

Arto Hyvönen

SELVIITYMISKEINOJA
LUKIVAIKEUDEN KANSSA

Omaelämäkerrallinen narratiivinen tutkimus
lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden
selviytymiskeinoista opinnoissaan

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajakoulutus

Kevät 2016

Selviytymiskeinoja lukivaikeuden kanssa

Omaelämäkerrallinen narratiivinen tutkimus lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden selviytymiskeinoista opinnoissaan

Pro gradu -tutkielma

Arto Hyvönen

0306458

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Selviytymiskeinoja lukivaikeuden kanssa Omaelämäkerrallinen narratiivinen tutkimus lukivaikeuksisten korkeakouluopiskelijoiden selviytymiskeinoista opinnoissaan

Tekijä: Arto Hyvönen

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 69

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli tutkia millaisia selviytymiskeinoja lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat ovat käyttäneet opintojensa aikana. Selviytymiskeinoja tarkastellaan kahdesta näkökulmasta, joita ovat oppimisstrategioiden käyttö ja muut tekijät, joilla on ollut positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin ja -kokemuksiin.

Tutkimus on toteutettu narratiivisella tutkimusmenetelmällä ja aineistona toimivat omaelämäkerrat. Aineiston analysointi on toteutettu vignette-tekniikalla. Tutkimustulosten mukaan lukivaikeuksiset korkeakouluopiskelijat käyttivät monipuolisia oppimisstrategioita oppimisensa tukena. Erityisesti niitä käytettiin muistamisen tukena, varsinkin kieliopinnoissa ja tentteihin tai kokeisiin valmistauduttaessa. Oppimisstrategioiden lisäksi merkittävimpinä auttavina tekijöinä näyttäytyivät lähipiirin tuki ja varhainen lukuharrastus. Näiden tekijöiden koettiin edesauttavan myöhempää koulumenestystä. Myös temperamentti- ja persoonallisuustekijällä oli selkeä vaikutus siihen, miten lukivaikeuksinen oppija suhtautui haasteisiin. Sinnikkäät oppijat tuntuivat löytävän aina selviytymiskeinoja haastavissa oppimistilanteissa.

Avainsanat: Lukivaikeus, selviytyminen, narratiivisuus, vignette, oppiminen ja oppimisstrategiat

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	5
2. Lukivaikeus	8
2.1 Lukivaikeus ja sen määrittely	8
2.2 Lukivaikeuden ilmeneminen ja syyt	9
2.3 Lukivaikeuden tunnistaminen.....	13
2.4 Lukivaikeus aikuiselämässä.....	15
3. Oppiminen, oppimisen taustatekijöitä ja oppimisstrategiat.....	18
3.1 Käsitteitä oppimisesta	18
3.2 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	20
3.2.1 Motivaatio ja oppiminen	20
3.2.2 Temperamentti ja oppiminen	21
3.2.3 Kasvu ympäristö ja oppiminen.....	23
3.3 Yleisimmät oppimisstrategiat	24
4. Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Tutkimusongelmat	28
4.2 Narratiivinen tutkimusote	29
4.3 Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuksen aineisto	31
4.4 Aineiston analyysi.....	32
4.5 Eettiset lähtökohdat.....	34
5. Tutkimustulokset	37
6. Johtopäätökset	53
7. Pohdinta	58
8. Lähdeluettelo	63
Liitteet.....	

1. Johdanto

Luku- ja kirjoitustaito ovat tärkeitä taitoja opiskelussa ja elämässä. Nykypäivän koulukulttuurissa ne muodostavat oppimisen perustan (Takala 2008, 13). Kaikki eivät kuitenkaan saavuta sujuvaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoa laadukkaasta kouluopetuksesta huolimatta. Tämä voi johtua neurobiologisista syistä, tarkemmin sanottuna lukivaikeudesta. (Lombardino 2012, 25.)

Lukivaikeus on ongelma, joka voi näkyä hankaluutena sekä lukemisessa että kirjoittamisessa, tai vain toisessa näistä. Lukeminen on yleensä hidasta ja siinä tulee paljon virheitä. Myös lukemaan oppimisen alkuvaiheessa lukivaikeuksilla on selkeitä vaikeuksia. Usein hidas lukeminen vaikuttaa myös tekstin ymmärtämiseen ja muistamiseen. Joissain tapauksissa lukivaikeuksinen henkilö ei muista lukemaansa, mikä on omiaan vähentämään kiinnostusta lukemisen harrastamiseen. Kirjoittamisessa ongelmat näkyvät yleensä kirjoitusvirheinä tai lauserakenteiden epäselvyytenä. Lukivaikeuden on todettu olevan yhteydessä myös motorisiin taitoihin. Esimerkiksi käsiala voi olla epäselvää. Ongelmia on havaittavissa myös vieraiden kielten opettelussa. (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 15-16.)

Lukivaikeudella on vaikutuksia myös muihin tekijöihin. Kun perustaitojen oppimisessa on ongelmia, saattaa se heikentää itsetuntoa ja vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisiin suhteisiin. Ongelmat voivat heijastua myös haluttomuutena harrastaa lukemista. Joissain tapauksissa vaikeudet voivat johtaa jopa masennukseen ja syrjäytymiseen. Jos ongelmiin ei ole saatavilla riittävää apua, on mahdollista, että lukivaikeuksinen henkilö saattaa jättäytyä ulkopuolelle jatkokoulutuspaikasta tai työelämästä. (Seppälä 2008, 22; Al-Yagon & Margalit 2014, 278-279.)

Eräs yleisimpiä harhakäsityksiä on, että lukivaikeus vaikuttaisi jotenkin älykkyyteen. Nykytutkimus on kuitenkin osoittanut, ettei näin ole. Lukivaikeus on oppimisvaikeus, joka johtuu kielellisen prosessoinnin ongelmasta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71.) Lukivaikeuden aiheuttaa pääasiallisesti kolme eri tekijää joko yhdessä tai erikseen. Näitä ovat ongelmat fonologisessa prosessoinnissa, nopeassa nimeämisessä ja heikkous

kielellisessä työmuistissa. Uudemmat tutkimukset tukevat myös ajatusta siitä, että lukivaikeuteen liittyy audiitiivisen hahmottamisen ongelma. (Lyytinen, Ahonen, Leiwo & Lyytinen 2011, 88-89.)

Lukivaikeuksiset lapset, nuoret ja aikuisetkin tarvitsevat tukea ja opastusta opintiellään. Nämä tekijät ovat motivoineet minua valitsemaan tämän aiheen tutkimuskohteekseni. Tutkielman tarkoituksena on selvittää tekijöitä, joiden avulla lukivaikeuksiset henkilöt ovat parantaneet omia oppimistuloksiaan ja mahdollisesti elämänlaatuaan. Lähtökohtana tutkielmassa oli tutkia millaisten selviytymiskeinojen avulla korkea-asteen opiskelijat ovat selviytyneet lukivaikeuden kanssa opintiellään. Lisäksi olen pyrkinyt selvittämään millaisia oppimisen strategioita he ovat oppimisessaan käyttäneet ja ovatko ne mahdollisesti edesauttaneet opintomenestyksessä. Valitsin tutkimuskohteekseni korkea-asteen opiskelijat, sillä hypoteettisesti arvelin, että akateeminen koulutus pakottaisi heidät reflektoimaan omaa oppimistaan ja kehittämään entistä monipuolisempia oppimisen strategioita.

Tutkimukseni aineistona toimivat tutkimuskohteiden itsekirjoitetut omaelämäkerrat, jotka on analysoitu narratiivisen tutkimusmenetelmän keinoin. Yksi tutkittavista piti parempana haastattelua, joten hänen kohdallaan omaelämäkerta nauhoitettiin ja litteroitiin jälkikäteen. Kertomusten kautta pääsin tutustumaan yksityiskohtaisesti haastateltavien eri elämänvaiheisiin. Lähes kaikista kertomuksista nousi esille toive siitä, että heidän ongelmansa olisi tiedostettu varhaisessa vaiheessa. Tutkittavat pohtivat paljon kertomuksissaan sitä, olisiko heidän opintaipaleensa voinut olla jotenkin helpompi, jos he olisivat saaneet apua jo elämänsä aikaisemmissa vaiheissa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on myös ollut tuoda esille niitä piirteitä, jotka kielivät oppilaan tai lapsen lukivaikeudesta. Näiden merkkien tunnistaminen on erityisen tärkeää sekä vanhemmille, että kasvatus- ja opetusalan henkilökunnalle.

Teoreettinen viitekehys alkaa lukivaikeuden määritelmällä ja lukivaikeuden historian kartoituksella. Sen jälkeen tuon esille muutamia keskeisiä tekijöitä, joita yleisesti pidetään lukivaikeutta selittävinä tekijöinä. Esittelen myös lukivaikeutta enteileviä merkkejä, joiden avulla se voidaan tunnistaa. Tuon teoriaan mukaan myös aikuisten

lukivaikeutta käsittelevän osuuden. Teoriaosuus jatkuu oppimista ja oppimisstrategioita käsittelevällä osiolla. Tässä osiossa määrittelen ensin oppimisen käsitettä ja oppimiseen liittyviä asioita, kuten motivaatiota, temperamenttia ja kasvuympäristön merkityksellisyyttä. Tässä näkyy erityisesti vanhempien lapselle antaman tuen tärkeys. Tässä luvussa käsitelen myös oppimisenstrategioita ja niiden merkitystä oppimisprosessissa.

Teoriaosan jälkeen käydään läpi tutkimuksen toteuttamisen vaiheita, sekä esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä. Tutkimus on toteutettu narratiivisella tutkimusmenetelmällä. Aineistona toimivat kahdeksan korkeakouluopiskelijan omaelämäkertaa. Näistä kertomuksista on koostettu kolme vignetteä, vignette analyysin mukaisesti. Tutkielman lopuksi, johtopäätökset -luvussa peilaan vigneteistä saatuja tuloksia tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Pohdintaluku kertoo vielä tutkimuksen vaiheita kriittisesti sekä tutkielman onnistumista ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2. Lukivaikeus

2.1 Lukivaikeus ja sen määrittely

Lukivaikeus määritellään tutkimuskirjallisuudessa monella tavalla. Sen määrittely on myös kielisidonnainen. Tutkijat ovatkin löytäneet 37 erilaista termiä, joiden on katsottu viittaavan lukivaikeutta koskeviin ongelmiin. Monet mittaukset perustuvat oletuksiin ja syihin, joita vaikeuden taustalla oletetaan olevan. Tämä käsitteellinen epätarkkuus ja päällekkäisyys vaikeuttavat myös tutkimuskirjallisuuden ja -tulosten vertailtavuutta. (Paananen 2006, 47-48.) Samanlaisiin päätelmiin on tullut myös Ingelsson (2007) omassa väitöskirjassaan. Hän muistuttaa, etteivät tutkijat ole päässeet määritelmästä yksimielisyyteen. Suurimpana syynä ovat lukivaikeuden moninaiset ilmenemismuodot. Määrittelyä vaikeuttaa myös niin sanottu ”ulossulkeva menettely”. Se tarkoittaa niiden asioiden rajaamista ulkopuolelle, jotka eivät ole osana lukivaikeutta. (Ingelsson 2007, 16-17.)

Kansainvälinen dysleksiajärjestö (International Dyslexia Association, IDA) on määritellyt lukivaikeuden seuraavalla tavalla: "Dysleksia on erityinen oppimisvaikeus, jonka tausta on neurobiologinen. Sille tunnusomaisia piirteitä ovat vaikeudet yksittäisten sanojen tarkassa ja/tai sujuvassa tunnistamisessa sekä heikko oikeinkirjoitus ja dekodeaustaito. Nämä vaikeudet ovat tyypillisesti seurausta puutteista kielen fonologisissa osatekijöissä, jotka ovat usein odottamattomia suhteessa muihin kognitiivisiin taitoihin tai opetuksen tehokkuuteen." (International Dyslexia Association 2016.)

Lukivaikeudella tarkoitetaan henkilön vaikeutta lukea sujuvasti kirjoitettua tekstiä. Lukemisen ongelmat näkyvät monesti myös luetun muistamisen heikkoutena ja teknisen lukutaidon hitautena. Tekstin mieleen painaminen ja palauttaminen voi olla haasteellista lukivaikeuksiselle henkilölle. Lukivaikeus rajoittuu harvoin kuitenkin vain lukemisen ongelmiin. Kirjoittaminen on myös eräs lukivaikeuden osa-alue, jossa saattaa ilmetä

selkeitä ongelmia. Vaikeudet kirjoittamisessa näkyvät yleensä oikeinkirjoituksen ongelmina, epäselvänä tekstinä ja huonona käsialana. (Lukihäiriö.fi 2016.)

Tutkijat Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2007) määrittelevät lukivaikeuden "odottamattomaksi alisuoriutumiseksi". Heidän mukaansa on tärkeää, ettei oppimiselle ole mitään ulkoista tekijää, joka voisi toimia oppimisen esteenä. Tällainen este voi olla vaikkapa fyysinen tai psyykinen vamma, joka haittaa normaalia oppimisprosessia. Myös yksilön älyllisen ja kognitiivisen tason tulee olla normaali määriteltäessä lukivaikeutta. Oleellista on myös se, että oppija on saanut riittävää ja asianmukaista opetusta ja siitä huolimatta hänellä on selkeitä puutteita oppimisessa. (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2007, 27-28.)

Lukivaikeudesta kuulee puhekielessä käytettävän usein *dysleksia* määritelmää. Dysleksia on lukivaikeutta kuvaava yleiskäsite, jonka keskeinen piirre on vaikeus fonologisessa prosessoinnissa. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70.) Suomen kielessä käytetään myös termiä *dysgrafia*, joka liittyy kirjoittamisen vaikeuksiin. Yhdessä ne muodostavat lukivaikeuden käsitteen. (Panula 2013, 12-13.) Tässä tutkimuksessa käytän termiä lukivaikeus, kun puhun yleisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä vaikeuksista.

2.2 Lukivaikeuden ilmeneminen ja syyt

Ensimmäisiä tieteellisiä havaintoja oppimisvaikeuksista alettiin tehdä 1800-luvulla. Tuolloin ruumiinavauksissa havaittiin, että monella oppimisvaikeuksisella oli poikkeuksia aivojen rakenteessa. Myöhemmin oppimisvaikeuksista paikannettiin vaikeudet kielellisten vaikeuksien kohdalla. Ongelmat ilmenivät muun muassa puhumisen ja lukemisen vaikeutena. Tällöin alettiin puhua "sanasokeudesta". Myöhemmin termi sanasokeus korvattiin dysleksia termillä, joka kuvastaa erityisesti ongelmia lukemisen ja kirjoittamisen alueilla, ilman, että henkilöllä olisi ollut mitään merkittävää kehityksellistä tai älyllistä ongelmaa. (Vanninen 2012, 29; Hallahan, Paige, Pullen & Ward 2013, 17.) Eräs lukivaikeutta tutkinut edelläkävijä oli Samuel Orton. Hän tuli tutkimuksissaan siihen tulokseen, että lukemisen vaikeudet johtuvat aivoissa olevasta ilmiöstä, jota hän kutsui "*strephosymboliaksi*." Tämä tarkoitti sitä, että lukivaikeuksisen

aivoissa luettu teksti muuttuu pelikuvaksi, mikä hankaloittaa lukemisprosessia. (Hallahan ym. 2013, 18-19.) Teoriassa kyse on siitä, että aivopuoliskojen välillä on poikkeava dominanssi, joka johtaa näköhavaintojen vääristymiin. Tämä taas aiheuttaa lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia. (Vanninen 2012, 32.)

Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että lukivaikeus perinnöllistä. Tutkimusten mukaan jopa 60 prosenttia lukutaidon vaihtelusta voidaan selittää geneettisillä syillä. Myös sukupuolten välillä on havaittu eroja. Pojilla on suurempi riski lukivaikeuden periytymisessä kuin tytöillä. (Panula 2013, 31-32, 57; Shaywitz 2003, 32.) Lapsen mahdollinen lukivaikeus tulisi testauttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, mikäli suvussa on todettu kyseinen ongelma. Tutkimuksien mukaan lukivaikeuksisen vanhemman lapsella on noin 20–40 prosentin todennäköisyys saada itsekkin lukivaikeus. (Shaywitz 2003, 99.)

Suomessa jonkinasteista lukivaikeutta arvioidaan esiintyvän noin viidellä prosentilla ihmisistä. Myös muualla Euroopassa on päädytty samansuuntaisiin tuloksiin. Alakoulussa lukivaikeutta ilmenee alemmilla luokilla (2-4lk) noin 5-10 prosenttia ja ylemmällä luokilla (5-9lk) noin 5:llä prosentilla oppilaista. Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla lukivaikeutta on havaittu huomattavasti enemmän noin 10-30 prosenttia verrattuna lukiossa opiskeleviin. Lukiossa vastaava esiintyvyys on noin 2-3 prosenttia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.)

Sujuva lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät sujuvaa aivojen ja keskushermoston toimintaa, jotta erilaiset kognitiiviset taidot toimitivat normaalisti (Ahvenainen & Holopainen 2005, 40). Tutkimukset ovat osoittaneet, että henkilöillä, joilla on havaittu lukemisvaikeus, on myös eroja aivotoiminnassa. Lukivaikeuksisilla on havaittu poikkeavaa käytöstä etenkin vasemmalla aivopuoliskolla, joka säätelee pääasiassa kielellistä osiota. Lukivaikeuksisen aivoissa vaikuttaisi aktivoituvan eri alueet verrattuna niin sanottuun “normaaliin oppijaan”. Myös aivojen eri osien aktivoitumisnopeus on normaalia heikompaa, mikä voi osaltaan vaikeuttaa luonnollista lukemisprosessia. (Shaywitz 2003, 649-650.)

Merkittävimmitiksi lukivaikeutta selittäviksi tekijöiksi on esitetty *fonologisen prosessoinnin vaikeus, nopean sarjallisen nimeämisen ongelma* sekä *heikon kielellisen työmuistin ongelmat* (Lyytinen ym. 2011, 88-89).

Fonologisen prosessoinnin vaikeus näkyy niin, että lukivaikeuksinen ei kirjaimen nähdessään tunnista sitä tai hän joutuu miettimään kirjaimen ääntämistä pitkään. Ongelma tunnetaan myös *dekoodauksen* vaikeutena, jossa kirjoitetun kielen muuttaminen puheeksi ei suju luonnollisesti. Dekoodaus tarkoittaa kirjain-äänne tai äänne-kirjain vastaavuuden oivaltamista lukemisen ja kirjoittamisen prosessissa. Kyseessä on siis kielen pienimpien yksikköjen eli äänteiden käsittelyn vaikeus. (Takala 2008, 69.) Fonologisen tietoisuuden taidot antavat selkeitä viitteitä lapsen lukemaan oppimisen kyvyistä jo varhaisella iällä. Kuitenkin kielissä, joissa äänne-kirjainvastaavuus on hyvin samankaltainen ei ennustetta ole niin helppoa tehdä. Esimerkiksi suomen kielessä äänteet ovat yhdenmukaiset, mikä osaltaan vaikeuttaa lukivaikeuden tunnistamista. Toisin on esimerkiksi englannin kielessä, jossa kirjaimen ja sanojen ääntäminen on hyvin erilaista. Tästä johtuen lukivaikeuksinen saattaa kohdata paljon ongelmia juuri englannin kielen opiskelussa. Fonologisessa prosessoinnissa näkyy myös kielellisen, lyhytkestoisen muistin ongelma. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että lukivaikeuksinen ei kykene muodostamaan ja tallentamaan riittävän tehokkaasti kirjainten ja sanojen osia. Koska viive on liian suuri ne eivät pääse tallentumaan pitkäkestoiseen muistiin kunnolla. (Kairaluoma 2014, 19-21.)

Vanninen (2012) kuvaa samaa ilmiötä omassa väitöskirjassaan. Hänen mukaansa lukivaikeuksinen ei löydä sopivaa vastaavuutta grafeemi-foneemi yhteyden hahmottamisessa. Lukijalla on vaikeuksia ikään kuin löytää äänteellinen vastaavuus kirjaimelle, jonka hän painetusta tekstistä lukee. (Vanninen 2012, 34.) Fonologisen prosessoinnin ongelmasta on myös syntynyt kattavampi selitys lukivaikeuden ilmenemiselle. Tästä selityksestä käytetään nimitystä *kaksoisvaikeushypoteesi* (engl. *double deficit theory*). Käsite kattaa sekä fonologisen prosessoinnin että nopean nimeämisen ongelman. Nopea nimeäminen on prosessi, jossa lukija tunnistaa eli nimeää tuttuja sanoja. Nykyään uskotaan, että lukivaikeuteen liittyy voimakkaasti juuri tunnistaminen vaikeus. Nopean nimeämisen vaikeudet näkyvät erityisesti lukemisen

sujuvuuden ongelmina. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 76; Georgiou & Parrila 2013, 170-171.)

Lukuisissa tutkimuksissa nopean nimeämisen on havaittu olevan selkeä ennustava tekijä myöhemmän lukutaidon kehittymiselle. Sen uskotaankin olevan keskeisimpiä tekijöitä lukivaikeuden taustalla. Käytännössä nopea nimeäminen tarkoittaa henkilön kykyä palauttaa nopeasti mieleen erilaisia kielellisiä nimikkeitä. Yleensä nopean nimeämisen ongelma todetaan siten, että lapsella on ongelmia nimetä sujuvasti erilaisia esineitä tai asioita. Jos nimeäminen kestää poikkeuksellisen kauan tai on muuten vaivalloista, saattaa kyseessä olla nopean nimeämisen ongelma. Nopean nimeämisen ongelma näyttäytyy myös siten, että henkilö lukee tekstiä poikkeuksellisen hitaasti. (Salmi & Torppa 2011, 131.)

Ahvenainen ja Holopainen (2005, 2014) esittävät, että kielellisen työmuistin kapasiteetin heikkous on merkittävä osatekijä dekodauksen vaikeudessa. Sen merkitys korostuu erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppimisessa, äänteiden erottelamisessa sekä sanojen muodostamisessa. Työmuisti on yhtä lailla oleellinen osatekijä, kun lukija erottelee tekstiä ja valitsee sieltä tärkeimpiä osioita. Työmuistissa ei prosessoida pelkästään yksittäisiä sanoja, vaan kokonaisia tekstirakenteita ja episodeja. Kielellisen työmuistin alhaisen kapasiteetin vuoksi lukivaikeuksinen saattaa olla herkkä häiriöille. Lukivaikeuksinen ei välttämättä pysty seuraamaan esimerkiksi nopeasti etenevää opetusta. Tämä saattaa johtaa siihen, että työmuistin resurssit ylittyvät ja keskittyminen herpaantuu. Lukemisen lisäksi myös kirjoittamisprosessi vaatii kielellistä työmuistia, koska prosessin aikana on pystyttävä käsittelemään samanaikaisesti useita kielellisiä yksiköitä. Työmuistia tarvitaan sanojen tunnistamisessa sekä tekstin ymmärtämisessä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 44–45; Ahvenainen & Holopainen 2014, 80.)

Fonologisen prosessoinnin ja nopean nimeämisen ongelmien lisäksi muita näkökulmia on olemassa. Tällaisia ovat muun muassa *pikkuaivoteoria* ja *magnosoluteoria*. Pikkuaivoteoriassa kyse on hienomotoriikan puutteellisuudesta, joka heijastuu kielellisenä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutena. Samalla uskotaan, että se heijastuu

ongelmina puheentuottamisessa, mikä vaikeuttaa kirjain-äänne yhteyden luomista. Magnosoluteoriassa kyse on taas näköhermoradassa sijaitsevasta magnosolujen poikkeavista toiminnoista, joiden uskotaan vaikeuttavan lukemista. (Vanninen 2012, 34-35.) Nämä käsitykset eivät kuitenkaan ole saaneet kovin vankkaa kannatusta tieteellisissä yhteisöissä, ja ne ovatkin pääasiassa pelkkiä teorioita siitä, mistä lukivaikeus saattaisi johtua.

2.3 Lukivaikeuden tunnistaminen

Lukivaikeuden havaitseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on ensisijaisen tärkeää. Tunnistaminen auttaa opettajia, vanhempia ja lasta elämään lukivaikeuden kanssa. Aikainen tunnistaminen vähentää merkittävästi esimerkiksi nuoren syrjäytymisriskiä. Samalla se antaa paremmat valmiudet opettajille kohdata lukivaikeuksinen lapsi kouluarjessa ja hänelle voidaan tarjota sopivia tukikeinoja oppimisen tueksi. (Seppälä, 2010, 14-15.)

Lyytinen (2011) nostaa artikkelissaan esille eräitä tunnusmerkkejä, jotka indikoivat lukivaikeutta varhaislapsuudessa. Tällaisia tunnusmerkkejä ovat muun muassa lapsen viivästynyt puheenkehitys ja -tuottaminen. Myös lapsen puhe saattaa kuulostaa epäselvältä ja lapsella saattaa olla vaikeuksia puheen ymmärtämisessä. Lapsi saattaa myös pysytellä mieluummin hiljaa, kuin ilmaista itseään puheen keinoin. Tutkimukset osoittavat, että viivästynyt puheenkehitys on vahva tunnusmerkki mahdollisesta lukivaikeudesta. Lasten kielellistä kehitystä tutkiva työryhmä havaitsi, että 2-vuotiaan lapsen tulisi tunnistaa lähiympäristönsä esineistä, ihmisiä sekä ymmärtää lyhyitä toimintakäskejä. Tutkijat korostivat kuitenkin, että tässä iässä lapsikohtaiset erot saattavat olla suuria. Merkittävämpää taas oli mikäli 3,5-vuotias lapsi ei pysynyt sanavarastonsa ja kielellisen kehityksensä puolesta ikätovereidensa mukana. Riskitekijäksi huomioitiin myös, jos lapsen lähisuvussa oli todettu lukivaikeus. Myös motoristen taitojen heikkous saattaa enteillä lapsen lukivaikeutta. (Lyytinen 2011, 103-104.)

Kouluun mentäessä vaikeudet näkyvät yleensä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen vaikeutena. Lukemaan oppiminen on hidasta ja työlästä verrattuna muihin ikätovereihin. Lapsi tekee lukiessaan paljon virheitä ja tekstisisällön muistaminen voi olla vaikeaa. Myös luetun ymmärtäminen vaikeutuu, sillä lukivaikeuksien on vaikeaa yhdistellä tekstisisältöjä keskenään. Tämä saattaa johtaa siihen, ettei lukemisen jälkeen lukija muista, mitä tekstissä oli juuri käsitelty, sillä kielellinen työmuisti kuormittuu liikaa lukemisprosessin aikana. Läksyjen tekeminen ja kokeisiin valmistautuminen saattavat tuntua myös ylivoimaisilta suoriutua. Ongelmat johtavat usein siihen, ettei hidas ja työläs lukeminen ole palkitsevaa. Tämä voi johtaa turhautumiseen ja lukemisharrastuksen välttelemiseen. (Aro 2008, 119.)

Lukivaikeuden ongelmat heijastuvat usein myös sosiaalisten suhteiden ylläpitoon ja hallintaan. Lukivaikeuksinen lapsi saattaa sietää muutoksia huonosti ja hänestä voi tulla hyvin riippuvainen muista ihmisistä, niin ettei hän uskalla tehdä mitään omin päin ilman muiden opastusta. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, miten hyvin lapsi tulee toimeen ikätovereidensa kanssa. Sosiaaliset vaikeudet voivat heikentää itsetuntoa ja se voi johtaa syrjäytymiseen ja erilaisiin käytöshäiriöihin. (Ingelsson 2007, 31-32; Al-Yagon & Margalit 2014, 278-279.)

Lerkkasen (2003) tutkimuksen tavoitteena oli löytää keskeisiä tekijöitä, jotka enteilivät hyvää lukemaan oppimista ensimmäisellä ja toisella luokalla. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 114 oppilasta neljästä eri keskisuomalaisesta koulusta. Tutkimuksessa tutkittiin myös sitä, millainen on foneemisen tietoisuuden ja lukutaidon kehityksen suhde ensimmäisellä luokalla. Lerkkanen tutki myös lukutaidon ja kirjoitustaidon kehityksen välistä suhdetta sekä millaisia lukutaidon oppimisen polkuja lukemaan opettelussa oli havaittavissa ensimmäisen vuosiluokan oppilailta. Tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäisellä luokalla hyvää lukutaitoa ennustivat kirjaintuntemus, kuulon ymmärtäminen ja varhainen lukeminen. Lisäksi sujuva foneemien käyttö enteili hyvää lukutaitoa. Tutkimus myös osoitti, että sujuva luku- ja kirjoitustaito tukivat toisiaan. Hyvä lukutaito ennusti hyvää oikeinkirjoitustaitoa. Motivaation ja erilaisten työskentelytapojen käytöllä vaikutti myös olevan vaikutusta hyviin oppimistuloksiin. Vastaavasti heikko motivaatio ja tehtävän välttely ennustivat heikkoa lukutaidon kehittymistä.

Tutkimuksessa tuli esille ennen kaikkea lasten yksilöllinen oppiminen. Varsinkin varhaisessa lukemaan opetteluun vaiheessa oppilaat saattoivat olla hyvinkin eritasoisia lukijoita. Tutkimuksen mukaan nämä erot kuitenkin tasoittuvat toisen luokan lopulla, eikä merkittäviä eroja ole juurikaan havaittavissa. Lerkkanen kehottakin, että alakoulussa tulisi huomioida lapsi yksilöllisenä oppijana ja koulun tulisi kehittää opetustaan siten, että nämä yksilölliset tarpeet otettaisiin paremmin huomioon. (Lerkkanen 2003, 56-59.)

Lukivaikeuteen liittyy monesti myös kirjoittamisen ongelmat. Kirjoittamisen erityisvaikeus eli *dysgrafia* ilmenee selkeänä puutteena kirjoitustaidon kehittymisessä. Kyky kirjoittaa sanoja ja tavuja on puutteellinen. Monesti myös käsiala saattaa olla epäselvää. Kuten lukemisen erityisvaikeuden diagnoosissa, myös kirjoittamisongelmien taustalta on karsittava mahdolliset koulutukseen liittyvät, älylliset sekä aistihäiriöistä johtuvat tekijät. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Lisäksi vaikeuksia voi ilmetä esimerkiksi sanelutehtävissä sekä muissa tehtävissä, jotka vaativat asioiden luokittelua ja järjestelemistä (Paananen 2006, 54). Jos kirjoittamisessa toistuvat samat virheet koko ajan on syytä epäillä dysgrafiaa. Yleisimmin virheet ovat havaittavissa kaksoiskonsonanttien kohdalla, vaikkapa siten, että toinen kirjaimista puuttuu. Esimerkiksi sanasta ”kukka” tuleekin ”kuka”. Myös kirjaimet saattavat kääntyä peilikuviksi, kuten (p-->b). (Takala 2008, 26.) Vaikeudet saattavat näkyä myös vierasperäisten kirjainten sekä äng-äänteen hallinnan puutteina (Kairaluoma 2014, 17).

2.4 Lukivaikeus aikuiselämässä

Aikuisiän oppimisvaikeuksia on alettu tutkia systemaattisemmin vasta viimeisen vuosien aikana. Vähäisten tutkimusten määrä on osaltaan aiheuttanut sen, ettei aikuisten lukivaikeudesta tiedetä paljoa. Syynä vähäiselle tutkimiselle ovat vanhentuneet uskomukset, että lukivaikeus olisi ohimenevä tila. (Butler 2004, 566.) Aikuisten lukivaikeudet ovat kuitenkin hyvin samanlaisia lapsiin ja nuoriin verrattuna. Vielä aikuisiällä ne voivat näkyä voimakkaasti ja haitata opiskelua, työelämässä suoriutumista ja pärjäämistä normaalissa arjessa. (Nukari 2010, 13.)

Butler (2004) tutki pitkittäistutkimuksessa eri elämänalueita, joihin lukivaikeuden ongelmat voivat heijastua. Esiin nousi muun muassa ongelmat sosiaalisissa suhteissa, työelämässä menestyminen ja akateeminen suoriutuminen. Sosiaalisissa suhteissa vaikeudet näkyivät hankaluutena muodostaa suhteita ja ylläpitää niitä. Tähän liittyi yleensä heikentynyt itsetunto ja monet potivat masennusoireita. Iso osa vastaajista oli myös jossain vaiheessa elämää hankkinut ammattiapua tunneongelmiin. Työelämässä oppimisvaikeus näkyi yleensä vaikeutena hoitaa tavallisia arkisia asioita. Tarkkuutta vaativissa tehtävissä tuli useimmiten ongelmia ja tämä saattoi myös johtaa siihen, että henkilö vältteli vaativien tehtävien ottamista hoidettavakseen. Oppimisvaikeudet saattoivat johtaa myös siihen, ettei niistä kärsivä henkilö halunnut suuntautua korkeasti koulutetulle alalle. Samoja ongelmia oli havaittavissa myös akateemisessa suoriutumisessa. Vaikeuksista kärsivät olivat tavallisesti alisuoriutujia opinnoissaan. Heidän opintomenestystään heijasti yleensä opintojen keskenjättäminen. Tämä oli paljon tavallisempaa vaikeuksista kärsiville kuin vertaisryhmällä. (Butler 2004, 568-578.)

Vastaavanlaisiin havaintoihin päädyttiin myös Lundin yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistui 75 nuorta aikuista, joilla oli todettu lukivaikeus. Yleisempiä esille nousseita asioita olivat sosiaalisten tilanteiden ja epäonnistumisen pelko. Jopa 40 prosenttia vastaajista koki, että lukivaikeus oli heikentänyt merkittävästi itsetuntoa. Vaikutukset olivat ehkä merkittävimpiä työurasta puhuttaessa. Monet tutkimukseen osallistuneista päättivät valita ammatillisen koulutuksen. He halusivat suuntautua aloille, joilla oli mahdollista tehdä asioita käytännössä ilman suurempaa akateemista panostusta. (Ingelsson 2007, 25-27.)

Huomionarvoista on kuitenkin se, että ongelmien ilmeneminen voi vaihdella merkittävästi aikuisilla. Toisilla ongelmat saattavat säilyä merkittävänä koko aikuisiän, kun taas toiset voivat edistyä huomattavasti. Käytännössä se voi tarkoittaa sitä, että lukivaikeuden oireet ovat hävinneet lähes olemattomiin. Usein kyse on kuitenkin aikuisten kyvystä laatia tehokkaita kompensatiokeinoja pärjätäkseen lukivaikeuden kanssa. (Vanninen 2012, 41-42.) Tutkimukset ovat antaneet myös toisenlaisia tuloksia. Gerber (1990) tutki aikuisten oppimisvaikeuksia pitkittäistutkimuksessa. Hänen tarkoituksena oli selvittää ovatko oireet pysyneet samoina, pahentuneet vai lieventyneet

iän myötä. Tutkimukseen osallistui 133 aikuista, jotka olivat 23-71 vuotiaita. Tutkimuksessa tutkittiin useita oppimisvaikeuden osa-alueita, kuten lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja hahmottamisen ongelmia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ongelmat olivat pahentuneet iän myötä. Gerber uskoi kuitenkin, että aikuiselämän lisääntyneet haasteet eri alueilla vaikuttivat osaltaan näihin tuloksiin. Kyse ei siis olisi ollut siitä, että vaikeudet olisivat pahentuneet itsessään. (Butler 2004, 573.)

Ongelmaksi on muodostunut myös se, että aikuisille suunnattuja kuntoutus- ja tukipalveluita ei ole riittävästi saatavilla, mikä voi heikentää elämänlaatua. Ongelmat voivat kasautua ja johtaa psyykkisen hyvinvoinnin heikentymiseen. Tämä voi osaltaan aiheuttaa päihteiden väärinkäyttöä tai joissain tapauksissa altistaa jopa rikolliselle toiminnalle. (Saarelainen & Haapasalo 2010, 6.) Butler lisääkin, että aikuisille tulisi kehittää monipuolisia tukikeinoja ja strategioita, jotta heidän olisi helpompaa selviytyä normaaleista arjen haasteista. Tuen saanti jo varhaisessa vaiheessa voisi osaltaan ehkäistä ongelmia aikuisiällä. (Butler 2004, 591-592.)

3. Oppiminen, oppimisen taustatekijöitä ja oppimisstrategiat

3.1 Käsitteitä oppimisesta

Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) kuvaavat oppimista tilanteena, jossa ihminen pyrkii tyydyttämään omaa uteliaisuuttaan ulkoista maailmaa kohtaan ja ymmärtämään siinä ilmeneviä ilmiöitä. Elämän varhaisesta vaiheesta alkaen ihminen taltioi ja tulkitsee uutta informaatiota. Samalla rakennamme jatkuvasti jäsentyvää ja rikastuvaa kuvaa siitä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta, jossa elämme, sekä myös itsestämme tämän maailman osana. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50.) Engeström (1987) kuvaa oppimista omaa toimintaa koskevien kokonaisvaltaisten ja aktiivisten sisäisten mallien muodostamisena. Se on henkistä toimintaa, joka ei rajoitu pelkästään tiedon vastaanottamiseen pirstaloituneista osista, vaan uusi tietoa sulatetaan aiemmin opittuun tietoteoriaan. Uusi tieto taas avaa näkemään vanhaa tietoa jolloin syntyy mielekästä oppimista. (Engeström 1987, 19, 42.) Piaget oli omissa päätelmissään samoilla linjoilla. Hänen näkemyksensä oppimisesta oli se, että oppija yhdisti uuden asian aiemmin opittuun tietostrukturiin eli *skeemoihin*. Tästä uuden tiedon sisäistyksestä hän käytti termiä *assimilaatio*. Jos opittu aines ei sovi aiempaan tietostrukturiin, mutta oppija kykenee saavuttamaan tasapainon erilaisten korjausten avulla, niin tällöin tapahtuu struktuurin laajennus eli uuden asian oppiminen. Tästä prosessista Piaget käytti termiä *akkommodaatio*. Oppiminen on Piaget'n mukaan siis vanhan tietostruktuurin laajentamista. (Yli-Luoma 2003, 53.)

Tynjälän (1999) mukaan oppiminen on aina kulttuurisidonnainen tapahtuma, joka sisältää oppimisen taustatekijät, oppimisprosessin ja tulokset. Yksilön oppimiseen vaikuttavat yksilön henkiset kyvyt, kuten älykyys, persoonallisuus sekä aiemmat tiedot ja taidot. Myös oppimisympäristön vaikutus korostuu. Koulussa se voi olla koulun opetussuunnitelma, opettaja ja käytetyt opetusmenetelmät. Oppimisprosessiin sisältyvät taas oppijan omat havainnot ja tulkinnat, joiden avulla tietoa prosessoidaan. Samalla oppimiseen liittyvät oppijan motivaatio, erilaiset oppimisstrategiat sekä prosessointitavat. Näihin yhdistyy osaltaan oppijan metakognitiiviset kyvyt, jotka säätelevät asioiden

syvällisempää ymmärtämistä. Nämä tekijät yhdistämällä saavutetaan oppimisen tulokset, joiden avulla voidaan palata uudelleen tekemään uusia havaintoja ja tulkintoja uusista asioista. (Tynjälä 1999, 17.) Oppiminen on siis prosessi, jossa oppija kykenee sisäistämään ja prosessoimaan uutta tietoa. Tämä uusi tieto liittyy aiemmin opittuihin asioihin ja havaintoihin, ja mahdollisesti vahvistaa tai muokkaa aiemmin opittua. Oppimisen tuloksena yksilö kykenee luomaan ympäröivästä maailmasta eheämmän ja selkeämmän kuvan. Oppimista säätelevät ja siihen vaikuttavat yksilön kyky hallita ja muokata omia oppimisstrategioita.

Nykyajan oppilaiden odotetaan olevan autonomisia, reflektiivisiä ja itseohjautuvia yksilöitä, jotka itse muodostavat omia tiedonhankinnan prosesseja ja suhtautuvat kriittisesti saamaansa tietoon. Tämä vaatii oppilailta monipuolista kognitiivista prosessointikykyä ja tiedonkäsittelyntaitoja. (Ruohotie 1998, 24-28.) Tämän lisäksi toinen kulttuurinen suuntaus nykyaikana on *inklusiivinen* koulu. Käsite tarkoittaa kaikille avointa koulua, jossa oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat pyritään sijoittamaan normaaliin luokkaan, mikäli mahdollista. (Saloviita 2008, 13-14.) Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttaminen voi olla todella haastavaa henkilölle, jolla on lukivaikeus. Yleensä se aiheuttaa vaikeuksia erilaisissa oppimistilanteissa. Varsinkin itseohjautuvuus ja vastuunotto saattavat tuottaa suuria haasteita. (Aro, Huemer, Kairaluoma, Wennström & Parkkila 2008, 44-45.) Edellä mainittujen haasteiden vuoksi olen ottanut oppimisen käsitteen osaksi tutkielman teoriaosaa. Tässä tutkielmassa pyrin nostamaan esiin tekijöitä, joiden avulla lukivaikeksiset oppijat voisivat paremmin saavuttaa oppimisessa asetettuja tavoitteita.

3.2 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

3.2.1 Motivaatio ja oppiminen

Motivaation merkitys oppimisprosessissa on erityisen merkityksellinen. Ilman sitä oppiminen on lähes mahdotonta ja siitä syystä opettajan tulisikin aina tiedostaa sen merkityksellisyys opetustilanteissa. Motivaatiolla on monta eri määritelmää, mutta yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa yksilön pyrkimystä ponnistella kohti haluttua päämäärää. Motivaatio voidaan pääsääntöisesti jakaa kahteen osaan: *sisäiseen* ja *ulkoiseen motivaatioon*. Sisäinen motivaatio tarkoittaa yksilön sisäistä halua oppia tai tehdä jotain asiaa. Tällöin on mukana suuri määrä innostusta opeteltavaa asiaa kohtaan. Sisäisessä motivaatiossa palkinto onkin yleensä hyvänolontunne tai tunne onnistumisesta. Ulkoisessa motivaatiossa kyse on yleensä joko palkinnon saamisesta tai rangaistuksen välttämisestä. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida kuitenkaan pitää täysin erillisinä toisistaan, vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan. (Ruohotie 1998, 36-38.)

Gilakjani, Leong ja Sabouri (2012) esittivät artikkelissaan kolme keskeistä tekijää, joiden he katsoivat olevan tärkeimpiä motivaatiota nostattavia tekijöitä englannin kielen opetuksessa. Ensimmäiseksi tekijäksi nousi oppilaiden omien intohimojen tunnistaminen ja niiden liittäminen osaksi opetusta. Nämä saattoivat olla mitä tahansa, kuten urheilu, musiikki tai vaikkapa kirjat. Tärkeää oli sitoa opetus jotenkin niihin, jotta siitä tulisi aidosti kiinnostavaa. Toinen tärkeä tekijä oli muuttaa oppijan todellisuutta. Keskeistä tässä oli luoda mielikuva oppijalle siitä, että opittava asia on käytännössä tärkeää ja sen opittavat soveltamismahdollisuudet hyvin monipuoliset. Todellisuuden muokkaaminen johti siihen, ettei oppiaine tuntunut enää vain asialta joka piti hoitaa alta pois, vaan siitä tuli mielenkiintoinen oppijalle itselleen. Kolmantena seikkana tutkijat nostivat esille monipuoliset ja luovat opetusmenetelmät. Nämä pitivät opetuksen mielenkiintoisena ja sopivan yllättävänä. Kaikki tekijät korostivat erityisesti opettajan roolia motivoijana. Heidän mukaansa opettaja, jolla oli kyky motivoida oppilaita hyvin, sai aikaan paljon tehokkaampia oppimistuloksia. Vaikka kyseinen artikkeli käsitteli pääasiassa opiskelijoiden motivointia englannin opetuksen näkökulmasta, korostivat tutkijat myös sitä, että samat motivoinnin lainalaisuudet pätevät myös muihin oppiaineisiin. (Gilakjani, Leong & Sabouri 2012, 10-11.)

Tärkeää on myös laatia sellaisia opetustehtäviä, jotka vastaisivat mahdollisimman hyvin oppijan suoriutumiskykyjä. Tämä synnyttää positiivisen tunteen omasta osaamisesta. Opettajan on myös syytä olla kärsivällinen niiden oppilaiden kohdalla, joille tehtävät eivät ole aina helppoja. Kannustaminen vähentää ahdistuneisuutta oppimistilanteissa ja lisää halukkuutta suoriutua annetuista tehtävistä. (Ruohotie 1998, 39.)

Palautteen saanti on eräs keskeisimmistä asioista, joka määrittää motivoituneisuutta. Kohdennettu palaute vahvistaa minäkäsitystä oppijana ja parhaimmillaan se muokkaa uskomuksia itsestä sekä käsityksiä omista kyvyistä. Se myös vahvistaa halua yrittää enemmän tulevaisuuden haasteissa. Tällaista kohdennettua ja henkilökohtaista palautetta pidetään erittäin voimakkaana motivaation nostattajana opiskelussa. Päinvastoin palautteen puute tai negatiivinen palaute, joka ei kehitä oppimista saattaa sammuttaa halua oppimiseen ja samalla heikentää oppimismotivaatiota. (Rauste-von Wright ym. 2003, 56-58.)

Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi on lähestyä oppimista sen eri näkökulmista ja pohtia seikkoja, jotka vaikuttavat lukivaikeuksisten oppijoiden koulumenestykseen. Motivaatio on eräs tällainen tekijä. Onnistumisen tunne ja kiitoksen saaminen johtavat sisäisen aktiivisuuden kasvuun. Epäonnistuminen ja negatiivinen palaute taas tehtävien välttelyyn ja huonommuuden tunteeseen. Motivaation merkitys korostuu entisestään sellaisten oppijoiden kohdalla, joilla on vaikeuksia oppimisessa. Tällaiset henkilöt tarvitsevat yleensä enemmän aikaa opiskeluun ja heillä olisi hyvä olla erilaisia kompensatiokeinoja oppimisen tueksi. Myös opettajien ja lähipiirin olisi hyvä tiedostaa olemassa olevat ongelmat sekä mahdolliset motivointikeinot, jotta oppiminen olisi mahdollisimman mielekästä ja tehokasta.

3.2.2 Temperamentti ja oppiminen

Helsingin yliopiston psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen (2006, 2008) määrittelee temperamentin yksilön taipumuksiksi tai valmiuksiksi reagoida tietyllä tavalla ulkoiseen ympäristöön sekä sisäisiin olosuhteisiin. Taipumukset ovat synnynnäisiä

ja osittain myös perinnöllisiä. Ne ovat myös suhteellisen pysyviä läpi elämän. Temperamentti ei ole sidoksissa yksilön älykkyyteen, kykyihin tai toimintastrategioihin. Temperamentti vaikuttaa merkittävästi myös siihen, miten lapsi suhtautuu oppimiseen ja millaiset oppimisen keinot ovat hänelle luontaisia. Temperamenttitekijät vaikuttavat myös ihmissuhteisiin opettajan ja muiden oppilaiden välillä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 12; 2006, 15.)

Keltikangas-Järvinen (2006) nimeää kuusi temperamenttipiirrettä, joiden katsotaan vaikuttavan lapsen koulumenestykseen. Näitä ovat muun muassa tavat oppia asioita, miten havaita ympäristöä, minkälaisiin tilanteisiin oppilas on halukas sitoutumaan, miten manipuloida ympäristöä, sekä millaisia tunteita hän herättää muissa ihmisissä ja miten hän vertaa itseään muihin ihmisiin. Temperamentti selittääkin sen, miksi ei ole yhtä tiettyä tapaa oppia asioita, vaan jokaisella on omat vahvuusalueensa oppimisessa. Jokainen oppilas muodostaa oman haasteensa, erityisesti alakoulussa, missä oppimaan oppiminen on tärkeää. Se mikä voi olla toiselle mielekästä tekemistä voi toiselle aiheuttaa suurta ahdistusta. Opettajan tulisikin olla tietoinen siitä, että temperamentti näyttelee suurta osaa oppimisen osatekijänä ja erityisesti siinä millaisia eri reagoititapoja yksilöillä on. Tärkeää olisikin myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen ja sellaisten oppimisstrategioiden käyttäminen, mikä tukee yksilöllisen oppijan temperamenttipiirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 60-62.)

Temperamentti saattaa joko tehostaa tai heikentää oppimista. Sillä on selkeästi vaikutusta siihen, miten oppija suhtautuu hänelle annettuihin haasteisiin, onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Lukivaikeuksisen oppilaan kohdalla temperamentti saattaa näkyä sisuuntumisena tai päinvastoin. Varsinkin vetäytyvän ja aran temperamentin omaavan henkilön oppiminen saattaa hankaloitua entisestään. Siitä syystä temperamenttipiirteiden merkitys oppimiselle on tärkeää ja oppilasta tulisi rohkaista haastamaan itsensä oppimistilanteissa.

3.2.3 Kasvuympäristö ja oppiminen

Lapsen kasvuympäristöllä on suuri merkitys sille, miten lapsen koulunkäynti lähtee sujumaan mahdollisen lukivaikeuden kanssa. Vanhempien tulisi kannustaa lasta osoittamalla kiinnostusta hänen koulunkäyntiään kohtaan. Kun lapsi kohtaa ongelmia oppimisessaan, vanhempien tärkein tehtävä on arvostaa lapsen yrittämistä sekä luoda turvallisuuden tunnetta. Tärkeää on myös, että vanhemmat pystyisivät luomaan hyvät suhteet opettajien kanssa, jotta lapsen saama tuki olisi mahdollisimman kattavaa. Kielen ja lukutaidon kehitykseen vaikuttavat todistetusti kasvuympäristölliset tekijät. Vanhemmilla on tässä suuri merkitys. Yhteisten lukuhetkien tarpeellisuus tulisi tiedostaa jo varhaisessa vaiheessa. Mitä enemmän lapselle luetaan, sitä paremmaksi hänen kielellinen kehityksensä tulee. Lukeminen kartuttaa myös lapsen sanavarastoa, joka on erityisen tärkeää varhaisella iällä. Lukemisvaikeuden eräs keskeisimmistä ongelmista on kirjainten tunnistamisen vaikeus. Sen vuoksi olisikin hyvä, jos lapselle pyritäisiin opettamaan kirjaimia ja niiden äänneitä lukemisen ohessa. (Järviluoma, Paananen, Kaila, Mäntylä, Määttä & Aro 2011, 11-12, 16.)

Torppa, Laakso ja Poikkeus (2011) tutkivat kodin vuorovaikutuksen ja lukuympäristön merkitystä kielen ja lukutaidon kehitykseen. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että varhaisella kodin vuorovaikutuksella ja lapsen saamalla lukemiskokemuksilla on merkitystä kielen ja lukutaidon kehittämisessä. He tulivat siihen tulokseen, että lasta aktivoiva ja lapsen tunnetiloihin vastaava vanhemman toiminta oli yhteydessä lapsen myöhempään kielelliseen kehitykseen, joka puolestaan on lukutaidon kehityksen perusta. Lisäksi he totesivat, että lapselle lukeminen kehitti merkittävästi lapsen sanavarastoa. Yhteisten lukuhetkien katsottiin myös kasvattavan lapsen sisäistä kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan. Tämä yleensä sai aikaan positiivisen kierteen lukemisharrastukselle. (Torppa, Laakso & Poikkeus 2011, 134-135.)

Vanhemmat voivat osaltaan vaikuttaa lapsen kielelliseen kehitykseen. Varhainen kielellinen kehitys auttaa selkeästi oppilasta kouluun mentäessä. Erityisesti se näkyy lukemaan ja kirjoittaan oppimisessa, jossa kirjaintuntemus on tärkeässä osassa. Iso apu on myös hyvin karttuneella sanavarastolla. Mitä paremmat lähtökohdat lapsella on

lukemisen ja kirjoittamisen opettelu vaiheessa, sitä vähemmän hän kohtaa haasteita. Näiden haasteiden minimointi ei vaadi isoja ponnisteluja vanhemmilta, mutta niiden tärkeys on hyvä tiedostaa.

3.3 Yleisimmät oppimisstrategiat

Strategia mielletään ajattelutavaksi tai suunnitelmaksi, jossa henkilö tai henkilöt luovat toimintasuunnitelman halutun päämäärän saavuttamiseksi (Sipilä & Koivula 2013, 2). Oppiakseen uusia asioita täytyy oppijalla olla käytössä erilaisia oppimisstrategioita. Oppimisstrategia tarkoittaa tapaa tai keinoa, joiden avulla yksilö suorittaa oppimistehtävän. (Tynjälä 1999, 111.) Mitä monipuolisemmin strategioita on käytettävissä, sitä parempia tuloksia voidaan oppimisessa saavuttaa (Yli-Luoma 2003, 61). Gunin (2012) mukaan oppimisstrategian käyttäminen on dynaaminen prosessi, jonka tarkoituksena on ongelman ratkaisu. Se sisältää yleensä tiedostettua metakognitiivista pohdintaa, joka johtaa tietoisesti ratkaisumallin käyttämiseen. Myöhemmässä vaiheessa prosessista saattaa tulla automatisoitunut eli oppija ei välttämättä tiedosta käyttämänsä strategiaa. (Gu 2012, 342.) Kauppilan (2003) mukaan oppimisen strategioilla kuvataan sellaisia tiedon prosessoinnin tapoja, joilla informaatio työstetään muistettavaan muotoon. Yksilö voi käyttää opiskellessaan useita eri strategioita ja vaihdella niitä tilanteen mukaan. Useimmin käytettäviä strategioita sanotaan *urautuneiksi strategioiksi*. Urautuvaa strategiaa käyttävä opiskelija käyttää toistuvasti samaa tyyliä oppimisessa tehtävistä riippumatta. Vastaavasti opiskellessa voidaan käyttää niin sanottua *joustavaa strategiaa*, jolloin oppija käyttää eri tyyliä eri oppimistilanteissa. (Kauppila 2003, 69.)

Ruhotien (1998) mukaan oppimisstrategiat ovat mutkikkaita tiedonmuokkausprosesseja, jotka vaikuttavat määrällisesti ja laadullisesti oppimistapahtumaan. Strategioita hyödynnetään erityisesti tiedon hankkimisessa, mieleen painamisessa, jäsentelyssä ja palauttamisessa. Tällaisia strategioita kutsutaan *kognitiivisiksi strategioiksi*. Strategioiden ansiosta oppimisprosessi helpottuu ja muuttuu ajan myötä entistä automaattisemmaksi prosessiksi. Tietoisesti käytettävästä oppimisstrategioiden käytöstä käytetään nimitystä *metakognitio*. Tällöin oppija valitsee jonkin tietyn strategian kyseisen oppimistilanteen mukaan ja käyttää tietoista

suunnitelmallisuutta sen valinnassa. Kolmantena osana oppimisstrategioihin kuuluu *resurssien hallintastrategiat*. Niiden avulla oppijan on mahdollista kontrolloida eri resursseja kuten aikaa tai ulkopuolista apua selviytyäkseen opinnoista. (Ruohotie 1998, 80, 86.) Biggs (2001) esittää artikkelissaan tutkimustuloksiaan oppimisstrategioiden ja metakognitioiden käytöstä eri luokka-asteilla. Tutkimukseen osallistui päiväkotikäisiä lapsia, ala- ja yläkouluikäisiä sekä toisen asteen opiskelijoita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppijan kyky reflektoida omaa oppimistaan on ensisijaisen tärkeää oppimisstrategioiden valinnassa. Reflektiokyky johtaa oman oppimistuloksen kriittiseen tarkasteluun, mikä taas johtaa kehittyneimpiin toimintamalleihin eli kehittyneempiin oppimisenstrategioihin. Biggsin mukaan metaoppimisessa korostuu päämäärätietoisuus ja oppimistilanteiden hahmottuminen helpottuu. Lopuksi oppijalle hahmottuu kriittisen ajattelun kautta mitä on opittu ja millä keinoin. (Biggs 2001, 1-7.)

Ruotsalaiset kasvatustieteiden professorit Ference Marton ja Roger Säljö (1976) tutkivat opiskelijoiden erilaisia oppimisen strategioita erityisesti lukemisessa. Tutkimuksessaan he havaitsivat, että ne opiskelijat, jotka koittivat muistaa tekstisisällön sanatarkasti, eivät oppineet hyvin lukemaansa. Puolestaan sellaiset lukijat, jotka halusivat ymmärtää lukemaansa kokonaisuutena, omaksuivat asiasisällöt syvällisemmin. He jakoivat nämä kaksi tavallisinta lukemisen strategiaa *pintatason oppimiseksi* ja *syvätason oppimiseksi*. Pintatason oppimisessa luetusta tekstistä tulee pirstaleista eikä tekstisisältö avaudu kunnolla. Pintatason opiskelun jälkeen opiskelija muistaa paljon yksityiskohtia lukemastaan aiheesta, mutta linkitys suurempaan kokonaisuuteen puuttuu. Syvätasolla opiskelevat puolestaan kykenevät taas liittämään lukemansa aiemmin opittuun ja tällöin mieleen palauttaminen on myös helpompaa. (Marton & Säljö 1976, 43-44.) Myös ruotsalainen tutkija Svensson päätyi tiedon prosessoinnin jaottelun suhteen samanlaisiin tuloksiin. Hän jaotteli opiskelijat *holistisiin* ja *atomistisiin* oppijoihin. Holistinen käsitti ne opiskelijat jotka pyrkivät ymmärtämään ja hallitsemaan tekstiä kokonaisvaltaisesti. Heille syntyi myös merkittävämpi kriittinen suhtautuminen lukemaansa kohtaan. Atomistiset oppijat taas pyrkivät muistamaan tekstiä yksityiskohtaisesti ja sanatarkasti. Atomistisella strategialla saadaan paljon tietoa ja päästään syvälle asioiden ytimeen. Svensson tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että pidemmän päälle holistinen oppimismalli oli parempi kuin atomistinen. (Yli-Luoma 2003, 62-63.)

Tutkija Gordon Pask (1976) havaitsi omista tutkimuksissaan samankaltaisuuksia edellä mainittujen kanssa. Hän käytti omista oppimisstrategian löydöksistään termejä *serialistinen* ja *holistinen* -strategia. Serialistinen lukija opiskelee tekstiä yksityiskohtaisesti. Hänellä on tapana kiinnittää huomio tekstin suoraviivaiseen etenemiseen askel askeleelta. Yksityiskohtien avulla oppija hahmottaa kokonaisuuksia. Holistinen oppija puolestaan pyrkii ymmärtämään asiakokonaisuuksia tekstistä. Holistiselle oppijalle tyypillistä on löytää ensin keskeiset asiat ja ydinsisältö. (Tynjälä 1999, 113.)

Lukustrategian valinta vaikuttaa merkittävästi myös luetun ymmärtämiseen. Lukijat joilla ei ole selkeää lukemisen strategiaa ymmärtävät selkeästi heikommin lukemaansa tekstiä, verrattuna sellaisiin lukijoihin, jotka käyttävät tehokasta lukustrategiaa. Erot tulevat esiin jo lukemisen aloitusvaiheessa. Heikon ymmärryksen lukijat eivät tiedosta kunnolla mitä lukevat tai miksi lukevat. He eivät myöskään tiedosta mitä tekstistä pitäisi jäädä mieleen ja mikä siinä on keskeistä. Heikon ymmärryksen lukijat eivät mielellään palaa tekstissä taaksepäin tai jää pohtimaan kesken lukemisen mistä teksti kertoi. Tehokkaassa lukemisessa erilaisten strategioiden käyttö on taas tiedostettu ja pilkottu osatekijöihin. Ennen lukemista taitava lukija tiedostaa lukemisen tavoitteet. Hän ymmärtää päällisin puolin mistä tekstissä on kyse. Lukija tekee ennakoivaa lukemista, eli silmäilee tekstiä läpi ennen kuin käy varsinaisesti lukemaan sitä. Taitava lukija rytmittää omaa lukemistaan ja pitää sopivasti taukoja. Myös kesken lukuprosessin hän pysähtyy miettimään mistä tekstissä kerrottiin ja mitkä olivat ydinasioita. Tarvittaessa lukija palaa takaisin tekstissä, jos hän ei muista jotain yksityiskohtaa. Vielä lukemisen jälkeen hän pohtii lukemaansa ja vertaa sitä aiemmin oppimiinsa asioihin. Tarvittaessa taitava lukija hyödyntää muita lukemisen tehokeinoja, kuten ääneen lukemista tai tekee itselleen täydentäviä kysymyksiä tekstistä. (Aro, Lehto & Peltonen 2008, 61-62, 66, 69.)

Edellä mainittujen lisäksi voidaan nimetä meritistinen strategia, transformaatiostrategia, ongelmaratkaisustrategia sekä luovan oppimisen strategia. *Meritistisen strategian* keskeinen idea on tiedon jäsentely ja assosiointi ketjumaisesti. Ketjut mahdollistavat suurten asiämäärien muistamisen, mikäli assosiaatioketjut ovat riittävän ehyitä tai

vahvoja. *Transformaatiostrategiassa* keskeistä on tiedon muokkaaminen erilaisten ideoiden avulla. Ensimmäin kerätään tietoa, sovelletaan sitä ja lopuksi tehdään uudenlaisia johtopäätöksiä. *Ongelmaratkaisustrategiassa* edetään siten, että alussa kerätään tietoa opiskeltavasta asiasta. Sitä seuraa ideointivaihe, jossa aihetta lähestytään eri näkökulmista käsin. Lopuksi arvioidaan ja tarvittaessa sovelletaan uutta näkemystä käytäntöihin. *Luova strategia* edustaa intuitiivista lähtökohtaa. Siinä korostuvat erityisesti tunnepitoisuus, eikä niinkään käsitteellisyys. Luovassa tavassa pyritään tuottamaan uusia ideoita. (Kauppila 2003, 70-71.)

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia selviytymiskeinoja käyttämällä lukivaikeuksiset henkilöt ovat menestyneet omissa opinnoissaan. Teoriaosuus käsitteli lukivaikeuden määritelmää, ilmenemismuotoja ja lukivaikeuden tunnistamisen merkkejä. Tutkimukseni vastaajajoukko koostui aikuisista korkeakouluopiskelijoista. Tästä johtuen käsittelin tutkielmassani myös aikuisten lukivaikeuden näkökulman. Teoriaosuuden toisessa kappaleessa käsiteltiin oppimistuloksia tehostavia tekijöitä ja avataan oppimisen käsitettä. Kappaleessa käsitellään myös motivaation, temperamentin ja kasvuympäristön merkitystä oppimiselle. Lopuksi kappaleessa käsitellään oppimisstrategioita ja niiden merkitystä oppimisessä.

Tutkimuskysymyksissä pääkysymyksen kautta tarkastellaan erilaisia selviytymiskeinoja, joita korkea-asteen opiskelijoilla on ollut käytössä opintojensa aikana. Nämä selviytymiskeinot olen jakanut kahdeksi alakysymykseksi, joista ensimmäinen liittyy siihen, millaisia oppimisstrategioita korkea-asteen opiskelijat ovat käyttäneet. Omaelämäkertoista on nostettu esille strategioita, jotka ovat tehostaneet oppimista lukivaikeuksisilla henkilöillä. Tutkielman toinen alakysymys tarkastelee yleisemmin sitä mitkä tekijät tutkittavien mielestä ovat helpottaneet menestymistä opinnoissa. Olen jakanut tutkimuskysymyksen kahteen alakysymykseen siksi, koska halusin selvittää oppimisstrategioiden merkitystä lukivaikeuksisten oppijoiden kohdalla. Erityisesti minua kiinnosti ymmärtää millaisia strategioita oppijat ovat käyttäneet ja ovatko strategiat jotenkin muuttuneet opintojen myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi minua on motivoinut tuoda esille tekijöitä, jotka ovat parantavat koulumenestystä lukivaikeuksisilla oppijoilla.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia selviytymiskeinoja lukivaikeuksisilla korkeakouluopiskelijoilla on ollut opintojensa aikana?

1.1 Millaisia opiskelustrategioita korkea-asteen opiskelijat ovat käyttäneet opintojensa aikana?

1.2 Mitkä eri tekijät voidaan nähdä kertomuksissa opiskelua helpottavina tekijöinä lukivaikeuksisilla henkilöillä?

4.2 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen päämäärä on ymmärtää ympärillä vallitsevaa sosiaalista kulttuuria, sekä selittää siinä vallitsevia tapahtumia (Gubrium & Sankar 1994, 52). Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan laadullinen tutkimus antaa tutkijalle ennen kaikkea vapauden kokeilla erilaisia keinoja tutkimuksen päämäärään pääsemiseksi. Kirjoittajat listaavat muutamia keskeisiä tekijöitä, joiden he katsovat olevan keskiössä laadullisessa tutkimuksessa. Niitä ovat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden subjektiivisuus, monipuoliset aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät, sekä tutkijan omat päätelmät ja asema. Näiden tekijöiden avulla pyritään aikaan saamaan mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1996, 9-16.) Subjektiivisuus näkyi tässä tutkimuksessa siten, että tutkittavat kertoivat avoimesti omakohtaisia kokemuksiaan lukivaikeuden kanssa elämisestä. Tällöin se vaikutti myös tutkimuksen kokonaisluonteeseen ja siitä tuli tunnepitoinen. Myös aineistonkeruumenetelmissä tutkittavat saivat valita mieleisen tavan. Kirjoittaminen oli mieluisin toteuttaa omaelämäkerrallinen tarina.

Narratiivinen tutkimusmenetelmä kuuluu laadullisen tutkimuksen kenttään ja sopii hyvin aiheen huomioon ottaen. Syrjälä (2001) mieltää elämäkerrallisen eli narratiivisen lähestymistavan oman elämän ja identiteetin rakentamisena. Siinä yhdistyvät yksilön

henkilökohtainen kyky ajatella, kokea ja toimia eri tilanteissa. Hänen mukaansa ihmisen koko elämä rakentuu erilaisten tarinoiden varaan. Samalla syntyy uudenlaisia tulkintoja ja merkityssuhteita niiden henkilöiden kautta, jotka ovat tarinan vastaanottajina. (Syrjälä 2001, 203-217.) Turunen, Dockett ja Berry (2015) esittävät oman näkemyksensä omaelämäkertojen merkityksestä. Heidän mukaansa kertomuksissa henkilöt kokevat elämänsä jatkumoina. Muistot rakentuvat sen mukaan, millaiseen positioon he niissä itsensä asettavat. Monesti myös menneisyyden muistoja saatetaan valikoida. Valikointiin vaikuttaa se, miten menneisyys nähdään suhteessa nykyaikaan. Tarinat menneisyydestä, tulkittuna nykyajassa, ovat merkittävä keino uudelleenrakentaa yksilön merkityksellisiä elämäkokemuksia. (Turunen, Dockett & Berry 2015, 635-644.) Analyysissä tutkijan rooli oli merkittävässä asemassa. Tämä korostui varsinkin silloin, kun koostin omaelämäkertojen pohjalta uudenlaisia tarinoita. Tässä vaiheessa haasteena oli olla mahdollisimman objektiivinen omaelämäkertoja kohtaan, jotta kirjoittamani tarinat olisivat luotettavia ja tutkimuksen luotettavuus säilyisi.

Narratiivisuuden synonyyminä voidaan pitää kertomusta. Narratiivisen kertomuksen lähtökohdana voidaan ajatella olevan muinaisen Kreikan Aristoteleen käsitystä tragediasta, jossa tarina luodaan erilaisten dramaattisten vaiheiden ympärille. Kokonaisuus käsittää alun, keskikohdan ja lopun. Tarkoituksena on luoda kiinnostava, ennalta-arvaamaton ja tunteisiin vetoava tarina, johon kuulija voi täysin uppoutua. Hyvin luotu tarina ilmentää monipuolisesti elämän eri osa-alueita ja herättää vastaanottajassa monipuolisia tunnetiloja. Tärkeää on myös kriittinen kuunteleminen sekä tarinan kyseenalaistaminen. Vastaanottajan tulisi myös miettiä, kuka tarinaa kertoo ja mitkä hänen vaikuttimensa ovat. (Riesmann 2008, 6-10.)

Narratiivisesta tutkimusmenetelmästä käytetään myös nimitystä *omaelämäkerrallinen* tutkimus. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei kaikki narratiivinen tutkimus ole omaelämäkerrallista. Omaelämäkerta on otos tai näyte menneistä tapahtumista, joihin vaikuttaa myös nykyhetken uskomukset. Omaelämäkerrallisiin narratiiveihin vaikuttavat henkilökohtaiset muistot. Niitä muokkaavat myös sosiaalinen ja kulttuurillinen ympäristö. Omaelämäkerrallisuus ei ole vain kertojan keino tuoda itseään esille, vaan se on myös keino selittää menneisyyden tapahtumia ja tulkita vallitsevaa

kulttuuria. (Turunen ym. 2015, 635-644.) Omaelämäkerrat voidaan hankkia joko haastattelemalla tai kirjoittamalla. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan kirjoittamisvaihtoehto saattaa olla parempi vaihtoehto, sillä henkilö voi itsenäisesti pohtia omaa tarinaansa ilman kenenkään läsnäoloa. Tällöin mikään vuorovaikutussuhde ei häiritse hänen keskittymistään. Toisaalta ongelmaksi saattaa muodostua tärkeiden ja mielenkiintoisten asioiden poisjättäminen. (Eskola & Suoranta 1996, 94-95.) Tässä tutkimuksessa on käytetty nimenomaan omaelämäkertoja tutkimusaineistona. Aineiston hankinta osoittautui helpoksi ja mielekkääksi tavaksi hankkia osallistujia koska he saivat omalla ajalla kirjoittaa oman tarinansa. Tutkittavat saivat myös apukysymyksiä, joihin halusin heidän erityisesti keskittyvän kertomuksissaan. Yksi vastaajista valitsi haastattelun, jonka nauhoitin. Hänelle oli mieluisampaa kertoa tarinansa, kuin kirjoittaa siitä.

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimuksen aineisto

Tutkittavat löysin pääasiassa sosiaalisen median kautta. Esimerkiksi Facebookissa oleva erilaisten oppijoiden ryhmä, osoittautui hyväksi kanavaksi hakea vastaajia. Tutkittavia sain hankittua kaikkiaan kahdeksan kappaletta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat aikuisia, joten kysyin heiltä itseltään luvan suullisesti. Henkilöistä naisia oli seitsemän kappaletta ja yksi mies. Ikähaarukka vaihteli paljon. Iäkkäimmät vastaajat olivat noin 55-63 vuotiaita. Muut olivat noin 24-30 vuotiaita. Kaikilla vastaajilla oli korkeakouluopintoja taustalla. He joko opiskelivat parhaillaan korkeakoulussa tai olivat jossain vaiheessa opiskelleet. Tutkittavien hankinta eteni siten, että laitoin viestiä erilaisten oppijoiden facebook ryhmään. Sain facebookin välityksellä vastauksia jo saman viikon aikana. Tutkimukseeni valitsin ne opiskelijat, joilla oli diagnosoitu lukivaikeus ja jotka olivat opiskelleet korkeakoulussa tai yliopistossa. Kaksi muuta tutkimukseen osallistunutta löysin ystäväpiiristäni. He olivat aiemmin kertoneet siitä, että heillä oli todettu lukivaikeus, joten päätin kysyä heitä mukaan tutkimukseen. Seitsemän henkilöä valitsi omaelämäkerran kirjoittamisen. Heidän kanssaan olin yhteydessä sähköpostin ja facebookin välityksellä. Lähetin heille myös liitteenä ohjeistuksen tutkimustani varten. Ohjeistuksessa oli kerrottu mitä tutkimuksessani on tarkoitus tutkia ja mihin tekijöihin haluaisin tutkittavien kiinnittävän huomiota omissa kertomuksissaan. Yhden tutkittavan

kohdalla tein haastattelun ja nauhoin sen. Sen jälkeen litteroin haastattelun. Sain kaikkien osallistuneiden vastaukset kesän aikana ja pääsin aloittamaan tutkimuksen analyysin jo hyvissä ajoin. Tarvittaessa kysyin tarkentavia kysymyksiä tutkittavilta joistakin epäselvistä kohdista. Kuitenkin kertomukset olivat pääasiassa hyviä ja niissä oli paljon tietoa tutkimustani varten. Välillä pohdin, onko vastaajajoukkoni liian suppea. Voiko tällaisella määrällä hankkia yleistettäviä tietoja kuvattavasta ilmiöstä. Eskola ja Suoranta (1996) kuitenkin linjaavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa pyritä tilastoihin, vaan enemmänkin antamaan mielekäs ja uskottava tulkinta jostain ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1996, 34).

Tässä tutkimuksessa tarinoiden luonne on toteutettu *subjektiivisina elämäkertoina*. Subjektiiivisissa elämänkerroissa keskitytään yleensä johonkin elämänvaiheeseen, jota halutaan lähemmin tarkastella. Samalla tarkastellaan tutkittavan identiteetin muotoutumista eri ajanjaksoilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 215.) Tässä tapauksessa kyseessä on elämänhistoria lukemisvaikeuden kanssa. Tärkeänä pidin sitä, että vastaajat saivat rauhassa miettiä omaa oppimishistoriaansa. Tästä syystä halusin pääasiassa käyttää itsekirjoitettuja omaelämäkertoja. Niiden avulla tutkittavat pystyvät palaamaan ajassa taaksepäin ja rakentamaan omaa identiteettiään uudelleen tarinan muotoon. Heikkinen (2001) korostaakin tarinoiden vahvuuksia narratiivisen tutkimuksen kohdalla. Hän näkee, että oma identiteetti rakentuu eli *konstruoituu* juuri tarinoiden kautta. Niiden avulla tuotetaan vastaus kysymykseen “kuka olen”? Narratiivisen tutkimuksen heikkoutena voi nähdä aikavälin, joka vallitsee kerrotun tarinan ja tapahtuneen välillä. Tällöin väliin jäänyt aika voi muokata osaltaan tarinan luonnetta. (Heikkinen 2001, 118, 127-128.)

4.4 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Se voidaan määritellä perusasioiden yksityiskohtaiseksi tulkinnaksi, jonka tarkoituksena on aikaansaada keskustelua vallitsevassa yhteisössä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi kiinnittyy erilaisiin teemoihin ja suhteisiin, jotka löytyvät tutkimusaineiston sisältä. (Gibson & Brown 2009, 3-4.) Analyysissa kerätyn aineiston tulisi tiivistyä hyvin ymmärrettäväksi

paketiksi, jota on mielekästä lukea ja helppo ymmärtää. Analyysin tekemisen suurimmiksi haasteiksi voi osoittautua selkeiden suuntaviivojen puuttuminen (Eskola & Suoranta 1996, 104.) Narratiivisen tutkimuksen kohdalla analyysi voidaan Polkinghornen (1995) mukaan suorittaa joko *narratiivien analyysin* tai *narratiivisen analyysin* keinoin. Narratiivien analyysissä huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun. Luokkia voidaan muodostaa metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä painopiste on puolestaan kertomuksissa. Tällöin aineistona hankitun kertomusten pohjalta pyritään luomaan uudentyypinen kertomus, jonka avulla avataan aineiston keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 122-123.)

Tutkimuksessa käytin narratiivista analyysia eli analyysissä painopiste on kertomuksissa. Aloittaessani analyysivaiheen luin tarinat useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen nostin tarinoista esille asioita, joiden katsoin vastaavan tutkimuskysymyksiini. Analyysin tekemisessä keskityin oppimista helpottavien tekijöiden esille nostamiseen. Näistä asioista tein itselleni taulukon. Taulukkoon lisäsin tekijöitä, joiden katsoin olevan tärkeitä tutkimukselleni ja joiden katsoin vastaavan tutkimuskysymyksiini. Seuraavaksi aloin laatia omaelämäkertojen pohjalta uusia tarinoita. Gibson ja Brown (2009) nostavat esille muutamia keskeisiä tekijöitä, joita narratiivisen analyysin tekemisessä tulisi ottaa huomioon. Tärkeää on pohtia, miten henkilö kokee ja ryhmittelee asioita eri tilanteissa. Samaan aikaan tutkijan tulisi kiinnittää huomionsa siihen millaisia psykologisia prosesseja kertomuksissa on havaittavissa. Tutkijan tulee tulkita ja määrittää aineistosta tärkeimmät esille nousevat seikat, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Nämä asiat jaetaan omiin segmentteihin eli osioihin syvällisempää tarkastelua varten. Tätä vaihetta kutsutaan *uudelleenjäsentelyvaiheeksi*. (Gibson & Brown 2009, 98-100.)

Esimerkiksi Siirin tarinaan, joka oli yksi vigneteistä, otin kaksi haastateltavaa, joiden kokemukset lukivaikeudesta olivat hyvin samankaltaisia. Yhtäläisyyksiä oli havaittavissa muun muassa selviytymiskeinoissa ja temperamentti-piirteissä. Purettuani osiin kaikki omaelämäkerrat, aloin laatia niiden pohjalta vignettejä.

Vignette-tekniikka pyrkii löytämään kerrotusta aineistosta oleellisen sisällön. Sisältö rekonstruoidaan uudestaan selkeäksi, kirjalliseksi kertomukseksi. tarinat sisältävät

henkilöhahmojen esittelyn, mahdolliset ongelmat, tulevat tapahtumat sekä analyysin, joka mahdollistaa uuden tulkinnan. Vignette on siis uudelleenkirjoitettu tiivistelmä siitä materiaalista, jota eri tutkimusmetodein on onnistuttu hankkimaan. Samalla se on myös kirjoittajan omatulkintainen näkemys aiheesta. (Ely, Vinz, Downing & Anzul 1997, 70.) Kirjoittamisvaiheessa erotin kolme persoonallisuustyyppiä. Niissä näkyivät selkeimmin erilaiset temperamentti- ja selviytymisstrategiat ja kasvu ympäristön vaikutus. Näiden tekijöiden pohjalta syntyi kolme uutta vignetteä, jotka nimesin käyttämällä henkilöä kuvaavaa adjektiivia. Tarinat etenevät aikajärjestyksessä ja niissä korostuvat opintojen eri vaiheet. Ensin kerrotaan kokemuksista alakoulun puolella, sitten yläkoulussa, lukiossa ja lopuksi korkeakouluopinnoista. Tarinoiden välissä on analyysiosioita, joihin tein tulkintoja siitä, mitä tarinoista nousee tärkeimpinä esille.

4.5 Eettiset lähtökohdat

“Eettinen ajattelu on kykyä pohtia sekä omien, että yhteisön arvojen kautta sitä, mikä jossain tilanteessa on oikein tai väärin” (Kuula 2006, 21). Tutkimusetiikka on eräs etiikan alalaji. Se rajataan koskemaan tieteen sisäisiä asioita. Pääasiallisesti siihen kuuluu ohjeistus, jota tutkijan tulisi noudattaa tutkimusta tehdessään. Tutkimusetiikan normit voidaan jakaa seuraaviin pääryhmiin. Niihin kuuluvat muun muassa totuuden etsiminen, tiedon luotettavuus sekä tutkittavan ihmisarvon korostaminen ja tutkijoiden keskeisiin suhteisiin liittyvät kysymykset. Käytännössä nämä kohdat tarkoittavat sitä, että tutkija pyrkii toimissaan kohti totuutta ja rehellisyyttä. Tutkijan tulee tuntea vastuunsa tutkittavien henkilöiden anonyymiyden säilyttämisessä sekä tutkimusaineiston huolellisessa hallussapidossa. Tutkijan vastuulla on yleisestikin ottaa selvälle hyvien tutkimuskäytäntöjen mallit ja noudattaa niitä. Näiden mallien noudattaminen varmistaa sen, että työskennellessään tutkija ottaa huomioon ja kunnioittaa muiden työtä ja muita tutkimukseen osallistuvia tahoja. (Kuula 2006, 23-24.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan hyviä tutkimuseettisiä käytänteitä. Tietoteoreettinen pohja on perustunut aiemmille tutkimuksille, joiden olen katsonut olevan luotettavista lähteistä. Olen myös pyrkinyt käyttämään asianmukaista lähdeviittausta. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tietoja ei millään tavalla ole

tuotu julkisuuteen, eivätkä ne ole tunnistettavissa tämän tutkimuksen aineistosta. Myös heiltä saadut kertomukset, joita käytin tutkimusaineistona, on asianmukaisesti hävitetty sen jälkeen, kun niitä ei enää ole tarvittu.

Ensimmäinen askel eettisesti hyvään tutkimukseen on se, että tutkija itse tunnistaa eettisten kysymysten olemassaolon. Tämä johtaa tutkijaa ja tutkimusta oikeille urille jo alusta alkaen. Eskola ja Suoranta (1996) luettelevat muutamia keskeisiä eettisiä kohtia, joihin tutkimusta tehdessä olisi syytä kiinnittää huomiota. Niitä ovat muun muassa tutkimuslupaan, aineistoon, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön osallistumiseen ja tiedottamiseen liittyvät kysymykset. Käytännössä nämä tekijät tarkoittavat sitä, että tutkijan tulee olla avoin ja rehellinen tutkittavan kanssa. Hänen tulee antaa riittävästi informaatiota tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista, sekä korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkijan tulee myös kunnioittaa ihmisarvojen periaatteita ja pyrkiä kaikella tavalla loukkaamattomuuteen. Tietojen käsittelyssä keskeistä on anonyymiyden säilyttäminen eli pyrkimys olla antamatta sellaista tietoa, jonka perusteella tutkittava olisi tunnistettavissa. (Eskola & Suoranta 1996, 54-57.)

Tässä tutkimuksessa pyrin toimimaan hyvien eettisten käytäntöjen mukaisesti. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet vastaajat olivat aikuisia, joten kysyin heiltä tutkimusluvan suullisesti. Olin myös jokaiseen tutkittavaan yhteydessä henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä ja jokainen sai liitteenä kirjeen, jossa selitettiin tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista enemmän. (Liite 1.) Korostin myös kaikille tutkittaville sitä, että tutkimukseen osallistuminen olisi vapaaehtoista ja heidän on mahdollista vetäytyä pois tutkimuksesta, mikäli he niin haluavat. Tutkimusta tehdessäni pyrin ennen kaikkea kiinnittämään huomiota edellä mainittuihin eettisiin seikkoihin. Kertomuksien pohjalta tein havaintoja, että toisinaan lukivaikeuden oireisiin saatetaan liittää käsitys poikkeavuudesta ja siihen voi liittyä jopa tyhmän leima. Leimautumisen välttäminen oli minulle ensisijaisen tärkeää, joten halusin säilyttää tutkimukseen osallistuneiden anonyymiyden. Kuula (2006) korostaa tutkittavien hyvinvoinnin turvaamista tutkimusta tehtäessä. Ihmistieteiden kohdalla tutkijan tulee kohdistaa huomionsa seuraaviin asioihin. Niitä ovat henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin turvaaminen, yksityisyyden suojaaminen ja kunnioittaminen sekä tutkittavan itsemääräämisoikeus. Itsemääräämisoikeus antaa

tutkittavalle mahdollisuuden päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavan tulee saada riittävästi tietoa kaikesta mikä oleellisesti liittyy tutkimuksen tekemiseen. Henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kohdalla keskeiseksi nousee henkinen puoli. Tärkeää on, ettei tutkittavan identiteettiä tuoda julki siten, että se voi haitata hänen elämäänsä. Yksityisyyden kunnioittaminen liittyy kaiken kaikkiaan siihen, että tutkittavan tulee itse saada päättää mitä tietoja hän haluaa tutkimuksessa jakaa. (Kuula 2006, 60-64.)

5. Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset esitetään vignette-tekniikalla. Jokainen tarina sisältää useamman tutkittavan vastauksia ja näitä vastauksia hyödyntäen olen koostanut uusia tarinoita. Tarinat on nimetty kuvaamaan mahdollisimman hyvin henkilöiden persoonallisuuspiirteitä tai muuta toimintamallia. Tarinoiden nimeksi muodostuivat *Sinnikäs Siiri*, *Taiteellinen Tuomo* sekä *Vetäytyvä Veera*. Tarinoiden pohjalta on laadittu yhteenveto, joka esitellään Johtopäätös -kappaleessa.

Sinnikäs Siiri

Siirin opintaival sijoittuu aikaan, jolloin Suomessa oli vielä kansakoulu. Koulu oli Siirin mielestä kaksijakoinen kokemus. Toisaalta hän piti ajatuksesta oppia uusia asioita, kuten lukemista ja kirjoittamista, mutta samalla hän muistaa tuon ajan hyvin ahdistavana. Lukeminen tuntui hyvin takkuiselta ja vaikealta. Lukemista tehtiin paljon ääneen ja harjoitteet olivat hyvin mekaanisia ja samanlaisia päivästä toiseen. Oppimisvaikeuksista ei tuolloin paljoa tiedetty tai puhuttu, eikä niitä myöskään testattu. Erityisen ahdistavana kokemuksena Siiri muistaa sen, miten vaikeaa oli opetella sanojen tavaamista. Se ei tuntunut Siirin mielestä ollenkaan helpolta, vaikka muut oppitoverit näyttivät omaksuvan asian hetkessä. Siirin onneksi hänellä oli hyvä ja kannustava perhe kotona. Vanhemmat tiedostivat nopeasti Siirin vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa ja pyrkivät auttamaan Siiriä kaikin mahdollisin tavoin. Siiri muistaa erityisesti sen, miten hän luki monesti erilaisia satukirjoja yhdessä äidin kanssa. Isän kanssa Siiri laskeutui yläkerran rappusia ja harjoitteli aakkosia. Sopimus oli, että aina kun Siiri sanoi väärän kirjaimen, joutui hän palaamaan yhden rappusen ylöspäin. Siiri muistaa myös miten mukavaa oli vieraillla isovanhempien luona. Erityisenä kokemuksena hän muistaa sen, miten pappa luki hänelle erilaisia kirjoja ja toisinaan uutisia sanomalehdestä. Näiden hetkien ansiosta Siiri tunsi, ettei lukeminen ollut vastenmielistä suorittamista, vaan siihen saattoi liittyä myös positiivisia kokemuksia. Vanhemmat olivat yhteydessä myös Siirin opettajaan vaikeuksien takia. Opettaja onneksi suhtautui asiaan ymmärtäväisesti ja Siiri alkoi kokea

koulun mielekkäämpänä paikkana, jossa asioita sai tehdä omaan tahtiin. Koulussa eteen tuli kuitenkin uusia haasteita, kun mukaan tuli englannin kieli. Vieraan kielen opiskelu tuntui Siiristä lähes mahdottomalta. Mitään tukiopetusta ei tuohon aikaan vielä ollut ja parhaaksi opetusmenetelmäksi Siiri katsoi ahkeran pänttäämisen ja armoviitosten anelun opettajalta. Niitä hänen onnistuikin saada ja suorittaa englannin kieli hyväksytyin arvosanoin. Vaikeudet englannin oppimisessa alkoivat kuitenkin vaikuttaa hänen itsetuntoonsa. Aiemmin hän oli kovalla työllä ja ahkeruudella onnistunut saavuttamaan vähintään keskinkertaisia tuloksia, mutta Englanti tuntui liian vaikealta. Sen vuoksi Siiri alkoi tuntea, että hän oli tyhmempi kuin muut oppilastoverit. Onneksi Siirin lähipiiri auttoi myös englannin opiskelussa. Siirin siskolla oli nimittäin myös oppimisvaikeuksia ja ongelmia vieraiden kielten kanssa. Siiri teki yhdessä siskonsa kanssa sanaluetteloita ja he kyselivät sanoja toisiltaan. Siiri muisteleekin näitä yhteisiä hetkiä huojentuneena, sillä hänestä tuntui, ettei hän ollut täysin yksin ongelmiensa kanssa.

Erityisen tärkeänä Siirin varhaisilla kouluvuosilla näkyy vanhempien ja opettajan tuen merkitys. Jos lapsi saa tuen ja avun sijaan moitteita heikosta suorituksesta hänestä saattaa tulla passiivinen ja vetäytyvä oppilas, mikä saattaa haitata tulevaisuudessa oppimista ja koulunkäyntiä. Siirin tapauksessa näin ei onneksi päässyt käymään. Hän sai monipuolista tukea lähipiiristään, mikä auttoi häntä jaksamaan koulun alkutaipaleella ja teki muutoin vaikeasta oppimisesta mielekkäämpää. Myös tutkimuksissa lähipiirin tuen merkitys on huomioitu. Tutkimustulosten mukaan vanhempien tulisi kannustaa lasta tarttumaan haasteisiin, vaikka ne lapsesta saattaisivat tuntua vaikeilta. Lukivaikeuksisia lapsia pitäisi kannustaa lukemaan kaikenlaisia tekstejä mahdollisimman paljon ja aikaisessa vaiheessa. Tämän on todettu selkeästi parantavan lapsen kielellistä ymmärrystä myöhemmässä elämässä. (Järviluoma ym. 2014, 11-12.)

Todelliset ongelmat oppimisessa alkoivat näkyä, kun Siirille tuli täysin uudenlainen haaste eteen. Vieraiden kielten opiskelu on monesti lukivaikeuksiselle haastavaa. Haasteen aiheuttaa sanojen kirjoitusasu ja ääntämisen välinen ero, joka on merkittävä verrattuna suomen kieleen. Moilanen (2004) muistuttaakin tästä yleisestä ongelmasta. Vieraiden kielten opiskelussa ongelmat voivat näkyä lähes kaikilla osa-alueilla. Useimmiten ongelmia on sanojen hallinnassa, kuulunymmärtämisessä, ääntämisessä,

lukemisessa ja tekstisisällön ymmärtämisessä. Moilanen kehottaakin käyttämään luovia opetusmenetelmiä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ongelmia ilmenee. Tällöin olisi hyvä selvittää mitkä ovat lukivaikeuksisen yksilölliset vahvuudet, joita opetuksessa voisi parhaiten hyödyntää. Tärkeää olisi hyödyntää aistikanavia monipuolisesti, jotta kieliopinnoissa päästäisiin mahdollisimman hyviin tuloksiin. (Moilanen 2004, 18, 26-31.) Tässä vaiheessa myös itsetunnon ongelmat alkavat vaivata Siiriä. Hän alkoi verrata omaa tekemistään kavereihin, eikä ollut tyytyväinen omaan suoritukseensa. Positiivisena voimavarana Siirillä on kuitenkin tukeva lähipiiri. Hänen siskollaan oli myös oppimisvaikeuksia vieraissa kielissä ja Siiri sai vertaistukea häneltä. Yhdessä toimiminen johti myös erilaisten oppimiskeinojen kehittämiseen, kuten sanalistojen laadintaan ja yhdessä opiskeluun.

Kansakouluajan jälkeen Siirille tuli uusi haaste eteen. Hänen piti päättää jatkoopinnoistaan. Vanhemmat kannustivat Siiriä menemään oppikouluun, jonne Siiri lopulta menikin. Hän uskoi, että asiat järjestyisivät opintojen suhteen, kuten ne olivat aiemminkin järjestyneet. Oppikoulussa kaikki illat menivät läksyjen tekemiseen. Matematiikka, äidinkieli ja muut aineet sujuivat kohtalaisesti, mutta vieraat kielet tuottivat yhä vaikeuksia. Siiri ei kuitenkaan halunnut antaa opinnoissaan periksi, sillä hän pelkäsi vanhempien pettyvän häneen, jos hän luovuttaisi. Siiri oli oppinut vanhemmiltaan kovan työnteon asenteen ja hän uskoi, että loputon ponnistelu auttaisi hänet läpi opintojen. Siiri alkoi miettiä erilaisia keinoja, miten parantaa oppimistuloksia eri aineissa. Hän alkoi tehdä merkintöjä kirjojen marginaaleihin ja alleviivata tärkeimpinä pitämiään kohtia. Tällä tavoin Siiri saattoi myöhemmin lukea keskeisiä asioita tekstistä ilman, että hänen tarvitsi järjestelmällisesti lukea kaikkea tekstiä läpi yhä uudestaan. Samalla hän alkoi hahmottaa teksteistä keskeisiä avainsanoja, joita hän kirjoitti ylös post-it lapuille. Näiden lappujen avulla Siiri laati eräänlaisia miellekarttoja, vaikkei kukaan koskaan sitä hänelle ollut opettanutkaan.

Siirin tekemistä motivoi selkeästi ulkoinen tekijä, eli vanhempien odotukset häntä kohtaan. Vanhemmat kannustivat lastaan menemään oppikouluun ja yrittämään parhaansa vaikeuksista huolimatta. He olivat tiedostaneet, että Siirillä oli potentiaalia oppia vaikeiltakin tuntuvia asioita. Siiri ei halunnut tuottaa vanhemmilleen pettymystä,

sillä he olivat auttaneet ja tukeneet häntä paljon aiemmissa opinnoissa. Hän saattoi jopa uskoa, että hänen menestymisensä oli vanhempien kannustuksen ja tuen ansiota. Oppikoulussa vaikeudet eivät kuitenkaan kadonneet, vaan vaatimustaso kasvoi entisestään. Kasvava paine ja vaatimukset pakottivat Siirin tutkimaan omia oppimistyylejään ja kehittämään niitä. Ilman kenenkään neuvoja Siiri kävi luovaan prosessiin. Hän alkoi testata sinnikkäästi eri asioita yrityksen ja erehdyksen kautta. Näin hän pääsi perille keinoista, jotka tukivat hänen oppimistaan.

Oppimisstrategioiksi valikoitui erilaisia lukemisen ja muistamisen strategioita. Niitä olivat muun muassa tekstin alleviivaukset, sivujen marginaaleihin tehtävät kirjoitukset, post-it lappujen sekä miellekarttojen käyttäminen. Siirin opiskeluun tulivat myös mukaan kehittyneemmät oppimisstrategiat. Tällöin alkoi selkeästi olla havaittavissa syväsuuntautuneisuus, eli hän pyrki käyttämään erilaisia tiedonhallinnan ja jäsentelyn keinoja hallitakseen paremmin tekstikokonaisuuksia. Myös muistamisen tukena Siiri hyödyntää erilaisia keinoja, jotka helpottavat oppimisprosessia. Aktiivisen prosessoinnin tuloksena opittu tieto tallentuu paremmin muistiin ja se sisältää monipuolisia yhteyksiä aiemmin opittuun tietoon sekä yleisiä periaatteita pelkkien yksityiskohtien sijasta.

Sinnikkyys palkittiin ja oppikoulu tuli lopulta suoritetuksi. Siiri oli kuitenkin joutunut suorittamaan ehtoja useampaan otteeseen, erityisesti kielissä. Jotkin opettajista olivat myös vihjailleet Siirille, ettei tämän kannattaisi suunnata lukioon heikon koulumenestyksen vuoksi. Siiri ei kuitenkaan halunnut antaa periksi. Hän oli päättänyt hakea myöhemmässä elämänvaiheessa korkeakouluun, vaikkei tarkkaan vielä tiennytkään mitä haluaisi opiskella. Lukion käyminen siis oli ainoa vaihtoehto, joka hänellä sillä hetkellä oli mielessä. Lukiossa opiskelu osoittautui kuitenkin todella uuvuttavaksi. Perusaineet menivät kohtuudella, mutta kielissä oli vieläkin vaikeuksia. Siiri oli kuitenkin saanut uusia ystäviä, jotka auttoivat häntä suoriutumaan kieliopinnoista. Siiri muistaa, kuinka toisinaan hänen ystävänsä toimivat suorastaan tulkkina hänelle joissain englannin tehtävissä. Tämä ei kuitenkaan ollut tapa, jolla Siiri halusi suorittaa haastavat kieliopinnot. Hän päätti ottaa härkää sarvista ja alkoi opiskella kieltä tosissaan. Siiri hankkiutui omatoimisesti työväenopiston järjestämälle englanninkielen preppauskurssille. Hän teki ahkerasti vapaa-ajalla töitä kotona

kehittääkseen omaa englanninkielen taitoaan. Siiri muun muassa katseli kuuroille tarkoitettuja englanninkielisiä elokuvia, joissa mukana oli tekstitys. Siiri tutustui myös Celia kirjaston palveluihin ja lainasi sieltä englanninkielisiä kirjoja kuunnellakseen niitä. Tällä tavoin hän altisti itsensä omatoimiselle englannin kielikylylle. Siiri uskoi jälleen kerran, että hänen oma sinnikkyytensä ja työnteko palkittaisiin lopulta. Lukio meni kuin itsestään ja lopulta edessä olivat ylioppilaskirjoitukset. Kova työ tuotti tuloksen ja Siirin onnistui saada äidinkielestä ja reaalista hyvät arvosanat. Kieletkin menivät läpi rimaa hipoen ja Siiri valmistui ylioppilaaksi. Tuhansien toistojen, muistilappujen, kielikurssien ja työtuntien jälkeen Siiri oli aivan uuvuksissa ja hänestä tuntui, ettei hän jaksaisikaan hakea kovasti toivomaansa korkeakouluun.

Lukio-opintojensa aikana Siirin täytyi laajentaa omien selviytymiskeinojensa käyttämistä. Vieraista kielistä selviäminen tuntui edelleen tuottavan Siirille suuria haasteita. Aiemmissa vieraan kielen opinnoissa hän oli käyttänyt selviytymiskeinoa, jossa hän oli pyrkinyt vetoamaan opettajan tunteisiin, päästäkseen kurseista läpi. Lukiossa hän keksi hyödyntää kavereitaan, jotka olivat parempia vieraissa kielissä. Kuitenkin Siiri oli koko ajan tietoinen, ettei tällainen menettely kannattaisi pidemmän päälle. Hänen itsensä täytyi olla myös aktiivinen ja hän alkoikin opiskella englantia vimmatusti eri tavoin. Tärkeää Siirille oli tässä vaiheessa se, että hänen onnistui löytää apua eri paikoista. Erilaiset kielikurssit auttoivat kehittämään hänen englanninkielen taitoaan. Myös uudenlaiset luovat ratkaisut, kuten kuuroille tarkoitettujen elokuvien katselu tuntui mielekkäältä tavalta oppia.

Myös Celia kirjojen käyttäminen oli keino helpottaa oppimista. Kyseinen palvelu tukee yhdenvertaisuutta lukemisessa ja oppimisessa. Celia tuottaa kirjoja saavutettavassa muodossa, muun muassa äänikirjoina. (Celia 2016.) Huomioitavaa tässäkin tapauksessa on se, ettei Siiri kuunnellut opettajien aiempia vihjailuja hänen heikosta oppimiskyvystään, vaan hän päätti itse muodostaa oman käsityksensä omasta oppimiskyvystään. Tällainen asenne osaltaan toimi suurena voimavarana myös silloin, kun lukivaikkeudesta kärsivä oppija kokee vastoinkäymisiä. Hänen sisäinen äänensä uskoo koko ajan omaan kyvykkyyteensä siitä huolimatta mitä muut hänelle sanovat.

Lukio-opinnot veivät Siiriltä voimat ja hän päätti valita korkeakoulun sijaan jotain käytännöllisempää. Siiri itse muistelee tätä aikaa jokseenkin sekavana ajanjaksona. Siiri päätyi pitkällisen pohdinnan tuloksena nuoriso-ohjaajan ammattiin. Ammatti ei kuitenkaan tuntunut täysin omalta, joten Siiri päätti jatkaa opintojaan. Hän opiskeli vielä lähikasvattajaksi, minkä ansiosta hän pääsi töihin lastenkotiin. Siiriltä kului useita vuosia lasten parissa ja hän toimi lastentarhanopettajana aina siihen asti, kunnes hän sai omia lapsia. Hoitovapaalla Siirille nousi ajatus vanhasta haaveesta opiskella yliopistossa. Hän alkoi selvittää olisiko hänen mahdollista vielä jatkaa opintojaan. Siiri kävi ammatinvalintapsykologin juttusilla ja pienen pohdinnan jälkeen hän aloitti opinnot avoimessa yliopistossa. Siiri alkoi palautella mieleensä vanhoja oppimisstrategioitaan. Hän hankki post -it lappuja ja laati niiden avulla miellekarttoja. Hän myös perehtyi muistia parantavaan kirjallisuuteen, jossa puhuttiin muistipalatsin käytöstä. Siiri tunsu jälleen olevansa elementissään ja etsimässä uutta suuntaa elämälleen. Siiriä jännitti hakea yliopistoon niin monen vuoden jälkeen, mutta hänen tukenaan oli kuitenkin oma perhe ja lähipiiri. Kovan päättämisen jälkeen Siirin onnistuikin päästä yliopistoon opiskelemaan kasvatustieteitä.

Nykyään Siiri pohtii, miten paljon häntä olisi auttanut se, että hän olisi saanut oppimisvaikeuksiinsa apua jo hyvissä ajoin. Lukemisen ja oppimisen ongelmat tiedostettiin hänellä jo kansakoulussa, mutta asialle ei koulun puolesta tehty mitään. Eipä asiasta paljon tietoa ollutkaan tarjolla. Opetustyylit ja menetelmät olivat aina samoja ja kova päättäminen oli ylivoimaisesti käytetyin opetusmenetelmä. Edes lukiossa Siiri ei muista saaneensa mitään erityistä tukea opintoihinsa, kuten erityisopetusta tai ei edes lisäaikaa tehtäville. Nyt Siiri työskentelee erityisopettajana. Hakiessaan kyseiseen koulutukseen Siiri muistaa kokeneensa ensimmäistä kertaa, että hänen vaikeuksistaan olisi todella hyötyä. Haastattelussa Siirille sanottiin, että hänellä on sellaisia henkilökohtaisia kokemuksia oppimisvaikeuksista, joita monella ei ole. Näiden kokemusten avulla sinulla on mahdollisuus ymmärtää paremmin vaikeuksista kärsiviä. Siiri kiteyttääkin opettajuuden toimintansa vanhaan intiaaniviisauteen: ”Arvioi naapurisi vasta sitten, kun olet kävellyt viikon hänen mokkasiineissään”.

Siirin elämässä näkyy vahvasti se, ettei hän luovuttanut unelmiensa suhteen, vaikka kohtasikin vaikeuksia matkalla. Hänellä oli pitkään ollut haaveena päästä opiskelemaan yliopistoon ja vaikka välillä tämä unelma tuntui saavuttamattomalta, ei se ollut kuitenkaan kuollut. Sisäinen motivaatio yhdessä kannustavan lähipiirin kanssa auttoi Siiriä oppimisessa vaikeuksista huolimatta. Tärkeänä osana onnistumista oli se, että hän uskalsi haastaa itsensä. Tässä Siirin temperamentti näyttelee merkittävää roolia. Sinnikkyys ja lannistumattomuus olivat hänen vallitsevat temperamenttipiirteensä, jotka edesauttoivat merkittävästi eri vaiheissa opintoja. Samalla hän haki omatoimisesti apua ammatinvalintapsykologilta. Siirin tarinasta selviää vahvasti myös se, että hän olisi toivonut saavansa apua opintojensa aiemmissa vaiheissa. Apua oppimisvaikeuksiinsa Siiri ei kuitenkaan paljolti saanut koulumaailmasta, osittain lukivaikeuden ymmärtämättömyydestä johtuen. Siiri on kuitenkin saavuttanut elämässään vaiheen, jossa hän voi kääntää oman vaikeutensa hyödyksi ja auttaa muita apua tarvitsevia.

Taiteellinen Tuomo

Tuomon lukivaikeuden merkit näkyivät jo varhaisessa vaiheessa ala-asteella. Hänen viivästynyt lukemisensa herätti niin opettajien kuin Tuomon vanhempienkin huolen. Lukemisvaikeudet eivät kadonneet toisellakaan vuosiluokalla, ja Tuomo alkoi saada tukiopetusta oppimiseensa. Selkeistä vaikeuksista huolimatta Tuomolta ei tuolloin testattu lukivaikeutta ja hän jatkoi opintojaan normaalisti muiden luokkalaisten kanssa. Eräs mieleen jäävimmistä muistoista oli, kun oppilaiden tuli lukea tekstejä omaan tahtiin ja viitata, kun annettu kappale oli luettu. Tuomo muistaa aina olleensa viimeinen tai viimeisten joukossa. Yleensä hän oli päässyt puoleen väliin tekstiä, kun muilla oli jo käsi pystyssä. Ahdistavia olivat myös ne kokemukset, kun hänen piti lukea ääneen muulle luokalle. Lukeminen oli todella takkuista ja häntä suorastaan pelotti. Välillä hän jopa pelkäsi pyörtyvänsä luokan edessä. Tuomolla oli myös vaikeuksia kirjoittamisessa. Hänen käsialansa oli niin heikkotasoinen, etteivät opettajat saaneet siitä kunnolla selvää. Tämän lisäksi hän teki myös paljon kirjoitusvirheitä ja tekstisisällöt olivat vähintäänkin epäselviä.

Tuomon lukivaikeuden ongelmat näkyivät jo peruskoulun alussa. Hän jäi selvästi jälkeen muista ikätovereistaan lukemisen ja kirjoittamisen alueilla. Tukiopetuksesta huolimatta Tuomo ei kyennyt parantamaan omia oppimissuorituksiaan. Tässä vaiheessa ongelmaksi nousi se, ettei Tuomon lukivaikeutta tiedostettu ja hän alkoi verrata itseään ja omaa tekemistään muihin ikätovereihin. Vaarana oli myös, että hän uskoi olevansa tyhmä tai huonompi kuin muut, riippumatta siitä kuinka paljon hän itse yritti. Myös puutteellinen tuki saattoi heikentää koulusuoritusta. Lukivaikeuden toteaminen ja eriyttävän opetuksen, sekä tuen saanti mahdollisimman aikaisessa vaiheessa olisivat voineet madaltaa riskiä oppilaan alisuoriutumisessa. Seppälä (2010) toteaa, että oppimisvaikeuksien tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa pienentää syrjäytymisen riskiä. Samalla se mahdollistaa maksimaalisen tuen sekä yksilökohtaisen vahvuuksien löytämisen (Seppälä 2010, 14-15.) Tuen puute sekä tietämättömyys omasta tilasta voi johtaa siihen, että lapsen käsitys itsestä muuttuu negatiiviseen suuntaan ja hänestä saattaa tulla niin sanotusti häirikköoppilas (Ingelsson 2007, 31-32).

Tuomolla oli puolellaan kuitenkin tekijöitä, jotka helpottivat hänen opintojaan. Tuomon vanhemmat olivat tiedostaneet poikansa vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa. He rohkaisivat tätä lukemaan mahdollisimman paljon erilaisia kirjoja ja perehtymään häntä kiinnostaviin asioihin. Tuomo muistaakin, että hän oli lapsena hyvin kiinnostunut eläindokumenteista. Niitä katsomalla hän oppi uusia asioita ja oppiminen sai myös uudenlaisia ulottuvuuksia. Hän huomasi, ettei kaikkea tarvinnut oppia kirjoista lukemalla. Myös piirtämisen Tuomo koki mielekkääksi, ja siinä hän olikin todella hyvä. Piirtämisestä tulikin hänen lempiharrastuksensa ja hän huomasi muutenkin olevansa taiteellisesti lahjakas. Tuomo muistaa miten hänen roolinsa olikin aina ryhmätehtävissä olla se, joka toimi kuvittajana ja piirtäjänä. Tämänkaltaisissa tehtävissä Tuomo koki menestyvänsä ja saavansa myös positiivista huomiota muilta luokkatovereiltaan.

Vanhempien tuen merkitys on tärkeä, kun halutaan minimoida oppimisvaikeuksista aiheutuvat haitat (Järviluoma ym. 2014, 11-12). Tuomon tapauksessa vanhemmat olivat jo varhaisessa vaiheessa tiedostaneet tuen tarpeen sekä nähneet lapsensa vaikeudet. Kannustuksen ansiosta Tuomon oli helpompi kohdata haasteet, joita hän oppimisessaan kohtasi. Vanhempien tuen lisäksi myös oman vahvuusalueen löytäminen oli merkittävä

tekijä. Tuomon kohdalla vahvuusalue oli taiteellinen lahjakkuus, joka näkyi erityisesti piirtämisessä. Tuomo koki olevansa tällä osa-alueella hyvä ja sai siitä myös tunnustusta luokkatovereiltaan. Piirtämisestä tuli eräänlainen keino luoda sosiaalisia suhteita muihin oppilaisiin. Piirtämiseen tällöin liittyy myös voimakkaasti vahva tunnekokemus ja halu kehittyä siinä paremmaksi.

Perusopetuksen yläluokilla Tuomolla oli yhä suuria vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Tällöin Tuomon äiti oli ottanut selvää oppimisvaikeuksista ja hän päätti testauttaa poikansa lukivaikeuden takia. Tuomo kävi testeissä psykologin luona ja hänellä todettiin lukivaikeus. Toisaalta diagnoosin saaminen oli helpotus, sillä nyt Tuomo ymmärsi miksi jotkin asiat olivat hänelle niin vaikeita. Samalla tieto myös ahdisti häntä, sillä hän koki olevansa erilainen kuin muut. Tuomo ei suostunut jäämään ongelmansa uhriksi, vaan alkoi ahkerasti lukemaan kaikenlaisia kirjoja. Hän oli päättänyt tällä tavoin hoitaa asian pois päiväjärjestyksestä. Vaikkei lukeminen Tuomon mielestä ollutkaan helppoa, alkoi se harrastuneisuuden kautta helpottua.

Yksilöstä riippuen voi lukivaikeuden toteaminen olla helpotus tai järkytys. Yksilö saattaa lamaantua saadessaan diagnoosin ja uskovansa, ettei lukeminen ole hänen juttunsa tai ettei hänen kannata edes yrittää. Samalla oma identiteetti voi olla uhattuna. Se miten henkilö reagoi uutiseen liittyy pitkälti yksilön temperamentista, taustatuesta, motivaatiosta, tietomäärästä asian suhteen ja itsetunnosta. Tässäkin tilanteessa erityisen tärkeää on se, miten lähipiiri reagoi saatuun diagnoosiin. Tarjolla tulisi olla monipuolisia tukitoimia, jotta elämä lukivaikeuden kanssa ei muuttuisi liian haastavaksi. (Haapasalo 2007, 54.) Tuomon kohdalla moni tekijä oli tältä osin kunnossa. Hänellä oli ymmärtäväiset ja kannustavat vanhemmat, jotka motivoivat häntä elämässä eteenpäin.

Opintojen jatkaminen lukiossa oli Tuomolle itsestään selvä asia. Hänen vanhempansa olivat korkeasti koulutettuja ja he kannustivat Tuomoa opiskelemaan. Tuomo oli jo pitkään halunnut opiskelemaan taiteelliselle alalle ja hän olikin miettinyt teollisen muotoilijan uraa. Lukiossa Tuomo piti vapaudesta suunnitella omia opintoja. Yleensä hänellä oli tapana laatia sellaisia jaksoja, joissa oli sopivasti helppoja ja vaativia aineita. Tämä auttoi opintojen tasapainottamisessa, eikä tehnyt siitä liian vaikeaa. Myös

opiskelumotivaatio oli kasvanut ja hän oli kehitellyt entistä monipuolisempia oppimiskeinoja, etenkin kieltenopiskeluun. Erässä keinossa hän kirjoitti englannin kielen sanoja ruutupaperille monta kertaa peräkkäin. Ruutupaperin avulla Tuomo harjoitteli sanojen oikeanlaista tavausta ja kirjoitusasua. Myös musiikin kuuntelu auttoi englannin kielen opiskelussa. Tuomolle ei riittänyt pelkästään se, että hän kuunteli musiikkia, vaan hän halusi ymmärtää laulujen sanat. Näitä sanoja hän luki levyjen mukana tulleista vihoista. Tällä menetelmällä Tuomo siis harjoitteli samalla englannin kuuntelua ja sanaston lukemista. Myöhemmin hän lisäsi tähän menetelmään vaikeiden sanojen kirjoittamisen ylös vihkoon ja kertaili niitä lukemalla. Muistiinpanojen tekeminen oli muutenkin tavallinen keino tehostaa oppimista eri asioissa. Ylioppilaskirjoitukset Tuomo suoritti kohtuullisen hyvin. Hän kuitenkin muistaa, saaneensa huomautuksia huonosta käsialasta. Tuomo olisi voinut pyytää lisääaikaa kirjoituksiin lukiopistuksen avulla, muttei tullut sitä silloin ajatelleeksi.

Lukiassa Tuomon opiskeluun tulivat mukaan erilaisen luovien oppimisstrategioiden käyttäminen. Tuomon onnistuu kehitellä sellaisia oppimiskeinoja, jotka pitivät motivaatiota yllä tai jopa lisäsivät sitä. Eräs tällainen keino oli englanninkielisen musiikin kuuntelu ja samaan aikaan sanojen opettelu. Elisabet Service ja Kari Moilanen (2008) teoksessa *Lukemalla ja tekemällä* korostavat luovien menetelmien tärkeyttä erityisesti kieliopinnoissa. Tärkeää on saada tallennettua sanoja pitkäkestoiseen muistiin jotta, ne olisivat hyvin ”tyrkyllä” mieleen palauttamisvaiheessa. Tämä tarkoittaa sitä, että sanat tulisi tallentaa helposti muistettaviin miellelyhtymiin. Silloin niiden muistaminen helpottuu merkittävästi. (Service & Moilanen 2008, 122-123.) Mielekkääksi lukiassa opiskelemisen oli tehnyt myös se, että Tuomo sai itse suunnitella opintojaksot. Suunnittelu mahdollisti sen, että hän saattoi valita helppoja ja vaativampia aineita sopivissa mittasuhteissa. Tämä helpotti myös opiskelun tuomia haasteita. Ylioppilaskirjoituksissa Tuomo ei kokenut tarvitsevansa lisääaikaa, johon hän olisi ollut oikeutettu. Kuitenkin hänestä tuntui myöhemmin, että siitä olisi saattanut olla apua.

Lukion jälkeen Tuomo haki yliopistoon opiskelemaan teollista muotoilua. Pääsykokeita hän luonnehti helpoiksi. Tuomo muistaa, että riitti, kun osasi piirtää ja perustella miksi taiteellinen ala sopisi juuri minulle. Yliopisto-opinnot tuntuivat Tuomosta mielekkäiltä,

koska ne keskittyivät pääasiassa erilaisten taiteellisten projektien tekemiseen ja suunnitteluun. Opinnot eivät kuitenkaan sujuneet täysin haasteitta. Tuomo muistaa esimerkiksi sen, miten opintojen alussa oli haastavaa lukea englanninkielisiä tieteellisiä artikkeleita tai kirjoittaa akateemisesti päteviä tenttivastauksia. Oppimista auttoivat kuitenkin erilaiset keinot. Eräs opiskelu helpottava keino oli lukea artikkelia pdf tiedostona. Näin Tuomo pystyi hyödyntämään eri ohjelmien lukemiseen tarjoavia työkaluja, kuten alleviivausta ja muistiinpanotoimintoa, jonka pdf ohjelma tarjoaa. Kun hän oli lukenut tekstin läpi, palasi hän alleviivauksiin ja luki itse tekemät muistiinpanot vielä läpi. Tällä tavoin hänen oli helpompaa palauttaa mieliin tekstin osia eikä hänen tarvinnut mekaanisesti lukea koko kappaletta uudelleen lävitse. Myös kehittyneiden tekstinkäsittelyohjelmien, kuten Wordin käyttö helpotti oikeinkirjoittamista esseetehtävissä.

Tällä hetkellä Tuomo on opintojensa loppusuoralla. Hänen Pro gradu -tutkielmansa on melkein valmis ja opinnot suoritettu. Hän on myös luottavainen oman uravalinnan suhteen, sillä opintojen aikana hänellä on ollut mahdollista tehdä myös oman alansa töitä. Tuomo kokeekin oman lukivaikeutensa vain pienenä osana hänen koko persoonallisuuttaan. Hänen mukaansa sen ei pitä antaa masentaa missään vaiheessa, vaan ihmisen tulee aktiivisesti etsiä ja kehittää omia vahvuuksiaan. Näiden vahvuuksien avulla on mahdollista löytää ne asiat, joissa yksilön on mahdollista pärjätä ja kokea olevansa hyvä. Silloin on merkityksentöntä, onko lukivaikeuksinen vai ei.

Tuomon yliopisto-opinnot koostuivat pääasiassa sellaisista aineista, joissa hän koki olevansa hyvä ja vahvoilla. Tärkeintä Tuomon mielestä oli, että päämäärät opinnoille olivat selkeitä. Myös onnistumiset työelämässä vahvistivat Tuomon itsetuntoa, joka on tärkeä osa-alue lukivaikeuden kanssa pärjäämiseksi. Iän myötä Tuomon oppimisstrategiat kehittyivät monipuolisemmiksi, mikä näkyi myös parantuneissa oppimistuloksissa. Kaiken kaikkiaan positiivinen ja armollinen asenne itseä kohtaan on ollut Tuomon vahvuus. Hänellä oli kykyä hyväksyä omat ongelmansa lukemisen ja kirjoittamisen kanssa, mutta hän osasi suunnata oman kapasiteetin vahvuusalueiden hyödyntämiseen. Tämä mahdollisti opinnoissa ja elämässä pärjäämisen.

Vetäytyvä Veera

Veera oli jo päiväkotikäisenä ollut hiljainen ja syrjäänvetäytyvä lapsi. Veera muistelee, että häntä ei kohdeltu päiväkodissa samalla tavalla kuin muita lapsia. Viivästynyt puheenkehitys ja heikot motoriset taidot enteivät jo tuolloin tulevia vaikeuksia oppimisessa. Kukaan ei niitä osannut vielä tuolloin epäillä. Epäilyt lukivaikeudesta heräsivät vasta ensimmäisellä luokalla, kun Veeran lukemaan oppimisessa oli selkeitä ongelmia. Veera kävi erityisopettajan luona lukemassa kirjoja ja harjoittelemassa lukemista. Lukemisen lisäksi Veeralla oli ongelmia myös kirjoittamisessa. Kaksoiskonsonantit olivat vaikeita tai kirjaimet saattoivat vaihtaa paikkaa. Myös kirjoittamisessa Veera saattoi kirjoittaa kirjaimia ikään kuin peilikuvina, väärinpäin. Nämä merkit herättivät opettajien luulot ja Veeralla todettiinkin lukivaikeus. Veera jatkoi käyntejä erityisopettajan luona, mutta hän ei siitä kokenut hyötyvänsä kovinkaan paljoa. Luokkaopetuksessa Veera teki samanlaisia harjoitteita, kuin muutkin oppilaat. Erityisen ahdistavia olivat ne kerrat, kun tekstiä piti lukea ääneen vuorotellen. Veera muistelee, että aina kun tuli hänen vuoronsa lukea, tuntui kuin muutaman lauseen lukeminen olisi kestänyt useita minuutteja. Samalla hän muistaa sen inhottavan tunteen, kun muut alkoivat hihitellä hänen heikolle lukuteknikalleen. Tällaisten kokemusten vuoksi hän muistaa vetäytyneensä entistä syvemmälle itseensä ja koittaneensa tehdä itsestään näkymättömän luokkahuoneessa. Ainoana positiivisena oppimistapana hän nimeää tuona aikana olleet ryhmätyöt. Ryhmätöissä vastuuta saattoi jakaa muille ja itse ei tarvinnut vastata kuin pienestä osasta tehtävää. Toisena, hieman yllättävänä seikkana hän huomasi sen, että keskustelut olivat hänelle tehokas keino oppia uusia asioita. Vaikka Veera olikin hiljainen ja sulkeutunut yleensä, ryhmätöissä hän koki oppivansa parhaiten. Keskustelu ja ryhmätyöt yhdistettynä visuaaliseen materiaaliin olivat hänelle oppimiskokemus, jonka hän tunsikin mielekkääksi.

Lukivaikeuden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaikuttaa yleensä siihen, miten oma käsitys itsestä opiskelijana muokkaantuu. Mitä enemmän tukea on tarjolla, sen paremmin opiskelu yleensä sujuu. (Kairaluoma ym. 2008, 22.) Veeran tapauksessa tukea ei valitettavasti saatu, vaan lukivaikeuksinen lapsi joutui tekemään samanlaisia lukemistehtäviä muiden kanssa. Välillä ryhmätehtävät toimivat eräänlaisena

pakopaikkana Veeralle. Ryhmään saattoi piiloutua, eikä epäonnistumisen pelko ollut samalla tavalla mielessä. Epäonnistumisen tunteet ja muiden arvostelu heikensivät entuudestaan mahdollisesti heikkoa itsetuntoa mikä saattoi johtaa pahempaan passivoitumiseen. Keltikangas-Järvinen (2006) muistuttaa vetäytyvän oppilaan temperamenttipiireistä. Vetäytyvä oppilas on yleensä sellainen, joka ei pidä yllätyksistä. Yllätykset ja muutokset koetaan ahdistavina ja ne voivat osaltaan hankaloittaa oppimista. Vetäytyvällä oppilaalla on yleensä myös tarkkaileva oppimistyyli. Oppija katselee mieluummin sivusta, kun muut tekevät asioita. Hän ei niinkään itse halua ottaa osaa tekemiseen. Oppilaantuntemus nousee tässäkin tapauksessa tärkeään rooliin. Opettajan olisi hyvä tietää, oppilaalle sopivimmat oppimisen keinot. (Keltikangas-Järvinen 2006, 116-117.)

Veera oppi lukemaan kohtuullisesti vasta toisella luokalla. Kolmannen luokan alussa eteen tuli kuitenkin lisähaasteita, jotka tuntuivat lähes ylitsepääsemättömän vaikeilta. Englannin kieli oli Veerasta lähes mahdotonta ymmärtää. Kirjoitettu kieli ei vastannut puhuttua kieltä, eikä Veerasta se tuntunut ollenkaan loogiselta tai järkevältä. Tulokset englannissa olivat heikkoja, eikä hän muista saaneensa tuolloin mitään erityistä apua opettajalta. Hän muistaa ainoastaan, että hänen vanhempansa koittivat auttaa häntä läksyjen teossa ja kokeisiin valmistumisessa. Myös hänen tätinsä oli ostanut hänelle englannin kielisen pelin, jonka avulla Veeran olisi mahdollista parantaa kielitaitoaan. Saamastaan tuesta huolimatta tulokset jäivät kehnoiksi ja Veera muistaakin miten hän pääsi kieliopinnoista läpi heikoimmilla mahdollisilla arvosanoilla. Useimmiten hän selviytyi tehtävistä kopioimalla vastaukset kavereilta ja veikkaamalla tuurilla jotain kokeisiin. Veeralla ei jäänyt juurikaan positiivisia kokemuksia ala-asteelta. Useimmissa aineissa hänen menestys oli kohtalaista tai jopa heikkoa. Hän muistaa ajatelleensa koko ajan vain sitä, että mikähän tulee olemaan hänen seuraava epäonnistumisen kokemuksensa.

Lukivaikeus näkyy usein vieraiden kielien opiskelussa. Kirjain-äänne vastaavuuden erilaisuus muodostuu usein ongelmaksi lukivaikeuksisille oppijoille. Kirjoitettua kieltä voi olla vaikea lukea ja äännteitä voi olla vähintäänkin yhtä vaikeaa muodostaa. (Moilanen 2004, 18.) Vanhempien ja lähipiirin tuella on suuri merkitys, kun halutaan tukea

lukivaikeutta potevaa lasta täyspainoisesti. Koulun ja kodin yhteistyön olisi kuitenkin hyvä olla sellaista, että opettaja ja vanhemmat kommunikoivat keskenään ja he voisivat yhdessä miettiä tehokkaimpia tapoja oppimisen tehostamiseksi. Tässä tilanteessa niin ei kuitenkaan ollut ja huonot oppimistulokset heikensivät entisestään oppilaan käsitystä itsestään oppijana. (Järviluoma ym. 2014, 11-12.)

Yläkoulussa oppimiskokemukset eivät muuttuneet paremmaksi. Päinvastoin. Murrosiän tuomat ongelmat korostivat vielä entisestään Veeran eristäytyneisyyttä ja haluttomuutta osallistua oppitunneilla, mikä ei ainakaan lisännyt opettajien positiivista suhtautumista häntä kohtaan. Veera muistaa olleensa haluton tekemään mitään sellaisilla oppitunneilla, joissa hän ei ollut hyvä. Toisaalta taas niissä aineissa, joissa hän pärjäsi, tuli hän myös toimeen opettajien kanssa. Käännekohtana hän muistaa sen, miten hänen matematiikan opettajansa oli puhutellut häntä kahden kesken ja kertonut hänelle suoraan, että odotti parempia tuloksia seuraavasta kokeesta. Opettaja kuulemma tiesi, että Veera pystyisi siihen, jos vain haluaisi. Veera muistaa ahkeroineensa paljon kokeen eteen ja hieman yllättäen sai kiitettävän arvosanan. Tämän jälkeen hänestä tuntui, että ehkä hänellä olisi mahdollisuuksia parempaan myös muissa aineissa.

Murrosiän vaikutukset voivat vaikeuttaa entisestään nuoren oppijan menestymistä koulussa. Veeran tapauksessa olisi ollut hyvä, jos opettajilla olisi ollut parempi ymmärrys hänen oppimisvaikeuksistaan. Tällöin häntä olisi voitu tukea paremmin opinnoissa. Matematiikan opettajan jämäkyys Veeraa kohtaan todisti, että aikuisen huolenpito ja välittäminen voivat osaltaan parantaa motivaatiota ja oppimistuloksia. Samalla se toimii myös merkinä siitä, että aikuinen uskoo oppilaan kykyyn pystyä parempiin suorituksiin silloin, kun hän ei itse niihin välttämättä uskokaan. Aro, Siiskonen ja Ahonen (2007) nostavat esille tekijöitä, jotka parantavat oppimistuloksia koulussa. Tärkeimpinä menestystekijöinä he nimeävät oppilaan käsityksen itsestään oppijana. Oppijan tulisi uskoa itseensä ja kykyihinsä suoriutua annetuista oppimishaasteista. Uskomus epäonnistumisesta voi lisätä haluttomuutta tarttua toimeen se voi aiheuttaa tehtävien välttelemistä ja passiivisuutta. Siksi onnistumisen kokemusten saaminen olisi erityisen tärkeää. Ne ruokkivat itsevarmuutta ja halua yrittää enemmän jatkossa. Tutkijat

korostavat myös opettajan roolia tuen antajana. Opettajan tulee kannustaa ponnistelemaan parempiin suorituksiin ja haastamaan itsensä. (Aro, Siiskonen & Ahonen 2007, 96-97.)

Lukiossa uusilta oppilailta testattiin lukivaikeus. Veeran kohdalla tulokset näyttivät keskivaikeaa lukivaikeutta. Tämän vuoksi Veera sai erityisopetusta erityisesti englannin opinnoissa. Erityisopetuksen ansioista englannin opiskelu alkoi tuntua helpommalta. Tavallaan tilannetta helpotti myös tunne siitä, että vihdoinkin hänen vaikeutensa oli tiedostettu kunnolla ja sille koitettiin tehdä jotain. Samalla Veera tunsi, ettei hänen tarvinnut piiloutua osaamattomuutensa vuoksi ja lukio-opinnot tuntuivat muutenkin hänestä mielekkäämmiltä. Kurssisisältöjen vapaampi suunnittelu tuntui mukavalta ja Veerasta koki, että hän sai tehdä asioita enemmän omaan tahtiin ja omalla tyylillään. Asioita opiskeltiin laaja-alaisemmin ja asioiden kokonaisvaltainen hahmottaminen tuntui hänestä helpommalta kuin aikaisemmin. Erityisopetuksen ansiosta englannin kielen opiskelu alkoi sujua paremmin ja Veeralla heräsi sisäinen motivaatio oppia kieltä paremmin. Hän alkoi lukea enemmän englanninkielisiä tekstejä ja katsella englannin kielisiä elokuvia tekstien kanssa. Veera sai ylioppilaskirjoituksiin helpotuksia lukivaikeuden takia. Reaaliaineissa ja matematiikassa hän menestyi kohtalaisesti, mutta englannin hän suoritti A:n arvoisena.

Vaikka Veeran lukivaikeus olikin ollut jo kauan tiedossa, sai Veera varsinaista apua vasta lukiossa. Sitä ennen hän oli joutunut selviytymään itse ongelmiansa kanssa. Hänen selviytymiskeinonsa oli ollut aiemmin epäedullinen vetäytyminen ja haasteellisten tilanteiden välttely. Lukiossa näihin ongelmiin osattiin kuitenkin puuttua riittävällä vakavuudella ja vaikeudet englannin kielen opiskelussa helpottuivat sen verran, että hän suoriutui niistä hyväksytysti läpi.

Lukivaikeuksinen saattaa tarvita lisätukea vielä lukio-opinnoissaan. Lukiossa lisäpaineita aiheuttavat kasvava opintojen määrä, tiukentuneet aikataulut ja suurentuneet opiskeltavat kokonaisuudet. Jos tuen tarvetta ei tiedosteta ajoissa, voivat ongelmat johtaa opiskeluasenteen heikkenemiseen. (Pääkkönen, Koivula, Sihvo & Siiskonen 2007, 294-295.) Veeran kohdalla näkyy myös aikuistumisen merkitys omien oppimistulosten parantamisessa. Hänen onnistui löytää sisäinen motivaatio kielen opiskeluun ja hän alkoi

tehdä töitä myös vapaa-ajalla. Hän alkoi käyttää mielekkäitä oppimisen menetelmiä erityisesti englannin opiskelussa. Elokuvien katselu viittaisi siihen, että hänen oli helpompi omaksua sanastoa kuulemalla. Ahkeruus palkittiin ja Veeran onnistui suorittaa lukio hyväksytysti.

Lukion jälkeen Veera oli taas uuden edessä. Monet hänen kavereistaan olivat hakeneet opiskelemaan yliopistoon tai korkeakouluihin. Myös Veeraa houkutti ajatus akateemisista opinnoista, mutta häntä pelotti erityisesti haasteet vieraiden kielien opinnoissa. Veera oli kuitenkin jutellut opinto-ohjaajansa kanssa asiasta ja tämä oli rohkaissut Veeraa yrittämään.

Veera hakeutuikin opiskelemaan humanistiselle alalle ammattikorkeakouluun. Pääsykokeissa häntä jännitti eniten englanninkielisen osion hallitseminen. Hän kuitenkin teki parhaansa kokeissa ja pääsi sisään varasijalta. Hänestä tuntui myös, että alavalinta oli oikea ja se oli avannut hänen sulkeutunutta sisintään. Varsinaisia oppimisstrategioita ei Veeralla juurikaan ollut. Jälkeenpäin hän kokee, että kaikkein merkittävin asia, joka häntä on kannatellut opintojen varrella ovat toiset ihmiset, erityisesti opettajat. Korkeakoulussa Veera kertoo tulleensa hyvin toimeen opettajien kanssa, jonka hän kokee kaikkein tärkeimmäksi asiaksi oppimisen tehostamisessa. Samalla mielekkäät opettajat ovat nostaneet entisestään hänen oppimismotivaatiotaan, jonka hän kokee tärkeimpänä asiana opinnoissa menestymisessä.

Lukiossa Veeran itsetunto oli selvästikin noussut ja murrosiän vaikeudet jäivät taakse. Kuitenkin haasteet englannin opiskelussa olivat yhä ajankohtaisia. Tällä kertaa Veera sai enemmän tukea opintoihinsa. Veera kohtasi lukiossa opettajia, jotka omalla toiminnallaan viestivät välittävänsä Veerasta. Tämä osaltaan avasi sulkeutunutta persoonaa ja hän alkoi ajatella itsestään eri tavalla. Se myös muutti oppijaminäkuvaa positiivisempaan suuntaan. Erityisen tärkeää Veeran kohdalla oli se, että hänen onnistui löytää sisäinen motivaationsa opiskelussa. Erityisesti englannin kielessä, joka alakouluajoilta asti oli ollut haasteena hänelle. Myös korkeakouluopinnoissa Veeran menestymiseen vaikutti paljolti opettajien suhtautuminen häneen. Positiivinen ympäristö ja avoimuus rohkaisivat häntä kertomaan omista haasteistaan, eikä Veera enää piilotellut niitä, kuten aiemmin.

6. Johtopäätökset

Tutkielmani tarkoitus oli selvittää, millaisia eri selviytymiskeinoja lukivaikeuksisilla korkeakouluopiskelijoilla on ollut käytössä opintojensa aikana? Pääkysymys jakaantui kahteen alakysymykseen, joista ensimmäisessä tarkasteltiin oppimisstrategioiden käyttöä opiskelussa. Pyrin tutkielmassani selvittämään, nouseeko korkeakouluopiskelijoiden kertomuksista esille sellaisia oppimisstrategioita, jotka ovat vahvistaneet oppimista ja miten niitä on opinnoissa käytetty hyväksi. Kahdessa tarinassa käytettiin selkeästi strategioita oppimisen tehostamisen tukena. Useimmin strategioita käytettiin asioiden mieleen painamisen ja hahmottamisen apukeinoina. Niitä käytettiin erityisesti kieliopinnoissa, joissa monilla tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli merkittäviä vaikeuksia. Tutkielman toisessa alakysymyksessä selvitettiin tekijöitä, jotka ovat tehostaneet oppimista lukivaikeuksisilla oppijoilla. Tutkimustulosteni valossa tärkeimpinä koettiin lähipiirin tuen saanti ja positiivinen suhtautuminen lukivaikeuteen. Kannustavat ja auttavat vanhemmat näyttäytyivät hyvänä ponnahduslautana myöhemmälle menestymiselle opinnoissa. Myös monipuolinen kirjojen lukeminen varhaisella iällä nousi esille oppimista tehostavana tekijänä. Merkityksellisinä tekijöinä lukivaikeuden kanssa pärjäämiselle opinnoissa näkyi myös opettajien tuki, yksilön temperamenttipiirteet sekä sisäinen motivaatio opiskelua kohtaan.

Tutkielmani ensimmäinen alakysymys pohti millaisten oppimisstrategioiden avulla lukivaikeuksiset henkilöt ovat menestyneet opinnoissaan. *Mind mapit* eli miellekartat nousivat usein esiin tutkimustuloksista. Niiden avulla oppijat saattoivat hahmottaa paremmin kokonaisuuksien osia ja hallita tätä kautta laajempia asiakokonaisuuksia. Toinen yleisesti käytetty menetelmä tutkimushenkilöiden keskuudessa oli alleviivausten tekeminen tekstiin ja avainsanojen kirjoittaminen sivun laitaan. Muita esille nousseita menetelmiä olivat kuulon kautta oppimisen tehostaminen, muun muassa kuulovammaisille tarkoitettujen elokuvien katselu englanninkielisillä tekstityksillä. Myös musiikin kuuntelu englannin kielellä ja Celia kirjaston palveluiden käyttäminen, koettiin hyvinä apukeinoina. Tietotekniikan kehittyminen tarjosi myös uudenlaisia apukeinoja oppimisen tueksi. Erityisesti se helpotti kirjoittamista. Näiden strategioiden avulla

lukivaikeuksiset saattoivat merkittävästi tehostaa omaa oppimistaan ja tehdä oppimisestaan samalla mielenkiintoista ja motivoivaa. Gun (2012) mukaan oppimisstrategian toimivuus riippuu sitä käyttävästä henkilöstä ja tilanteesta. Kaikki strategiat eivät sovi kaikille, ja niiden soveltuvuus on tilannesidonnaista. Oppijalla tulisikin olla käytössään monipuolinen strategiapankki, josta hän voi tarvittaessa valikoida sopivimman strategian oppimistilanteen mukaan. (Gu 2012, 338.) Tutkimustuloksissani huomattavaa oli se, että henkilöt tiedostivat oppimisstrategioiden käytön vasta lukiossa tai sen jälkeen. Kenenkään kertomuksissa ei ollut havaittavissa selkeitä strategioita peruskouluajalta. Tämä kertoo mielestäni siitä, ettei koulussa ole kerrottu tai osattu tarjota selkeitä menetelmiä, joiden avulla oppimista voisi tehostaa. Se kertoo myös, ettei metakognitiivisia oppimisstrategioita ole tiedostettu, kuin vasta aikuisiällä. Biggs (2001) mukaan alakoulun puolella oppilaat eivät juurikaan tiedosta omia strategioitaan tai osaa käyttää niitä kovinkaan tehokkaasti. Hän kuitenkin toteaa, että lapselle on mahdollista ja jopa suotavaa opettaa erilaisia metakognitiivisia oppimisen strategioita jo hyvin varhaisella iällä. Tämä näkyy parempina oppimistuloksina. (Biggs 2001, 2-4.)

Veeran ja Tuomon tarinoissa esille nousee myös se, miten erilaisena he kokivat lukio-opinnot verrattuna peruskouluun. Molempien mielestä lukiossa suunnittelemisen vapaus koettiin helpottavana asiana, joka näyttäytyi myös parempina oppimistuloksina. Käytännössä asioiden kokonaisvaltainen oppiminen eli holistinen syväoppiminen oli heille mielekkäämpi tapa opetella asioita, kuin peruskoulussa opetettava serialistinen malli. (ks. Marton & Säljö 1976, 43-44.) He kokivat, että laajat asiakokonaisuudet jäivät paremmin pitkäkestoiseen muistiin, eikä pieniä palasia tarvinnut muistaa vain koetta varten.

Tutkimuksen toisessa alakysymyksessä selvitin sitä, millaiset tekijät koetaan lukivaikeutta helpottavina tekijöinä. Analysoidessani tarinoita esiin nousi muutamia erityisen tärkeiksi koettuja tekijöitä, esimerkiksi lähipiirin tuki. Parhaimpiin mahdollisiin oppimistuloksiin päästiin, kun lukivaikeuksisen lapsen vanhemmat tiedostivat oppimisvaikeudet varhaisessa vaiheessa ja päättivät tehdä niille jotain. Vanhempien aktiivinen auttaminen näkyi yleensä lapsen rohkaisemisena ja kannustamisena. Niilo

Mäki Instituutin: ”*Opas lukivaikeudesta lasten vanhemmille*” muistuttaa vanhempien tuen merkityksestä. Oppaassa keskitytään erityisesti siihen, että lapsen lukemisharrastuksen tukeminen on tärkeää. Lasta tulisi myös kannustaa lukemaan mahdollisimman paljon. Se mitä lapsi lukee ei ole merkityksellistä, tärkeämpää on, että lukemisesta tulisi tapa ja lapsi voisi tuntea kehittyvänsä siinä. Vanhempien olisi myös hyvä muistaa, ettei kehitystä tapahdu hetkessä ja että toisinaan lapsi tarvitsee paljon tukea vielä murrosiälläkin. (Järviluoma ym. 2014, 11-21.) Omaelämänkerroissa vanhemmat kehottivat lapsia lukemaan paljon, vaikka toisinaan lukeminen tuntuisikin haasteelliselta. Vanhemmat olivat myös lukeneet paljon kirjoja lapsilleen. On todistettu, että tällainen vuorovaikutus lisää lapsen sanavarastoa ja näyttäisi parantavan valmiuksia myöhemmässä kielenkäytössä. Saman havainnon tutkimuksissaan ovat tehneet myös Torppa, Laakso ja Poikkeus (2011). Heidän mukaansa lapselle lukeminen lisää kielellistä kehitystä ja kehittää sanavarastoa, lisäksi se parantaa lapsen kykyä äänne-kirjain tunnistamisessa. Myös varhaisen lukemisen on nähty innostavan lasta lukemisharrastuksessa myöhemmällä iällä. (Torppa, Laakso & Poikkeus 2011, 134-135.) Tutkittavat henkilöt kokivat sisaruksilta ja oppilastovereilta saadun avun tärkeänä. Välillä muilta oppilailta saatu tuki saattoi tosin mennä läksyjien ja tehtävien suoraksi kopioinniksi. Siitä huolimatta tuen merkitys koettiin tärkeäksi tekijäksi oppimisprosesseissa.

Myös opettajan rooli nousi tärkeään osaan omaelämänkerroissa. Erityisen tärkeänä pidettiin sitä, ettei opettaja nostanut esille lukivaikeuksisen oppilaan heikkouksia. Tällainen menettely ennaltaehkäisi itsetunnon heikkenemistä, syrjäytymistä ja ajatusta siitä, ettei osaa mitään. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen muodostamisessa koettiin tärkeänä. Positiivinen oppilas- opettajasuhde lisäsi oppilaan sisäistä motivaatiota vaikeiden aineiden kohtaan ja halua yrittää enemmän. Ikonen (2000) nostaa esiin muutamia tekijöitä, joiden avulla oppilaan heikkoutta voidaan parantaa. Erityisen tärkeää olisi korostaa oppilaan vahvuuksia ja pyrkiä häivyttämään negatiivista ajattelua. Positiivinen palaute tulisi kohdentaa selkeästi siihen, missä oppilas on onnistunut, jotta hän jatkossakin halusi yrittää enemmän. Tämä myös lisää oppilaan sisäistä motivaatiota työskennellä enemmän annettujen päämäärien suhteen. Samalla se vähentää epäonnistumisen pelkoa, joka voi johtaa tehtävien välttelyyn ja negatiiviseen ajatteluun.

Yleensäkin opettajan tulisi olla empaattinen oppilaitaan kohtaan ja osoittaa kiinnostusta yksilökohtaisella tasolla. (Ikonen 2000, 162-163.)

Temperamentin merkitys nousi myös keskiöön omaelämäntarinoista. Kahdella henkilöllä näkyi selkeä sisuuntuminen lukivaikeuden kanssa. Alistumisen sijaan heissä heräsi taistelutahto ja halu pärjätä elämässä ja opinnoissa. Sekä Siirin, että Tuomon tapauksessa henkilöt alkoivat itse aktiivisesti kehittää erilaisia keinoja pärjätäkseen opinnoissa. Siirin kohdalla tuen saanti oli vähäisempää, sillä oppimisvaikeuksista ei tuona aikana muutenkaan tiedetty niin paljoa. Hänellä olikin keinona sitkeä yrittäminen ja asioiden loppuun vieminen, vaikka väkisin. Tuomolla tämä sinnikkyys näyttäytyi enemmänkin omien vahvuusalueiden tunnistamisena ja hänen tekemisensä suuntautui vahvasti niihin asioihin, joissa hän koki olevansa hyvä. Molemmilla henkilöillä oli omia selviytymiskeinoja, jotka auttoivat opinnoissa pärjäämisessä. Siirin kohdalla tärkeää oli se, ettei hän antanut lukivaikeuden toimia hidasteena hänen elämässään ja opinnoissaan. Halutessaan Siirin onnistuikin päästä haluamiinsa päämääriin, vaikka se veikin useita vuosia. Tuomon kohdalla taas rohkea eri asioiden kokeilu jo nuorella iällä nostivat esiin vahvuusalueen, jonka hän itse koki mielekkääksi tekemiseksi ja jota lukivaikeus ei rajoittanut. Veeran kohdalla tilanne oli hieman erilainen. Hänen temperamenttinsa oli vetäytyvä. Vetäytyvyys oli eräänlainen selviytymiskeino pärjätä vaikeissa tilanteissa. Myöhemmässä vaiheessa arkuus muuttui kuitenkin kiinnostukseksi opiskelua kohtaan.

Temperamentti voi toimia oppimisen voimavarana tai sitä heikentävänä tekijänä. Toisilla epäonnistuminen muuttuu haluksi yrittää uudelleen ja entistä enemmän. Toisenlaisen temperamenttiirteen omaava saattaa puolestaan paeta ikävää tilannetta ja vältellä epäonnistumista. Temperamentti siis vaikuttaa vahvasti siihen, miten yksilö suhtautuu oppimiseen. Keltikangas-Järvinen linjaa, että temperamenttitekijät ovat erityisen tärkeässä roolissa varsinkin alakoulussa, jossa oppimaan oppimisen taitoja opetellaan. Tuolloin oppilaille tulisi tarjota hyviä oppimisenstrategioita sekä myönteistä suhtautumista oppimiseen yleisesti. (Keltikangas-Järvinen 2006, 62.)

Omaelämäkertojen pohjalta voidaan todeta, että kaikkein merkittävimpinä menestystekijöinä ovat kodin, lähipiirin ja koulun kannustava tuki. Tärkeää on myös se, että kielellistä kehittymistä tuetaan paljon jo varhaisella iällä ja lukuharrastuneisuuteen kannustetaan. Luovuutta ei saisi unohtaa oppimisen tehostamisen tukena. Tärkeää on myös itsetunnon vahvistaminen ja temperamentti- ja persoonallisuuden huomioonottaminen. Lukivaikeuksisen tulisi saada onnistumisen elämyksiä mahdollisimman paljon ja pienetkin onnistumiset tulisi nähdä positiivisessa valossa. Olisi myös hyvä välttää tilanteita, joissa lukivaikeuksinen henkilö joutuu nolatuksi oppimisvaikeuksien takia.

Oppilaiden kanssa olisi hyvä myös opiskella erilaisten oppimisstrategioiden käyttöä. Tällöin oppilas pystyisi tutustumaan niihin ja itse tekemään arviota siitä millaiset strategiat olisivat hänelle tehokkaimpia. Tutustuminen olisi syytä aloittaa jo varhaisessa vaiheessa opintoja, jotta erilaiset strategiat tulisivat tutuiksi ja niiden käyttäminen helpottuisi.

7. Pohdinta

Kiinnostukseni tutkia tätä aihetta juontaa omiin koulukokemuksiini lukivaikeuden kanssa. Osittain tämän tutkimuksen tekeminen oli myös terapeutin kokemus, sillä saatoin hyvin samaistua muiden henkilöiden kertomuksiin ja kipupisteisiin. Koin, etten ole yksin tällaisten vaikeuksien kanssa. Tämän tutkielman tarkoituksena on osaltaan tarjota lisätietoa lukivaikeuksisille henkilöille, jotta he voisivat saada lisätukea ja ymmärrystä omiin opintoihinsa. Tutkielman tavoitteena oli löytää aikuisten korkeakouluopiskelijoiden kertomuksista tekijöitä, jotka ovat edesauttaneet lukivaikeuksisia henkilöitä opintiellä. Hypoteettisesti ajattelin tutkimuksen alkuvaiheessa, että näillä henkilöillä olisi selkeitä ja minulle tuntemattomia oppimisstrategioita ja keinoja, joista myös muut lukivaikeuksiset voisivat hyötyä. Samalla minua kiinnosti myös tutkia muita tekijöitä, jotka muuten ovat parantaneet näiden henkilöiden menestystä opintiellä. Jälkeenpäin sain huomata, ettei tutkittavilla ollut kuitenkaan ennen näkemättömiä strategioita opintomenestyksensä takana. Lähestulkoon kaikki keinot ja strategiat olivat minulle jollain tavalla tuttuja. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että näin olisi kaikkien oppijoiden kohdalla. Toivonkin, että tämä tutkimus toisi esille sellaisia apukeinoja, jotka tukisivat myös muiden oppimista.

Tutkimuksen tulokset olivat pääasiassa hyvin yhdenmukaisia teoriaosuuden kanssa. Muiden tekijöiden vaikutukset oppimiselle nousivat esiin mielenkiintoisina tutkimustuloksina. Lukemisharrastuneisuus varhaisella iällä näytti kehittävän lapsen ja nuoren myöhempää koulumenestystä merkittävästi. Lukuharrastuneisuuteen vaikutti merkittävästi vanhempien kannustus. Mikäli vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä he pyrkivät yleensä löytämään erilaisia keinoja oppimisen tueksi. Tämä myös lisäsi lapsen motivoituneisuutta oppimista kohtaan. Myös temperamenttitekijät tulivat kertomuksissa selkeästi esille. Sinnikkyys ja periksiantamattomuus toimivat voimavarana vaikeuksissa ja auttoivat niiden yli.

Tutkimustyöni aineistonkeruumenetelmänä käytin omaelämäkertoja. Omaelämäkertojen käyttämisen hyöty näkyi erityisesti siinä, että tutkittavilla henkilöillä oli kokonainen kesä

aikaa kirjoittaa paperille ylös niitä kokemuksia ja muistoja, joita heillä oli omilta kouluajoiltaan. Tarinoista tuli hyvin erilaisia. Toiset vastaajista kirjoittivat noin kolme sivua, kun toiset taas kirjoittivat jopa yhdeksänsivuisia kertomuksia. Tämä ei mielestäni haitannut, sillä lyhyissäkin tarinoissa tuli keskeiset asiat hyvin esille. Tarinoita lukiessani huomasin paljon yhtymäkohtia eri henkilöiden välillä. Vaikka tutkittavien ikärakenne vaihteli osittain hyvinkin paljon ei se lopulta tuntunut vaikuttavan juurikaan vastaajien sisäiseen kokemukseen siitä, millaiselta lukivaikeuden kanssa eläminen tuntui. Tunnepuoli olikin kertomuksissa monesti keskeinen tekijä, joka saattoi osaltaan tuoda uusia ja kiinnostavia asioita esille. Toisaalta joissain kertomuksissa se saattoi eksyttää kirjoittajan sellaisille alueille, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta kovin merkityksellisiä.

Analysointimenetelmänä vignette osoittautui varsin toimivaksi. Huomasin jo heti alussa, että monilla tutkittavilla oli osittain hyvin samankaltaisia kokemuksia keskenään. Toisaalta myös erot olivat toisten kohdalla selkeä rajata. Kirjoitusvaiheessa päädyin kirjoittamaan kolme, hyvin erilaista vignetteä. Jokainen niistä pitää sisällään erilaisen kertomuksen siitä miten erilaiset henkilöt voivat pärjätä lukivaikeuden kanssa. Itse olin hyvin tyytyväinen siihen, millaisia tarinoista lopulta tuli. Jokainen tarina nostaa osaltaan esille niitä keskeisiä seikkoja, joiden avulla lukivaikeuksinen voi pärjätä opinnoissaan. Samalla ne antavat selkeän viestin siitä, miten merkittävässä roolissa on kannustavan oppimisympäristön luominen. Tärkeää on, että lukivaikeuksista oppijaa tuetaan ja kannustetaan mahdollisimman paljon ja tämä tutkimus osaltaan tukee sitä ajatusta, että se myös parantaa suoriutumista koulussa ja elämässä yleensä.

Vignettejä kirjoittaessani pohdin tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Alussa tuntui vieraalta ajatus siitä, että kirjoittaisin itse uudet tarinat varsinaisten tarinoiden pohjalta. Tämän vuoksi minusta olikin aiheellista pohtia sitä, miten hyvin luotettavuus tulee säilymään vai tuleeko keskeinen merkitys muuttumaan siten, etteivät ne vastaa alkuperäistä tutkimusaineistoa. Spalding ja Phillips (2007) korostavat tutkijan tulkinnan merkitystä osana vignettejä. He muistuttavat, että vignetet ovat tutkijan rakentamia uudistettuja versioita tapahtumista, jotka aina sisältävät omakohtaista tulkintaa. Kuitenkin he lisäävät, että keskeistä on se, miten vignette välittää tutkijan tulkinnan

persoonasta, kokemuksista tai tilanteista, joita tarinan henkilöt ovat kirjoittaneet. Vignetteä lukiessa tulisikin aina muistaa se tosiasia, ettei sen kirjoittaja voi olla täysin objektiivinen kirjoittamaansa kohtaan. Tutkijalla on aina jonkinlainen ennakkokäsitys ajatuksista ja tapahtumista, ja tämä lukijan tulisi muistaa vignettejä lukiessaan. (Spalding & Phillips 2007, 961.)

Pohdin myös sitä, mitä olisin voinut tehdä tutkimuksessani toisella tavalla. Ensimmäiseksi huomioni kiinnittyi erääseen seikkaan tutkittavien kertomuksissa. Lähes kaikissa kertomuksissa oppimisstrategioiden kuvaaminen oli jätetty hyvin pintapuoliselle tasolle. Vastaajat kertoivat ja esittivät lähinnä niksejä ja kikkoja, joiden avulla oppimista saattoi tehostaa. Jäinkin pohtimaan sitä, olisinko voinut selventää tarkemmin tutkittaville sitä, mitä oppimisstrategiat oikeastaan pitävät sisällään. Tarkempi kuvailu olisi saattanut avata paremmin käsitettä ja tutkittavien olisi ollut helpompaa pysyä aiheessa. Toisaalta toisissa tarinoissa oli kuvailtu lukio- ja yliopisto-opintoja mielekkäinä, koska niissä henkilöt saattoivat käyttää holistista eli kokonaisvaltaista oppimisen strategiaa. Sekin tuli tarinoista esille siten, etteivät he tiedostaneet sitä erilliseksi strategiaksi, vaan yleiseksi tavaksi oppia asioita korkeammilla oppiasteilla. Sukupuolijakauma oli toinen seikka, jota jäin pohtimaan. Se oli hyvin polarisoitunut tässä tutkimuksessa. Kahdeksasta vastaajasta vain yksi oli miespuolinen. Tämä oli asia, joka jäi itseäni hieman vaivaamaan, sillä tilastollisesti pojilla on suurempi todennäköisyys saada lukivaikeus, kuin tytöillä. Jäin myös pohtimaan sitä, onko pojilla niin suurta halua suuntautua akateemiselle uralle, jos heillä on ollut oppimisvaikeuksia alemmilla kouluasteilla. Haluttomuus osallistua tutkimukseen saattoi johtua myös siitä, että miehet kokivat tutkimusmenetelmäni eli omaelämäkertojen kirjoittamisen epämiellyttävänä tapana ilmaista omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan.

Tässä tutkimuksessa perehdyn aiheeseen, joka on merkittävä nykypäivän koulumaailmassa. Lukivaikeus on ilmiö, johon lähes jokainen törmää jossain vaiheessa elämäänsä, erityisesti opetus- ja kasvatustyössä olevat ihmiset. Totuus on kuitenkin se, ettei opettajilla ja kasvattajilla ole välttämättä riittävästi tietoja tunnistaa ja toimia lukivaikeuksisen oppilaan kanssa. Tämä saattaa osaltaan johtaa molemminpuoliseen turhautumiseen. Opettajan kohdalla se voi olla näennäistä auttamista tai lapsen siirtämistä

väliaikaisesti esimerkiksi erityisopettajan luo. Pahimmassa tapauksessa se voi johtaa jopa siihen, että lasta aletaan pitää heikkolahjaisena ja häntä ei tueta juuri millään tavalla.

Tällainen kohtelu voi johtaa siihen, että lukivaikeuksisen henkilön itsetunto kärsii. Tämä voi johtaa myös motivaation ja oppijaminäkuvan heikkenemiseen. Oppija ei jatkossakaan uskalla tarrua haasteisiin, vaan välttelee epäonnistumista. Myöhemmässä vaiheessa tämä saattaa aiheuttaa sen, ettei oppija halua jatkaa opintojaan tai hän päätyy opiskelemaan sellaista alaa, joka ei välttämättä kiinnosta häntä. Jos ongelmat pääsevät liiaksi kasautumaan lapsuudessa, lisääntyvät ne yleensä vielä myöhemmässä elämässä. Joissain tapauksissa ongelmien kasautuminen saattaa johtaa syrjäytymiseen, päihteiden väärinkäyttöön tai jopa rikollisuuteen. (Seppälä 2010, 14-15; Nukari 2010, 8.)

Tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena oli nostaa esiin tekijöitä, joiden avulla lukivaikeuksiset oppilaat ovat selvinneet elämässä ja opinnoissa. Tarinat toimivat hyvänä tutkimusaineiston. Niistä käy hyvin ilmi ne tekijät, jotka auttavat erityisesti lukivaikeuksista oppijaa eri elämänvaiheissa. Tarinoista nousee esille myös tosiasia, etteivät pelkät oppimisstrategiat riitä hyviin tuloksiin. Tärkeää on lähipiirin tuki ja yhteistyö. Omaelämäkerrat paljastavat paljon myös erilaisia tuntemuksia, joita liittyy eri ikäkausiin. Ala- ja yläkoulun puolella lapset ovat täysin riippuvaisia aikuisten tuesta ja palautteesta. Tällöin olisikin tarpeellista, että opettajilla ja vanhemmilla olisi mahdollisimman paljon työkaluja auttaa näitä nuoria, jotka kärsivät oppimisen vaikeuksista. Tarinoista käy hyvin ilmi se, että mitä pidemmälle ikävuosissa mennään sitä paremmin omatoimisuus ja halu menestyä kasvavat. Se edellyttää kuitenkin sitä, että pohjatyö on tehty kunnolla jo peruskoulun puolella, jotta nuori ylipäättään haluaa hakea jatko-opintoihin. Tämä Pro gradu -tutkielma pyrkii tarjoamaan työkaluja juuri tämän pohjatyön rakentamiseksi ja myös myöhemmälle ajalle.

Tutkimus antaa positiivisen signaalin siitä, että lukivaikeuden kanssa voi pärjätä hyvin opinnoissa ja elämässä yleensäkin. Tärkeää on, että varhaisessa vaiheessa lapsen ongelmat tunnistetaan ja lasta tuetaan ja rohkaistaan oppimaan. Merkittävää on myös korostaa sitä, ettei lapsi ole mitenkään poikkeava muista lapsista, vaan hänen tiedonkäsittelytapansa on hieman erilainen. Riittävä tuki ja kannustaminen varhaisessa

vaiheessa saavat ihmeitä aikaan oppimisen ja motivoinnin suhteen. Samalla tutkimustulokset helpottavat lukivaikeuksisen kanssa asioivia ihmisiä. Tämä koskee niin opettajia, vanhempia kuin kaikkia muitakin henkilöitä, jotka asioivat erilaisten ihmisten kanssa työssään tai elämässään.

Lukivaikeus antaa mahdollisuuden hyvin monenlaisiin jatkotutkimusaiheisiin. Tässä tutkimuksessa huomio keskittyi aikuisten kertomuksiin siitä, miten heistä on tullut menestyjiä opintiellä. Monien tarinoissa käy selkeästi ilmi kivuliaan kasvun vaiheet opintiellä kohti menestystä. Kuitenkin he ovat onnistuneet voittamaan ongelmansa omilla opinnoillaan. Jatkotutkimusaiheena voisi selvittää opiskelijoiden kokemuksia, jotka eivät ole jatkokouluttautuneet. Siinä voitaisiin selvittää mitkä seikat ovat mahdollisesti johtaneet siihen, etteivät nämä henkilöt ole lähteneet jatkokouluttautumaan. Myös tässä tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää omaelämäkerrallista tutkimusotetta. Kyseinen tutkimus voisi osaltaan antaa uudenlaista tietoa siitä, miten vähentää nuorten syrjäytymistä ja samalla antaa eväitä nuorten kanssa työskenteleville henkilöille paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi.

Lähteet

- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. 2014. Social Cognition of Children and Adolescents with Learning Disabilities: Intrapersonal and Interpersonal Perspectives. Teoksessa Swanson, H., Harris, K.R., & Graham, S. (toim.) 2014. Handbook of Learning Disabilities second edition. New York: The Guilford Press, 278-288.
- Aro, M. 2008. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. 2008. Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 107- 119.
- Aro, T., Siiskonen, T., & Ahonen, T. 2007. Oppilaasta oppijaksi. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T., & Ahonen, T. (toim.) 2007. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: Ps- kustannus, 96-99.
- Aro, T., Lehto, J., & Peltonen, M. 2008. Luetun ymmärtäminen vaikeaa? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M., Wennström, K. 2008. Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä. 58-77.
- Aro, M., Huemer, S., Kairaluoma, L., Wennström, K., & Parkkila, R. 2008. Lukeminen hidasta tai virheellistä? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M., Wennström, K. 2008. Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 44-51.
- Biggs, J.B 2001. Learning about Learning enhances performance.
<http://complexworld.pbworks.com/f/Metacognition.pdf> (Luettu 9.3.2016)

Butler, D.L. 2004. Adults with Learning Disabilities Teoksessa Bernice Wong (toim.) 2004. Learning about Learning Disabilities: third edition. University Burnaby, British Columbia, Canada.

Gibson, W. J., & Brown, A. 2009. Working with Qualitative Data. London: SAGE Publications Ltd.

Gilakjani, A.P., Leong, L-M., Sabouri, N.B. 2012. A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. <http://www.mecs-press.org/ijmecs/ijmecs-v4-n7/IJMECS-V4-N7-2.pdf> (Luettu 9.3.2016)

Gu, Y. 2012. Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356. <http://sisaljournal.org/archives/dec12/gu/> (Luettu 9.3.2016)

Gubrium, J. F. & Sankar, A. 1994. Qualitative methods in aging research. London: SAGE Publications.

Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. 1997. On Writing Qualitative Research: Living by Words. London: Falmer Press.

Eskola, J., & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A 2007. Learning Disabilities: From Identification to Intervention. New York: Guilford Press.

Georgiou, G., & Parrila, R. 2014. Rapid Automated Naming and Reading. Teoksessa Swanson, H., Harris, K., & Graham, S. (toim.) 2014. Handbook of Learning Disabilities second edition. New York: The Guilford Press, 169-180.

Haapasalo, S. 2007. Kielellisten vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi nuoruusiässä. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T., & Ahonen, T. (toim.) 2007. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: Ps- kustannus, 49-73.

Hallahan, D.P., Pullen, P.C., & Ward, D. 2014. A Brief History of the Field of Learning Disabilities. Teoksessa Swanson, H. Lee., Harris, K., & Graham, S. 2014. Handbook of Learning Disabilities second edition. New York: The Guilford Press, 15-29.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus -todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 116-130.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997 Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Holopainen, L., Aro, M., & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M., Wennström, K. (toim.) 2008. Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 14-19.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Ingelsson, S. G. 2007. Growing up with dyslexia: Cognitive and Psychosocial impact, and Salutogenic Factors. Lund: KFS i Lund AB

Järviluoma, E., Paananen, M., Kaila, S., Mäntylä, M., Määttä, S., & Aro, T. 2014. Opas lukivaikeudesta lapsille. http://www.nmi.fi/fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/OMIS_Opaslukivaikeudeсталapsille_web.pdf (Luettu 9.3.2016)

Kairaluoma, L. 2014. Sujuvaksi lukijaksi: Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. Jyväskylä: University Printing House.

Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva: WS-Bookwell Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva. Ws-Bookwell Oy.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lerikkanen, M.K. 2003. Learning to Read: Reciprocal Processes and Individual Pathways. Jyväskylä: University Printing House.

Lombardino, L.J. 2012. Assessing and Differentiating Reading and Writing Disorders. Cengage Learning, 2011.

Lyytinen, P. 2011. Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia*, 46 (02-03), 2011, 99-107.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Leiwo, M., & Lyytinen P. 2011, Suomalaislasten lukivaikeuksien pitkittäistutkimus syntymästä kouluikään. *Psykologia*, 2011, 46, (02-03), 86-91.

Marton, F., & Säljö, R. 1976. Approaches to Learning.
http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter3.pdf (Luettu 9.3.2016)

Moilanen, K. 2002. Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Nukari, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Helsinki: Yliopistopaino.

Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Panula, A-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pääkkönen, R., Koivula, P., Sihvo, A., & Siiskonen, T. 2007. Lukiokoulutus. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T., Ahonen, T. (toim.) 2007. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: WS- Bookwell Oy, 292-309.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. WSOY.

Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: SAGE Publications.

- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saarelainen, A-L., & Haapasalo, S. 2010. Ryhmästä voimaa aikuisten oppimisvaikeuksiin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmi, P., & Torppa, M. 2011. Miten nopea nimeäminen ennakoi lukutaitoa? *Psykologia*, 46, (02-03), 2011, 131-133.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Ps -kustannus.
- Seppälä, H. 2010. Oppimisvaikeudet ja syrjäytymisen uhkakuvat. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H., & Kuikka, P. (toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Porvoo: WS-Bookwell Oy, 14-26.
- Service, E., & Moilanen, K., 2008. Lukivaikeudet ja vieraat kielet. Teoksessa Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M., Wennström, K. 2008. Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 120-137.
- Shaywitz, S. 2003. *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Sipilä, J. & Koivula, T. 2013. Kuinka strategiaa tutkitaan. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Spalding, N., & Phillips, T. 2007. Exploring the Use of Vignettes: From Validity to Trustworthiness. *Qualitative health research*. 954-962.
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Ps -kustannus, Jyväskylä, 203-217
- Takala, M. 2008. Lukemaan opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) 2008. Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 13-30.
- Takala, M. 2008. Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) 2008. Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 63-81.

Torppa, M., Laakso, M., & Poikkeus, A. 2011. Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia*, 46 (02-03), 2011, 134-136.

Turunen, T. A., Dockett, S., & Perry, B. 2015. Researching memories about starting school: Autobiographical narratives as a methodological approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 635-644.

Tynjälä, P., 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vanninen, P. 2012. Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL Oy Ltd.

International Dyslexia Association. www.eida.org/definition-of-dyslexia/ (Luettu 8.3.2016)

Lukihäiriö.fi. <http://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/lukivaikeuden-ilmeneminen/> (Luettu 8.3.2016)

<http://www.celia.fi/>.

Liite 1

Lapin Yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pro Gradu tutkielma

Hei!

Teen Pro Gradu tutkielmaani Lapin Yliopistossa, kasvatustieteiden tiedekunnassa. Aiheena minulla on *Erialaisten selviytymiskeinojen käyttö lukivaikeuden kanssa koulussa ja opinnoissa.* Ideana on kerätä aineisto käyttämällä narratiivista menetelmää. Aineisto tullaan keräämään joko henkilökohtaisella haastattelulla, Skypen välityksellä tai tekemällä oman kirjoitelman, jonka voit lähettää minulle sähköpostilla. Voimme henkilökohtaisesti sopia aineistonkeruumenetelmästä.

Pyydänkin sinua pohtimaan omaa tarinaasi ja elämääsi lukivaikeuden kanssa. Mieti miten lukivaikeus on näkynyt eri elämänvaiheissa aina alakouluajoilta tähän päivään saakka. Pyri keskittymään erityisesti koulua ja opiskelua koskeviin muistoihin ja tilanteisiin. (Kokeet, uuden asian oppiminen, tentit, pääsykokeet.) Millaiset tilanteet olivat haastavia ja miten se näkyi sinussa? Miltä se tuntui? Millaisia keinoja käyttämällä selvisit tilanteista? Tutkimuksessa keskityn pääasiassa henkilöihin, joilla on opinnoissa korkeakoulutaustaa. Se mahdollistaa monipuolisemman kokonaisuuden pohtia erilaisten strategioiden käyttöä eri oppimistilanteissa.

Tärkeintä on, että saat **kerrottua oman tarinasi** lukivaikeuden kanssa ja mitä keinoja käyttämällä olet pärjännyt eteenpäin opinnoissa. Käsittelen tekstin luottamuksella vain tutkimuksellista tarkoitusta varten. Henkilötiedot pysyvät salassa, eivätkä tule esille tutkimuksen ohella. Tutkimuksen tulokset ovat löydettävissä Lapin Yliopiston gradutietokannasta. **Toivoisin saavani haastattelut/tarinat 31.8.2015 mennessä, jotta voin aloittaa niiden työstämisen.**

Vastaa mielelläni, jos sinulla on kysyttävää tai tarvitset ohjeistusta.

Tutkija

Ohjaaja

Arto Hyvönen

Tuija Turunen

