierasta sanaa  
14/14–14/21 Kerronta: esimerkki tapauksesta, kun ei osannut lukea vierasta sanaa
- e) 14/21–14/23 Evaluaatio: merkityksen kautta lukemisesta muodostunut oma tapa lukea
- f) 14/24–14/37 Kuvailu: kuvaus kielten eroista omassa lukemisessa
- g) 14/37–14/40 Kuvailu: vieraiden kielten kirjoittamisen vaikeus
- h) 14/40–14/42 Evaluaatio: saksa ja ruotsi selkeämmät kielet kuin englanti  
14/42–15/3 Kerronta: lukion englannin kurssin suorittaminen latinan avulla  
15/3–15/8 Kerronta: Italiassa sairastuminen; pärjääminen latinan avulla
- i) 15/8–15/9 Evaluaatio: pärjätäkseen keksii kiertotien

#### XV 15/10–15/45 LASKEMINEN

- a) 15/10–15/16 Kerronta: peruslaskutoimitukset koulussa hyvin arvosanoin, vaikka prosenttilaskuja ei ymmärräkään
- b) 15/16–15/24 Kerronta: oppikoulun pääsykokeessa logiikkatehtävät oikein, muissa virheitä  
15/24–15/33 Kerronta: kahden testipäivän vertailua
- c) 15/33–15/45 Evaluaatio: matematiikassa ei erityistä ongelmaa, koska se on loogista

#### XVI 16/1–18/4 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS KOETTUINA OMINAISUUKSINA

- a) 16/1–16/13 Kuvailu: etäisyyksien arvioiminen vaikeaa  
16/13–16/19 Kerronta: pallopeleissä ei osannut arvioida pallon kokoa ja etäisyyksiä
- b) 16/19–16/22 Kerronta: ei osannut erottaa vasenta ja oikeaa
- c) 16/22–16/24 Evaluaatio: en pitänyt koululiikunnasta



- d) 16/24–16/28 Kerronta ja argumentaatio: olisiko kuulo vaikuttanut siihen, ettei ymmärtänyt suullisia ohjeita
- e) 16/28–16/34 Kuvailu: tytär ei hahmota ratsastuskenttää
- f) 16/34–16/38 Kerronta: leireillä ei pitänyt suullisista ohjeista, koska ei ymmärtänyt niitä
- g) 16/38–17/6 Kerronta: vasen käsi toimii paremmin, vaikka oikea on kirjoituskäsi
- h) 17/6–17/16 Kuvailu: esimerkki liikuntatilanteesta työpaikalla
- i) 17/16–17/30 Evaluaatio: vastenmielisyys yleensä liikuntaa kohtaan
- j) 17/30–17/45 Evaluaatio ja argumentaatio: kuulomuistin lyhyys vaikutti kykenemättömyyteen ottaa vastaan suullisia ohjeita liikuntatunneilla
- k) 17/45–18/4 Evaluaatio: vastenmielisyys ja huonouden tunne liikuntaa kohtaan koulussa ja nykyään

#### XVII 18/5–21/17 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUS JA JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ

- a) 18/5–18/12 Kuvailu: laskeminen, lukeminen ja kirjoittaminen hallinnassa tänä päivänä
- b) 18/13–18/20 Kerronta: koulussa pelko lukemisen epäonnistumisesta
- c) 18/20–18/33 Kuvailu: nykyään pyydän muita lukemaan puolestani
- d) 18/33–18/43 Kuvailu: omin sanoin asioiden kerronta sujuu hyvin  
18/43–19/16 Kerronta: kieltäytyminen opiskeluun liittyvästä kielitettistä
- e) 19/16–19/23 Evaluaatio: ääneen lukemista siis kartan
- f) 19/23–19/31 Kuvailu: en pidä runojen lukemisesta  
19/31–19/35 Evaluaatio: en nauti enkä ymmärrä runoja
- g) 19/35–19/47 Kuvailu: en ymmärrä musiikkiakaan
- h) 19/47–20/2 Argumentaatio: ymmärrän tunteet eri tavoin kuin muut  
20/2–20/7 Kuvailu: esimerkki runoihin liittyvistä tunnetiloista  
20/7–20/21 Kuvailu: kuvaus tyttären suhteesta taiteeseen  
20/21–20/26 Kerronta: olin keskinkertainen musiikissa ja kuvaamataidossa koulussa  
20/26–20/33 Kerronta: musiikkiopinnoista lapsena ei muodostunut ilmaisukeinoja  
20/33–20/36 Kerronta: aviomies musikaalinen
- i) 20/36–20/39 Argumentaatio: väsymys tuottaa kirjoitusvirheitä
- j) 20/39–21/12 Kerronta: olen aina kirjoittanut yöllä
- k) 21/12–21/17 Evaluaatio: olen ilta- ja yöihminen

#### XVIII 21/18–23/17 ELÄMÄN MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT

- a) 21/18–21/25 Kerronta: tytär on muuttanut kaikkein eniten

21/25–21/34 Argumentaatio: ulkomaille lähtö ollut helppoa eikä vieläkään ole poissuljettua

- b) 21/34–21/37 Argumentaatio: ilman tytärtä en olisi ryhtynyt miettimään omaa lukivaikeuttani
- c) 21/37–21/46 Evaluaatio: oman lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden ymmärtäminen on auttanut ymmärtämään tytärtä
- d) 21/46–23/13 Kuvailu: kuvaus tyttären ongelmista
- e) 23/13–23/17 Evaluaatio ja argumentaatio: tyttären vaikeudet ja niiden kanssa kamppailu menee kaikkien muiden asioiden edelle

#### XIV 23/18–24/5 TULEVAISUUS

- a) 23/18–23/25 Kuvailu: maalle muutto ja siellä järkevän tekemisen etsiminen  
23/25–23/31 Kuvailu: tyttären tilannetta seurataan
- b) 23/31–23/39 Kuvailu: tulevaisuudessa matkustelu aviomiehen kanssa
- c) 23/39–24/5 Kuvailu: ensin uusi asunto täytyy remontoida kodiksi