



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lukivaikeus yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolussa

Narratiivinen monitapaustutkimus

Helsingin yliopisto
Erityisopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Helmikuu 2020
Sofia Silvo

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Sofia Silvo		
Työn nimi - Arbetets titel Lukivaikeus yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolussa - Narratiivinen monitapaustutkimus		
Title Dyslexia in university students' educational paths - A narrative multi-case study		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yliopisto-opiskelijoita ja hiljattain valmistuneita, joilla on lukivaikeus. Tavoitteena oli selvittää, minkälaiset asiat ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelijat ja hiljattain valmistuneet ovat lukivaikeudesta huolimatta hakeutuneet yliopisto-opintoihin. Lisäksi kiinnostuksen kohteena olivat opiskelijoiden käyttämät opiskelustrategiat ja kompensointikeinot, kokemukset opiskelijoiden oppilaitoksista saamasta tuesta sekä millaisia koulutuspoluja opiskelijat olivat käyneet. Hypoteesina oli, että opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, opiskelu on ollut hitaampaa ja työläämpää kuin muilla. Aikaisemmat tutkimukset aiheesta ovat osoittaneet, että opiskelijat, joilla on lukivaikeus, ovat käyttäneet monipuolisesti erilaisia opiskelustrategioita ja kompensointikeinoja, ja että erityisesti perheen tuki opiskelupolulla on ollut tärkeässä roolissa. Myös lukivaikeuden diagnosoinnin ajankohta on vaikuttanut koulutuspolun kulkuun.</p> <p>Tutkimus on teemahaastatteluun toteutettu monitapaustutkimus, jossa sovelletaan narratiivista analyysia. Tutkimuksen aineisto koostui seitsemästä teemahaastattelusta, jotka litteroitiin ja järjestettiin atlas.ti-ohjelman avulla. Aineistosta tehtiin myös narratiiviset, kronologisesti etenevät kertomukset haastateltujen koulutuspoluista. Aineistosta tehty narratiivinen analyysi perustui kahdenkymmenen teeman perusteella tehtyihin aineistokoosteisiin sekä narratiivisten kertomusten tarkasteluun.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneiden haastateltujen koulutuspolut muodostivat kaksi selkeää ryhmää. Yhdessä ryhmässä kouluttautuminen eteni suoraviivaisesti peruskoulusta lukioon ja yliopistoon. Toisessa ryhmässä kouluttautumisessa oli pitkiä taukoja ja kaikki eivät käyneet lukiota. Melkein kaikki haastatellut oli diagnosoitu vasta peruskoulun jälkeen, mutta aineiston perusteella ei voi sanoa, että koulustaival olisi kärsinyt myöhäisestä diagnosoinnista. Kaikki eivät olleen tarvinneet lukivaikeuden vuoksi opiskelupolullaan tukea. Toisaalta osa olisi kaivannut tukea, mutta ei ollut saanut sitä riittävästi. Haastatelluilla oli käytössään monipuolisesti oppimisstrategioita ja kompensointikeinoja. Tutkimuksen perusteella oppimisstrategioiden opettaminen varhaisessa vaiheessa ja varhain toteutettu ja mitoitettu tuki tukisivat oppilasta, jolla on lukivaikeus. Perheen tuki oli haastatelluille olennainen voimavara koulutuspolulla.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kompensointi, koulutuspolku, lukivaikeus, oppimisstrategia, tuki, yliopisto-opiskelija		
Keywords Compensation, dyslexia, educational path, learning strategy, support, university student		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Sofia Silvo		
Työn nimi - Arbetets titel Lukivaikeus yliopisto-opiskelijoiden koulutuspolussa - Narratiivinen monitapaustutkimus		
Title Dyslexia in university students' educational paths - A narrative multi-case study		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of the study was to examine university students and recent graduates with reading difficulties. The aim was to explore what factors have contributed to the students and recent graduates applying for university studies despite their dyslexia. The aim was additionally to study strategies and means of compensation used by the students, their experiences with support received from the educational institutions, and the educational paths the students had taken. The hypothesis was that dyslexic students have had a slower and more laborious educational path than other students. Previous research on the subject has shown that dyslexic students have used a large variety of study strategies and compensatory measures, and family support, in particular, has played an important role in the study path. Timing of the dyslexia diagnosis has also affected the course of education.</p> <p>The study is a multi-case study with thematic interviews using narrative analysis. The research material consisted of seven theme interviews, which were transcribed and organized using the atlas.ti program. Narrative, chronologically progressive accounts were produced of the interviewees' educational paths. The narrative analysis of the material was based on the compilation of materials founded on twenty themes and examination of the narrative reports.</p> <p>The educational paths of the interviewees formed two clear groups. In one group, education progressed directly from primary school to high school and university. Students in the second group experienced long breaks in education and all did not attend high school. Almost all interviewees were diagnosed after elementary school, but the material does not indicate that the education process suffered from a late diagnosis. Not all interviewees needed support for their study paths because of dyslexia. On the other hand, certain students would have needed support but had not received enough. The interviewees had a variety of learning strategies and means of compensation. The study confirms that teaching early learning strategies and early implementation and design support would support dyslexic pupils. Family support was an essential resource for the interviewees during their educational paths.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kompensointi, koulutuspolku, lukivaikeus, oppimisstrategia, tuki, yliopisto-opiskelija		
Keywords Compensation, dyslexia, educational path, learning strategy, support, university student		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEORIA	3
2.1. <i>Lukivaikeus</i>	3
2.1.1 Lukivaikeuden määritelmä	3
2.1.2 Lukivaikeuden yleisyys ja syyt	3
2.1.3 Lukivaikeuteen liittyvät käsitteet.....	4
2.1.4 Lukivaikeuden ilmeneminen ja komorbiditeetti.....	4
2.2 <i>Lukivaikeuden vaikutukset kouluttautumiseen</i>	5
2.2.1 Lukivaikeuden vaikutukset opiskeluasenteisiin	5
2.2.2 Lukivaikeuden vaikutukset itsetuntoon	6
2.2.3 Lukivaikeuden vaikutukset koulutuspolkuun.....	7
2.3 <i>Lukivaikeuteen saatava tuki</i>	7
2.3.1 Oppimisen tuki silloin kun oppilaalla on lukivaikeus	7
2.3.2 Koulutuspolulla tarjolla oleva tuki Suomessa	8
2.4 <i>Korkeakouluopiskelijat, joilla on lukivaikeus</i>	11
2.4.1 Opiskelukokemukset ja opinnoissa pärjääminen korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus.....	11
2.4.2 Oppimisen ja opiskelun haasteet korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus	12
2.4.3 Oppimista ja opintojen etenemistä tukevat asiat korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus.....	13
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
3.1 <i>Tutkimuskysymykset</i>	16
3.2 <i>Tutkimusasetelma</i>	16
3.3 <i>Teemahaastattelut</i>	17
3.4 <i>Aineisto</i>	19

3.5 Aineiston järjestäminen	20
3.6 Narratiivinen analyysi	22
3.7 Narratiivisen analyysin soveltaminen tässä tutkimuksessa	23
3.8 Narratiivisen analyysin toteutus	24
4 TULOKSET	25
4.1 Yleistä	25
4.2 Kronologisesti järjestetyt kertomukset	25
4.3 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen aineiston teemojen kautta	35
4.4 Lukivaikeuden huomaaminen	36
4.4.1 Ensimmäiset merkit	36
4.4.2 Lukivaikeutta ei huomata	37
4.4.3 Diagnoosi	38
4.4.4 Perinnöllisyys	39
4.5 Opiskelu eri koulutusasteilla	39
4.5.1 Ala-aste	39
4.5.2 Yläaste	40
4.5.3 Ammattikoulu ja lukio	42
4.5.4 Yliopisto	42
4.6 Lukivaikeuden rooli hakeuduttaessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin	44
4.6.1 Kouluttautumiseen liittyvät valinnat	44
4.6.2 Suhde omaan alaan	47
4.6.3 Suhtautuminen omaan lukivaikeuteen	48
4.7 Oppimisen ja pärjäämisen tukena käytetyt keinot	51
4.7.1 Haastateltujen lukivaikeuden monimuotoisuus	51
4.7.2 Kompensointi muilla taidoilla ja ominaisuuksilla	51
4.7.3 Selviytymiskeinot ja itseluottamuksen rakentaminen	51
4.7.4 Oppimisstrategiat	54
4.8 Kokemukset oppilaitoksesta ja muualta saadusta tuesta	56
4.8.1 Oppilaitoksesta saatu tuki ennen yliopistoa	56
4.8.2 Tuki ja oma kehittyminen koulun ulkopuolella	57

4.8.3 Tuki yliopistolla.....	59
4.8.4 Suhde opettajiin	60
4.8.5 Mihin olisi kaivannut apua tai tukea.....	61
5 ANALYYSI	64
5.1 <i>Narratiivisten tarinoiden analyysi</i>	64
5.1.1 Kertomukset ja vastakertomukset.....	64
5.1.2 Käännekohdat	65
5.1.3 Yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.....	66
5.2 <i>Aineiston tulkinta analyttisten kysymysten kautta</i>	67
5.2.1 Lukivaikeuden vaikutus haastateltujen koulutuspolkuun.....	67
5.2.2 Asiat ja toimintatavat, jotka ovat edistäneet tai heikentäneet oppimista, opintojen edistymistä ja niissä pärjäämistä.....	69
5.2.3 Koulusta ja kotoa saadun tuen vaikutus opiskeluhaluihin ja -menestykseen	72
5.2.4 Miten oppilaita, joilla on lukivaikeus, voisi tukea paremmin opinnoissa ja niiden jatkamisessa?	73
6 POHDINTA.....	75
6.1 <i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	75
6.2 <i>Johtopäätökset</i>	77
Lähteet	80
 Liitteet	

Taulukot

Taulukko 1. Haastateltujen tunnisteen, iät ja diagnosointiajankohdat. 19

Taulukko 2. Aineiston ryhmittelyn tuloksena muodostetut 20 teemaa, jotka muodostavat viisi suurempaa ryhmää. 36

Taulukko 3. Haastateltujen ikä, tunniste, koulutuspolku, nykytila ja diagnosointiajankohta.
..... 65

1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee yliopisto-opiskelijoita ja hiljattain valmistuneita, joilla on lukivaikeus. Tavoitteenani on selvittää, minkälaiset asiat ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelijat ja hiljattain valmistuneet ovat lukivaikeudesta huolimatta hakeutuneet yliopisto-opintoihin. Lisäksi olen kiinnostunut opiskelijoiden käyttämisestä opiskelustrategioista ja kompensointikeinoista sekä siitä, minkälaisia koulutuspolkuja heillä on ollut. Hypoteesinani on, että opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, opiskelu on ollut hitaampaa ja työläämpää kuin muilla, minkä vuoksi kyseiset opiskelijat ovat joutuneet panostamaan opiskeluun muita enemmän. Tutkimukseni on teemahaastatteluin toteutettu monitapaustutkimus, jossa sovelletaan narratiivista analyysia.

Kiinnostuin aiheesta, koska yliopisto-opinnot haastavat monia opiskelijoita jo sellaisenaan, ja runsaasti lukemista ja kirjoittamista vaativat opinnot ovat oletettavasti työläämpiä, jos opiskelijalla on lukivaikeus. Halusin tietää enemmän siitä, minkälaiset asiat ja kohtaamiset ovat edesauttaneet näiden opiskelijoiden yliopisto-opintoihin hakeutumista ja minkälaisia keinoja he käyttävät tai ovat käyttäneet oppimisen ja opiskelun tukena koko koulutuspolkunsä aikana. Lukivaikeus itsessään on yleinen oppimisvaikeus, jota arvioidaan olevan 3–10 % kouluikäisistä (Korhonen, 2002). Näiden lukujen valossa on oletettua, että myös yliopistossa opiskelee runsaasti opiskelijoita, joilla on lukivaikeus.

Aihetta sivuten on aikaisemminkin tehty opinnäytetöitä (esim. Ekroth, 2010; Hakkarainen, 2001; Kokkinen, 2005; Lehtonen, 2000). Näissä tutkimuksissa lukivaikeutta on kuitenkin tarkasteltu eri näkökulmasta kuin omassa tutkimuksessani: osana elämäntulkua (Kokkinen, 2005), osana ammatinvalintaa ja nykyistä työtä (Ekroth, 2010), vaikutusta opiskelukokemuksiin (Hakkarainen, 2001) sekä lahjakkuuden ja lukivaikeuden yhdistelmää (Lehtonen, 2000). Oma tutkimukseni tarkastelee nykyisten opiskelijoiden tai hiljattain valmistuneiden koko koulutuspolkua sekä koulutusvalintoihin johtaneita syitä ja tapahtumia lukivaikeuden näkökulmasta.

Tutkimuksessani tarkastellaan melko pitkiä ajanjaksoja opiskelijoiden elämästä, peruskoulun alusta nykyhetkeen. Lisäksi aihepiiri on melko henkilökohtainen. Näiden

reunatekijöiden perusteella päädyin toteuttamaan tutkimukseni laadullisena, teemahaastatteluin toteutettavana monitapaustutkimuksena, johon sovelletaan narratiivista analyysia. Halusin olla henkilökohtaisessa kontaktissa tutkimuskohteiden kanssa ja kuunnella heidän koulutuspolkujensa vaiheita elämäkerrallisena tarinana. Oletukseni oli, että tie yliopistoon saattaa huomattavasti vaihdella eri opiskelijoiden kesken, joten halusin tutkimukseen useamman kuin yhden tapauksen. Narratiivinen tutkimusote sopii elämäkerrallisen analyysin tekemiseen, joten se valikoitui analyysitavaksi.

Teoreettisena pohjana minulla on tutkimuksessani yleisen lukivaikeuteen liittyvät tutkimustiedon lisäksi tutkimusta toimintatavoista, jotka helpottavat lukivaikeuden kanssa opiskelua sekä lukivaikeuden vaikutuksesta opintoihin, oppimiseen ja jatko-opintoihin hakeutumiseen.

2 TEORIA

2.1. Lukivaikeus

2.1.1 Lukivaikeuden määritelmä

Lukivaikeus on lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä oppimisvaikeus, jossa henkilön suoriutuminen lukemisessa ja kirjoittamisessa ei vastaa tämän yleistä älykkyyttä. Jos lukemiseen ja kirjoittamiseen on saatu opetusta ja henkilön aistit ovat normaalit, eikä hän kärsi aivovammasta tai vakavasta sosio-emotionaalisesta häiriöstä, ja lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvä suoriutuminen ei vastaa henkilön yleistä tasoa, puhutaan lukivaikeudesta. (Korhonen, 2002; Takala, 2006b.) Oppimisvaikeudet voidaan määrittellä suppeasti tiettyyn aihealueeseen liittyviin erityisvaikeuksiin tai laajasti, käsittäen esimerkiksi muistin ja itsesäätelyn ongelmat. Laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa ongelmia on useampia, monesti sekä taitoihin että hallintaan liittyen (Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012). Lukivaikeus on erityinen, tiettyyn aihealueeseen liittyvä oppimisvaikeus, jolla neurobiologinen tausta (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Lukeminen on kuitenkin monimutkainen prosessi, joten lukivaikeus ei ole yksi yhtenäinen oppimisvaikeus, vaan siitä on monenlaisia variaatioita (Korhonen, 2002). Lukivaikeuden ominaispiirteinä ovat ongelmat sanatunnistuksen sujuvuudessa ja täsmällisyydessä sekä oikeinkirjoituksessa ja sanarakenteen purkamisessa (Lyon ym., 2003).

2.1.2 Lukivaikeuden yleisyys ja syyt

Lukivaikeutta on 3–10 % kouluikäisistä (Korhonen, 2002), joten kyseessä on varsin yleinen oppimisvaikeus. Eri tutkimuksista tehdyn yhteenvedon perusteella on todettu, että jo ennen kouluikää on mahdollista erottaa riskiryhmään kuuluvia lapsia kielellisten taitojen perusteella, mutta vasta koulussa opetuksen myötä lukivaikeuden voi tunnistaa varmuudella (Aro ym., 2012). Lukivaikeus on kehityksellinen ongelma, eli se ei ole seurausta myöhemmästä tapahtumasta, vaan on alusta lähtien ollut osa yksilöä (Korhonen, 2002). Eri tutkimuksista tehdyn yhteenvedon perusteella on todettu, että lukivaikeuteen johtavana keskeisenä seikkana ovat heikkoudet fonologisessa tietoisuudessa, eli siinä miten äänteitä ja

kirjaimia yhdistellään ja esimerkiksi sanoja ositetaan (Korhonen, 2002; Lyon ym., 2003). Fonologisen tietoisuuden puutteet eivät kuitenkaan selitä kaikkia lukivaikeuksia, ja fonologisten ongelmien rinnalle lukivaikeuden selittäjinä lukivaikeustutkimuksessa ovat nousseet muun muassa nimeämisen hitaus ja aivojen toimintaan liittyvät visuaaliset häiriöt (Korhonen, 2002). Perinnöllisyys on vahva tekijä lukivaikeudessa, etenkin vakavissa tapauksissa (Lyytinen & Lyytinen, 2006; Takala, 2006b). Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että jos vanhemmalla tai vanhemmilla on lukivaikeus, lapsella suurempi todennäköisyys saada lukivaikeus, ja pojilla todennäköisyys on suurempi kuin tytöillä. Tutkimusten perusteella ajatellaan, että lukivaikeuden perinnöllisyys on geenien ja ympäristön yhteistulosta (Korhonen, 2002).

2.1.3 Lukivaikeuteen liittyvät käsitteet

Suomen kielessä lukivaikeudesta käytetään nimikkeitä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, lukivaikeus tai dysleksia (Korhonen, 2002). Luki sanana viittaa sekä lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin (Aro ym., 2012), ja suomen kielessä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet heijastuvatkin usein toisiinsa (Takala, 2006b). Käsitteenä dysleksia viittaa lukemisen vaikeuteen ja dysgrafia kirjoittamisen vaikeuteen, mutta suomen kielessä puhutaan usein lukivaikeudesta, joka viittaa sekä lukemisen että kirjoittamisen vaikeuksiin (Takala, 2006b). Kuten edellä on todettu, lukivaikeus on erityisyydestään huolimatta monimuotoinen oppimisvaikeus. Takala (2006b) jakaa lukivaikeuden fonologiseen ja ortografiseen lukivaikeuteen. Fonologisessa lukivaikeudessa lapset puhuvat myöhään, heillä on vaikeuksia erottaa samankaltaisia äänneitä, luettaessa on arvailua ja kirjoittaessa painottomia äänneitä jää pois. Ortografisessa lukivaikeudessa taas kirjainten oppimisessa ja sanojen osien tunnistamisessa on ongelmia, ja lapsella on vaikeuksia lukea kokonaisia sanoja. Lukivaikeutta voi kuitenkin luokitella monin eri tavoin (Korhonen, 2002).

2.1.4 Lukivaikeuden ilmeneminen ja komorbiditeetti

Lukivaikeus voi ilmetä monilla eri tavoilla. Takala (2006b) kirjaa lukivaikeuden ilmenemismuodoiksi seuraavat asiat: lukemisen hitaus ja työläys, virheellinen lukeminen, sanojen heikko tunnistaminen, heikko äännetietoisuus, vaikeudet kirjain-äännevastaavuuden havainnoimisessa, vaikeudet sanojen ja epäsanon nimeämisessä, vaikeudet työmuistin

toiminnassa, vaikeudet ortografisessa prosessoinnissa ja huono oikeinkirjoitus. Kaikki lukemisen vaikeus ei kuitenkaan ole lukivaikeutta (Takala, 2006b) ja tekstinymmärtämisen vaikeus on eri asia kuin lukivaikeus, vaikka ne ovat usein vaikeasti eroteltavissa (Lehto, 2006). Suomen kielen kirjain-äännevastaavuus helpottaa lukemaan opettelua verrattuna moniin muihin kieliin (Lyytinen & Lyytinen, 2006), ja usein virheet opitaan pois harjoittelemalla (Takala, 2006a). Yhteenvetona useista eri tutkimuksista on todettu, että kirjain-äännevastaavuudelta säännönmukaisissa kielissä (kuten suomessa) lukivaikeus näyttäytyy alun jälkeen hitaana lukemisena, kun taas epäsäännöllisissä kielissä hitauden lisäksi myös epätarkkuus lukemisessa säilyy (Aro ym., 2012). Iän mukana lukivaikeus voi tulla esiin uusilla tavoilla, ja esimerkiksi vieraan kielen opiskelun alkaessa lukivaikeuteen liittyvät ongelmat voivat nousta uudelleen esiin (Takala, 2006a; Thuneberg, 2006). Lukivaikeuteen voi liittyä vaikeuksia lukemisen ymmärtämisessä, ja lukemisen heikkous voi vaikuttaa myös muiden oppiaineiden oppimiseen hitaan lukemisen ja suppeamman sanaston kautta (Lyon ym., 2003). Vaikka lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, monilla on lukivaikeuden lisäksi myös jokin muu oppimisvaikeus, jolloin puhutaan komorbiditeetista (Aro ym., 2012; Lyon ym., 2003). Lukivaikeuden ja matematiikan oppimisvaikeuksin välillä on yhteys, ja ne esiintyvät usein samoilla henkilöllä (Landerl & Moll, 2010; Takala, 2006b). Oppimisvaikeudet ja keskittymisvaikeudet esiintyvät myös usein samanaikaisesti (Fletcher, Shaywitz & Shaywitz, 1999), minkä seurauksena henkilöillä, joilla on lukivaikeus, voi usein olla myös keskittymisvaikeuksia.

2.2 Lukivaikeuden vaikutukset kouluttautumiseen

2.2.1 Lukivaikeuden vaikutukset opiskeluasenteisiin

Kuten aikaisemmin jo todettiin, lukivaikeus vaikuttaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kautta myös muuhun opiskeluun, koska luku- ja kirjoitustaito ovat olennaisia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä taitoja kouluopiskelussa. Lukemisen harjoittelu olisi tärkeää, koska jos lukutaito ei harjaannu, motivaatio lukea huononee ja omaehtoinen lukeminen kärsii, minkä seurauksena lukutaito saattaa jäädä riittämättömäksi (Lyytinen & Lyytinen, 2006). Lukivaikeuden vaikutusta opiskeluasenteisiin on tutkittu useissa tutkimuksissa (esim. Burden & Burdett, 2005; Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006). Hyvä käsitys itsestä oppijana ja lukijana sekä

hyvä lukutaito ovat yhteydessä toisiinsa, samoin kuin huono käsitys itsestä oppijana ja lukijana sekä huono lukutaito (Chapman ym., 2000). Huomionarvoista on, että kyseisen tutkimuksen mukaan positiiviset ja negatiiviset käsitykset muodostuvat nopeasti koulun aloituksen jälkeen, ja akateemisen pystyvyyden käsitykset ovat sen jälkeen melko muuttumattomia. Samankaltaisia tutkimustuloksia saatiin toisessa tutkimuksessa (Polychroni ym., 2006), jossa 5.–6.-luokkalaisilla, joilla oli lukivaikeus, todettiin olevan huonompi opiskelutsetunto kuin verrokeilla kaikissa paitsi käytännön taidoissa. Kolmannessa tutkimuksessa opiskeluasenteita tutkittiin lukivaikeuteen erikoistuneen erityiskoulun teini-ikäisillä oppilaille (Burden & Burdett, 2005). Tässä tutkimuksessa nuoret kokivat, että lukivaikeudesta huolimatta heillä on mahdollisuus olla hyviä koulussa, ja oppiminen ja tulevaisuus ovat heidän omissa käsissään. Kyseisen tutkimuksen tekijät alleviivasivat, että erityiskoulussa oppilaiden tarpeisiin on todennäköisesti osattu vastata. Yleisopetuksen koulussa tilanne voisi olla toinen.

2.2.2 Lukivaikeuden vaikutukset itsetuntoon

Oppilaille, joilla on lukivaikeus, on riskinä minäkuvan kärsiminen, minkä vuoksi koulussa on kiinnitettävä huomiota siihen, että oppilas saa sellaisia kokemuksia, joissa hän pärjää ja osaa (Thuneberg, 2006). Lukivaikeusdiagnoosin saaminen voi myös olla tärkeää oppilaille, joilla on lukivaikeus. Teini-ikäisiä käsittelevän haastattelututkimuksen (Glazzard, 2010) mukaan lukivaikeuden aiheuttamiin itsetunto-ongelmiin on auttanut vanhempien antama tuki sekä diagnoosin saaminen, koska se antaa ongelmille selityksen. Huonot kokemukset opettajien kanssa ja vertailu luokkakavereihin ovat sen sijaan itsetuntoa lannistavia tekijöitä. Aikuisten lukivaikeuden värittämään elämänpolkuun liittyvässä tutkimuksessa (McNulty, 2003) haastateltavat kertoivat huomanneensa jo varhain, että heissä on jokin eri tavalla ja viialla, mikä vaikutti negatiivisesti itsetunnon kehittymiseen. Monilla tutkimukseen osallistuneilla oli lapsuudesta häpeän kokemuksia esimerkiksi ääneen lukemisesta luokassa, ja muistoja tilanteista, joissa lukivaikeus on ymmärretty väärin. Tutkimukseen osallistujilta löytyi tukea varhaiseen diagnosointiin. Lisäksi korostettiin vanhempien ja opettajien tuen merkitystä lukivaikeuden hyväksymisessä, ja että tietoisuus siitä, miten lapsi kompensoi lukivaikeutta tunteen ja käytännön tasolla, on tärkeässä asemassa siinä, että oppii sopeutumaan ja hyväksymään itsensä.

2.2.3 Lukivaikeuden vaikutukset koulutuspolkuun

Tietoyhteiskunnassa monipuolinen lukutaito on edellytyksenä sille, että pääsee osalliseksi yhteiskunnan toiminnasta (Holopainen & Savolainen, 2006). Lukivaikeuden merkitystä koulutusuran kannalta ei tunneta kunnolla, mutta oletuksena on, että käsitys itsestä oppijana ja lukivaikeuden kokeminen vaikuttavat uravalintaan (Holopainen & Savolainen, 2006). Tutkimuksen (Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen, 2008) mukaan lukemisen tarkkuus ja sujuvuus, lukemisen ymmärtäminen ja kirjoitustaito sekä koulumenestys ennustavat toisen asteen koulutusvalintaa siten, että etenkin poikien kohdalla lukivaikeudet ennustavat vähemmän akateemista toisen asteen koulutusvalintaa. Tutkijat arvelevat, että yhtenä syynä tähän on lukivaikeuksien vaikutus opiskelumotivaatioon. Vanhempien työelämään sijoittumisella tai erityisopetuksella ei näyttäisi olevan vaikutusta lukivaikeuden ja toisen asteen koulutusvalinnan yhteydessä. Kiteytettynä voidaan sanoa, että lukivaikeudella on vaikutusta koulutusuran pituuteen ja koulutuksen tasoon siten, että henkilöillä, joilla on lukivaikeus, on enemmän ammatillista koulutusta ja he opiskelevat vähemmän vaativia aloja (Holopainen & Savolainen, 2006).

2.3 Lukivaikeuteen saatava tuki

2.3.1 Oppimisen tuki silloin kun oppilaalla on lukivaikeus

Lukemisen vaikeuksia voidaan ennustaa jo ennen kouluikää, joten mahdollisiin ongelmiin voidaan puuttua jo varhain, mikä ehkäisee myöhempiä vaikeuksia koulussa (Takala, 2006b). Lukemisen ongelmien kartoittaminen ja varhainen puuttuminen lukemisen vaikeuksiin on tärkeää, koska kuten edelläkin on todettu, muu koulutyö perustuu usein lukemiselle (Lyytinen & Lyytinen, 2006; Thuneberg, 2006). Tukea on saatava riittävän nopeasti, ja se on kohdistettava oikein, minkä lisäksi myös kehityksen seuraaminen on tärkeää (Aro ym., 2012). Sopiva oppimisen tahti on myös huomioitava, koska lukemisen taitojen oppiminen voi viivästyä, jos oppimistahtia yritetään pitää liian nopeana (Thuneberg, 2006). Tuen tarjoamisessa on muistettava myös lukivaikeuteen liittyvä komorbiditeetti. Oppilaan pitäisi saada tukea kaikkiin oppimisvaikeuksiin erikseen, jotta hän pystyisi kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla. Pelkästään yhteen oppimisvaikeuteen saatu tuki, mikäli oppimista

vaikeuttavia asioita on useita, on tehottomampaa, koska oppimisvaikeudet vaikuttavat usein toisiinsa (Fletcher ym.,1999).

Koulussa lukutaidon kehittymistä voi vahvistaa monenlaisilla menetelmillä ja harjoituksilla, kuten tavurytmien harjoittelulla, sanojen pituuksien vertailulla tai alkukirjaimen yhdistämisellä kuvaan (Thuneberg, 2006). Tärkeää on tukea myös sellaisten taitojen kehittymistä, joilla voi kompensoida hidasta luku- ja kirjoitustaitoa, esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden opettaminen (Aro ym., 2012). Selviytymis- ja opiskelustrategioiden kehittäminen on tärkeää myös sen vuoksi, että lapsi löytäisi omat vahvuutensa (Takala, 2006b). Lukemisen automatisoituminen tapahtuu kuitenkin vain lukemalla, minkä vuoksi motivointi ja työskentely tunnetasolla on tärkeää (Lyytinen & Lyytinen, 2006). Jo ala-asteikäiset lapset kehittävät erilaisia keinoja kohdata lukivaikeuden aiheuttamat haasteet koulumaailmassa. Tutkimuksen (Singer, 2008) mukaan monet oppilaat, joilla on lukivaikeus, käyttävät aikaa ja energiaa epäonnistumisten ja epäonnistumisen tunteiden kätkemiseen muilta, minkä lisäksi muut oppilaat ja opettajat nähtiin enemmän uhkana itsetunnon kuin tukena. Tutkimuksen mukaan vanhemmilta saatu tuki ja lukivaikeuden paneminen oikeisiin mittasuhteisiin auttoivat lukivaikeuden aiheuttamiin itsetunto-ongelmiin. Opettajien olisi kuitenkin hyvä tiedostaa tukiessaan oppilaita, joilla on lukivaikeus, että osalla oppilaista oppimista tärkeämpi tavoite koulussa on säilyttää kasvot lukivaikeuteen liittyvissä tilanteissa (Singer, 2008).

2.3.2 Koulutuspolulla tarjolla oleva tuki Suomessa

Koulutuspolku Suomessa kulkee siten, että 9-vuotisen, kaikille saman peruskoulutuksen ja sitä edeltävän vuoden kestävän esiopetuksen jälkeen halukkaat hakeutuvat toisen asteen koulutukseen, eli ammattikouluun tai lukioon. Tämän jälkeen on mahdollista hankkia korkea-asteen koulutusta ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Koulutuspolut on järjestetty siten, että aikaisempi koulutusvalinta ei sulje pois sitä, että myöhemmin opiskelisi jonkun toisen asteisen tutkinnon. Peruskoulun jälkeen valittu ammattitutkinto ei esimerkiksi sulje pois myöhempiä yliopisto-opintoja. (Opetushallitus.) Seuraavassa esitellään eri asteilla saatavilla oleva tuki oppimisvaikeuksiin, erityisesti lukivaikeuteen.

Peruskoulu

Perusopetuslain (1998) mukaan oppilaalle täytyy antaa oppimiseen tukea heti kun tuen tarve ilmenee. Suomessa kouluissa ei vaadita diagnoosia oppimisen tukemista varten, mutta ulkopuolisen avun saamiseen sitä usein tarvitaan (Aro ym., 2012). Peruskoulussa on käytössä kolmiportaisen tuen malli. Kevyin tukimuoto on yleinen tuki, joka sisältää yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjausta ja tukitoimia. Tehostettu tuki on yleistä tukea suunnitelmallisempaa, ja sitä varten laaditaan moniammatillisesti oppimissuunnitelma. Vahvin tukimuoto on erityinen tuki, jota varten oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta tarvittaessa. (Perusopetuslaki, 1998.)

Toinen aste

Ammattikoulussa on oppimisvaikeuksien vuoksi oikeus saada erityistä tukea. Tuki kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), ja tuki sisältää pedagogista tukea ja erityisiä opiskelu- ja opetusjärjestelyitä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017.)

Voimassa olevassa lukiolaissa (1998) ei ole mainintaa oppimisen tuesta. Sen sijaan uudessa lukiolaissa (2018), joka tulee voimaan vuonna 2021, opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea, joka toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä. Opetushallituksen (2018) kartoituksen mukaan useimmissa Suomen lukioissa on kuitenkin jo nyt tarjolla erityisopetusta. Saman kartoituksen mukaan lukio-opiskelijat voivat saada kursseilla oppimisvaikeuden vuoksi erityisjärjestelyinä esimerkiksi lisää aikaa ja erillisen tilan, mutta myös tukiopetusta, muuta räätälöintiä, erityisiä koejärjestelyitä tai materiaalin etukäteen.

Ylioppilastutkinnossa on mahdollista saada hakemuksesta erityisjärjestelyitä, esimerkiksi lisää aikaa, erillistilan tai kirjasinkoon suurentamisen (Ylioppilastutkintolautakunta, 2019). Syyskuussa 2019 voimaan tullessa ylioppilastutkintolautakunnan (2019) määräyksessä todetaan, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista täytyy olla lausunto, ja mahdollisuus pistekorotukseen on silloin, jos on muuten saamassa hylätyn arvosanan. Ilman erillistä lupaa kokeessa voi käyttää värillistä viivainta tai kalvoa.

Korkea-aste

Ammattikorkeakoululaissa (2014) ja yliopistolaissa (2009) ei ole mainintoja oppimisen tuesta. ESOK-verkoston esteettömän opiskelijavalinnan oppaassa todetaan, että korkeakouluissa esteettömyys toteutuu vaihtelevasti. Opetushallituksen (2010) esteettömän korkeakoulutuksen oppaan mukaan melkein kaikissa Suomen ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa on kuitenkin mahdollista saada erityisjärjestelyitä ainakin valintakokeeseen.

Helsingin yliopistossa, joka on Suomen suurin yliopisto 31 000 opiskelijallaan (Suomen virallinen tilasto, 2017), on mahdollista saada erityisjärjestelyitä opintoihin esimerkiksi oppimisvaikeuden vuoksi (Helsingin yliopisto, 2018). Erityisjärjestelyt ovat käytännön järjestelyitä, esimerkiksi lisäaika, erillinen tila tai apuvälineen käyttö (kuten tietokone) tentissä. Yliopistolla toimii esteettömyystukihenkilö, joka hoitaa yleisissä tenteissä käytännön järjestelyt. Yksittäisen opettajan suorituksen kohdalla opiskelija voi olla yhteydessä suoraan opettajaan erityisjärjestelyihin liittyen. Tarvittaessa apua ja suositusta voi hakea myös erityisjärjestelyiden asiantuntijaryhmältä. Lukivaikeudesta pitää olla todistus erityisjärjestelyitä varten. (Helsingin yliopisto, 2019.)

Suomen toiseksi suurimmassa yliopistossa, Aalto-yliopistossa 17 000 opiskelijallaan (Suomen virallinen tilasto, 2017), on mahdollisuus saada henkilökohtaisia opintojärjestelyitä (Aalto-yliopisto, 2019b). Henkilökohtaiset opintojärjestelyt saadaan tapaamisesta oman ohjelman oppimispalveluiden kanssa. Tapaamiseen viedään todistus oppimisvaikeudesta ja sen perusteella saadaan suositus sovituista erityisjärjestelyistä, joka näytetään kunkin kurssin opettajalle. (Aalto-yliopisto, 2019b.)

ESOK-verkoston (2009) suositus hakijalle, jolla on lukivaikeus, on lisäaika kokeeseen, häiriötön tai väljempi tila tai mahdollisuus korvatulppien käyttämiseen, selkeät kysymykset ja vastausohjeet, riittävän selkeä ja suuri fontti, mahdollisuus suulliseen kokeeseen, tietokone ja muiden apuvälineiden käyttömahdollisuus sekä arviointi, jossa kirjoitusvirheet eivät alenna suoritusta.

Helsingin yliopistossa (2019) on mahdollista saada erityisjärjestelyistä valintakokeeseen, esimerkiksi erillinen tila, erityismateriaalia, apuväline tai lisäaikaa. Pistehyvitystä ei

myönnetä. Erityisjärjestelyitä pitää hakea ja lukivaikeudesta pitää olla todistus. Aaltoyliopistossa (2019a) on mahdollista saada erityisjärjestelyitä valintakokeeseen, esimerkiksi lisää aikaa. Erityisjärjestelyitä pitää hakea ja lukivaikeudesta pitää olla todistus.

2.4 Korkeakouluopiskelijat, joilla on lukivaikeus

2.4.1 Opiskelukokemukset ja opinnoissa pärjääminen korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus

Korkeakouluopiskelijoiden koulukokemuksista on olemassa jonkin verran tutkimusta (esim. Madriaga, 2007; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Useimmilla opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, vaikuttaa olleen lukivaikeuteen liittyviä hankaluuksia koulutuspolullaan. Vaikeuksia on aiheuttanut esimerkiksi myöhäinen lukivaikeusdiagnoosi, jolloin oppimisen haasteille ei ole ollut mitään selitystä, mikä on aiheuttanut turhautumista kouluaikana (Madriaga, 2007). Samassa tutkimuksessa mainitaan epätasa-arvoiset opettajat, jotka ovat päästäneet erilaiset oppilaat helpolla, eivätkä ole vaatineet heiltä riittävästi. Myös koulun tutoreiden väheksyvä asenne kouluttautumiseen, jos oppilaalla on lukivaikeus, nousi esille opiskelijoiden negatiivisista koulumuistoista. Toisessa tutkimuksessa (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009) korkeakouluopiskelijat kertoivat ala-asteen lukivaikeuteen liittyvien ahdistavien koulukokemusten vaikuttaneen huonosti itsetuntoon, kun opettajat eivät ymmärtäneet lukivaikeuden aiheuttamia ongelmia.

Hakeutuminen korkeakouluopintoihin ei ole täysin mutkatonta opiskelijoille, joilla on lukivaikeus. Opiskelijoiden korkeakoulutukseen siirtymistä käsittelevän tutkimuksen (Madriaga, 2007) mukaan ammattilaisten neuvot opiskelijoille jatkokouluttautumiseen liittyen ovat olleet ristiriitaisia, eikä kouluttautumiseen ole rohkaistu lukivaikeuden vuoksi. Enimmäkseen opiskelijoiden kokemukset olivat sellaisia, ettei opintojen jatkamiseen kannustettu koulussa eikä koulun ulkopuolella. Korkeakouluopintoihin päätyneet opiskelijat, joilla on lukivaikeus, eivät kuitenkaan tutkimuksen (Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002) mukaan eroa kognitiivisilta kyvyiltään muista opiskelijoista.

Enimmäkseen opettaja- ja sairaanhoito-opiskelijoita käsitellyn tutkimuksen (Olofsson, Taube & Ahl, 2015) mukaan opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, opiskelutahti on hieman

keskiarvoa hitaampi. Suuri osa opiskelijoista pärjää hyvin, mutta yhdellä viidesosalla tahti on selvästi muita hitaampi ja vaarana on koulupudokkuus. Kyseisessä tutkimuksessa todetaan, että luultavasti aikaisemmat opinnot ovat valmistaneet opiskelijoita yliopisto-opintoihin, ja he ovat esimerkiksi oppineet käyttämään erilaisia opiskelustrategioita opintojensa tukena. Lukivaikeus on monelle opiskelijalle asettanut haasteita kouluttautumisessa. Korkeakoulusiirtymää käsitelleessä tutkimuksessa (Madriaga, 2007) opiskelijat ovat kertoneet korkeakoulutukseen hakeutumisen syinä muun muassa mahdollisuuden saada koulutuksen kautta paremmin palkattu ja kiinnostavampi työpaikka sekä tilaisuuden nostaa itsetuntoaan ja näyttää itselle ja muille, mihin pystyvät.

2.4.2 Oppimisen ja opiskelun haasteet korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus

Puhuttaessa korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeuteen liittyvistä oppimisen ja opiskelun haasteista on hyvä muistaa, että opiskelijoilla on ollut kyseisiä haasteita koko elämänsä ajan, eikä tilanne ole heille uusi. Kuten eräässä tutkimuksessa (Mortimore & Crozier, 2006) todetaan, opiskelijoilla on ollut ongelmia jo ala-asteelta asti, mutta ne ovat vain muuttaneet muotoaan. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden yleisimmät opiskeluun liittyvät ongelmat ovat liittyneet muistiinpanojen tekemiseen, esseekirjoitukseen ja kirjalliseen ilmaisuun. Toisen tutkimuksen mukaan lukivaikeus aiheuttaa opiskelijoille epävarmuutta etenkin harjoittelussa ja aiheuttaa harjoitteluun liittyen hankalia tilanteita (Olofsson ym., 2015). Samassa tutkimuksessa todetaan opiskelijoiden luottavan kykyynsä löytää tietoa internetistä, mutta muistiinpanojen ja englanninkielisten kurssikirjojen lukemisen kanssa on ongelmia. Myös korkeakouluopiskelijoiden ahdistuneisuutta ja lukivaikeuden yhteyttä on tutkittu. Opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, vaikuttaisi olevan muita enemmän ahdistuneisuutta sekä opiskelutilanteissa että sosiaalisissa tilanteissa (Carroll & Iles, 2006). Tutkijat korostavat tutkimustuloksessaan, että tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat ovat kaikesta päätellen kyvykkäitä opiskelijoita, jotka ovat oppineet kompensoimana puutteitaan, joten lukivaikeuteen liittyvä ahdistuneisuuden määrä oli yllättävän suuri.

2.4.3 Oppimista ja opintojen etenemistä tukevat asiat korkeakouluopiskelijoilla, joilla on lukivaikeus

Korkeakouluopiskelijoita tutkivassa haastattelututkimuksessa (Pitt & Soni, 2017), joka käsitteli lukivaikeuden vaikutusta akateemiseen menestykseen, nousi esille viisi opintojen etenemistä tukevaa teemaa: 1) ikä, jolloin diagnoosi saatiin, 2) perheen tuki, 3) lukivaikeusidentiteetin muodostuminen, 4) puolien pitäminen koulumaailmassa ja 5) oppimisresurssit. Samoja teemoja on noussut esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Glazzard, 2010; McNulty, 2003; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009; Singer, 2008).

Diagnoosi ja lukivaikeusidentiteetti

Lukivaikeusdiagnoosin saaminen nousee esille yhtenä tärkeänä tekijänä lukivaikeuteen sopeutumisessa ja lukivaikeusidentiteetin rakentumisessa (esim. Glazzard, 2010; McNulty, 2003; Pitt & Soni, 2017; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Ennen lukivaikeusdiagnoosia monilla oppilailla on tunne erilaisuudesta ja siitä, että jokin on vialla (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Lisäksi myöhemmin diagnoosin saaneiden lasten ongelmat koulussa on kuitattu usein tyhmyydellä ja laiskuudella. Varhaisemman diagnoosin saaneiden lasten koulutaival on ollut kivuttomampi, koska ongelmien on tiedetty johtuvan lukivaikeudesta. Toisaalta varhain diagnosoidut lapset ovat joutuneet työstämään lukivaikeusidentiteettiään enemmän kuin myöhään diagnosoidut, joille lukivaikeusdiagnoosin saaminen on ollut suurempi helpotus ongelmien jatkuttua pidempään ilman selittävää tekijää. (Pitt & Soni, 2017.)

Perheen tuki

Perheen tuki lapselle ja myös korkeakouluopiskelijalle, jolla on lukivaikeus, on korvaamattoman tärkeä oppimisen ja opiskelun etenemistä tukeva tekijä (esim. Glazzard, 2010; McNulty, 2003; Pitt & Soni, 2017; Singer, 2008; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Vanhempien tuki itsetunnon rakentamisessa ja koulutehtävien kanssa avustamisessa on suuressa roolissa (Pitt & Soni, 2017; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Lisäksi vanhempien tuki näkyy muun muassa lapsen puolustamisena koulumaailmassa ja lisätiestien

maksamisena, ja etenkin niiden perheenjäsenten tuki, joilla myös on lukivaikeus, on koettu arvokkaaksi (Pitt & Soni, 2017).

Oppimisresurssit, opiskelustrategiat ja kompensointikeinot

Pittin ja Sonin (2017) opintojen etenemistä tukevien asioiden teemoittelussa viidentenä ovat oppimisresurssit, eli oppimisen tueksi saatu apu, muun muassa lisäaika kokeessa, oma tila kokeessa, tekniset apuvälineet ja tietokone. Samankaltaisia teemoja ovat muista tutkimuksista (esim. MacCullagh, Bosanquet & Badcock, 2017; Olofsson, Ahl & Taube, 2012) nousseet opiskelun apuna käytetyt opiskelustrategiat ja muut lukivaikeuden kompensointikeinot. Korkeakouluopiskelijat raportoivat opintoihinsa liittyen muun muassa ajankäytön, työmuistin ja oikeinkirjoituksen haasteista (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009), ja opiskelu- ja selviytymisstrategioiden kirjo lukivaikeuteen liittyen on opiskelijoilla tutkimusten (esim. MacCullagh ym., 2017; Olofsson ym., 2012) mukaan runsas.

Yliopiston mahdollistamista kompensointikeinoista opiskelijoilla on ollut käytössä luentokalvojen saaminen etukäteen (joskus äänikommenttien kanssa), äänitteet kirjoista ja luennoista ja yliopiston kustantamat muistiinpanot muilta opiskelijoilta (Olofsson ym., 2012). Lisäksi koetilaisuuksissa on ollut usein erityisjärjestelyitä, kuten lisäaikaa (MacCullagh ym., 2017; Mortimore, & Crozier, 2006; Olofsson ym., 2012), erillinen koetila (MacCullagh ym., 2017; Olofsson ym., 2012), kirjurin käyttöä, lisätaukoja kokeessa (MacCullagh ym., 2017), tietokoneen käyttöä, ääneen luettuja kysymyksiä, suullista vastaamista ja kokeen tekemistä kahdessa osassa (Olofsson ym., 2012). Yliopisto on saattanut lisäksi tarjota tutorointia (MacCullagh ym., 2017; Mortimore, & Crozier, 2006), ja myös kavereiden apu esimerkiksi tekstin tarkastamisessa on ollut käytössä (Olofsson ym., 2012).

Opiskelijoilla on ollut käytössä runsaasti omia opiskelustrategioita ja selviytymiskeinoja. Monet ovat tehneet muistiinpanoja, erityisesti panostaen visuaalisuuteen, kuten laatikoiden, nuolten, diagrammien piirrosten ja värien käyttöön (MacCullagh ym., 2017; Olofsson ym., 2012). Luentojen nauhoittaminen on ollut suosittua (MacCullagh ym., 2017; Olofsson ym., 2012; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009), samoin tietokoneen käyttö muun muassa oikeinkirjoituksen apuna (Olofsson ym., 2012; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009;

Mortimore, & Crozier, 2006). Opiskelijat ovat käyttäneet opiskelun tukena myös opetusvideoiden etsimistä internetistä (lukemisen tueksi ja välttämiseksi), ajankäytön suunnittelua, valikoivaa tai vain pakollisen lukemista, sopivaa sijoittumista luennolla, rauhallisen opiskelupaikan käyttämistä, opetukseen osallistumista paikan päällä (MacCullagh ym., 2017), äänikirjoja, tiivistelmien tekemistä luetusta (Olofsson ym., 2012) ja lukemista apuvälineitä käyttäen (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Opiskelijat ovat pyrkineet parantamaan opiskelusuorituksiaan myös asennoitumalla positiivisesti, tekemällä kovasti töitä, tekemällä riittävän pieniä välitavoitteita (Olofsson ym., 2012) ja käyttämällä rentoutumistekniikoita (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009).

Opiskelijoiden käyttämistä opiskelustrategioista monet ovat sellaisia, joita opiskelijat käyttävät yleisesti riippumatta oppimisvaikeuksista. Tutkimuksen mukaan kuitenkin muihin opiskelijoihin verrattuna opiskelijat, joilla on lukivaikeus, käyttävät ja hyötyvät joistakin sosiaalisista ja visuaalisista strategioista enemmän kuin verrokkiryhmän opiskelijat (Andreassen, Jensen & Bråten, 2017). Toisessa tutkimuksessa opiskelijat, joilla on lukivaikeus, ovat tukeutuneet enemmän kirjan lukuapuihin, kuten otsikoihin ja lihavointiin, kun taas verrokkiryhmässä on poimittu tekstistä enemmän pääkohtia (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila & La Fave, 2008). Opiskeluasenne on ollut lukivaikeusryhmässä kuitenkin verrokkiryhmää syvempi. Tutkijat epäilevät eron johtuvan lukemisen vaikeudesta. Huolimatta opiskelijoiden laajasta opiskelu- ja selviytymisstrategioiden käytöstä, kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan käytä mitään selviytymisstrategioita opinnoista suoriutumiseen (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaiset asiat ovat vaikuttaneet siihen, että opiskelijat ja hiljattain valmistuneet ovat lukivaikkeudesta huolimatta hakeutuneet yliopisto-opintoihin. Olen jakanut tutkimusongelman neljäksi tutkimuskysymykseksi:

1. Minkälaisia koulutuspolkua yliopisto-opiskelijoilla ja hiljattain valmistuneilla, joilla on lukivaikeus, on ollut?
2. Minkälainen rooli lukivaikkeudella on ollut hakeuduttaessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin ja erityisesti yliopisto-opintoihin?
3. Minkälaisia toimintatapoja ja keinoja haastateltavat ovat käyttäneet opiskelun, oppimisen ja opintojen edistämiseen koko koulutuspolun aikana?
4. Miten haastatellut kokevat koulutuspolkunsa aikana oppilaitoksesta saamansa tuen?

3.2 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on haastatteluaineistolla toteutettu monitapaustutkimus, jossa käytetään narratiivista analyysia. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan tapaustutkimus ei itsessään ole tutkimusmenetelmä, vaan tutkimustapa, joka voi sisältää monenlaisia aineistoja ja tutkimustapoja, ja jossa tarkastellaan yhtä tapausta tai pientä tapausten joukkoa. Tapaus ei kuitenkaan ole sama asia kuin tutkimuksen kohde, vaan kiinnostuksen kohteena on ilmiön sijaan siinä oleva jännite (Laine ym., 2007). Omassa tutkimuksessani tunnistan tällaiseksi jännitteeksi ainakin sen, että useimmat haastateltavat ovat pärjänneet koulutuspolullaan nimenomaan henkilökohtaisten ominaisuuksiensa tai koulun ulkopuolelta saadun tuen avulla virallisen koulusta tai yhteiskunnalta saatavan tuen sijaan.

Flyvbjerg (2007) nostaa esille tapaustutkimukseen liittyviä väärinkäsityksiä, kuten että tapaustutkimuksista saatu käytännöllinen tieto olisi teoreettista tietoa arvottomampaa, tai että tapaustutkimus on käyttökelpoisimmillaan tutkimuksenteon alussa, kun laaditaan hypoteeseja, eikä vielä ole aloitettu "oikeaa" tutkimusta. Flyvbjerg (2007) puolustaa

kuitenkin tapaustutkimuksen asemaa tutkimuksenteossa, koska hänen mukaansa teoreettinen tietämys jää vajaaksi ilman omakohtaisia kokemuksia ja tapauksiin liittyviä esimerkkejä. Olennaisinta on hänen mukaansa valita tapaukset siten, että niiden avulla on mahdollista saada monipuolisesti tietoa aiheesta: erikoiset tapaukset tuottavat esimerkiksi usein enemmän tietoa kuin keskivertotapaukset, ja sattumanvaraiset tapaukset tuottavat usein vähemmän tietoa kuin valikoidut. Lisäksi Flyvbjergin mukaan myös missä tahansa muussa tutkimuslajissa on saman tyyppisiä riskejä kuin tapaustutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani Flyvbjergin ajatukset näkyvät siten, etten ole ollut huolissani siitä, ettei haastateltavien joukko ole yliopisto-opiskelijoiden joukkoon nähden mitenkään edustava iän, sukupuolen tai opiskelualan suhteen. Olennaisempaa on, että heillä on tarinansa kerrottavana ja aineistosta tulee mahdollisimman monipuolinen. Yhden tapauksen tutkiminen avaa suurempaa ilmiötä, eikä tavoitteena ole saada aiheesta yleistettävää tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015). Tapaustutkimuksen vahvuutena onkin saada tutkittavasta aiheesta yksityiskohtaista ja kokonaisvaltaista tietoa monipuolisesti, mutta silti joustavasti (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015). Halusin toteuttaa tutkimukseni nimenomaan tapaustutkimuksena, koska tavoitteenani on avata lukivaikeuteen ja koulunkäyntiin liittyviä kokemuksia havainnollistavien kertomusten, ei niinkään keskiarvojen kautta.

3.3 Teemahaastattelut

Aineistoni koostuu seitsemästä teemahaastattelusta. Teemahaastattelussa on ennalta määrätyt aihepiirit, jotka käydään läpi valinnaisessa järjestyksessä, ja se valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin käydä jokaisen haastateltavan kanssa läpi samat asiat, mutta mahdollisimman vapaamuotoisesti ja kerronnallisesti. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelu sopii juuri edellä kuvattuun tilanteeseen. Käyttämäni teemahaastattelurunko löytyy tutkimukseni liitteestä. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Nikanderin (2010) toteamuksen mukaisesti huomasin litteroinnin edetessä, että litterointi on myös aineistoon tutustumista ja aineiston alustavaa koodausta. Kun aineistoon palaa itse haastattelutilanteen jälkeen litteroinnin kautta, haastattelutilanne saa enemmän kokonaisuuden muodon kuin itse vuorovaikutustilanteen jälkeen. Litteroinnissa käytin hyväksi Ruusuvuoren (2010) ohjeita siitä, että tutkimusongelma ja tutkimusmetodi määrittävät litteroinnin tarkkuustason, ja jos tutkii asiasisältöjä, yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeellista. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta jätin pois toistettuja sanoja ja

ylimääräiseksi kokemiani täytesanoja, kuten “niinku” ja “tota”, jos niistä yhteyksissään oli enemmän haittaa kuin hyötyä tekstin luettavuuden kannalta. Lisäksi täydensin tekstin luettavuuden vuoksi useimmissa haastatteluissa puhekielistä kirjoitusasua kirjakielimäisemmäksi, esimerkiksi sanan “niinku” asuun “niin kuin”. Tutkimuskysymysten ja narratiivisen metodin työstämisen kannalta olennaisinta oli haastatteluiden asiasisältö, eikä niinkään tapa, jolla haastateltavat ilmaisivat itseään.

Teemahaastatteluja ja tulevaa narratiivista analyysia varten yritin työstää haastattelukysymykset sellaisiksi, että saisin niihin mahdollisimman kerronnallisia vastauksia. Yritin kiinnittää huomiota myös siihen, että haastattelutilanne olisi vuorovaikutustilanteena mahdollisimman luonnollinen ja haastattelutilassa voisi keskustella rauhassa ilman häiriöitä. Pöysän (2010) mukaan haastattelutilanteen roolit ovat varsin vahvasti ennalta määrättyjä, mutta niitä on toki mahdollista rikkoa. Omissa haastatteluissa vakiintuneet roolit korostuivat ehkä siten, että kaikki haastateltavani tiesivät taustastaan johtuen varsin hyvin, millaisella kaavalla tutkimushaastattelut tehdään.

Rapleyn (2007) mukaan haastattelussa olennaisinta ei ole keskittyä kysymään suunniteltuja kysymyksiä, vaan kuunnella, ja haastattelusta saatu tieto pohjautuu loppujen lopuksi haastateltavan ja haastatellun vuorovaikutukselle, joten haastattelussa kannattaisi panostaa lähinnä vuorovaikutuksessa olemiseen. Omalta osaltani koetin toteuttaa tätä ohjetta olemalla oma itseni ja osaamalla kysymysten teemat ulkoa, jolloin Rapleyn (2007) korostama kuuntelu ja jatkokysymysten tekeminen sujuivat luontevasti. Rapleyn (2007) mukaan neutraalius haastatteluissa on myytti, jonka tilalle pitäisi hyväksyä myös haastattelijan inhimillisyys. Hänen mukaansa on turha huolehtia esimerkiksi haastattelijan liiasta johdattelevuudesta, tai herättääkö haastateltavassa jotain tunteita, koska haastattelijä ei inhimillisyydessään voi olla täysin neutraali. Suurempi hyöty saadaan siitä, että vuorovaikutus haastattelutilanteessa on toimivaa. Ennen haastattelujen alkamista yritin myös tiedostaa omia sudenkuoppiani haastatteluiden tekemisessä. Rapley (2007) korostaa tutkimushaastatteluiden tekemisessä myös itsetuntemuksen tärkeyttä, koska silloin pahimmat haastattelijan manereista tai luonteen piirteistä johtuvat virheet voidaan välttää.

3.4 Aineisto

Aineistoni seitsemän teemahaastattelun kesto vaihtelee 26–63 minuutin välillä. Haastateltavana oli viisi naista ja kaksi miestä, ja heidän ikähaarukkinsa oli 25–44 vuotta. Pohjatiedot haastatelluista on koottu taulukkoon 1. Haastatelluista 25–29-vuotiaita olivat yksi mies ja yksi nainen, 30–39-vuotiaita kaksi naista ja 40–44-vuotiaita yksi mies ja kaksi naista, ja heidän opiskelualansa vaihtelivat. Joukossa oli humanistisen, kasvatustieteellisen, teologisen, teknisen ja valtiotieteellisen alan edustajia. Aineistonhallinnan vuoksi olen antanut haastatelluille tunnisteeksi pseudonyymit, joita käytän myös tutkimuksen tuloksia esittelevässä luvussa tunnisteina.

Taulukko 1. Haastateltujen tunnisteet, iät ja diagnosointiajankohdat.

Tunniste	Ikä	Lukivaikeusdiagnoosi saatu
Anni	30–39 vuotta	lukiossa
Hanna	40–44 vuotta	yliopistossa
Iris	22–29 vuotta	lukiossa
Katariina	40–44 vuotta	lukiossa
Markus	22–29 vuotta	ala-asteella
Nelli	30–39 vuotta	lukiossa
Teemu	40–44 vuotta	7. luokalla

Teemahaastattelut tehtiin alkuvuodesta 2018 Etelä-Suomen alueella. Alun perin etsin haastateltavia oppimisvaikeuksiin profiloituneen sähköpostilistan kautta. Viestissäni toivoin haastateltavien opiskelevan alaa, joka vaatii runsaasti lukemista, ja että heillä olisi lukivaikeusdiagnoosi, mielellään peruskoulusta. Lisäksi toivoin, ettei heillä olisi sellaisia oppimisvaikeuksia, jotka hankaloittaisivat opiskelua enemmän kuin lukivaikeus. Sähköpostilistan kautta sain viisi yhteydenottoa, joista jouduin karsimaan yhden haastateltavan pois muiden oppimisvaikeuksien vuoksi. Muut kolme haastateltavaa löytyivät omasta tuttavapiiristäni siten, että he olivat joko kuulleet tutkimuksestani ja olivat minuun yhteydessä, tai pyysin heitä henkilökohtaisesti osallistumaan tutkimukseen. Haastateltavia yhdistää se, että he opiskelevat yliopistossa tai ovat hiljattain valmistuneet, heillä on lukivaikeusdiagnoosi ja he ovat halunneet osallistua tutkimukseeni. Haastateltavat eroavat toisistaan sukupuolen, iän ja opiskelualan kohdalla, ja lisäksi myös siinä, mitä kautta he ovat päätyneet haastateltaviksi. Kaikki paitsi yksi haastatelluista opiskelevat paljon lukemista

vaativaa alaa. Kiinnostava yksityiskohta aineistooni liittyen on, että haastateltavista neljä oli saanut lukivaikeusdiagnoosin vasta lukiossa ja yksi peräti vasta yliopistossa.

Jouduin aineistonkeruuvaiheessa jonkin verran joustamaan haastateltaviin liittyvistä toiveistani, ja kelpuutin mukaan myös yhden jo valmistuneen haastateltavan hänen kiinnostavan koulutuspolkunsu vuoksi. Lisäksi haastattelin yhden opiskelijan, joka ei opiskele paljon lukemista vaativaa alaa. Ei olekaan harvinaista, että tutkimuksenteossa haastateltavien löytämisessä tai suostumisessa tulee vaikeuksia, tai että haastateltavien löytämisessä joutuu turvautumaan perheen tai ystävien apuun (Rapley, 2007). Tärkeintä on kuitenkin, että haastatteluihin yrittää saada mahdollisimman monta näkökulmaan ja haastateltavien valikoituminen kirjataan mahdollisimman tarkasti (Rapley, 2007), kuten olen yrittänyt tehdä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ei ole olemassa yksiselitteistä sääntöä tai ohjetta aineiston oikeaan kokoon laadullisessa tutkimuksessa, vaan aineiston sopiva koko vaihtelee tutkimusaiheen ja tutkimusmenetelmien mukaan. Oman aineistoni kohdalla päädyin toteuttamaan seitsemän haastattelua käytännön syistä. Enempää haastateltavia ei ollut tarjolla, ja tämän kokoisen tutkimuksen kohdalla työmäärä kasvaa helposti liian suureksi, jos haastateltavia on paljon. Seitsemän haastattelun jälkeen koin kuitenkin myös, että minulla on melko monipuolinen aineisto kuvaamaan tutkimaani ilmiötä.

3.5 Aineiston järjestäminen

Aineiston järjestämistä voidaan pitää välivaiheena aineistoon tutustumisen ja siitä tehtävän analyysin välillä, sillä aineiston luokittelu tai koodaaminen itsessään ei vielä ole analyysia, vaan apuväline (Jolanki & Karhunen, 2010; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Se, minkälaisia asioita koodataan, riippuu tutkimuskysymyksistä ja niitä tarkentavista alakysymyksistä – jokaista osa-aluetta kohden on oltava sopivia koodeja, ja teemojen ja rakenteiden hakemisen aineistosta on oltava systemaattista, jotta kaikki asiat tulevat käsiteltyä, ei vain mielenkiintoisimmat (Ruusuvoori ym., 2010). Koodaamisessa riskinä on, että järjestystä ja loogisia yhteyksiä nähdään siellä missä niitä ei ole (Salo, 2015).

Havaintoyksiköitä muodostettaessa on pidettävä mielessä, onko luokitteluperuste analyysia edistävä (Ruusuvoori ym., 2010). Omassa aineistossani haastateltavat kertoivat koulutuspolustaan, lukivaikeuden vaikutuksesta koulutuspolun kulkuun,

opiskelustrategioistaan, kompensointikeinoistaan, lukivaikeusdiagnoosin saamisesta, saamastaan tai saamatta jäänestä tuesta sekä motiiveistaan hakeutua yliopisto-opintoihin, eli teemoihin, jotka liittyvät suoraan tutkimuskysymyksiini. Havaintoyksiköitä luotaessa on hyvä pitää mielessä, *mitä* ollaan koodaamassa ja *mihin* se liittyy (Ruusuvuori ym., 2010).

Aineiston käsittelyyn on olemassa useita tietokoneohjelmia, joilla aineistoa voi järjestää, rajata, säilyttää ja arkistoida. Kuten aikaisemmin jo mainittiin, aineiston koodaaminen ei vielä ole analyysia, eikä tietokone tee analyysia kenenkään puolesta. Analyysiohjelmia voi kuitenkin käyttää alustaviin tulkintoihin ja esimerkiksi yleisten ja harvinaisten asioiden löytäminen aineistosta on helppoa, mikäli on osannut luoda ohjelmaan omaan aineistoon ja tutkimusongelmaan sopivat koodit. Parhaimmillaan tietokoneohjelmien käyttäminen koodaamisen ja luokittelun apuna helpottaa olennaisen löytämistä aineistosta, mutta pahimmillaan analyysiohjelmien käyttäjä pilkkoo aineistonsa osiin ilman ajatustyötä keskittyen koodaamiseen tulkinnan ja kokonaisuuden hahmottamisen jäädessä vähemmälle. (Jolanki & Karhunen, 2010.)

Aloitin aineiston järjestämisen koostamalla litteroidut haastattelut kronologiseen järjestykseen siten, että kustakin haastattelusta tulee tiivistetty, kokonainen kertomus alkuineen ja loppuineen. Nämä tiivistetyt narratiivit alkavat peruskoulun ensimmäiseltä luokalta ja päättyvät nykyhetkeen. Tiivistettyihin kertomuksiin poimin mukaan tutkimukseni kannalta olennaiset tapahtumat: koulusiirtymät ja niihin liittyvät valinnat sekä lukivaikeuden ilmenemisen kussakin ikävaiheessa. Kronologiset kertomukset tulevat analyysivaiheessa vastaamaan kysymykseen siitä, millaisia koulutuspolkuja haastatelluilla on ollut.

Narratiivien tekemisen jälkeen jatkoin aineiston työstämistä atlas.ti-ohjelmalla. Tavoitteenani oli ohjelmaa apuna käyttäen etsiä ja löytää haastatteluista toistuvia teemoja, ja koodata havainnot systemaattisesti atlas.ti-ohjelmaan. Aluksi kävin kertaalleen läpi kaikki haastattelut luoden uusia koodeja sitä mukaa kuin oli tarvetta. Koodasin vain ne kohdat, jotka liittyvät tutkimusaiheeseen ja tutkimuskysymyksiini. Monella haastateltavalla ajatukset lähtivät välillä harhailemaan, eikä tämän tutkimuksen kannalta rönsyilyjä ollut tarpeen koodata. Ensimmäisellä koodauskerralla pyrin käyttämään selkeitä koodeja, joita voisin myöhemmin tarpeen tullen yhdistää. Yhteensä koodeja tuli ensimmäisen

koodauskerran jälkeen 25, ja useimmissa haastatteluissa oli kohtia, jotka sijoitin useamman koodin alle. Haastattelusta riippuen havaintoja tuli 31–66 kappaletta haastattelua kohden. Ensimmäisen koodauskerran jälkeen yhdistin koodeja sen verran, että niistä tuli tiiviimpiä kokonaisuuksia, ja samalla poistin muutamia päällekkäisyyksiä. Vaihdoin koodien nimiä lisäksi paremmin kuvaaviksi. Tiivistyksen jälkeen minulla oli käytössä 20 koodia, jotka muodostavat viisi laajempaa ryhmää.

Tämän jälkeen luin haastatteluaineiston uudelleen, samalla tarkistaen tekemäni havainnot ja koodien sopivuuden. Toisen koodauskierroksen aikana tein jonkin verran pieniä korjauksia. Lisäksi kiinnitin huomiota aikaisemmin sivuuttamiini, rönsyileviin kohtiin. Yritin myös etsiä aineistosta puuttuvia teemoja niitä kuitenkaan löytämättä tai keksimättä. Joistakin yksittäisistä haastatteluista puuttui sellaisia kohtia, jotka oli käsitelty muiden kanssa, mutta tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat osat oli käsitelty kaikkien kanssa riittävän tarkasti. Koodauksen jälkeen tein Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) suosituksen mukaisesti perusteella aineistokoosteet kustakin koodista tarkistaakseni havaintojeni yhdenmukaisuuden sekä tulevan analyysin tueksi.

3.6 Narratiivinen analyysi

Narratiiviseen tutkimusotteeseen liittyy ajatus siitä, että elämänläheinen tieto on arvokasta, ja esimerkiksi elämäkerta-narratiivisessa tutkimuksessa vuorovaikutuksen ja dynaamisuuden antamat mahdollisuudet ja joustavuus tuovat tutkimusentekoon paljon potentiaalia. Lisäksi narratiivisessa tutkimuksessa ihmisiä käsitellään kokonaisuuksina, eikä asioita jaeta keinotekoisesti osiin. (Suárez-Ortega, 2013.) Narratiivisessa tutkimuksessa on tyypillistä etsiä aineistosta kertomuksia ja vastakertomuksia, eli tyypillisiä tarinoita ja niistä poikkeavia kertomuksia (Andrews, Sclater, Squire & Tambokou, 2007). Toinen näkökulma narratiiviseen analyysiin on rakentaa tarina uudelleen ja etsiä siitä käännekohtia, jotka muuttavat tarinan suuntaa (Ollerenshaw & Creswell, 2002). Ollerenshawin ja Creswellin (2002) mukaan analyysimallin valinta vaikuttaa siihen, millaiset asiat nousevat tarinassa tärkeiksi. Roganin ja de Kockin (2005) mielestä olennaisinta narratiivisessa analyysissä on kokonaiskuvan saamiseksi käyttää mahdollisimman monipuolisesti erilaisia analyysikeinoja, kuten juonellistamista, teemojen etsimistä, sisällön analysoimista ja yksittäisten ja toistuvien sanojen hakemista.

Monissa lähteissä (esim. Andrews ym., 2007; Heikkinen, 2015/2001; Ollerenshaw & Creswell, 2002; Rogan & de Kock, 2005) narratiivista tutkimusta kuvataan monimuotoiseksi ja sellaiseksi, josta on vaikea sanoa mitään yleispätevää. Koska yksiselitteisiä narratiivisen analyysin oppaita ei ole, ja narratiivisen analyysin toteuttamisen tapoja on lukuisia, on tutkijan itse kehiteltävä oma analyysimallinsa (Rogan & de Kock, 2005). Tässä lienee narratiivisen menetelmän sekä heikkous että vahvuus. Tutkijalla on vapaus luoda oman mielensä mukainen, juuri omalle aineistolle sopiva analyysimalli, mutta toisaalta analyysin kehittelyyn ei löydy oppikirjasta apua.

3.7 Narratiivisen analyysin soveltaminen tässä tutkimuksessa

Salo (2015) toteaa analyysin tekemisen opettamisen olevan vaikeaa, minkä vuoksi sitä opetetaan usein koodaamisena. Koodaaminen, luokittelu tai sisällönanalyysi eivät kuitenkaan ole vielä analyysimenetelmiä, vaan aineiston järjestämistä ja teemoittelua (Salo, 2015). Analyysin tavoitteena on laajentaa ajattelua tutusta ja totutusta (Salo, 2015) ja saada aineistosta irti jotain sellaista systemaattista, jota aineisto tai aineistokatkelmat eivät suoraan kerro (Ruusuvuori ym., 2010). Analyysin kehittäminen lienee haastavaa osin siksi, että analyysi lähtee tutkijan omasta toiminnasta ja hänen teoreettisista ajatuksistaan, teoreettisten käsitteiden toimiessa ajattelun apuvälineinä (Salo, 2015).

Aineiston lukeminen ilman ennakko-oletuksia on tärkeää, koska silloin siitä löytyy uusia asioita (Ruusuvuori ym., 2010). Lisäksi Ruusuvuori ja kumppanit (2010) ohjeistavat, ettei haastattelu suoraan anna vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan aineiston pohjalta pitää muodostaa vielä analyyttisiä kysymyksiä, joiden avulla pääsee pureutumaan aineistoon syvemmin. Nämä kysymykset olisi hyvä kirjoittaa muotoon mitä ja miten, jotta niistä saisi mahdollisimman paljon irti (Ruusuvuori ym., 2010). Omaan aineistooni liittyvät analyyttiset kysymykset ovat:

1. Miten lukivaikeus on vaikuttanut haastateltujen koulutuspolkuun?
2. Mitkä asiat tai toimintatavat ovat edistäneet tai jarruttaneet oppimista, opintojen edistymistä ja niissä pärjäämistä?
3. Miten koulusta ja kotoa saatu tuki on vaikuttanut opiskeluhaluihin ja -menestykseen?
4. Miten oppilaita, joilla on lukivaikeus, voisi tukea paremmin opinnoissa ja niiden jatkamisessa?

3.8 Narratiivisen analyysin toteutus

Tämän tutkimuksen analyysi on edennyt kahdessa päällekkäisessä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa olen keskittynyt narratiivien eli haastateltujen kronologiseen järjestykseen järjestettyjen opiskelupolkujen analysointiin. Andrews'n ja kumppaneiden (2007) esittämän narratiivisen analyysin mallin mukaisesti olen etsinyt kronologisesti järjestetyistä haastatteluista kertomuksia ja vastakertomuksia, eli tyypillisiä kertomuksia ja sellaisia kertomuksia, jotka poikkeavat niistä. Lisäksi olen Ollerenhaw'n ja Creswellin (2002) näkökulman mukaisesti etsinyt tarinoista käännekohtia, jotka muuttavat tarinan suuntaa. Lisäksi olen etsinyt tarinoista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2010) ohjeiden mukaisesti olen yrittänyt löytää aineistosta irti jotain sellaista, mitä aineisto ei suoraan kerro. Toisessa analysointivaiheessa olen käyttänyt luokittelemaani ja teemoittelemaani aineistoa ja käynyt sen systemaattisesti läpi vastaten samalla analyyttisiin kysymyksiini.

4 TULOKSET

4.1 Yleistä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja vastaan tutkimuskysymyksiini haastatteluista tehtyjen narratiivisten kertomusten sekä aineiston erittelyn tuloksena syntyneiden teemojen niistä muodostettujen ryhmien kautta. Olen tehnyt kustakin haastattelusta narratiivisen, kronologisesti etenevän kertomuksen, jossa pääpaino on haastatellun koulutuspolun kulussa ja opintojen sujumisessa. Kertomukset esitetään tässä haastateltujen tunnistenimien aakkosjärjestyksessä. Eri teemoja tarkasteltaessa käytän välillä termiä haastateltu ja välillä haastatellun tunnistenimeä. Tunnistenimiä olen käyttänyt silloin, jos haastateltujen erottaminen toisistaan on ollut tärkeää tai jos teksti olisi muuten muuttunut liian monimutkaiseksi. Termiä haastatellut olen käyttänyt silloin, kun olen tarkastellut haastatteluiden sisältöä yleisemmin, tai ei ole ollut olennaista erottaa tarkasti tarkasteltavien asioiden määriä tai suhdetta toisiinsa.

4.2 Kronologisesti järjestetyt kertomukset

Annin koulutuspolku (ikä 30–39 vuotta)

Anni on loppuvaiheen opiskelija, jonka lukivaikeus näyttäytyy erityisesti vieraisissa kielissä.

Anni pärjäsi ala-asteella hyvin koulussa, mutta vieraiden kielten opiskelussa oli ongelmia. Annin suvussa kulkee vahvana lukivaikeus, minkä vuoksi Annille valittiin ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi äänne-kirjainvastaavuudeltaan helppo ruotsin kieli. Aluksi vieraan kielen opiskelu sujui hyvin, mutta kun vieraan kielen opiskeluun tuli kirjoittaminen mukaan, koulumenestys sen osalta romahti. Annin vanhemmat epäilivät lukivaikeutta, mutta opettajien mukaan siitä ei ollut viitteitä. Äidinkielessä Anni pärjäsi hyvin, vaikka kirjoitetusta tekstistä säännöllisesti puuttuikin tavuja. Se laitettiin kuitenkin vauhdin piikkiin. Annin vieraiden kielten arvosanat eivät olleet linjassa yleisen kouluosaamisen kanssa.

Yläasteella Anni pärjäsi koulussa edelleen, mutta vieraat kielet sujuivat rimaa hipoen. Anni itse uskoo, että vieraiden kielten huonon koulumenestyksen annettiin olla, koska koulu sujui muuten hyvin, ja monella yläasteikäisellä on koulun kanssa ongelmia, esimerkiksi koulumotivaation kanssa. Anni on tiedostanut jo ala-asteelta lähtien, että ei opi samalla tavalla kuin muut, että oppimisessa on jokin mutka, joka saattaa viedä paljon kauemmin aikaa. Yläasteelta saakka Anni on käyttänyt oppimisen tukena kaverin kanssa yhdessä opiskelua, mitä hän on jatkanut tähän päivään saakka. Anni ei saanut peruskoulun aikana tukiopetusta oppimisvaikeuksiin.

Peruskoulun jälkeen Anni jatkoi lukioon. Opinnot lukiossa sujuivat hyvin vieraita kieliä lukuun ottamatta. Vieraan kielen opettaja pyysi häntä vaihtamaan pitkän oppimäärän kursseilta lyhyen oppimäärän kurssille todeten, että Annilla on varmaan lukivaikeus. Myöhemmin lukion aikana Anni kävi erityisopettajalla lukivaikeustestissä ja hänellä todettiin keskivaikea lukivaikeus. Ylioppilaskirjoituksissa Annin lukivaikeus huomioitiin, mutta muuta tukea ei lukiossa ollut tarjolla. Äidinkielenopettaja ja opinto-ohjaaja olivat Annille kuitenkin rohkaisevia hahmoja. Lukio-opinnot ja ylioppilaskirjoitukset sujuivat Annilta hyvin, paitsi vieraiden kielten osalta.

Lukion jälkeen Anni haki vuoden vauhtia työelämästä, kunnes pääsi opiskelemaan toivealaansa yliopistoon. Yliopisto-opinnot tuntuivat itsestään selvältä vaihtoehdolta, ja myös lukiossa tuettiin ajatusta korkeakoulutuksesta. Annin opinnot yliopistossa ovat sujuneet hyvin. Hän ei ole lukivaikeuden vuoksi kaivannut erityisjärjestelyitä, paitsi yhden sivuaineen osalta, jossa kieliasun oikeellisuus on tentissä olennaista. Tämän sivuaineen tenteissä hän on saanut erillistilan ja lisäaikaa. Kieliopinnot ovat myös yliopistossa tuottaneet Annille vaikeuksia, minkä hän vuoksi lykkäsikin pakollisten kieliopinnojen suorittamista, mutta sai ne kuitenkin tehtyä. Annin oman opiskelualan kirjallisuus on ollut pääosin suomeksi. Ruotsin- ja englanninkielisestä kurssikirjallisuudesta hän on selviytynyt lukemalla samankaltaisia kirjoja suomeksi, katsomalla Youtube-videoita aiheesta ja lukemalla kurssikirjoja päällisin puolin ja harppomalla. Anni lukee ja opiskelee paljon yhdessä opiskelukavereidensa kanssa, ja kokee oppivansa itse asiat paremmin selittämällä ne muille. Yhdessä opiskelu on oppimisstrategia, jota Anni tietoisesti käyttää. Myös miellekartat ovat Annilla käytössä.

Anni kokee, että oman alan opinnot ovat yliopisto-opinnoiksi käytännönläheisiä ja konkreettisia, mikä on auttanut opiskelun sujumista. Anni on myös pienestä pitäen lukenut paljon ja kuunnellut lapsenakin äänikirjoja. Lisäksi hänelle luettiin pitkään ääneen. Hän on pystynyt kompensoimaan lukivaikeuden aiheuttamia puutteita esimerkiksi sanavaraston laajuudella. Oma kokemus lukivaikeudesta ja erilaisesta oppimisesta on myös tulevassa työssä Annia hyödyttävä voimavara.

Hannan koulutuspolku (ikä 40–44 vuotta)

Hanna on valmistunut hiljattain. Hänen lukivaikeutensa näkyy etenkin muistissa.

Ensimmäiset kouluvuodet sujuivat Hannalta hyvin, mutta kolmannella luokalla alettiin koulussa kiinnittää huomiota Hannan oikeinkirjoituksen ongelmiin, joiden vuoksi hän kävi myös lukiopettajalla. Kolmannella luokalla alkanut englannin kieli oli myös jo alusta alkaen Hannalle vaikeaa. Hanna huomasi jo varhain, ettei opi samalla tavalla kuin muut. Hän teki päivittäin tuntikausia läksyjä, mutta silti osa jäi tekemättä.

Yläasteella äidinkieli oli edelleen Hannalle vaikeaa, minkä vuoksi Hannan äiti palkkasi hänelle yksityisen lukiopettajan, ja Hanna selvisi koulusta omien sanojensa mukaan juuri ja juuri. Hän ei saanut peruskoulussa lukivaikeusdiagnoosia, ja äitikin piti häntä tyhmänä ja laiskana. Toisaalta äiti myös rohkaisi ja painosti läksyjen tekemiseen ja koulunkäymiseen, mistä on myöhemmin ollut hyötyä. Hanna muistelee yläasteella saaneensa tukea koulusta ruotsikielenopettajalta, ja ulkomaanmatkalta rohkeutta englannin puhumiseen. Myös oma taitavuus kuvaamataidossa on auttanut, kun muissa kouluaineissa on ollut vaikeaa. Hanna olisi kaivannut peruskoulusta tukea siihen, miten erilaisilla tavoilla asioita voi oppia, ei pelkästään lukemisella ja kirjoittamisella.

Hanna päätyi lukioon, koska pienellä paikkakunnalla vaihtoehdot olivat vähissä. Lukio kuitenkin tyssäsi ruotsin kielen opiskeluun, kun Hannalla tuli liian monta hylättyä kurssia. Tämän jälkeen Hanna vaihtoi suuremmalle paikkakunnalle iltalukioon. Iltalukiossa koulunkäynti sujui paremmin, ja siellä oli myös vähemmän aineita opiskeltavana. Hannaa auttoi ruotsin kielen kursseissa se, että edellisestä lukiosta oli jäänyt mieleen ruotsin kielen asioita. Hanna on käyttänyt opinnoista selviytymiseen usein tekniikkana kiertämistä.

Ylioppilaskirjoituksiin hän muun muassa opetteli kieliopillisesti oikeita, valmiita suomen kielen fraaseja, jotka hän laittoi esseeseensä. Hannaa on auttanut opinnoissa hyvien opettajien rohkaisu sekä oma näyttämisen halu.

Lukion jälkeen Hanna teki kaikenlaista, myös opiskeli englanninkielisen tutkinnon. Jossain vaiheessa hän päätti hakea englantilaiseen yliopistoon opiskelemaan mieleistään alaan, ja pääsikin sinne. Yliopistossa Hannalta kysyttiin heti ensimmäisen esseen jälkeen, onko hänellä lukivaikeus. Tilanne oli Hannan mielestä ahdistava, ja hän ajatteli leimautuvansa tyhmäksi. Yliopistolla teetettiin lukivaikeus- ja rutiininomaiset älykkyystestit, joiden perusteella Hannalla todettiin lukivaikeus, joka näkyy varsinkin lyhytkestoisessa muistissa, ja hänet myös todettiin keskivertoa älykkäämmäksi. Hanna sai englantilaisessa yliopistossa paljon monipuolista tukea lukivaikeuden kanssa opiskeluun. Siellä myös opiskeltiin tentteihin ryhmässä keskustellen omalla ajalla, mikä sopi hyvin Hannan tapaan omaksua tietoa.

Kandidatututkinnon suorittamisen jälkeen Hanna hakeutui Suomeen tekemään maisteritutkintoa, koska opettajien mukaan lukivaikeuden vaikutus vieraalla kielellä kirjoittamiseen oli niin suuri, että lopputyö kannattaa tehdä omalla äidinkielellä. Paluu Suomeen oli Hannalle vaikeaa, koska täällä yliopistosta saatava tuki oli alkeellista, ja tuntui oudolta olla yliopistolla vammaispalveluiden asiakas lukivaikeuden vuoksi. Hanna sai yliopistolta tentteihin käyttöönsä rikkiäisen tietokoneen ja erillistilan. Viimeisenä vuotena hän sai tehdä myös yhden tentin suullisesti. Hanna pystyi kuitenkin käyttämään Englannista oppimiaan opiskelustrategioita hyväkseen Suomessa opiskellessaan, ja nyt hänellä on sanojensa mukaan “rimaa hipoen yliopistopaperit kädessä”. Hanna ei osaa sanoa, olisiko hän hakeutunut yliopistoon opiskelemaan, jos olisi tiennyt lukivaikeudestaan. Hän on miettinyt, että diagnoosin taakse voi myös paeta. Toisaalta Hanna näkee lukivaikeuden rikkautena, koska aivot kehittyvät tilanteissa, joissa asioita ei voi tehdä yksinkertaisimman kautta.

Iirisen koulutuspolku (ikä 22–29 vuotta)

Iiris on loppuvaiheen opiskelija, jonka lukivaikeus näkyy etenkin vieraisissa kielissä, mutta myös kirjoittamisessa.

Iiris oli ala-asteella omien sanojensa mukaan kiltti, mutta aika huono oppilas. Hänellä oli oppimisvaikeuksia, joiden vuoksi hän oli jossain vaiheessa pienryhmässä ja sai tukiopetusta koulun jälkeen. Iiris ei viihtynyt pienryhmässä, ja koki kahdestaan opettajan kanssa toteutetun tukiopetuksen epämukavana. Hän ei pitänyt saamastaan erityishuomiosta, ja mieluummin vaikka hieman esitti tekevänsä tehtäviä ja meni muiden mukana. Iiris kuitenkin pysyi opiskelussa mukana. Iiris muistelee huomanneensa jo ensimmäisellä luokalla, että ei pärjännyt lukemisessa samalla tavalla kuin muut, etenkin ääneen lukemisesta hänellä on huonoja muistoja. Iiriksellä ei kuitenkaan diagnosoitu lukivaikeutta ala-asteella. Iiriksen vanhemmat lukivat hänelle paljon lapsena ja kouluikäisenä. Hän muistelee saaneensa kimmokkeen omaan lukemiseensa Harry Potter -kirjan kautta, joka aina jäi vanhempien lukemana kesken väärään kohtaan. Iiris luki ala-asteella paljon, ja myös hänen kaveripiirissään luettiin paljon. Iiriksen perhe oli myös hyvin koulumyönteinen.

Yläasteella Iiriksen koulumenestys parani, kun siirryttiin opiskelemaan suurempia kokonaisuuksia, ja hän muistelee muuttuneensa huonosta oppilaasta hyväksi oppilaaksi. Joiden aineiden, etenkin vieraiden kielten opiskelussa oli edelleen ongelmia, mutta kokonaisuutena opiskelu sujui hyvin. Yläasteella Iiris oli hetken matematiikan tukiopetuksessa pienryhmässä, mutta hän ei pitänyt siitä, että hänet eristettiin omasta luokasta, jolloin tukiopetus lopetettiin. Yläasteen aikana Iiris osasi jo käyttää sosiaalisuuttaan ja tuntiaktiivisuuttaan hyväksi opiskelussa.

Iiris pääsi peruskoulun jälkeen mieleiseensä lukioon. Reaaliaineissa hän pärjäsi hyvin, mutta vieraiden kielten opiskelussa oli vaikeuksia. Lukiossa Iiris sai lukivaikeusdiagnoosin, mikä ei ollut hänelle omien sanojensa mukaan oikeastaan yllätys, ainakaan jälkikäteen katsottuna. Iiris kokee, että oli hyvä saada diagnoosi melko myöhään, ettei se olisi leimannut aikaisemmin omia ajatuksia. Lukiossa Iiriksen lukivaikeus oli yllätys opettajille, koska hän oli muuten aktiivinen ja pärjäävä oppilas. Iiris sai ylioppilaskirjoituksiin lisäaikaa lukivaikeuden vuoksi. Lukiossa ja etenkin ylioppilaskirjoituksiin valmistautuessaan Iiris alkoi käyttää erilaisia opiskelustrategioita, esimerkiksi lukemisen aikataulutusta, käsittekarttojen tekemistä ja muistiinpanojen tekemistä luetusta. Näitä tekniikoita hän käyttää edelleen oppimisen tukena.

Lukion jälkeen Iris piti haluamansa väli vuoden, jonka jälkeen hän pääsi opiskelemaan yliopistoon. Toivealalleen hän pääsi muutaman yrittämisen jälkeen. Omien sanojensa mukaan hän on ajautunut yliopistomaailmaan. Kotona on rohkaistu opiskelemaan, mutta Iris on saanut tehdä omat valintansa. Opinnot ovat sujuneet Iiriksen mukaan yllättävän mukavasti. Haastavinta opinnoissa on ollut akateeminen kirjoittaminen ja vieraiden kielten opiskelu. Iris kokee, että hän on vuosien varrella kehittynyt paljon lukijana, eikä lukeminen enää tuota ongelmia, paitsi englanniksi lukeminen. Englanninkielisen kurssimateriaalin kanssa Iris on tietoisesti suurpiirteinen ja käyttää apuna esimerkiksi Google-kääntäjää. Hän ei ole pyytänyt lukivaikeuden vuoksi lisäaikaa yliopistossa. Iiristä mietityttää lukivaikeuden vaikutus oman alan tulevissa työtehtävissä, mutta hän on luottavainen tulevaisuuden suhteen.

Katariinan koulutuspolku (ikä 40–44 vuotta)

Katariina on loppuvaiheen opiskelija, jonka lukivaikeus näyttäytyy etenkin lukemisen hitautena. Hänellä on myös keskittymisongelmia.

Peruskoulu meni Katariinalla ihan hyvin. Ala-asteella hän teki kirjoituksessa paljon virheitä, mutta koska hän pärjäsikin muuten hyvin, asiaan ei kiinnitetty huomiota. Ala-asteen aikana hän kävi sanojensa mukaan ”noin kaksi kertaa” jonkun luona saamassa apua kirjoittamiseen. Hän itse tiedosti olevansa muihin verrattuna hidas lukija, ja että kirjoittamisessa tuli paljon virheitä.

Yläasteella opiskelussa oli jonkin verran ongelmia, esimerkiksi kun piti poimia luetusta olennaiset asiat. Äidin avustuksella hän kuitenkin pärjäsikin ja pääsi hyvään lukioon. Katariina kuitenkin lopetti lukion kesken, yritettyään ensin opiskelua toisessa lukiossa, eikä hän ole missään vaiheessa käynyt lukiota loppuun. Katariina kertoo lukioon mennessään tienneensä kirjoittamiseen liittyvästä lukivaikeudestaan, vaikka hänellä ei ollut siitä diagnoosia. Lukioon siirryttyään hän kävi lukivaikeustesteissä, joiden mukaan hän on huono kirjoittamaan, mutta erityisen huono lukemaan. Sekä lukemisen ymmärtämisen että lukunopeuden kanssa oli ongelmia. Kirjoittamisen ongelmat olivat Katariinalla tiedossa, mutta lukemisen ongelmat olivat hänelle yllätys. Katariina on miettinyt jälkikäteen, lopettiko hän lukion kesken lukivaikeuteen liittyvien ongelmien vuoksi, esimerkiksi epäonnistumisen pelossa.

Ammattikoulun Katariina kävi kuitenkin jossain vaiheessa, ennen kuin aloitti 36-vuotiaana yliopisto-opinnot. Katariina arvelee, ettei olisi keskittymisvaikeuksiensa vuoksi aikaisemmin pystynytään opiskelemaan paljon lukemista vaativaa alaa. Ammattikoulussa Katariinalla ei ollut ongelmia opiskelun kanssa, sillä taso siellä oli Katariinan sanojen mukaan sellainen, että pärjää tekemättä mitään, eikä tarvitse lukea mitään.

Yliopisto-opinnot ovat sujuneet Katariinan mukaan yllättävän hyvin, ja opiskelu ja lukeminen on muuttunut ajan myötä helpommaksi. Lukeminen on silti edelleen hidasta, minkä hän joutuu ottamaan huomioon opinnoissaan. Katariina on opintojensa aikana itse joutunut etsimään itselleen sopivat opiskelutavat ja -strategiat. Hän lukee paljon myös vapaa-ajallaan, ja omille lapsille ääneen lukeminen on vuosien varrella harjaannuttanut lukutaitoa aikuisiällä. Katariina olisi kaivannut opinnoissaan enemmän tukea yliopistolta. Nyt hän kokee, että opiskelijat, joilla on lukivaikeus, on jätetty kokonaan oman onnensa nojaan.

Markuksen koulutuspolku (ikä 22–29 vuotta)

Markus on opiskelija, jonka opinnot ovat melko alussa. Hänen lukivaikeutensa näkyy enimmäkseen muita hitaampana lukemisena ja kirjoitusvirheinä. Markus ei joudu opinnoissaan lukemaan tai kirjoittamaan suuria määriä.

Markuksella oli ensimmäisellä luokalla koulussa vaikeuksia oppia lukemaan, minkä vuoksi hän jäi luokalle ja kävi ensimmäisen luokan uudelleen. Matematiikantunnit Markus kävi oman ikäistensä kanssa, mikä oli hyvä, koska Markus oli matemaattisesti suuntautunut, ja hän sai sieltä onnistumisen kokemuksia. 4.–5.-luokkalaisena tilanne oli korjaantunut lukemisen osalta, ja Markus hyppäsi yhden luokka-asteen yli oman ikäistensä luokkaan. Hänellä todettiin lukivaikeus jo ala-asteen alussa, ja hän kävi ala-asteella erityisopettajalla. Markuksella todettiin ala-asteella myös keskittymisvaikeus. Hän muistelee erityisopettajaa lämmöllä ja on saamastaan erityisopetuksesta kiitollinen.

Markus ymmärsi jo melko aikaisessa vaiheessa, että oli lukijana toisenlainen kuin muut, ja esimerkiksi ääneen lukeminen luokassa tuntui ahdistavalta. Toisaalta Markus oli jo lapsena sisukas, ja tiedosti, että joskus se on opittava. Markuksen äiti luki Markukselle pitkään

iltasatuja. Markuksen ollessa 5.–6.-luokkalainen heiltä jäi äidin flunssan aikana Harry Potter -kirja jännittävään kohtaan. Markuksen oma lukuharrastus alkoi siitä, että hän alkoi itsenäisesti lukea Harry Potteria loppuun. Alussa oikeiden kirjojen lukeminen oli haastavaa, mutta Markus toteaa, että lukemisen hitaus ei ole hänellä haitannut lukemisesta saatavaa nautintoa.

Yläasteella Markus alkoi miettiä järjestelmällisempiä tapoja opiskella. Häntä auttoi kieliopinnoissa esimerkiksi musiikin kuuntelemisen kautta oppiminen ja tekstien ääneen lukeminen. Lisäksi hän ymmärsi, että hänen täytyy alkaa käyttää vapaa-aikaansa opiskeluun ja lukemiseen. Hän alkoi myös kirjoittaa itse esimerkiksi kielten taivutustaulukoita ja käytti visuaalisuutta oppimisen tukena. Yläasteella Markus ei enää saanut tukiopetusta, vaan hän pärjäsi opinnoissa itsenäisesti.

Yläasteen jälkeen Markus jatkoi lukioon, jossa hän viihtyi erinomaisesti. Lukioaikana Markukselle vahvistui käsitys omista kiinnostuksenkohteista. Lukion tarjoama opiskelutekniikkakurssi oli Markukselle hyödyllinen, ja hän havaitsi oppivansa etenkin visuaalisesti ja kuulemalla. Kurssilta sai myös ylioppilaskirjoituksia varten lukivaikeustodistuksen. Markus muistelee opiskelunsa olleen lukiossa melko järjestelmällistä, ja lukioaikana hän alkoi tehdä kokonaisuuden saamiseksi kurssiaiheista käsittekarttoja, mitä hän on jatkanut myös yliopistossa.

Lukion jälkeen Markus piti yhden väli vuoden, jonka jälkeen aloitti opiskelut yliopistossa toivealallaan. Hän on viihtynyt opinnoissa hyvin, eikä hän ole kaivannut lukivaikeuden vuoksi opintoihinsa tukea. Markus on toiminut opiskeluissaan assistenttina ja auttanut siinä muita opiskelijoita oppimaan. Hän uskoo, että lukivaikeus on auttanut häntä samaistumaan erilaisiin tapoihin ajatella opiskeltavia asioita, ja hän on saanut hyvää palautetta auttaessaan muita.

Kun Markus miettii lukivaikeuden vaikutusta tulevaisuudensuunnitelmiin, hänen on vaikea erottaa, mikä on lukivaikeudesta johtuvaa, ja mikä vain muuten on hänelle luonteenomaista. Markus ei koe, että lukivaikeus olisi rajoittanut hänen valintojaan, ja hän on ollut lukivaikeuden kanssa pitkään sinut. Markus on vuosien varrella saanut lukivaikeuteen tukea silloin kun hän on sitä tarvinnut, sekä koulusta että kotoa, ja hän pitää sitä voimauttavana

kokemuksena. Hänelle on jäänyt mieleen, kun hän peruskoulun aikana sai kuulla muutaman kuuluisan tiedemiehen lukivaikkeudesta. Tieto menestyneiden henkilöiden lukivaikkeudesta on Markukselle edelleen tärkeä muisto.

Nellin koulutuspolku (ikä 30–39 vuotta)

Nelli on opiskelija, joka on valmistunut useampi vuosi sitten ja täydentää parhaillaan tutkintoaan yliopistossa. Hänen lukivaikkeutensa näyttäytyy etenkin lukemisen hitautena, lukemisen ymmärtämisessä ja vieraisissa kielissä, ja hänellä on myös jonkin verran ongelmia keskittymisen kanssa.

Nelli kävi ala-asteella jonkinlaisessa tukiopetuksessa, mutta perheelle ei oikein selvinnyt, minkä vuoksi. Kotona Nelli sai apua ja tukea opintoihin silloin kun sitä tarvittiin. Yläasteella Nelli oli joistakin kouluaineista hyvin kiinnostunut, ja niissä hän kuunteli ja pysyi mukana. Joidenkin aineiden kohdalla opiskelu taas meni vähän miten sattui, ja Nelli asennoitui niihin siten, ettei hän voi koskaan oppia niitä. Näistä aineista hän pääsi läpi “opettelemalla ennen koetta jotain juttuja”. Nellin sisko auttoi Nelliä selviämään vaikeista aineista tiivistämällä koealueita ja sanomalla, mitkä asiat kannattaa opetella.

Yläasteen jälkeen Nelli meni lukioon, jossa yksi opettaja lukion ensimmäisellä luokalla kysyi Nelliltä, voisiko hänellä olla lukivaikeus. Omassa lukiossa ei kuitenkaan ollut erityisopettajaa, eikä lukion yhteydessä toimivan yläasteen erityisopettajalle saaneet lukiolaiset mennä, niin asia jäi sikseen. Lukion kolmannella Nelli kävi toisen koulun erityisopettajalla testeissä ja sai lukivaikeusdiagnoosin ylioppilaskirjoituksia varten. Hän kävi erityisopettajan ohjauksessa myös useita kertoja diagnoosin jälkeen.

Nellin lukivaikeus huomattiin vasta lukiossa, ja sitä ennen hänen ajateltiin olevan hieman laiska, eikä niin kiinnostunut opinnoista. Etenkin lukivaikeusdiagnoosin jälkeen Nellin siskon apu oli korvaamaton lukion läpäisemisessä. Sisko käytännössä opetti kaikki asiat Nellille uudelleen yksinkertaistaen esimerkiksi tarinoiden ja piirrosten avulla. Ennen ylioppilaskirjoituksia Nelli sai lukiossaan hieman tukiopetusta myös yhdeltä matematiikanopettajalta. Ylioppilaskirjoituksiin valmistautuessaan Nelli opetteli myös käyttämään oppimisstrategioita, mitä hän jatkoi myös myöhemmin yliopisto-opinnoissaan.

Lukion jälkeen Nelli piti väli vuoden, jonka aikana hän opiskeli avoimessa yliopistossa toivealaansa liittyviä kursseja helpottaakseen yliopistoon pyrkimistä. Väli vuoden jälkeen hän pääsi opiskelemaan toivealaansa, ja valmistuttuaan hän on ollut oman alansa töissä tähän asti. Yliopisto-opinnot sujuivat Nelliltä hyvin, ja hän koki opinnot melko helpoiksi. Nelli joutui kuitenkin tekemään lukivaikeuden vuoksi opintoihin liittyviä valintoja, ja hän joutui jättämään pois esimerkiksi (valinnaisia) vieraiden kielten kursseja, koska omien sanojensa mukaan “ei vaan oo kapasiteettia”. Yliopistossa Nelli ei ole selvittänyt mahdollisuutta saada tukea opintoihin lukivaikeuden vuoksi. Hän on ajatellut, että se missä ei pärjää, jääköön tekemättä, ja että jos sinnikkäästi yrittää, niin pärjää kyllä. Nelli on myös osannut paikata sosiaalisuudella ja keskustelevuudella lukivaikeuden mahdollisesti aiheuttamia ongelmia opinnoissa.

Nelli on pienestä pitäen halunnut valitsemalleen alalle, ja perheessä annetun mallin mukaisesti akateeminen koulutus on aina ollut selvä valinta Nellille. Ammatinvalintaan lukivaikeus on sikäli kuitenkin vaikuttanut, ettei hänellä ole tullut mieleenkään hakeutua opiskelemaan sellaista alaa, jonka kanssa hänellä on lukivaikeuden vuoksi koulussa ollut ongelmia. Yliopistollinen koulutus on kuitenkin ollut Nellille aina tärkeää.

Teemun koulutuspolku (ikä 40-44 vuotta)

Teemu on loppuvaiheen opiskelija, jonka lukivaikeus näkyy etenkin lukemisen vaikeutena ja hitautena sekä kirjoittamisen virheellisyytenä ja vaikeutena.

Teemulla oli vaikeuksia opiskelussa koko peruskoulun ajan. Teemun sanojen mukaan “koko ala-aste oli semmoista niin kuin punaista viivaa vaan”, eikä kukaan ymmärtänyt, miksi koulu meni niin huonosti. Teemu sai lukivaikeusdiagnoosin seitsemännellä luokalla. Hän sai yläasteella tukiopetusta viikoittain, mutta ei koe saaneensa siitä apua. Teemu hyväksyi peruskoulussa asenteen, että koulu menee huonosti, ja lukivaikeusdiagnoosi myös tuki tätä. Hän ei koe peruskoulussa opiskelleensa, vaan lähinnä käyneensä koulua. Teemun kertoman mukaan myös osa opettajista lakkasi yrittämästä ja tuomitsi Teemun toivottomaksi tapaukseksi.

Peruskoulun jälkeen Teemu meni ammattikouluun, koska lukio ei vaikuttanut hyvältä ajatukselta lukivaikeuden vuoksi. Hän oli tiedostanut, että lukio ei olisi mennyt hyvin, ja hän halusi vältellä kirjallisia töitä. Ammattikoulussa oli hänen mukaansa helppoa, koska paperitöitä ei juurikaan ollut. Teemu oli työelämässä omalla alallaan noin 20 vuotta ammattikoulun jälkeen, jonka aikana hän opiskeli iltalukiossa joitakin lukion kursseja. Ennen yliopistoon hakeutumista Teemu on myös opiskellut itsenäisesti laajasti itsetuntemusta, minkä pohjalta hän on oppinut itselleen sopivat tavat tehdä asioita.

Teemu hakeutui yliopistoon, koska oli saanut Jeesukselta ohjeen mennä opiskelemaan. Hän sanoo, että ilman uskonnollista johdatusta hän ei olisi aloittanut yliopisto-opintoja. Teemu kokee, että myös edesmenneen sukulaisen henki oli johdattanut häntä osittain opintoihin. Toisella yrittämällä Teemu pääsi opiskelemaan haluamaansa alaa. Uskonsa tuella Teemu myös on pärjännyt opinnoissaan kohtalaisesti, vaikka lukivaikeus on vaikeuttanut opintoja. Hän on kehittänyt itselleen tapoja selvittää kurssikirjallisuudesta ja kirjallisista töistä. Teemu käyttää paljon äänikirjoja ja katsoo dokumentteja ja nauhoitettuja luentoja laidasta laitaan sellaisista aiheista, jotka sivuavat kurssin teemoja, jolloin itse kurssikirjallisuuden voi jättää lukematta. Lisäksi Teemu käyttää esseisiinsä oikolukijaa, ja vieraiden kielten kursseilla hän on esimerkiksi saanut apua tyttöystävältä. Teemu saa yliopiston tenteissä lisäaikaa lukivaikeuden vuoksi.

Teemulla on ollut paljon haasteita yliopisto-opinnoissaan, mutta hän on saanut tukea siitä ajatuksesta, että on Jumalan silmissä riittävän hyvä. Hän on myös kehittynyt paljon opiskelijana ja opiskelustrategioiden käytössä, vaikka lukivaikeus on vahvasti vielä läsnä ihan arkipäiväisissäkin tilanteissa. Teemu on opintojensa aikana päässyt myös käsittelemään lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä huonoja peruskoulumuistojaan.

4.3 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen aineiston teemojen kautta

Taulukkoon 2 on koottu 20 haastatteluista löytynyttä teemaa, joista on muodostettu viisi laajempaa ryhmää. Taulukon eri teemat käsitellään seuraavaksi ryhmittäin. Tekstin väleihin olen liittänyt haastatteluiden litteroinneista kohtia, jotka liittyvät käsiteltävänä olevaan teemaan. Haastattelukohtien perässä olen käyttänyt tunnistetietona haastateltujen tunnistenimiä.

Taulukko 2. Aineiston ryhmittelyn tuloksena muodostetut 20 teemaa, jotka muodostavat viisi suurempaa ryhmää.

Lukivaikeuden huomaaminen	Opiskelu eri kouluasteilla	Lukivaikeuden rooli hakeuduttaessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin	Oppimisen ja pärjäämisen tukena käytetyt keinot	Kokemukset oppilaitoksesta ja muualta saadusta tuesta
Ensimmäiset merkit	Ala-aste	Kouluttautumiseen liittyvät valinnat	Haastateltujen lukivaikeuden monimuotoisuus	Oppilaitoksesta saatu tuki ennen yliopistoa
Lukivaikeutta ei huomata	Yläaste	Suhde omaan alaan	Kompensointi muilla taidoilla ja ominaisuuksilla	Tuki ja oma kehittyminen koulun ulkopuolella
Diagnoosi	Ammattikoulu ja lukio	Suhtautuminen omaan lukivaikeuteen	Selviytymiskeinot ja itseluottamuksen rakentaminen	Tuki yliopistolla
Perinnöllisyys	Yliopisto		Oppimisstrategiat	Suhde opettajiin
				Mihin olisi kaivannut apua tai tukea

4.4 Lukivaikeuden huomaaminen

4.4.1 Ensimmäiset merkit

Lukivaikeuden ensimmäiset merkit näkyivät haastatelluilla jo ala-asteella, monilla etenkin siinä vaiheessa, kun vieraan kielen opiskelu alkoi. Melkein kaikki haastatellut kertoivat oppimisessa olleen vaikeuksia ala-asteella. Kahden haastatellun koulunkäynti sujui muuten hyvin, joten toisen oikeinkirjoituksen ongelmiin ja toisen vieraiden kielten oppimisen ongelmiin ei kiinnitetty koulussa huomiota, vaikka toisen kohdalla vanhemmat epäilivät lukivaikeutta. Yksi haastatelluista oli yleisesti heikko oppilas, ja yhdellä alkoi kolmannella luokalla olla suuria ongelmia oikeinkirjoituksessa, äidinkielessä ja vieraissa kielissä, minkä seurauksena hän joutui tekemään koulunkäyntinsä eteensä paljon enemmän töitä kuin luokkatoverinsa. Yksi haastateltu ei oppinut lukemaan ensimmäisen luokan aikana, ja yksi muistelee ala-asteella kirjoittamisen olleen hankalaa ja kirjoitelmista saadun palautteen olleen huonoa.

Eli siis mulla meni niin kuin läksyjen tekemiseen ihan hirveesti aikaa. Ja sitten se, että vaikka mä olisin tehnyt 2,5 tuntia illalla, koko illan ollut sisällä, niin kuin tekemässä läksyjä, niin sit seuraavana päivänä on ollut silleen, että mulla on jäänyt jokin tekemättä. Vaikka mä olisin niin kuin koko illan ja äiti on laittanut viestiä, et se on kyl koko illan istunut tekemässä niitä, et se ei käsitä, miten voi olla jokin tekemättä. Et kun se ei oo tehnyt mitään muuta kuin istunut täällä sisällä ja tehnyt läksyjä.

Hanna 40–44 vuotta

No vois kyllä väittää, et siellä ala-asteella silloin kun kirjoitustehtäviä palautettiin ja puolet paperista oli punaisella viivalla vedetty niin kuin alta, et on kirjoitusvirheitä, niin kylhän se. Mut kun siinä vaiheessa en osannut niin kuin, enhän mä osannut vertailla.

Teemu 40–44 vuotta

4.4.2 Lukivaikeutta ei huomata

Haastatelluista viisi seitsemästä sai lukivaikeusdiagnoosin vasta peruskoulun jälkeen. Kaksi haastateltua pärjäs koulussa muuten hyvin, joten vaikeudet kielissä tai oikeinkirjoituksessa sivuutettiin tai laitettiin esimerkiksi vauhdin piikkiin. Koska nämä haastatellut pärjäsivät niin hyvin, vaikeuksille ei tehty mitään. Kolmen muun myöhään diagnosoidun kohdalla ongelmat huomattiin, mutta niitä selitettiin esimerkiksi tyhmyydellä tai laiskuudella, tai sillä ettei ole kiinnostunut koulunkäynnistä. Yksi haastateltu kuvaa itseään kiltiksi, mutta huonoksi oppilaaksi. Hän opiskeli välillä myös pienryhmässä.

Mut mä luulen, että siitä on ehkä ollut ala-asteen aikana ei montaa kertaa puhetta, mut ainakin sen ruotsin aikana mä muistan et oli puhe ja sit mahdollisesti sen englannin aikana. Ja sit siinä on ollut just se, et ne ei oo yhtään linjassa sen mun muun kouluosaamisen kanssa. Et saman verran mä olen varmasti käyttänyt niiden läksyihin aikaa kuin matikan tai äikän. Mut sit se vaan meni ja sit vasta lukiossa.

Anni 30–39 vuotta

No mä oon saanut sen vasta siis, mä muistan et siitä on niin kuin puhuttu siitä mun kirjoittamisesta ala-asteella. Ja tota mähän teen tosi paljon noita klassisia virheitä. Ehkä mä oon kaks kertaa tavannut jonkun. Mut ku se ei ollu nyt niin kuin, muuten pärjäs koulussa, niin ei ketään kiinnostanut.

Katariina 40–44 vuotta

4.4.3 Diagnoosi

Haastatelluista yksi sai lukivaikeusdiagnoosin 1. luokalla, yksi 7. luokalla, neljä lukiossa ja yksi vasta yliopistossa. Lukiossa diagnoosin saaneista kaksi oli jo jollakin tasolla tiennyt lukivaikeudesta aikaisemmin. Yhden vanhemmat olivat ala-asteella epäilleet lukivaikeutta, mutta opettajat olivat olleet asiasta eri mieltä. Yliopistossa diagnoosin saaneelle lukivaikeus tuli täytenä yllätyksenä.

Mut sit alko lukio, jossa ruotsinopettaja ilmoittaa ehkä kahden kurssin, monta kurssia mä kerkesin käymään pitkää ruotsia, nii sit se ilmoittaa ihan ystävälliseen sävyyn, et voisitko vaihtaa B-ruotsiin A-ruotsin sijaan. Ja et sulla on varmasti muuten lukihäiriö.

Anni 30–39 vuotta

Ala-asteella mä en niin kuin oppinut lukemaan ensimmäisen vuoden aikana, joten mä kävin ykkösluokan uudestaan siellä. Ja tuota. Mä niin kuin siellä, mä en tiedä, millä tasolla se oli diagnosoitu, tai kai se oli jo diagnosoitu siinä vaiheessa.

Markus 22–29 vuotta

Osa haastatelluista suhtautui lukivaikeusdiagnoosiinsa neutraalisti. Yksi lukiossa diagnosoitu, joka oli jo aavistellut lukivaikeutta, kertoi tienneensä lukivaikeudesta, mutta tulosten huonous oli yllättänyt. Yliopistossa diagnosoidulle diagnoosi oli järkytys, ja hän pelkäsi tulevansa leimatuksi tyhmäksi. Samaan aikaan yliopistolla tehty älykkyystesti kuitenkin osoittautui keskivertoa paremmaksi.

Ensimmäisessä esseessä [yliopistossa] niin multa tultiin kysymään, että onks sulla koskaan niin kuin lukihäiriötä. Mä olin kauhee, et se on dysleksia, et mitä se on. Et herranjumala. Joo. Ensimmäisen aineen kirjoitin. Mun tuutori tuli sanomaan, että oot sä koskaan niin kuin. Et onks sulle koskaan puhuttu tällaisesta vaihtoehdosta. Mähän siis olin silleen, et tää, nyt se todistetaan, että mä oon tyhmä.

Hanna 40–44 vuotta

Diagnosointiaika herätti haastatelluissa ristiriitaisia tunteita. 7. luokalla diagnosoitu kertoo, että asiat sujuivat diagnoosin jälkeen helpommin. Yksi lukiossa diagnosoiduista taas on

tyytyväinen myöhäiseen diagnoosiinsa. Hän kokee, että aikaisempi diagnoosi olisi saattanut leimata omia ajatuksia ja aiheuttaa huonommuuden tunnetta, tai ainakin lukivaikeuteen saatavan avun olisi pitänyt olla hyvin hellävaraista. Yliopistossa diagnosoitu pohtii, että aikaisempi diagnoosi olisi voinut toimia tekosyynä jättää asioita tekemättä.

En mä tiedä, oisinks mä lähtenyt [opiskelemaan], jos mä oisin tiennyt sen etukäteen. Koska sitten niin kuin myös, sekin on mun mielestä ehkä aika haastavaa, et kun sul on se diagnoosi, että sulla on lukihäiriö, niin sä voit mennä myös sen taakse kaikessa. Et sä voit niin kuin paeta sitä.

Hanna 40–44 vuotta

4.4.4 Perinnöllisyys

Kolme haastateltua kertoo suvussaan olevan lukivaikeutta. Yhdelle haastateltavista valittiin ruotsi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi äänne-kirjainvastaavuuden vuoksi, koska suvussa on lukivaikeutta. Yhden haastatellun isällä on saman tapaisia ongelmia kuin haastatellulla, ja yhden äiti on vasta myöhemmällä iällä myöntänyt, että myös hänellä menevät esimerkiksi numerot väärin päin. Yksi haastateltu sen sijaan ihmettelee, ettei muilla perheenjäsenillä ole samankaltaisia ongelmia. Muiden haastateltujen kanssa perinnöllisyys ei tullut puheeksi.

Äitihän epäili. No mullahan otettiin ruotsi A1-kieleksi sen takia, että siinä on äänne-kirjainvastaavuus. Niin se mulle perusteltiin ihan sillä, koska meiltä tulee niin kuin äidin puolen suvusta suht vahvana lukihäiriö, tai siis selkeesti sieltä.

Anni 30–39 vuotta

4.5 Opiskelu eri koulutusasteilla

4.5.1 Ala-aste

Kaikilla haastatelluilla oli haasteita oppimisessa jo ala-asteella. Anni ja Katariina pärjäsivät koulussa kuitenkin yleisesti hyvin, vaikka toisella oli ongelmia vieraiden kielten oppimisessa ja toisella kirjoittamisessa. Muilla sen sijaan oli suurempia oppimisen haasteita jo ala-asteella. Markus ei oppinut ensimmäisen kouluvuotensa aikana lukemaan, minkä

vuoksi hän kävi 1. luokan kaksi kertaa. Myöhemmin ala-asteella hän siirtyi takaisin oman ikäistensä luokkaan, ja matematiikkaa hän oli opiskellut koko ajan ikäryhmänsä mukaisesti. Oman ikäryhmän kanssa etenkin vieraiden kielten opiskelu tuotti ongelmia, mutta Markus oli sinnikkäästi päättänyt pärjätä. Hannan ongelmat alkoivat kolmannella luokalla ja vaikeuksia oli etenkin vieraissa kielissä ja äidinkielessä. Hän muistelee kaikkien iltojen menneen läksyjen tekemiseen. Teemu muistelee ala-asteen olleen pelkkää punakynää. Iris sai jonkin verran pienryhmäopetusta ala-asteella, mutta hän ei viihtynyt siellä ollenkaan.

Ja tuota, mähän teen tosin paljon noita klassisia virheitä. Ehkä mä oon kaks kertaa tavannut jonkun. Mut kun se ei ollut nyt niin kuin, muuten pärjäsin koulussa, niin ei ketään kiinnostanut.

Katariina 40–44 vuotta

Koko ala-aste oli semmoista niin kuin punaista viivaa vaan, ja kukaan ei ymmärtänyt, et miks tää menee niin huonosti tää äikkä ja sellaiset.

Teemu 40–44 vuotta

4.5.2 Yläaste

Yläasteella Anni ja Katariina, jotka olivat jo ala-asteella pärjänneet, pärjäsivät edelleen melko hyvin. Annilla oli kuitenkin edelleen haasteita vieraiden kielten opiskelun kanssa, ja Katariina sai esimerkiksi koelukemiseen alleviiivaamisapua äidiltään. Anni toteaa yläasteen olevan nuorille yleisesti niin vaikeaa aikaa, ettei yksittäisten aineiden vaikeuksiin kenelläkään kiinnitetty huomiota. Ensimmäisen kouluvuotensa kerrannut Markus kertoo koulun menneen yläasteella ihan hyvin, vaikka yleisesti yläaste ei ollut elämän parasta aikaa. Lukivaikeudesta huolimatta hän kuitenkin esimerkiksi aloitti ylimääräisen vieraan kielen opiskelun yläasteella.

Mut se on varmaan kaikille niin vaikee aika, et mä muistan et oon saanut äikistä sit lopulta ysiltä kympin, et en mä usko et kukaan silloinkaan niin kuin epäili suuresti. Et se oli vaan jotenkin todettu, että kielet menee aina huonosti, et ne menee vähän silleen rimaa hipoen sieltä. Mut sit taas toisaalta yläasteella oli varmaan muita, joilla oli yleisesti huonompi koulumotivaatio, ja niillä meni taas sen takia huonommin.

Anni 30–39 vuotta

Koulu ei nyt tuottanut niin kuin ongelmia. Ja sit muisti, mitä oli käyty läpi, jotenkin se upposi yleensä ihan hyvin. Niin tuota. Sillä pärjäs aika pitkälle. Ja vähän luki sit jotakin kokeisiin. Tai en mä tiedä, miten paljon mä ees oon lukenut kokeisiin. Suomessahan se on vähän silleen, et jos sä oot hyvä matikassa, niin sit sut luokitellaan jo fiksuksi, niin sit sä automaattisesti pärjääät sillä, vaikka joo.

Katariina 40–44 vuotta

Iiris alkoi yläasteella pärjätä koulussa paremmin kuin ala-asteella, kun alettiin opiskella suurempia kokonaisuuksia. Vieraiden kielten opiskelu sujui kuitenkin edelleen huonosti, mutta hän kokee itse siirtyneensä huonoista oppilaista hyviin oppilaisiin. Teemu sai 7. luokalla lukivaikeusdiagnoosin. Hän kertoo yläasteen menneen kokonaisuudessaan huonosti, ja että lukivaikeustodistus oli sekä itselle että opettajille syy olla sen enempää edes yrittämättä.

Mä hyväksyin, et tää homma kusee tälleen. Ja kun mä sain sen dysleksiatodistuksen siinä yläasteen alussa, niin ei siinä tarvinnut sitten niin kuin vaivautua sen kanssa enää enempää. Se oli vähän silleen, että äidinkielenopettajakin lakkasi yrittämästä, et toi saa kutosia niin kuin loppuelämän. Ei se vaivautunut sit enää. Sellaista se oli. Ja. Hassua. Ja en mä tarvinnut siinä vaiheessa niin kuin panostaa opintoihin sillä tavalla. En mä koe, et mä ollenkaan opiskelin yläasteella. Mä vaan kävin koulua.

Teemu 40–44 vuotta

Hanna sai läpäistyä yläasteen opintonsa joten kuten äitinsä palkkaaman yksityisen lukiopettajan turvin. Hänellä oli oppimisessa runsaasti vaikeuksia, ja vapaa-aika meni ala-asteen tapaan edelleen vahvasti läksyjä lukiessa. Nelli kertoo yläasteella pärjänneensä niissä aineissa, joista hän oli kiinnostunut. Joissakin aineissa hän kertoo päättäneensä jo valmiiksi, ettei hän voi osata niitä. Näiden aineiden kohdalla oma sisko auttoi kokeisiin lukemisessa, ja hän pääsi ne jotenkin läpi.

Mä olin joistain aineista niin kuin tosi kiinnostunut. Ja sit jos mä olin, niin sit mä kuuntelin ja olin mukana. Mut sit jos oli joku semmoinen, josta mä en niin kuin, et mä sit jo päätin et en mä koskaan voi niin kuin osata tätä. Ja kyl mä, sit se varmaan meni vähän silleen miten sattui. Et sit yritti vaan jotenkin. Et ehkä sit opetteli ennen koetta jotain juttuja ja sit pääsi läpi.

Nelli 30–39 vuotta

4.5.3 Ammattikoulu ja lukio

Haastatelluista yksi jatkoi peruskoulun jälkeen ammattikouluun ja loput kuusi jatkoivat lukioon. Ammattikouluun jatkanut Teemu kertoi opiskelemisen siellä olleen helppoa ja hän pärjäsikin hyvin. Lukion valinneista Katariina keskeytti lukio-opinnot alkuvaiheessa. Hän oli päässyt hyvään lukioon, mutta vaihtoi kesken kaiken toiseen lukioon, jonka lopulta lopetti. Hän suoritti myöhemmin ammattikoulun, jossa koki pärjänneensä tekemättä mitään. Hannalla päivälukion käyminen loppui ruotsin kielen kurssien tuplahylkäykseen, jonka jälkeen hän vaihtoi itselleen sopivampaan iltalukioon, jossa oli vähemmän aineita opiskeltavana.

Ja iltalukiossa oli mulle hirveen hyvä, siellä oli vaan ne aineet, mitä niin kuin vaaditaan. Ei mitään ylimääräistä. Jolloin mä sain keskittyä myös sit vaan niihin, mitkä on niitä pakollisia. Eikä sit niin, että mulla oli ihan älyttömästi niitä opintoja sit.

Hanna 40–44 vuotta

Amiksessa nyt ei tarvinnu lukea mitään, ja sehän nyt meni taas semmoista. Ja sit siellä taso oli nyt semmoista, että pärjää tekemättä mitään.

Katariina 40–44 vuotta

Muilla haastatelluilla lukio sujui kohtalaisesti tai hyvin. Anni ymmärsi viimeistään lukiossa, ettei opi samalla tavalla kuin muut, vaan joutuu tekemään opiskelun eteen enemmän töitä. Useammalla vieraiden kielten opinnot sujuivat huonosti, mutta muu opiskelu sujui hyvin. Markus nostaa esille omat lukioaikaiset opiskelutapansa, jotka hän vieläkin kokee hyvin järjestelmällisiksi.

4.5.4 Yliopisto

Haastateltujen yliopisto-opinnot ovat sujuneet vaihtelevasti. Monien opinnot ovat sujuneet hyvin, mutta esimerkiksi kielioopinnot kanssa on ollut vaikeuksia, ja niitä on suosiolla jätetty myöhäisempiin vuosiin. Sivuaineopinnoissa muutama opiskelija on huomannut rajansa tulevan vastaan, siten että on joko tarvinnut lisää aikaa kokeeseen tai on joutunut

jättämään joitakin opintoja pois. Yksi haastateltu toivoo, että yliopistolla olisi vieraan kielen kursseja myös oikeasti heikkotasoisille.

Niin sit et miten ne kielet. Niin mä selkeesti huomasin, et mä myös jätin ne. Et monihan kävi ne näppärästi heti ekoina vuosina. Mä kävin semmoisen yliopiston niin kuin englannin preppauskurssin, joka oli ihan katastrofaalinen siitä, et siellä oli ihan liian hyviä tyyppejä. Et se oikeesti, siellä oli sellaisia, niitä alkeiskursseja pitäis olla tosi eri tasoisille. Et pitäis olla oikeasti niille, joihin itse lukee itsensä, et on niin kuin tosi heikko. Ja sit sellaisille, jotka ei ehkä pärjää siinä yliopistoenglannissa. Ja se oli ihan. Mä olin siellä silleen, et mä en tuu koskaan selviämään näitä kursseja.

Anni 30–39 vuotta

Niin sit niin kuin tajus sen, et nyt mun pitää hei niin kuin lukee. Ja sit mä myös huomasin sen, että mä olin kiinnostunut vaikka kielistä, et mä luin vaikka saksaa, mut sit mä tajusin, et mä luen koko illan ja yön jotain sanoja ja mun kämppis katsoo ne kerran ja me mennään sinne sanakokeeseen ja mä en pääse läpi ja se saa täydet. Tietysti yliopistossa, kun se vauhti on kovempi, niin mä tajusin et myöskään sitä kaikkea mitä mä haluan, nii ei oo, ei vaan oo kapasiteettia. Sit piti jotain jättää myös pois.

Nelli 30–39 vuotta

Ja ruotsi meni ihan vaan rämpimällä, silleen et mä opettelin niin kuin ulkoota ne asiat. Mut niitä on niin kuin tarvinnut tosi vähän, tietyllä tavalla.

Iiris 22–29

Haastatelluista useammalla on ollut ongelmia opintoihin liittyvässä kirjoittamisessa, ja jotkut ovat kokeneet ulosantinsa olevan paljon parempaa suullisesti. Hanna on yliopistossa saanut kokeilla myös suullista tenttimistä. Iiris toteaa, että hän kokee kirjallisen suoriutumisensa vaikuttavan arvosanaan siten, että vaikka sisältö olisi huipputasoa, huono kirjallinen anti laskee arvosanaa. Katariina taas toteaa olleensa ihmeissään kirjoittamiseen liittyvästä hyvästä palautteesta, koska hän oli aina kokenut olevansa huono kirjoittaja ja vältellyt kirjoittamistehtäviä.

Nyt yliopistolla, tuntuu kun ei oo ollut niin kauheesti sellaista henkilökohtaista palautetta, ja tietää, et se kirjoitus ei oo se oma vahvuus, ja aina se kirjoitus yleensä laskee sitä arvosanaa. Et vaikka muu ois vitosta ja sitten kirjoitus on kolmonen, niin sit mä saan aina sen nelosen. Tai et se tuntuu olevan sellainen.

Iiris 22–29 vuotta

Mutta kun gradu on aina kirjallinen tuotos, niin sitä ei pysty tekemään millään muulla tavalla, että. Rimaa hipoen yliopistopaperit kädessä.

Hanna 40–44 vuotta

Teemulla on ollut enemmän vaikeuksia opintojen kanssa, ja hän on ratkaissut lukemiseen liittyvät vaikeudet kuuntelemalla äänikirjoja ja verkkoluentoja aiheen ympäriltä, vältellen varsinaisen kurssikirjan lukemista. Hänen opiskelustrategiansa on laskenut saatuja arvosanoja, mutta hän kertoo oppineensa laskemaan rimaa. Myös hänelle kieliopinnot ovat olleet hankalia, ja opinnot ovat sujuneet tavanomaista hitaammin.

Sain sit tietää, et tenttiin pitää vastata kurssikirjallisuuden pohjalta. No siihen meni koko viikko niin kuin itkemiseen. Et ihan psyykinen hajoominen siinä vaiheessa. Sit mä vaan sen jälkeen oivalsin, että sinänsä niillä pisteillä ei oo niin kuin mitään väliä. Et jos mä saan ykkösen niin se riittää.

Teemu 40–44 vuotta

4.6 Lukivaikeuden rooli hakeuduttaessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin

4.6.1 Kouluttautumiseen liittyvät valinnat

Lukivaikeus ja sen vaikutukset opiskeluun ovat olleet läsnä haastateltujen kouluttautumiseen liittyvissä valinnoissa. Peruskouluun liittyvissä valinnoissa ainoa mainittu tapaus oli Annin ensimmäisen vieraan kielen valitseminen sen mukaan, mikä on lukivaikeuden kannalta helpompi. Toisen asteen valinnoissa lukivaikeus vaikutti muutaman haastatellun päätöksiin. Teemu valitsi suoraan ammattikoulun, koska ymmärsi itsekkin, ettei lukio olisi mennyt hyvin. Hanna mietti, halusiko lukioon vai ei, mutta pienen paikkakunnan suppean opiskelutarjonnan vuoksi hän päätyi silti lukioon. Katariinalla lukio-opinnot jäivät kesken,

ainakin osittain sen vuoksi, että hän pelkäsi lukivaikeuteen liittyen leimautuvansa laiskaksi tai tyhmäksi.

Sit mä mietin sitä, et haluunko mä niin kuin, haluunko mä ollenkaan lähteä lukioon. Mutta siellä missä mä asuin, niin ei siellä ollut oikeen muita vaihtoehtoja. Sinne pääsi kaikilla arvosanoilla.

Hanna 40–44 vuotta

Kolme haastateltua kertoo, että lukivaikeus ei ole vaikuttanut yliopisto-opintoihin hakeutumiseen. Anni kertoo pärjänneensä hyvin koulussa ja että myös lukiossa kannustettiin yliopistoon, eikä hän usko lukivaikeuden vaikuttaneen tulevaisuuden valintoihin. Iris toteaa omasta mielestään ajautuneensa opiskelemaan haluamaansa alaa menemällä omien kiinnostustensa mukaan.

Mä oon vähän niin kuin mun mielestä ajautunut. Tai just et kukaan ei painostanut mua ja sit mä en löytänyt sitä ammattia, mikä mua kiinnostais, ja sit menin lukioon ja siellä alkoi kiinnostaa just niin kuin ihmisten kanssa ehkä työskentely tai sellainen, ja. Sitten mä vaan päätin, että tää [opiskeluala poistettu] on nyt tosi kiinnostavaa, mua kiinnostaa just tällainen niinku [opiskeluala poistettu] ja ihmisten auttaminen. Ja sitten mä päätin vaan, että mä haen.

Iris 22–29 vuotta

Markus on hakeutunut opiskelemaan itselleen mieleistä ja selkeää alaa, mutta ei ole pysynyt pelkästään omalla mukavuusalueellaan, vaan hän on opiskellut muun muassa ylimääräisiä kieliopintoja. Hän kuitenkin toteaa, että hän on tiennyt lukivaikeudestaan niin pitkään, että on vaikea eritellä, mikä liittyy lukivaikeuteen ja mikä omiin mieltymyksiin tai persoonaan, koska ne sekoittuvat. Hän ei kuitenkaan koe lukivaikeuden vaikuttaneen opiskelualan valintaan.

Mä oon ainakin tiedostanut sen suht pitkään, niin se on ehkä myös niin kuin osaltaan sellainen juttu, tai että. Mä oon ollut suht sinut sen kanssa aika pitkään, niin se on myös tietyllä tavalla vaikuttanut siihen mitä mä niin kuin koen. Mut on se ehkä varmaan siis et. Tavallaan mulla voi olla vaikea eritellä, et mitkä on lukivaikeutta ja semmosia, et mistä mä vaan silleen tykkään. --- En mä koe, et lukivaikeudellinen ihminen, et se ei voisi opiskella niin kuin mitä vaan.

Markus 22–29 vuotta

Neljä haastateltua kokee lukivaikeutensa vaikuttaneen opiskelupaikan valintaan ja yliopistoon hakeutumiseen. Hanna, jonka lukivaikeus todettiin vasta yliopistossa, teki kandidaatin opintonsa Englannissa, ja hän olisi halunnut jatkaa siellä myös maisterivaiheen ajan. Lukivaikeuden vuoksi häntä kehoitettiin kuitenkin tekemään maisteriopinnot Suomessa, koska siihen liittyy niin paljon kirjoittamista.

Puhuttiin siitä, että mä oisin halunnut tehdä maisterin siellä, mut mun tuutori sanoi, että maisteri pohjautuu siihen kirjoittamiseen, joka on se mun haaste, niin se sanoi, että mun kannattaa tehdä maisteri mun omalla äidinkielellä. Se sanoi, että mä en oo jäänyt mun omalla äidinkielellä siitä kiinni siitä lukihäiriöstä, koska sitten taas mä oon käyttänyt sitä, niin kuin et mä oon kiertänyt ne ongelmat sitten taas sen älykkyyden kautta. Eli että mä en jää kiinni. Mutta kun mä kirjoitan vieraalla kielellä, niin mä jään välittömästi niistä tyypillisistä virheistä kiinni, että hän pystyy näkemään sen siitä. Ja sanoi, että mun kannattaa tehdä maisteri Suomessa.

Hanna 40–44 vuotta

Nellillä oma ala on ollut haaveissa jo pienestä pitäen, mutta samalla hän on tiedostanut sen, ettei hänen kannata hakeutua ainakaan esimerkiksi matemaattiselle alalle. Akateeminen koulutus on hänelle kuitenkin ollut tärkeä asia saavuttaa.

Ei mul ois tullut mieleenkään, et mä lähden nyt vaikka jollekin matemaattiselle alalle, et kyl mä sen niin kuin tajusin, että ei musta niin kuin oo semmoiseen. Tai että, mä tiesin että jotain tämmöistä vähän niin kuin käytäntöön liittyvää ja myös tietoisesti halusin jonkun, mistä haluan ammatin. Mutta en ikinä halunnut itse niin kuin ammattikouluun. Et mulle oli kuitenkin jotenkin tärkeä se semmoinen niin kuin yliopistollinen koulutus.

Nelli 30–39 vuotta

Katariina toteaa yliopisto-opintojen olleen haastavia, ja hän on myöhemmin ajatellut, että olisi pitänyt lopettaa opinnot ajoissa. Näin pitkälle päässeenä hän haluaa kuitenkin suorittaa tutkinnon loppuun. Katariina kertoo, että monet muutkin alat olisivat hänestä kiinnostavia, mutta hän tiedostaa, ettei hänen lukivaikeuden vuoksi ole mahdollista opiskella niitä, esimerkiksi oikeustieteellistä alaa.

Joo kyl mä oon sanonut kaikille, et älkää tulko yliopistoon. Mut ehkä myös tää niin kuin adhd-keskittyminen on semmoinen että ei kyl suosittele. Et sit mä jossain vaiheessa sanoin, et sit jos ois heti tajunnut, niin ois pitänyt lopettaa, mut näin pitkälle kun on päästy, niin ei sitä voi lopettaa. Mut aivan varmasti joo siis kyl tosi paljon. Et tota, et kun tietää tietyt jutut, niin en mä juridiikkaa olis ikinä lähtenyt lukemaan, koska, mikä vois olla ihan kiinnostavaa. Mutta tuota. Se lukemisen määrä ja sitten se tekstin tylsyys ja muuta niin, ja osittainen haastavuus, niin ei tulis mieleenkään. – – – Haastattelija: Sä oot sit kuitenkin hakeutunu niinku yliopisto-opistoihin? – – – Katariina: Sitä mäkin ihmettelen.

Katariina 40–44 vuotta

Teemu ei olisi hakeutunut yliopistoon ilman uskoon tulemistä ja Jeesuksen johdatusta. Lukivaikeuden vuoksi yliopisto-opinnot ovat olleet hänelle vaikeita ja haastavia.

Tätä ei missään tapauksessa olis tullut tänne ilman häntä. Koska sen lisäksi, että tää on tylsää ja turhaa, niin täällä on hirveesti niin kuin karmeuksia. Niin kuin vaikka niitä esseitä. Joten jos hän ei ois laittanut mua tänne, niin mä en ois tullut.

Teemu 40–44 vuotta

4.6.2 Suhde omaan alaan

Osa haastatelluista on pohtinut suhdetta omaan alaansa lukivaikeuden näkökulmasta. Iris on miettinyt sopivuuttaan omalle alalle lukivaikeuden vuoksi, mutta todennut hänellä olevan riittävästi muita ammatissa tarvittavia ominaisuuksia ja valmiuksia.

Niin mä juttelin tästä vähän mun graduohjaajan kanssa, ja sit se oli silleen niin kuin että yliopistossa asti olevia niin kuin lukihäiriöisiä, et voi, et miten ne on pärjännyt. Sit mä en sanonut mitään, et mulla tuli just sellainen, et aa, voi jestas. Tai et se ei varmaan tajua yhtään, että mulla on lukihäiriö, en tiedä, onkohan jollain muullakin. Ehkä yhdellä vois meidän opiskelijoilla ollakin. Niin kuin tosi jännää, miten, onhan tässä paljon niin kuin tuurista ja hyvistä kasvuolosuhteista kiinni oleva asia, mut silti jotenkin tosi jännää. Ja sit kuitenkin jos

kymmenellä prosentilla noin on, ja sitten, tottakai niitä on myös yliopistolla. Ja sen takia musta vähän niin kuin tuntuu, et apua, mä en voi sanoa tätä mun alalla, et mulla on lukihäiriö.

Iris 22–29 vuotta

Anni ja Iris näkevät oman lukivaikeutensa vahvuutena, koska he osaavat itse asettua tukea tarvitsevien ihmisten asemaan tulevassa työssään. Toinen heistä on kuitenkin opiskeluaikana kokenut myös epävarmuutta siitä, miten omalla alalla asiantuntijalla voi olla lukivaikeus. Markus on pystynyt hyödyntämään kokemuksiaan lukivaikeudesta opintoihin liittyvässä opetus- ja assistenttityössä, jossa hän on ohjannut muita opiskelijoita.

Ainahan ei opiskelijat välttämättä tiedä, miten niin kuin haluais kysyä. Tai ne ei ehkä osaa kysyä sitä, että mistä alkaen pitäis alkaa selittämään. Et tavallaan ne ei ymmärrä sitä kysymystä, niin kuin mitä niiltä kysytään. Tai sit ne luulee, et ne ymmärtää sen kysymyksen, mut sit niillä on tavallaan siellä pohjalla joku väärä oletus tai muistikuva tai sitten, tai et niillä ei silleen selkeätä käsitystä siitä, että mikä tää juttu niin kuin oikeestaan on, mistä tässä on kyse. Niin sit se niin kuin skannaaminen, että missä mennään ja mistä tää homma pitää aloittaa periaatteessa, niin se on helppoa, mä oon joskus osannut tehdä sitä ihan suht hyvin, ja. Tai jotkut on myös sanonut, että mä oon ollut suht hyvä selittämään. Koska mun yleensä pitää tehdä asiat itselleni tosi yksinkertaisiksi.

Markus 22–29 vuotta

4.6.3 Suhtautuminen omaan lukivaikeuteen

Haastatellut vaikuttavat suhtautuvan lukivaikeuteensa hyväksyen, mutta osalla on kokemuksia siitä, miten muut ihmiset suhtautuvat lukivaikeuteen kyseenalaistavasti. Ensimmäisellä luokalla diagnosoitu Markus on ollut pitkään sinut lukivaikeutensa kanssa. Hän ymmärsi erilaisuutensa jo peruskoulun alussa, ja muistelee lukivaikeudesta huolimatta sinnikkäästi osallistuneensa muiden mukana esimerkiksi ääneen lukemiseen. Myöhemmin Markus on kokenut oppineensa lukivaikeudestaan paljon, ja kokee saadun tuen voimauttavana kokemuksena.

Mä esimerkiks luin luokassa paljon hitaammin kuin muut. Ja niin kuin, siinä luokassa tehtiin tämmöistä, et kaikilla tavallaan oli se kirja edessä, ja sit se vuoro kiertää siellä. Ja mä muistan, et välillä mä pidin niitä silleen suht ahdistavina tilanteina, vaikka sit joskus mä olin silleen et no pakko tää on oppia, että jos kukaan muu ei viittaa, niin sit minä viittaaan ja luen sit silleen törkeen hitaalla äänellä.

Markus 22–29 vuotta

Myös Anni tiedosti jo ala-asteelta lähtien, että ei opi samalla tavalla kuin muut. Hänkin kokee silti lukivaikeutensa rikkautena, koska hän osaa sen ansiosta kääntää asioita konkreettiseksi ja toiminnalliseksi. Yliopistossa diagnosoitu Hanna löytää myös lukivaikeudesta hyviä puolia, koska se pakottaa ihmisen käyttämään luovuuttaan.

Toisaalta se on mun mielestä rikkaus, koska se tekee niin kuin. Kyllähän sä joudut hirveesti miettimään kaikkia juttuja, jos sä teet sen vähän käänteisesti tai jotenkin vähän eri tavalla. Että kyllähän siis, sun aivot kehittyi siinä myös semmoiseen vähän erilaiseen niin kuin.

Hanna 40–44 vuotta

Hannalla on kuitenkin huonoja kokemuksia muiden ihmisten suhtautumisesta lukivaikeuteen. Yliopistossa hän kritisoi lukivaikeuden tukipalveluiden kuulumista vammaispalveluihin, ja esimerkiksi työhaastattelussa hänen ammattiosaamisensa on kyseenalaistettu lukivaikeuden vuoksi. Hanna toivoisi, että yleiseen tietouteen tulisi, ettei lukivaikeus tarkoita samaa kuin tyhmyys.

Et se ei tee susta tyhmää. Eikä se tarkoita sitä, että sulla pitää olla selkouutisia tai että se kirjoitetaan tikkukirjaimilla tai isoilla kirjaimilla ja tavuviivojen kanssa. Et lukihäiriö on paljon niin kuin enemmän. Se on niin kuin ihan eri asia. Haluaisin, et se tulis ehkä tietoisuuteen, niin kuin myöskin sitten ihan eri lailla.

Hanna 40–44 vuotta

Katariinalla adhd on vaikuttanut koulunkäyntiin lukivaikeuden lisäksi, mutta hän kokee silti peruskoulun olleen läpihuutojuttu. Hän ei ole antanut lukivaikeuden masentaa itseään, vaikka hän on tiedostanut olevansa hidas lukija. Hän on silti lukenut paljon sekä vapaa-ajallaan että opinnoissa.

No kyllä ehkä se, että oli niin kuin hidas lukija, mut sitten taas, harvemmin sitä niin kuin tulee. Joo et kyllä huomaa, että luokassa jos oli että lukekaa kaikki tää, nii sit mä olin päässyt puoleen väliin kun muut oli lukenut loppuun. Et kyl joo, mut en mä jotenkin, harvemmin oli niitä tilanteita, että luokassa pitäis hiljaa itsekseen lukee. Tai sitten se, et jos sä luet ja piti tehdä tehtäviä, niin kaikkihan tekee ne vähän eri lailla, et ei se niin kuin. En mä tiedä.

Katariina 40–44 vuotta

Myös Iris on tiedostanut ala-asteelta lähtien olevansa heikompi lukija kuin muut, kun luokassa luettiin vuorotellen ääneen. Hän on kuitenkin pystynyt ajattelemaan, että on muita asioita, joissa hän pärjää, joten lukemisen vaikeus ei ole haitannut häntä. Iris toteaa lukivaikeuden olevan kuitenkin yleinen vaikeus. Nelli puolestaan on ajatellut lukivaikeutensa kohdalla, että jos hän vain sinnikkäästi yrittää, niin sitten kyllä pärjää.

Ja sit kun mä kuitenkin, et sit jos mä johonkin asiaan paneudun, niin mä kuitenkin niin kuin selvisin. Ja sain silleen hyviä numeroita, et sit mä ajattelin et, ehkä itsekin aika pitkään silleen et se on vaan omasta laiskuudesta kiinni, tai et jos mä vaan sinnikkäästi yritän, niin pärjää.

Nelli 30–39 vuotta

Teemu on hyväksynyt sen, että opinnoissa rauhallinen tahti riittää. Hän on saanut voimaa siitä, että on riittävän hyvä Jumalan silmissä.

Niin mut mä huomaan, et kun mä opiskelen niin mä voin vaan tehdä tiettyjä, mä voin vaan niin kuin kävellä. Mä en osaa sprintata. Mä en voi kasvattaa sitä nopeutta, mä vaan teen sitä tietyllä tyylillä. Ja sit kun mä, kun Jumala lähetti mut tänne, mä voin luottaa siihen et sen mun tyylillä riittää. Ja sehän oli yks mikä tosi paljon kasvatti mua täs neljässä vuodessa ennen tätä, et minä olen hyvä hänen silmissään. Et mä oon tällanen ja se riittää.

Teemu 40–44 vuotta

4.7 Oppimisen ja pärjäämisen tukena käytetyt keinot

4.7.1 Haastateltujen lukivaikeuden monimuotoisuus

Haastateltavien puheissa näkyy lukivaikeuden monimuotoisuus. Yleisesti haastatellut ovat joutuneet käyttämään opintoihinsa enemmän aikaa kuin muut oppilaat tai opiskelukaverit, mutta lukivaikeuden aiheuttamat haasteet ovat vaihdelleet. Viisi haastateltua mainitsee lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat vieraiden kielten opiskelussa ja kirjoitusasussa, neljä kertoo ongelmista oikeinkirjoituksessa ja kolme ottaa esille lukemisen hitauden. Lisäksi haastatellut kertovat vaikeuksista lukemisen ymmärtämisessä ja lyhytkestoisessa muistissa. Kolmella heistä on lukivaikeuden lisäksi myös keskittymisvaikeuksia.

4.7.2 Kompensointi muilla taidoilla ja ominaisuuksilla

Kuusi seitsemästä haastatellusta kertoi kompensoineensa lukivaikeuden aiheuttamia vaikeuksia oppimisessa tai oppineisuuden osoittamisessa muilla taidoilla tai ominaisuuksilla. Osa haastatelluista osasi käyttää vahvuuksiaan hyväksi niin hyvin, ettei heillä osattu epäillä lukivaikeutta ennen lukiota tai jopa yliopistoa. Kolme haastateltua kertoo kompensoineen lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksia sosiaalisuudella, tuntiaktiivisuudella tai keskustelutaidolla. Yksi haastateltu mainitsee älykkyyden, jolla hän on osannut kiertää hankalat tilanteet. Kaksi haastateltua kertoo käyttäneensä kompensointiin yleisesti muuta osaamistaan, kuten matemaattista osaamista tai hyvää sanavarastoa, ja yksi kertoi hyödyntäneensä hyvää muistiaan. Yksi haastateltu ei maininnut kompensointikeinoja laisinkaan.

4.7.3 Selviytymiskeinot ja itseluottamuksen rakentaminen

Haastatellut kertoivat monipuolisista keinoista yrittää oppia ja selviytyä opinnoista. Keskusteluissa kävi ilmi myös oman itseluottamuksen rakentuminen ja muilta saadun rohkaisun tärkeys lukivaikeuteen liittyen.

Usealla haastatellulla oli vaikeuksia lukea vieraskielisiä kurssikirjoja. Osa haastatelluista yritti etsiä suomenkielisiä teoksia samasta aiheesta, ja opiskeli itse kurssikirjan sijaan niistä.

Kirjan lukemisen tueksi tai sijaan käytettiin myös aiheeseen liittyviä Youtube-videoita. Muutama haastateltu kertoi vieraskielisen kirjallisuuden kohdalla harppovansa tekstiä ja yrittävänsä ymmärtää pääasiat ja suurpiirteisesti sen mitä puhutaan. Myös Google-kääntäjää käytettiin kääntämisen apuna.

Osa haastatelluista luki myös suomenkielisiä kurssikirjoja harppomalla, ja yksi haastateltu kertoi mahdollisuuksien mukaan vaihtaneensa huonon kurssikirjan parempaan. Muutama haastateltu mainitsi verkosta löytyvät dokumentit, videot ja luennot, joita he ovat käyttäneet opiskelun tukena. Haastatellut mainitsivat opiskeluun liittyen myös äänikirjojen kuuntelun, ääneen lukemisen ja äänitteiden kuuntelun, luentojen nauhoittamisen mahdollisuuksien mukaan ja opiskellun aiheen ympäriltä opiskelun välttämisen itse kurssikirjan lukemista. Lukemisen ymmärtämiseen muutama opiskelija sai apua opiskelukavereiden kanssa keskustelemalla.

Nyt meillä on yks kurssikirja, mitä mä kysyin, et onks sillä mitään väliä jos mä käyn hakemassa jonkun toisen kirjan, et tää on ihan älytön. Et mä en jaksa keskittyä tähän. Ja mä en tiedä ees, miks se on valittu. Mun mielestä se on huonosti kirjoitettu.

Katariina 40–44 vuotta

Koko kandivaiheessa mä oon oikeastaan joka kurssi vetänyt niin kuin kolme äänikirjaa per kurssi, vaikka ois vaan yks kirja, koska kun mä en koskaan saanut sitä yhtä kirjaa löydettyä, Niin mä vedin niin kuin ympäristöstä. Et mä hommasin sitä tietoa enkä sitä yhtä kirjaa.

Teemu 40–44 vuotta

Oikeinkirjoituksen ja oikeakielisyyden apuna haastatellut olivat käyttäneet yleisesti tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmia. Osa oli käyttänyt oikoluvussa apuna myös kavereita, ja yksi myös oikeaa oikolukijaa. Useampi haastateltu mainitsi aikaa vaativan ulkoa opettelun, etenkin vieraskielisten sanojen kirjoitusasussa. Jos sanan kirjoitusasua ei muistettu varmasti, sana yritettiin kiertää jollakin tavalla. Yksi haastateltu kertoi opetelleensa ylioppilaskirjoituksiin kokonaisia fraaseja, saadakseen aineeseensa kieliopillisesti oikeaa tekstiä.

Niin sit tavallaan semmoista, että missä järjestyksessä c ja h ja siihen mahdollisesti muut liittyvät, niin ne on vaan pitänyt opetella. Et niistä ei tavallaan mikään sano. Ja sit kun suomessa taas pärjää hyvin sillä, että kuuntelee sitä sanaa.

Anni 30–39 vuotta

Mä saatoin muistaa jonkun sanan, miten se äännetään, niin kuin suht hyvin. Mut sit mul ei oo hajua, miten se kirjoitetaan. Ja sit mä tavallaan kirjoitin kokeeseen siihen marginaaliin niin kuin vaikka kuus eri tapaa, miten sen mun mielestä vois kirjoittaa. Ja sit yritti katsoo niitä silleen, et mikä niistä näyttää oikeimmalta.

Markus 22–29 vuotta

Mä opettelin ylioppilaskirjoituksiin ihan siis fraaseja. Suomen kielen niin kuin sellaisia esimerkkilauseita. Mul oli siis niin kuin varmaan toista kymmentä esimerkkilauseita semmoisesta äidinkielenkirjasta, ja sit mä törkkäsin ne vaan ne lauseet sinne esseeseen, että mulla oli sitten niitä kieliopillisesti jotenkin hienoja lauseita. Et, ei mitään hajua, mitä ne on niin kuin, niin en mä ymmärrä niitä.

Hanna 40–44 vuotta

Yleisistä selviytymiskeinoista haastatellut mainitsivat esimerkiksi muistiinpanojen tekemisen, perinteisen sanojen tankkaamisen ja hyvän yleissivistyksen ja kurssilla kuuntelemisen, jolloin vähempikin kurssikirjallisuuden lukeminen riittää. Yksi haastateltu hyödynsi opinnoista selviytymisessä alitajuntaansa. Yksi haastateltu kertoo ala-asteella menneensä mieluiten vain muiden mukana, ja esittäneensä ymmärtämistä.

Ja en kyllä tykännyt mistään erityishuomiosta tai sellaisesta. Et oli paljon kivempi mennä siellä sivussa ja vähän niin kuin esittää jotain, et mä teen näitä matikanläksyjä, tai niin kuin tehtäviä, vaikka ei jotain tajunnut, et ehkä ei ollut silleen kauhean aktiivinen. Tai et oli kiva vaan mennä silleen muiden mukana.

Iris 22–29 vuotta

Puhuttaessa voimasta jatkaa opintoja vaikeista hetkistä huolimatta haastatellut kertoivat perheiltä, kavereilta ja opettajilta saadusta sekä konkreettisesta että henkisestä tuesta ja rohkaisusta ja omasta tulevaisuudenuskostaan. Yksi haastateltu kertoi luottamuksestaan Jumalan johdatuksen oikeellisuudesta ja Jumalalta saatavaan tukeen, ja yksi mainitsee oman

näyttämisenhalunsa. Yksi haastateltu sai voimaa myös itsetuntemuksensa tietoisesta kehittamisestä. Monet haastatellut kertoivat itseluottamuksensa vahvistuneen heidän pärjätessään muissa oppiaineissa, esimerkiksi kuvataiteessa tai matematiikassa, ja saadessaan siitä kehuja. Myös vapaa-ajan onnistumiset, esimerkiksi harrastuksessa, nousivat esille itsetunnon kasvattajina. Yksi haastateltu mainitsee peruskoulun oppikirjassa olleen tiedon menestyneistä ihmisistä, joilla on lukivaikeus. Se oli ollut hänelle tärkeä samaistumisen kohde.

Mut siis, mulla on ihan muutamia helmiä ollut. Siis mun luokanvalvoja yläasteella, joka oli ruotsinkielenopettaja, ihan helmi, siis aivan mahtava, joka jaksoi niin kuin tankata ja opettaa ja sanoa moneen kertaan kyllä sää opit ja kyllä sää osaat.

Hanna 40–44 vuotta

Mut jossain opintokirjassa, tällaisessa kirjassa myös puhuttiin lukivaikeudesta ja siinä esim. väitettiin et Einsteinilla olis ollut lukivaikeus. Mä en tiedä, et onks se totta, koska niin kuin, mä en oo itse asiassa tsekannut tätä koskaan, mä oon vaan halunnut uskoa tän vissiin. Ja että Bill Clintonilla olis myöskin, ja että niitä esimerkkejä oli, ja se ehkä oli myöskin silleen aika kova kuulla.

Markus 22–29 vuotta

4.7.4 Oppimisstrategiat

Oppimisstrategioiden oppiminen on ollut haastatelluille tärkeä virstanpylväs opiskelussa ja opiskelun systemaattisuuden oppimisessa. Osa haastatelluista oli yläasteen aikana alkanut itsenäisesti etsiä itselleen sopivia tapoja opiskella, ja syventänyt opiskelemisen strategioita myöhemmissä opinnoissa. Annille sopiva tapa opiskella on yhdessä opiskelu ja kertaaminen. Hän alkoi löytää itselleen sopivia tapoja opiskella yläasteella, kun hän luki kokeisiin yhdessä kaverin kanssa ääneen. Hän kertoo, että yhdessä opiskelu ja omin sanoin kertaaminen on ollut pitkä prosessi ja tullut ajan kuluessa. Opiskeltavan asian opettaminen muille ja asioiden linkittäminen toisiinsa miellekarttojen avulla auttavat Annia oppimaan.

Me saatettiin istua mun kaverin kanssa luento, ja sit me oltiin aina varattu ryhmätyötila, tai siis semmoinen kaveri kenet oli vaan bongannut kurssin alussa sieltä. Niin sit me mennään sen jälkeen ryhmätyötilaan ja lähdetään käymään luento uudestaan läpi. Ja sit aika nopeesti

nappaa kiinni, et enpäs tajunnut tuota. Niin sit tietenkun kun sen itse selittää tai itse piirtää tai jotain, niin sen tajuaa, et onko asiat oikeesti oppinut. Ja muistaaks niitä oikeita sanoja.

Anni 30–39 vuotta

Myös Markus alkoi yläasteella löytää itselleen sopivia opiskelutapoja. Yläasteella hän havahtui siihen, että opintojen eteen on tehtävä töitä, joten hän alkoi visualisoida esimerkiksi vieraiden kielien taivutustaulukoita ja kuunnella systemaattisemmin opiskeltavan kielistä musiikkia. Edelleen hän kuuntelee musiikkia opiskelumielessä ja lukee ääneen vieraskielisiä tekstejä. Lukiosta lähtien hän on myös käyttänyt käsitekarttoja ja tehnyt luetusta muistiinpanoja. Markus kävi lukiossaan opiskelutekniikkakurssin, josta on ollut hänelle paljon hyötyä.

Tämmöisiä mind mappeja mä teen aika paljon silleen. Mä en tiedä, et tekeeks ihmiset välttämättä mind mappeja, mut mä oon tehnyt siis joka kurssista tällaisen. Ja niin kuin, käyttänyt paljon vaivaa. Ja mulla on ollut aiemminkin tosi tärkeetä saada semmoinen niin kuin, tavallaan kokonaiskuva, tai semmoinen rakenne hahmotettua siitä. Se on yleensä, et jos on sen niin kuin saanut, niin on päässyt jo tarpeeks pitkälle.

Markus 22–29 vuotta

Osa haastatelluista alkoi kiinnittää huomiota opiskelutekniikkaan pikkuhiljaa lukion aikana. Iris yritti peruskoulun aikana vain saada opinnot jotenkin tehtyä, mutta ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisen yhteydessä hänellä tuli opiskeluun suunnitelmallisuutta ja hän alkoi aikatauluttaa esimerkiksi lukemista. Yliopistossa hän on aikatauluttanut opiskelunsa myös siten, että levolle jää riittävästi aikaa, ja hän korostaa myös terveiden elämäntapojen merkitystä oppimisen tukena. Lukiosta lähtien Iris on käyttänyt käsitekarttoja opiskelun tukena. Hän tekee myös muistiinpanoja luetusta.

Nelli on saanut opintoihinsa paljon apua siskoltaan. Lukiossa sisko teki hänelle oppimisen tueksi esimerkiksi tarinoita ja piirroksia, joiden avulla Nelli oppi paremmin, ja myös miellekartat olivat käytössä. Vähitellen Nelli oppi myös itse käyttämään näitä opiskelustrategioita. Nelli on jatkanut oppimisstrategioiden harjoittelua myös yliopisto-opinnoissaan kysymällä opiskelukavereiltaan heidän tapojaan opiskella ja oppimalla siten uusia strategioita.

Katariina kertoo alleviivanneensa aikaisemmin noin 2/3 luetusta. Nykyisin hän on kehittynyt lukijana ja opiskelijana siten, että hän lukee tekstin vain kerran ja sen kerran kunnolla, ja esimerkiksi luennolla tekee muistiinpanoja samalla kuin kuuntelee. Hanna on saanut vasta kandidopinnoissaan Englannissa oppia opiskelustrategioiden käyttämiseen. Yliopisto-opinnoissaan hän on hyödyntänyt alleviivaamista väreillä, muistiinpanojen kirjoittamista, tiivistelmien tekemistä luetusta, värillisen muovikalvon läpi lukemista ja miellekarttojen tekemistä. Aikaisemmin hän yritti oppia lukemalla, kirjoittamalla ja muistamalla, koska kukaan ei ollut opettanut hänelle muutakaan tapaa opiskella.

Teemu toteaa oppimisstrategioiden käytöstä, ettei hän oikeastaan vieläkään osaa opiskella.

Et mähän en oo, mä en vieläkään osaa opiskella silleen.

Teemu 40–44 vuotta

4.8 Kokemukset oppilaitoksesta ja muualta saadusta tuesta

4.8.1 Oppilaitoksesta saatu tuki ennen yliopistoa

Melkein kaikki haastatellut olivat saaneet oppimiseensa tukea peruskoulun aikana, mutta tuen määrä vaihteli suuresti. Markus kävi uudelleen ensimmäisen luokan ja hän sai peruskoulun alussa runsaasti tukea. Yläasteella hän ei kuitenkaan enää tarvinnut tukea. Jälkeenpäin Markus on ollut kiitollinen saamastaan tuesta.

Mä oon mun mielestä saanut ihan suht paljon tukea silloin kun mä oon tarvinnut. Ja et tavallaan se on silleen ihan voimauttava kokemus tai jotenkin tälleen.

Markus 22–29 vuotta

Iiris koki peruskoulussa saamansa tuen epämiellyttävänä. Hän muistelee joutuneensa toisella luokalla jäämään koulun jälkeen tukiopetukseen kaksistaan opettajansa kanssa, mistä hän ei pitänyt laisinkaan, ja myös ala-asteen lopussa äidinkielen tukiopetusryhmässä oleminen tuntui epämuikavalta. Yläasteella Iris oli matematiikan tukiopetusryhmässä, mistä hän ei

pitänyt, koska ryhmässä oli hänen lisäksi vain häiriköitä. Omasta toiveestaan hän pääsi opiskelemaan takaisin oman luokkansa keskuuteen.

Mä muistan miten kauheeta se oli jossain kakkosluokalla istua, jäädä koulun jälkeen varmaan puoleks tunniks. Ja sit niin kuin, olla sen opettajan kanssa kahdestaan siellä luokan takana.

Iiris 22–29 vuotta

Hanna kävi muistaakseen kolmannella luokalla lukiopettajalla kirjoittamisen ongelmien vuoksi. Yläasteella hän muistelee saaneensa ruotsiopettajalta tukea ja rohkaisua oppimiseen. Katariina tapasi ala-asteella muutaman kerran jonkun kirjoittamisen ongelmien vuoksi, mutta kertoo, etteivät kirjoittamisen ongelmat kiinnostaneet ketään, koska koulu sujui muuten hyvin. Myös Nelli kertoo saaneensa ala-asteella jonkinlaista tukiopetusta, mutta perheelle ei koskaan selvinnyt, minkä vuoksi. Teemu sai 7. luokalla tukiopetusta, josta ei koe hyötynensä.

Anni ei saanut peruskoulussa tukea oppimiseen, mutta ylioppilaskirjoituksiin hän sai lukivaikeuden vuoksi arvosanakorotuksen. Lukiossa hän sai myös henkistä tukea äidinkielenopettajalta ja opinto-ohjaajalta. Iiris sai ylioppilaskirjoituksiin lisäaikaa, mistä kokee hyötynensä. Nelli kävi lukion kolmannella lukivaikeusdiagnoosin yhteydessä kymmenisen kertaa erityisopettajan ohjauksessa, ja hän sai myös ennen ylioppilaskokeita jonkin verran tukiopetusta matematiikanopettajalta. Markus kävi lukiossa lukionsa tarjoaman opiskelutekniikkakurssin, josta kokee hyötynensä.

4.8.2 Tuki ja oma kehittyminen koulun ulkopuolella

Haastateltujen kertomuksissa korostui perheenjäseniltä saatu henkinen ja konkreettinen tuki oppimiseen liittyen. Lisäksi monet haastatellut kertoivat, miten itse ovat alkaneet aktiivisesti lukea tai vahvistaneet itsetuntoaan opiskeluun liittyen. Monen haastatellun vanhemmat ovat patistaneet lastaan opiskelemaan. Iiriksen vanhemmat olivat kiinnostuneita Iiriksen opinnoista ja kuulustelivat säännöllisesti läksyjä, vaikka eivät itse olleet kovin koulutettuja. Hannan äiti pakotti läksyjen tekoon, vaikka Hanna olisi halunnut ulos kavereiden kanssa. Hannan sai häneltä myös rohkaisua tiukan paikan tullen. Äiti hankki Hannalle myös yksityisen lukiopettajan yläasteella.

Toisaalta sit se myös se äitini, joka on ollut sit se, ehkä se semmoinen siellä takapiruna, kauheen niin kuin, että kyllä sä pystyt. Et vaikka välillä tuntui tosi ahdistavaltakin. Ja kyl mä muistan, et mä oon monta kertaa itkenyt, niin kuin yläasteella varsinkin, kun mä en päässyt ulos ikinä, kun mä tein niitä läksyjä niin hirveen pitkään ja hitaasti ja ne oli tosi vaikeita. Mut toisaalta, en mä tiedä, olisinks mä tänä päivänä tässä, jos ei hän ois ollut siinä, et kyl sä nyt pystyt tekemään. Että meet sit viikonloppuna, tai että tehdään nää nyt yhdessä ja sit sä meet ulos. Yläasteella tietty kaverit oli aika tärkeitä jo.

Hanna 40–44 vuotta

Katariinan äiti alleviivasi yläasteella koealueista olennaiset osat, koska Katariinalla oli vaikea hahmottaa niitä. Nellillä vanhemmat auttoivat opiskelussa, ja erityisesti siskojen antama apu oli arvokasta. Yläasteella siskot tiivistivät koealueita, ja Nelli kertoo, ettei olisi päässyt lukiota läpi ilman siskojen avustusta.

Siinä vaiheessa kun herättiin lukiossa siihen, että mulla onkin lukivaikeus, niin sit mun sisko jotenkin niin kuin semmosen vielä, että kyl me tästä selvitään. Ja hän sit niin kuin historiaa esimerkiks opetti mulle tarinoin ja piirsi kuvia ja yksinkertaisti paljon asioita ja. Ja sit joistain asioista sanoi vaikka joistain fysiikan jutuista, et nyt et mieli näitä, et nää vaan menee näin ja näin ja näin ja opettelet nää ulkoo ja sit unohdat. Ja sit tavallaan niitä keinoja sit oppi itsekin vähitellen käyttämään.

Nelli 30–39 vuotta

Markuksen äiti oli ottanut selvää lukivaikeudesta, ja auttoi Markusta esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa. Kotona muun muassa puhuttiin välillä vieraalla kielellä harjoituksen vuoksi. Annin kanssa kotoa saatu tuki ei tullut puheeksi haastattelun aikana.

Iiris ja Markus kertoivat molemmat vanhempiensa lukeneen ääneen kirjoja pitkälle alasteelle, minkä he kokivat vaikuttaneen positiivisesti omaan lukemiseen ja oppimiseen. Heillä molemmilla oli käynyt siten, että vanhempien lukemaan Harry Potter -kirjaan oli tullut tauko lukemisessa, ja he olivat lopulta itsenäisesti jatkaneet kirjat lukemista, jonka jälkeen oma lukuinnostus oli alkanut. Markus jatkoi itsenäistä lukemistaan tuttujen kirjojen kautta lopulta aikuisten klassikoihin, ja Iiris kertoi alkaneensa ahmia kirjoja. Iirisen kaveripiirissäkin luettiin paljon, mikä osaltaan innosti lukemaan. Myös Annille luettiin pitkään ääneen.

Ja sen huomasi siitä, et se oli varmasti se toisto. Tai se, et jos se lukeminen on ihan sikavaikeeta, niin eihän sitä sit halua tehdä. Mut sit tolleen jotenkin, kun sen niin kuin unohti sen, et tää lukeminen on vaikeeta. Kun se kirja oli niin hyvä. Tai silleen, et Harry Potterit varmasti oli pelastukseni tähän lukemisen maailmaan.

Iiris 22–29 vuotta

Et ei se tavallaan, vaik menee aikaa lukemisessa, niin se ei tavallaan oo haitannut sitä et mä niin kuin en nauttis siitä.

Markus 22–29 vuotta

Katariina kertoo kehittyneensä paljon lukijana viimeisten 12 vuoden aikana lukiessaan lapsilleen päivittäin 0,5–3 tuntia.

Teemu on saanut opiskelussa tukea muun muassa tyttöystävältään, ja entuudestaan tuttu opiskelukavereiden yhteisö on myös vaikuttanut positiivisesti opiskeluun. Teemulle tärkeä tuki on Jumalan johdatus, ja hän luottaa saavansa Jumalalta riittävän tuen. Teemu kokee oman mielensä kehittymisen olleen vauhdikasta opintojen aikana, ja hän on kehittynyt paljon opiskelijana. Myös Hanna ja Markus kertovat omasta kehittymisestään ja itsetunnon kasvamisesta. Markus muistelee itsetuntoa kohottavana tapahtumana sitä, kun alkoi voittaa isäänsä shakinpeluissa. Hanna puolestaan kertoo omasta näyttämisenhalustaan ja halustaan pärjätä. Teini-ikäisenä hän esimerkiksi matkusti Yhdysvaltoihin sukulaisiin, jossa hän joutui puhumaan vierasta kieltä. Matkan jälkeen hän oli rohkeampi käyttämään englannin kieltä ja uskoi enemmän itseensä.

4.8.3 Tuki yliopistolla

Iiris, Markus ja Nelli eivät ole tarvinneet yliopistolla tukea tai lisäaikaa kokeeseen. Nelli kertoo ajattelevansa, että hän kyllä pärjää, jos on riittävän sinnikäs. Anni ja Teemu ovat saaneet yliopistolla lisäaikaa kokeeseen. Anni on tarvinnut lisäajan vasta viime aikoina sivuaineopinnoissa.

Katariina on yrittänyt saada yliopistolla tukea opintoihin siinä onnistumatta. Hänelle on tarjottu lisäaikaa, mutta hän ei koe hyötyvänsä siitä. Katariinalla on myös oikeus kirjoittaa

tentit koneella, mutta tietokoneen saaminen tenttikäyttöön on ollut niin vaikeaa, ettei hän ole saanut sitä käyttöönsä tai jaksakaan enää yrittää sen saamista.

Mitä mä ajattelin, et ois hyvä sanoa, niin miten täällä niin kuin suhtaudutaan lukivaikeuteen. Et jos luet läpi mitä nyt [kaupunki poistettu] yliopisto, mihin ne lupautuu, niin täähän on yleinen vitsi, et tota mulle sanotaan et saat lisäaikaa tentin kirjoittamiseen. Ja sit on silleen, mut sehän ei auta mua, et se on vähän niin kuin antais rullatuolin jollekin, joka tarvii silmälasit. Tai no silleen et annetaan kaikille avuks tää.

Katariina 40–44 vuotta

Hannalla on kokemusta yliopisto-opinnoista Englannissa ja Suomessa. Englannissa hän koki saavansa paljon tukea. Ensimmäisenä opiskeluvuotenaan hän teki tentit pienryhmässä, ja toisena vuotena tietokoneella pienryhmässä. Hän sai myös tenttikysymykset lukivaikeuteensa sopivan värisellä paperilla, ja sai käyttää lukemiseen värillistä kalvoa. Englantilaisen yliopiston lukikurssilta Hanna sai paljon apua. Suomessa sen sijaan tuen saaminen on ollut vaikeaa, ja Hanna kokee saaneensa huonoa kohtelua. Hän on saanut tentissä oman tilan ja käyttöönsä tietokoneen, jonka näppäimistö oli rikki. Hanna kokee myös epämurkavana sen, että opiskelijat, joilla on lukivaikeus, lasketaan kuuluvaksi yliopiston vammaispalveluiden asiakkaiksi. Anni taas moittii yliopiston tukipalveluiden hankalaa löydettävyyttä.

Hieman eri lailla niin kuin mun mielestä kohdeltiin Englannissa sitä että, ja sitten sitä tukee ja kaikkee tämmöistä, niin en mä kokenut, että mä oisin ikinä saanut Suomesta mitään sellaista. Että mulla oli ne onneksi sitten sieltä Englannista ne kaikki siis ohjeet, että miten mun kannattaa opiskella ja mitä mun kannattaa lukee.

Hanna 40–44 vuotta

4.8.4 Suhde opettajiin

Haastatelluilla on ollut opettajia, joilta he ovat saaneet lukivaikeuteen ja opintoihinsa liittyen tukea, mutta he kertovat myös sellaisista opettajista, jotka eivät ole ymmärtäneet oppimisen vaikeuksia. Markus muistelee lämmöllä ala-asteen erityisopettajaa, ja kertoo myös lukiossa olleen inspiroivia opettajia, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet myös alanvalintaan.

No siis, kyl mä sitä [nimi poistettu] muistelen kyl aika lailla, tai siis silleen et, ja mä oon joskus nähnyt sitä sen jälkeen, kyl mä oon sille semi niinku, kiitollinen varmasti siis, jos mul ei ois ollut sellasta tukea. Mä nyt en ehkä semmosii yksittäisiä hetkiä varsinaisesti muista, mut siel oli ihan mukava olla.

Markus 22–29 vuotta

Teemu kertoo, että 7. luokalla saadun lukivaikeusdiagnoosin jälkeen opettajakin lakkasi yrittämästä hänen kohdallaan. Iris arvelee, etteivät opettajat ole tienneet tai käsittäneet hänen lukivaikeuttaan, koska hän on muuten ollut aktiivinen oppilas. Annilla on samankaltaisia kokemuksia. Ala-asteella opettajat olivat sitä mieltä, ettei hänellä voi olla lukivaikeutta. Lukiossa tosin lukivaikeus huomattiin yhden opettajan aloitteesta. Lukiossa Anni sai myös opettajilta rohkaisua lukivaikeuteen liittyen. Hannalla on kokemusta opettajista, jotka suhtautuvat oppilaaseen penseästi. Hän kokee kuitenkin, että hyvät opettajat ovat usein kantaneet huonon hetken yli.

Hyvät opettajat, jotka ymmärtää. Et ne on ehkä kantanut sit kuitenkin aina sen heikon hetken ylitse.

Hanna 40–44 vuotta

Nellillä on lukiosta hyviä kokemuksia opettajista, jotka auttoivat häntä, eivätkä antaneet periksi hänen kohdallaan.

Ja sit lukiossa mulla oli myös semmoinen ruotsin kielen opettaja, kun kävin jonkun ruotsin kurssin, niin kävin kolme kertaa ja sain silti kutosen, mut et hän oli semmoinen, että hän sanoi et ei me anneta periksi. Et sä luet pitkän ruotsin ja hän auttaa. --- Ja sit oli yks matikanopettaja, joka niin kuin myös oli semmoinen, että tsemppas eteenpäin. Ja häneltä mä itse asiassa sainkin sitten ennen ylppäreitä niin jotain tukiopetusta. Niin varmaan ne semmoiset jotenkin yksittäiset kohtaamiset, et ei vaan olla silleen et no sä et nyt viitsiny lukee tai näin.

Nelli 30–39 vuotta

4.8.5 Mihin olisi kaivannut apua tai tukea

Haastatelluilla oli monenlaisia ajatuksia siitä, millaisesta tuesta ja missä vaiheessa he olisivat hyötyneet. Iris toteaa, että vaikka hän saikin ala-asteella tukea, hän olisi tarvinnut sitä

enemmän. Hän tiedostaa kuitenkin sen, että tuen olisi pitänyt olla hyvin hienovaraisesti annettua, ettei se olisi liikaa leimannut omia ajatuksia. Iris kaipaisi ala-asteelle lisää ajatusta siitä, minkä vuoksi ylipäänsä opiskellaan, esimerkiksi kieliä sen vuoksi, että pystyy kommunikoimaan. Hanna ja Nelli olisivat kaivanneet jo peruskouluun oppimis- ja opiskelustrategioiden opettamista, jolloin kaikki oppisivat opiskelemaan varhaisemmassa vaiheessa itselleen sopivalla tyylillä.

Et ehkä just se et mitä olis itse tarvinnut, nii olis tarvinnut niitä oppimis- ja opiskelustrategioita. Et niitähän mulla ei niin kuin ollut. Ja joka sit johti siihen, et mä vaan luin ja luin ja luin ymmärtämättä mitään.

Nelli 30–39 vuotta

Anni puolestaan olisi kaivannut konkreettista tukea siihen, miten sanoja voisi opetella sanakokeisiin, kun lukivaikeus haittaa niiden opettelussa. Anni moittii myös koulun oppikirjoja, jotka ovat vaikealukuisia niille oppilaille, joilla on lukivaikeus, koska niissä on usein esimerkiksi tekstiä kuvan päällä.

Yliopisto-opinnoissa Anni olisi kaivannut oikeasti matalatasoisia ryhmiä vieraiden kielten opiskeluun. Teemu puolestaan olisi kaivannut enemmän ryhmätukea. Hanna ei koe saaneensa Suomessa kunnollista tukea yliopistossa. Hän myös toivoisi yliopistoon samantasoista arvostelua tenttiin riippumatta siitä, suorittaako sen suullisesti vai kirjallisesti. Katariina on pettynyt yliopistosta saamaansa tukeen. Hän kokee, että hänen vaaditaan itse suunnittelevan itselleen sopiva tukimuoto. Lisäksi olemassa olevat tukimuodot eivät toimi, ja niitä pitää aina uudelleen ja uudelleen pyytää. Katariina kertoo, että hänelle on myös sanottu, että opiskelijoiden oletetaan pärjäävän, jos he kerran ovat päässeet yliopistoon.

Ekat vuodet mä jaksoin kysyä jokaiselta opettajalta, et miten te huomioitte. Ja ne oli jokainen ihan “jaa, no kyl sä voit saada lisäaikaa” ja sehän nyt auttaa esimerkiksi jos on jotain tehtäviä, et saa lisäaikaa niihin. Et kyl mä nyt ymmärrän, et se ei voi olla niin, et mun ei tarvis lukee yhtä kirjaa, koska eihän se toimi, mutta tuota siis se tenttilisäaika, et mä en tiedä, ehkä se jotain tyyppiä hyödyntää, mut mua se ei hyödynnä millään tavalla. Ja se että kun mä kysyn opettajilta, niin opettajilla ei ole mitään vastausta. Niin sit ne on sillain, mitä sä oot muuten tehnyt niin kuin, ne on tosi ihmeissään. Ja sit joo, mut mielestä se on näin, että jos nyt mä istun siinä rullatuolissa, niin eihän mun tarvii itse suunnitella niitä rampeja ja katsoa, et ne rakennetaan ne rammit sinne. Niin minkä takia, jos mulla on nyt, et hänellä on se este ja mulla

on tää este. Niin minkä takia mun pitää nyt itse suunnitella tää. Se on kuin jollekin, joka istuu rullatuolissa, niin sä saat niin kuin lisäaikaa, et tuut sitten rappusia hitaammiin ylös sieltä sen sun rullatuolin kanssa. Et annetaan lisäaikaa, niin sä ehdit päästä ne rappuset ylös. Et okei, no voihan se nyt jollain tasolla auttaa, mutta eihän se nyt niin mene. Et mun pitäis nyt itse löytää tähän ratkaisu ja rakentaa ne ja varmistaa, et mä saan sen mikä mulle on oikeutettu. Et se ei riitä, et mä oon toimittanut paperit ja sanonut et mul on lukihäiriö. Vaan joka kerta ja sit mun pitäis olla oikeus esimerkiksi kirjottaa tietokoneella, mut se on joka kerta ollut niin hankalaa, et mä en oo ikinä kirjottanut tietokoneella. Niin sit oioi, ei sitä ollutkaan, et sun ois pitäny pyytää monta viikkoa aikaisemmin. Aijaa, mut sä oot pyytänyt ihan väärältä tyypiltä, vaikka mä pyysinkin, tietsä. Et joka kerta on joku selitys. --- Mulle sanottiin jopa, et kyl se on laskettu sen varaan, et ihmiset, jotka pääsee yliopistoon, vaikka niillä on joku niin kuin oppimisvaikeus esimerkiksi, tai joku vastaava, niin et ne on sen verran motivoituneita ja sit ehkä sen verran skilssejä, et ne kuitenkin pärjää niin kuin normisäännöillä.

Katariina 40–44 vuotta

5 ANALYYSI

5.1 Narratiivisten tarinoiden analyysi

5.1.1 Kertomukset ja vastakertomukset

Narratiivisesta aineistosta on tapana etsiä kertomuksia ja vastakertomuksia, eli valtavirtaa edustavia tarinoita ja siitä poikkeavia tarinoita (Andrews ym., 2007). Aineistostani löytyi muutamia kertomuksia ja vastakertomuksia. Tavallaan kaikkia aineistoni tarinoita voisi pitää vastakertomuksina, jos valtavirtana pidetään yliopisto-opiskelijaa, jolla ei ole lukivaikeutta. Tarkastelen tässä kuitenkin aineistoni tarinoiden välisiä suhteita.

Olen koonnut taulukkoon 3 kaikkien haastateltujen iän, koulutuspolun, nykytilanteen ja lukivaikeusdiagnoosin ajankohdan (tummennetut kohdat). Taulukko osoittaa, että kaikilla nuorempiin ikäryhmiin (22–29 -vuotiaat ja 30–39 -vuotiaat) kuuluvilla koulutuspolku on kulkenut suoraviivaisesti ja samalla tavalla. Peruskoulun jälkeen he ovat menneet lukioon, pitäneet yhden väli vuoden ja aloittaneet yliopisto-opinnot. Vanhempaan ikäryhmään (40–44 -vuotiaat) kuuluvilla koulutuspolku on sen sijaan ollut rikkonaisempi. Kaksi heistä ei ole suorittanut lukiota ja kahden yliopisto-opinnot on aloitettu yli 30-vuotiaana. Taulukon perusteella nuorempien ikäryhmien koulutuspolkua voisi pitää kertomuksena ja vanhempien ikäryhmien koulutuspolkua vastakertomuksena.

Taulukko 3. Haastateltujen ikä, tunniste, koulutuspolku, nykytila ja diagnosointiajankohta.

Ikä	Tunniste	Peruskoulu	Toinen aste	Toisen asteen jälkeen	Yliopisto	Yliopiston jälkeen	Nyt
22–29	Iris	peruskoulu	lukio	välivuosi	yliopistoon		opiskelee
22–29	Markus	peruskoulu	lukio	välivuosi	yliopistoon		opiskelee
30–39	Anni	peruskoulu	lukio	välivuosi	yliopistoon		opiskelee
30–39	Nelli	peruskoulu	lukio	välivuosi	yliopistotutkinto	työelämä	opiskelee lisäopintoja
40–44	Hanna	peruskoulu	päivälukio jää kesken > iltalukio	muutama vuosi mm. muita opintoja	kandiditutkinto ulkomailta, maisteritutkinto Suomessa	työelämä	työelämä
40–44	Katariina	peruskoulu	lukio jää kesken	jossain vaiheessa ammattikoulu	yliopistoon yli 30-vuotiaana		opiskelee
40–44	Teemu	peruskoulu	ammattikoulu	työelämä	yliopistoon yli 30-vuotiaana		opiskelee

Toinen kertomus - vastakertomus -pari löytyy tuen tarpeeseen vastaamisesta koulussa. Haastatelluista ainoa, jonka tuen tarpeeseen on koulussa pystytty vastaamaan, on Markus. Kaikkien muiden tarinoissa kerrotaan siitä, miten lukivaikeutta ei ole tunnistettu tai tukea ei ole saatu tai se on ollut vääränlaista. Tämän seitsemän tarinan perusteella voisi pitää kertomuksena sitä, miten haastatellut eivät ole saaneet koulusta riittävää tukea oppimiseen, ja vastakertomuksena sitä, että riittävä ja oikeanlainen tuki on saatu.

5.1.2 Käännekohtat

Haastatteluiden pohjalta rakennetuista narratiivisista tarinoista löytyvillä käännekohtilla tarkoitetaan tapahtumia tai tilanteita, jotka muuttavat tarinan suuntaa (Ollerenshaw & Creswell, 2002). Omasta aineistostani selvät käännekohtat löytyivät kolmesta tarinasta: Hannalta, Markukselta ja Teemulta. Lisäksi Iirixen ja Markuksen tarinoista löytyi pienempiä käännekohtia. Hannan tarinasta löytyvä käännekohta liittyy lukivaikeusdiagnoosiin, jonka hän sai yliopisto-opintojen alussa Englannissa, ja joka tuli hänelle täytenä yllätyksenä. Vaikka diagnoosi ei välttämättä muuttanut Hannan elämän suuntaa, opinnoissa ja oppimisessa olleet vaikeudet saivat selityksen, ja älykkyystestin perusteella hän pystyi myös todistamaan, ettei ongelmissa ole kyse tyhmyydestä. Lisäksi Hanna sai diagnoosin jälkeen opetusta oppimisstrategioiden käyttöön ja tukea opintoihinsa.

Markuksen tarinassa käännekohta liittyy varhaiseen oppimisvaikeuden toteamiseen ala-asteen alussa. Markuksella oli vaikeuksia oppia lukemaan, ja hän kertasikin ensimmäisen luokan. Riittävä tuen saaminen heti koulutaipaleen alussa on olennainen käännekohta tarinassa, koska muuten Markuksen opintopolku olisi saattanut olla merkittävästi erilainen. Teemun tarinan käännekohta liittyy siihen, kun hän sai Jumalalta johdatuksen lähteä opiskelemaan yliopistoon. Ammattikoulun jälkeen Teemu oli 20 vuotta työelämässä, ja hän sanoo, ettei olisi lähtenyt opiskelemaan ilman Jumalan johdatusta. Iiriksen ja Markuksen tarinoissa pienemmäksi laskemani käännekohta liittyy oman lukuinnostuksen löytymiseen Harry Potter -kirjan avulla. Iiriksellä ja Markuksella oli molemmilla vaikeuksia lukemisen kanssa ala-asteella, ja oma lukuinnostus löytyi, kun vanhemman ääneen lukemaan kirjaan tuli taukoa. Iris ja Markus kertovat tapahtuman olleen heille portti lukemisen maailmaan.

5.1.3 Yhtäläisyydet ja eroavaisuudet

Kaikkia aineistoni tarinoita yhdistää se, että suurin osa oppimiseen ja opiskeluun liittyvästä tuesta on saatu jostain muualta kuin koulusta. Markus on ainoa, jolla koulusta saatu tuki ehkä ylittää muualta saadun tuen. Kaikkien haastateltujen tarinoista välittyy myös tietynlainen oman lukivaikeuden ja erilaisuuden hyväksyminen, ja myös sinnikkyys, jolla omia haaveita tai toiveita on toteutettu mahdollisista lukivaikeuteen liittyvistä vaikeuksista huolimatta.

Tarinoiden suurimmat eroavaisuudet liittyvät koulumenestykseen, motiiveihin ja ajankohtaan hakea yliopisto-opintoihin sekä lukivaikeuteen suhtautumiseen nuorempana ja lukivaikeuteen liittyviin ongelmiin nuorempana. Haastateltujen koulumenestys oli hyvin vaihtelevaa. Osa haastatelluista on pärjännyt hyvin kaikissa opinnoissaan, kun taas osa on peruskoulusta lähtien suoriutunut rimaa hipoen. Toisilla koulumenestys on vaihdellut vuosien varrella. Motiivit hakeutua yliopisto-opintoihin vaihtelivat myös omasta haavealasta ajautumiseen ja Jumalan johdatukseen. Myös ajankohta aloittaa opinnot yliopistossa vaihteli. Useimmat haastatellut pyrkivät opiskelemaan mahdollisimman pian lukion jälkeen, kun taas muutamat aloittivat opintonsa yliopistossa vasta kypsemällä iällä. Lukivaikeuteen suhtautuminen nuorempana vaihteli myös, samoin kuin lukivaikeuden hyväksyminen osaksi itseä.

5.2 Aineiston tulkinta analyttisten kysymysten kautta

5.2.1 Lukivaikeuden vaikutus haastateltujen koulutuspolkuun

Lukivaikeuden ja kouluttautumisen välistä yhteyttä ei tutkimuksissa tunneta kunnolla, mutta oletuksena on, että henkilöillä, joilla on lukivaikeus, on alhaisempi koulutus kuin muilla ja että käsitys itsestä oppijana ja lukivaikeuden kokeminen vaikuttavat uravalintaan, etenkin poikien kohdalla (Holopainen & Savolainen, 2006; Savolainen ym., 2008). Oman, laadullisen aineistoni perusteella on mahdotonta ottaa kantaa esimerkiksi sukupuolen vaikutukseen lukivaikeudessa ja kouluttautumisessa, mutta aineistoni perusteella voin todeta, että opiskelijat, joilla on lukivaikeus, ovat ainakin oman kokemuksensa mukaan joutuneet koulutuspolkunsa aikana tekemään opiskelun ja oppimisen eteen enemmän töitä kuin luokka- tai opiskelukaverinsa. Osa on saanut myös paljon huonoa palautetta koulussa.

Joidenkin haastateltujen lukivaikeudesta johtuvat oppimisen vaikeudet ovat vaikuttaneet peruskoulusta suoriutumiseen ja sen jälkeisiin alanvalintoihin. Osa haastatelluista kuitenkin sanoo, ettei lukivaikeudella ole ollut vaikutusta peruskoulun jälkeisiin opintoihin hakeutumisessa. Oma halu opiskella ja toteuttaa omia urahaaveita näyttää aineiston perusteella olevan olennaisin motiivi hakeuduttaessa yliopisto-opintoihin, vaikka osa haastatelluista on ehkä myös vaistonvaraisesti välttänyt sellaisia opiskelualoja, joissa tulisi lukivaikeuden kanssa ongelmia. Opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, on usein ollut ongelmia koulutuspolulla (Madriaga, 2007). Etenkin myöhäinen lukivaikeusdiagnoosi on voinut aiheuttaa ongelmia, koska silloin vaikeuksille ei ole saanut mitään selitystä. Omassa aineistossani suurin osa haastatelluista sai myöhäisen lukivaikeusdiagnoosin, mutta aineistoni perusteella ei ole perusteltua sanoa, että myöhäinen diagnoosi olisi vaikuttanut systemaattisesti opiskeluintoa heikentäen. Toisaalta Madriagan (2007) toteamaa turhautumista kouluaikana oli aineistosta kyllä havaittavissa, kun oppimisen vaikeuksille ei löytynyt selitystä, ja osa haastatelluista leimattiin tyhmiksi tai haluttomiksi.

McNultyn (2003) tutkimuksessa jo aikuisiksi kasvaneet henkilöt, joilla on lukivaikeus, muistelevat lapsuudesta häpeän kokemuksia tilanteista, joissa lukivaikeus on ymmärretty väärin tai he ovat esimerkiksi joutuneet lukemaan luokassa ääneen. Myös omassa aineistossani luokassa ääneen lukeminen ala-asteella nousi useamman kerran esille, ja aina

negatiivisessa valossa. Vaikka haastatellut olisivat myöhemmin pärjänneet opinnoissa hyvin, lapsuuden kokemukset ovat jääneet mieleen. McNulty tutkimukseen osallistujat huomasivat jo varhain jonkin olevan heissä eri tavalla, mikä vaikutti negatiivisesti itsetunnon rakentumiseen. Omassa aineistossani haastatelluista moni kertoi myös varhain huomanneensa, että heissä on jotain eri tavalla kuin muissa, mutta kukaan ei ottanut puheeksi sen vaikutusta mahdollisesti huonoon itsetuntoon.

On tutkittu, että oppilaalle, jolla on lukivaikeus, olisi tärkeää tarjota koulussa muita pärjäämisen kokemuksia (Thuneberg, 2006), ja että teini-ikäisille lukivaikeuden aiheuttamiin itsetunto-ongelmiin ovat auttaneet vanhempien tuki ja diagnoosin saaminen (Glazzard, 2010). Omassa aineistossani monet haastatellut kertoivat, miten tärkeää oli tuntea itsensä hyväksi jossakin muussa kouluaineessa tai vapaa-ajan aktiviteetissa, kun kaikki kouluaineet eivät sujuneet toiveiden mukaan. Sen sijaan diagnoosin saaminen ei valtaosasta tuntunut kovin mullistavalta, vaikka oppimisvaikeuksiin olikin mukava saada jokin syy.

Omassa tutkimuksessani en suoraan käsitellyt haastateltujen käsityksiä itsestään oppijana, mutta välillisesti teemaa käsiteltiin jonkin verran. Haastatellut kertoivat esimerkiksi oman aivokapasiteettinsa loppumisesta vieraiden kielten opiskelussa, tai leimautumisesta huonoksi tai tyhmäksi. Tutkimusten mukaan huono lukutaito ja huono käsitys itsestä oppijana ovat yhteydessä toisiinsa, ja positiiviset ja negatiiviset käsitykset itsestä oppijana muodostuvat nopeasti koulun alkamisen jälkeen ja pysyvät melko muuttumattomina (Chapman ym., 2000). Toisen tutkimuksen mukaan oppilailla, joilla on lukivaikeus, on huonompi opiskeluitsetunto kuin verrokeilla kaikissa paitsi käytännön taidoissa (Polychroni ym., 2006). Oman aineistoni kautta kokisin itse niin, että haastateltujen opiskeluitsetunto on yhteydessä opiskelun helppouteen, saavutuksiin ja siitä saatuun palautteeseen. Yhdellä haastatellulla on koko elämänsä ollut huono opiskeluitsetunto, eikä hän edelleenkään koe osaavansa opiskella. Toinen taas koki ala-asteella olevansa huono oppilas, mutta yläasteelta lähtien tilanne korjaantui. Kolmas on saanut yliopistossa hyvää palautetta kirjallisista tuotoksistaan, vaikka on aiemmin ajatellut olevansa huono kirjoittaja. Neljäs taas on yläasteella päättänyt, että joitakin aineita hän ei voi oppia. Omat kokemukset ja opiskeluitsetunto ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Oman aineistoni perusteella haastatellut ovat myös itse pystyneet tekemään paljon parantaakseen opiskeluitsetuntoaan, pärjätessään esimerkiksi uusissa opinnoissa.

Haastateltujen opinnot ovat sujuneet suurimmalta osalta hyvin yliopistossa. Muutamalla on ollut vaikeuksia sopeutua opintojen vaatimuksiin tai esimerkiksi opiskelutahtiin. Olofssonin ja kumppaneiden (2015) ensimmäisen vuoden opiskelijoita käsittelevässä tutkimuksessa todetaan aikaisempien opintojen valmistaneen opiskelijoita, joilla on lukivaikeus, yliopisto-opintoihin. Tutkimuksessa havaitaan myös noin viidesosan kyseisistä opiskelijoista opiskelevan selvästi hitaammin kuin muut. Omassa aineistossani näkyy sama ilmiö, jossa suurin osa pärjää hyvin, mutta vähemmistö tarvitsisi tukea. Madriagan (2007) tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoita ei koulussa ja koulun ulkopuolella rohkaistu jatkamaan opintoja yliopistossa, jos heillä oli lukivaikeus. Yliopisto-opintoihin rohkaisu tuli puheeksi vain yhden haastatellun kanssa, jota lukiossa oli rohkaistu jatkamaan yliopistossa. Muiden kanssa asia ei tullut puheeksi, uskoakseni sen vuoksi, ettei siitä ollut huonoja kokemuksia.

5.2.2 Asiat ja toimintatavat, jotka ovat edistäneet tai heikentäneet oppimista, opintojen edistymistä ja niissä pärjäämistä

Aikaisemmasta tutkimuksesta (Pitt & Soni, 2017) on löytynyt viisi akateemisia opintoja edistävää teemaa oppilailta, joilla on lukivaikeus, ja samankaltaisia teemoja on saatu tulokseksi myös muista tutkimuksista (esim. Glazzard, 2010; McNulty, 2003; Singer, 2008; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Nämä teemat ovat ikä, jolloin diagnoosi saatiin, perheen tuki, lukivaikeusidentiteetin muodostuminen, puolien pitäminen koulumaailmassa ja oppimisresurssit, käsittäen saadun tuen ja opiskelustrategiat. Omassa aineistossa on runsaasti samoja aineksia kuin Pittin ja Sonin teemoissa, joten käsittelen tuloksiani heidän teemojensa kautta.

Varhaisen diagnosoinnin hyötyjä ovat, että oppimiseen liittyvät vaikeudet saavat nimen ja vaikeuksiin voidaan tarjota paremmin tukea. Omassa aineistossani ainoa haastateltu, joka on koulusta saanut tarvitsemansa tuen, diagnosoitiin heti peruskoulun alussa, eikä hän ole alasteen jälkeen tarvinnut opiskeluunsa oppilaitoksen tukea. Tässä tapauksessa varhainen diagnosointi näyttää tarjonneen oikea-aikaisen ja oikein mitoitettua tukea. Muiden haastateltujen kohdalla lukivaikeusdiagnoosi tuli myöhemmin. 7. luokalla diagnosoidun elämä helpottui diagnoosin jälkeen, mutta opintojen sujumiseen se ei vaikuttanut positiivisesti. Lukiossa diagnosoiduista osa pärjäsi opinnoissa hyvin ja osa kohtalaisesti. Myöhemmin diagnosoiduista kaikki eivät olisi halunneet aikaisempaa diagnoosia sen

pelossa, että tieto lukivaikeudesta olisi vaikuttanut omaan käsitykseen itsestä ja omista kyvyistä. Oman aineistoni pohjalta ei siis yksiselitteisesti voi sanoa, että varhaisempi diagnoosi välttämättä olisi helpottanut haastateltujen koulutuspolkua.

Perheen tuki lukivaikeuden kanssa opiskelevalle on aikaisemman tutkimuksen (esim. Pitt & Soni, 2007; Singer, 2008) mukaan korvaamattoman tärkeää, mikä näkyy myös omassa aineistossani. Melkein kaikki haastatellut kertovat perheenjäsenistään, jotka ovat joko henkisesti tasolla ja etenkin konkreettisin toimin tukeneet oppimista ja opintojen edistymistä. Monet haastatellut uskovat, etteivät olisi päässeet opinnoissaan näin pitkälle ilman vanhempiensa ja sisarustensa apua.

Lukivaikeusidentiteetin muodostuminen käsittää esimerkiksi oman lukivaikeuden hyväksymisen. Singerin (2008) tutkimuksen mukaan lukivaikeuden paneminen oikeisiin mittasuhteisiin auttaa myös lukivaikeuden aiheuttamiin itsetunto-ongelmiin. Omassa aineistossani haastatellut ovat hyväksyneet lukivaikeutensa ja osa näkee siinä myös hyviä puolia. Muutama kertoo pystyneensä tai pystyvänsä hyödyntämään lukivaikeudesta oppimiaan asioita (tulevassa) työssään. Yksi haastateltu toteaa lukivaikeuden olevan yleinen vaikeus, joten siitä on turha masentua.

Puolien pitäminen koulumaailmassa käsittää ajatuksen siitä, ettei oppilas, jolla on lukivaikeus, ole passiivinen ja vajavainen, vaan pystyy itse vaikuttamaan omaan toimintaansa ja oppimiseensa. Tämä teema ei tullut suoraan haastateltujen kanssa puheeksi, mutta esimerkiksi yliopistossa tuen hakeminen ja tukijärjestelmän kritisoiminen ovat mielestäni merkkejä siitä, että haastatelluilla on käsitys siitä, mikä heille kuuluu. Lisäksi jos se, että haastatellut ovat koulutuspolullaan päässeet niinkin pitkälle kuin yliopistoon, osoittaa sen, että he ovat tavalla tai toisella pitäneet puoliaan koulumaailmassa. Peruskoulussa ja lukiossa muilla perheenjäsenillä on varmasti ollut oma roolinsa puolien pitämisessä, mutta haastateltujen kasvaessa, oma toiminta, oppimisstrategioiden oppiminen ja oma halua opiskella oppimisvaikeudesta huolimatta ovat kasvaneet.

Oppimisresurssit osoittautuivat aineistossani tärkeäksi osaksi opintojen ja oppimisen tukea. Sekä oppilaitoksesta saatu tuki että omien oppimisstrategioiden ja opiskelukäytänteiden soveltaminen ovat haastatelluilla olleet tärkeässä roolissa oppimisen sujumisessa.

Aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen verraten haastatelluillani on ollut käytössä vähemmän yliopiston tarjoamia tukimuotoja. Sekä haastatteluissa ja tutkimuskirjallisuudessa (MacCullagh ym., 2017; Mortimore, & Crozier, 2006; Olofsson ym., 2012) mainittuja tukimuotoja olivat lisäaika kokeessa, erillinen koetila, tietokoneen käyttö ja suullinen vastaaminen. Tutkimuskirjallisuudessa mainittiin yliopiston tukimuotoina myös luentokalvojen saaminen etukäteen (äänikommenttien kanssa), äänitteet kirjoista, äänitteet luennoista, yliopiston kustantamat muiden opiskelijoiden tekemät muistiinpanot, kirjurin käyttö kokeessa, lisätaut kokeessa, ääneen luetut kysymykset, kokeen tekeminen kahdessa osassa ja tutorointi. Edellisten tukimuotojen puuttuminen haastateltujen listauksesta johtuu luultavasti siitä, ettei osaa tai useampia niistä ole käytössä suomalaisissa yliopistoissa

Oppimisstrategioiden oppiminen on ollut haastatelluille tärkeää, ja se on osalla alkanut itsenäisesti yläasteella. Lukiossa oppimisstrategioita on opittu ja opetettu enemmän, tosin kaikki haastatellut eivät vielääkään osaa käyttää niitä kovin hyvin. Osa on oppinut oppimisstrategioiden käyttöä vasta yliopisto-opinnoissa. Itselle sopivan opiskelutyylin löytäminen on ollut haastatelluille tärkeää, vaikka kaikki ei vielääkään koe osaavansa opiskella. Haastatellut kertoivat käyttävänsä monia samoja oppimisstrategioita ja oppimisen tapoja kuin aiheeseen liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa (MacCullagh ym., 2017; Mortimore, & Crozier, 2006; Olofsson ym., 2012; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009), kuten tietokoneen käyttö oikeinkirjoituksen apuna, muiden ihmisten apu oikoluvussa, verkosta löytyvien (opetus)videoiden ja verkkoluentojen katselu, äänikirjojen kuuntelu, valikoiva ja suurpiirteinen lukeminen, apuvälineiden käyttö lukemisessa, käsittekarttojen ja visuaalisten muistiinpanojen tekeminen, värien käyttö, ajankäytön suunnittelu, sopiva sijoittuminen luennolla, sinnikkyys, (luentojen) kuuntelu ja luentojen nauhoittaminen (mahdollisuuksien mukaan). Lisäksi haastatellut käyttivät oppimisen edistämiseen ääneen lukemista ja aiheesta keskustelua muiden kanssa.

Pittin ja Sonin (2017) teemojen lisäksi omasta aineistostani löytyi myös muita opiskelun ja oppimisen edistämiseen liittyviä teemoja. Omiin ominaisuuksiin ja henkilökohtaisiin piirteisiin liittyvät lukivaikeuden kompensointikeinot olivat useimmille haastatelluille myös tärkeitä keinoja selviytyä opinnoista. Kompensointikeinoina haastatellut mainitsivat sosiaalisuuden, tuntiaktiivisuuden, keskustelutaidot, älykkyyden, muun akateemisen osaamisen, hyvän sanavaraston, hyvän muistin ja hyvän itseluottamuksen. Osa oli pystynyt

kompensoimaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia niin hyvin, etteivät olleet jääneet siitä kiinni ennen lukiota tai yliopistoa. Haastatellut kertoivat myös kavereilta ja opettajilta saadun tuen, vapaa-ajan onnistumisten, muissa kouluaineissa onnistumisten, oman lukuinnon löytymisen, Jumalalta saadun johdatuksen ja tuen sekä oman näyttämisenhalun vaikuttaneen positiivisesti oppimiseen ja opintojen edistymiseen.

Osa haastatelluista oli käyttänyt opinnoissaan myös sellaisia keinoja, jotka mahdollisesti edistivät opintoja, mutta eivät välttämättä oppimista. Yksi haastateltu kertoo ala-asteella välillä esittäneensä ymmärtämistä ja menneen muiden mukana, ettei olisi saanut erityishuomiota. Tutkimuksen (Singer, 2008) mukaan jo ala-asteikäiset lapset saattavat käyttää huomattavan määrän aikaa ja energiaa peitelläkseen epäonnistumista ja epäonnistumisen tunteita koulussa, joten ei ole yllättävää, että näin on käynyt myös omassa aineistossani. Haastatellut kertoivat myös etenkin vieraankielisten kurssikirjojen opiskeluun liittyvästä välttelystä, jossa kurssikirjan lukemiselta yritettiin välttyä muun muassa verkkoluentoja ja opetusvideoita katsomalla tai samankaltaista suomenkielistä teosta lukemalla. Lisäksi kurssikirjojen opiskelu oli joillakin usein suurpiirteistä, ja kirjasta luettiin ja ymmärrettiin vain pääkohdat. Osa oli koulutuspolkunsä aikana turvautunut ulkoa opetteluun, ja yksi haastateltu oli opetellut ylioppilaskirjoituksiin jopa kokonaisia fraaseja ulkoa.

5.2.3 Koulusta ja kotoa saadun tuen vaikutus opiskeluhaluihin ja -menestykseen

Omassa aineistossani koulusta saatu tuki lukivaikeuteen koettiin ristiriitaisena. Yksi haastateltu oli saanut tukea varhain, eikä ollut ala-asteen jälkeen tarvinnut koulusta tukea lukivaikeuteen. Tämä haastateltu olikin ainoa, joka oli varauksetta tyytyväinen oppilaitoksesta saamaansa tukeen. Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Lyytinen & Lyytinen, 2006) on tunnustettu, että varhainen puuttuminen lukemisen ongelmiin on tärkeää, koska luku- ja kirjoitustaito luo pohjan muiden aineiden oppimiselle koulussa. Varhain tukea saaneen haastatellun tapaus vahvistaa osaltaan varhaisen puuttumisen hyödyn. Muilla haastatelluilla suhde koulusta saatuun tukeen oli toisenlainen. Kaikki eivät saaneet peruskoulun tai lukion aikana mitään tukea, ja tukea saaneet eivät yleisesti ottaen kokeneet hyötyneensä siitä. Osa koki saamansa tuen jopa epämiellyttävänä, koska siihen liittyi eristämistä omasta luokasta tai tukiopetukseen jääminen koulun jälkeen. Haastatellut olisivat

kyllä kaivanneet tukea, mutta joko he eivät saaneet sitä tai se oli heidän tarpeisiinsa vääränlaista. Peruskoulusta ja lukiosta saatu virallinen tuki ei näin ollen useimmilla haastatelluilla vaikuttanut positiivisesti opiskeluhaluihin tai opiskelumenestykseen. Sen sijaan monet haastatellut muistelivat heillä kyllä olleen kannustavia ja sitkeitä opettajia, jotka omalta osaltaan vaikuttivat positiivisesti opiskeluasenteisiin. Yliopistossa kaikki haastatellut eivät olleet tarvinneet tukea, ja osa oli saanut riittävän tuen tentteihin myönnetyn lisäajan muodossa. Kaksi haastateltua olivat pettyneitä (suomalaisesta) yliopistosta saamaansa tukeen, ja he kokivat lannistavana yrityksensä saada oikeanlaista tukea. Yhdellä heistä oli hyviä kokemuksia englantilaisesta yliopistosta saadusta tuesta. Toinen taas puhui jopa siitä, että hänen olisi pitänyt ajoissa lopettaa yliopisto-opinnot. Yliopistosta saatu tuki riitti enimmälle osalle haastatelluista, mutta osa olisi tarvinnut enemmän tukea, jotta opinnot olisivat sujuneet paremmin.

Koulusta ja yliopistosta saatua tukea huomattavasti tärkeämmäksi haastatteluaineistossa nousi kotoa saatu tuki. Perheen tuki sekä lapselle että korkeakouluopiskelijalle on myös tutkimuskirjallisuuden perusteella korvaamattoman tärkeä oppimista ja opiskelun etenemistä tukeva tekijä (esim. Glazzard, 2010; McNulty, 2003; Pitt & Soni, 2017; Singer, 2008; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Vanhempien tuki ulottuu käytännön koulutehtävissä auttamisesta itsetunnon rakentamiseen (Pitt & Soni, 2017; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Tämä näkyi myös omassa aineistossani. Melkein kaikki haastatellut kertoivat vanhempiensa ja sisarustensa antamasta avusta oppimisessa ja opiskelussa sekä konkreettisella että henkisellä tasolla. Perheeltä saadun tuen merkitys korostui myös sen vuoksi, että oppilaitoksesta saatu tuki ei monille ollut riittävää.

5.2.4 Miten oppilaita, joilla on lukivaikeus, voisi tukea paremmin opinnoissa ja niiden jatkamisessa?

Oppilaille, joilla on lukivaikeus, olisi tärkeä opettaa sellaisia taitoja, joilla he pystyvät kompensoimaan vaikeuksia luku- ja kirjoitustaidossa, esimerkiksi erilaisia oppimisstrategioita (Aro ym., 2012). Oppimisstrategioiden oppiminen ja opettaminen otettiin esille useaan otteeseen myös haastatteluaineistossani, kun tuli puhetta siitä, millaista apua haastatellut olisivat koulutuspolkunsa aikana kaivanneet. Monet kaipasivat opiskelustrategioiden opettamista aikaisemmassa vaiheessa ja laajemmin. Lisäksi

haastatellut olisivat toivoneet peruskouluun ajatusta siihen, miksi opiskellaan ja selkeämpiä oppikirjoja. Eniten haastatteluissa nousi kuitenkin esille oman oppimistyylin löytäminen ja erilaisten oppimisstrategioiden oppiminen, ja niitä olisi kaivattu heti koulutaipaleen alkuun. Yliopisto-opinnoissa haastatellut olisivat toivoneet valmiiksi suunniteltua tukea, matalatasoisia ryhmiä vieraiden kielten opintoihin, ryhmätukea ja saman tasoista arviointia kirjallisen ja suullisen osaamisen näyttämiseen. Esille tuli myös toive siitä, ettei arvosana lukivaikeuden vuoksi aina laskisi kirjallisissa tuotoksissa, jos sisältö olisi muuten hyvää. Haastatteluissa toivottiin lisäksi muutosta lukivaikeuteen liittyviin asenteisiin, kuten siihen, ettei oppilasta, jolla on lukivaikeus, leimattaisi tyhmäksi ja ettei hän kuuluisi yliopistossa vammaispalveluiden asiakkaaksi.

Jo aiemmin on käsitelty varhaisen tuen merkitystä, kun tuetaan oppilasta, jolla on lukivaikeus. Haastatelluista kolme kertoo lähisuvussaan olevan muita, joilla on lukivaikeus tai lukivaikeuteen liittyviä piirteitä, ja lukivaikeus onkin vahvasti perinnöllistä (Lyytinen & Lyytinen, 2006; Takala, 2006b). Haastatteleistani henkilöistä useimmat onnistuivat kuitenkin selviytymään pitkälle opinnoissaan, ennen kuin lukivaikeus huomattiin, vaikka yhdellä vanhemmat epäilivät lukivaikeutta jo varhain. Jos haastateltujen sukulaisten lukivaikeus olisi otettu peruskoulussa ja oppimisen tukemisessa paremmin huomioon, haastatellut olisivat mahdollisesti saaneet varhaisempaa tukea lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiinsa.

Kolme haastateltua kertoi lukivaikeuden lisäksi myös keskittymisen vaikeuksista. Oppimisvaikeudet ja keskittymisvaikeudet esiintyvät usein samanaikaisesti, jolloin oppilaan tulisi saada tukea kaikkiin oppimiseen vaikuttaviin vaikeuksiin erikseen, jotta tuki olisi mahdollisimman tehokasta (Fletcher ym., 1999). Haastatellut eivät kertoneet saaneensa tukea keskittymisen vaikeuksiin. Lienee mahdollista, että lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat olisivat tuntuneet helpommilta, jos keskittymisongelmiin olisi saanut apua.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni on laadullinen, teemahaastatteluin toteutettu monitapaustutkimus, jossa on sovellettu narratiivista analyysia. Aineistoni pohjautuu täysin teemahaastatteluille, mistä syystä keskityn luotettavuuden tarkastelussa etenkin haastatteluaineiston hankintaan ja sen käsittelyyn. Lisäksi käsittelen saamieni tulosten ja aikaisemman tutkimuksen välistä suhdetta.

Olen pohtinut haastatteluaineistosta saamani tiedon luotettavuutta ja oikeellisuutta ja tullut samaan johtopäätökseen Tangaardin (2009) kanssa siitä, että tieto rakentuu haastateltavan ja haastattelijan välisessä dialogissa. Ei ole olemassa tarkkaa rajaa objektiivisen ja subjektiivisen tiedon välillä, ja haastattelu on keino päästä osaksi keskustelua, jota voi tutkia objektiivisesti. Aineistooni liittyvissä tuloksissa ja tulkinnassa tämä näkyy siten, että haastateltavien kertomukset ovat minulle tosia, eikä minulla ole tutkimusentekijänä syytä kyseenalaistaa minulle kerrottujen asioiden oikeellisuutta. Huolimatta siitä, että ensisijaisesti olen kiinnostunut haastatteluideni asiasisällöstä, on kuitenkin hyvä pitää mielessä myös, että litteraatio voidaan nähdä alkuperäisen (haastattelu)aineiston tulkintana, jolloin alkuperäisen aineiston ja analyysin välissä on yksi ylimääräinen välikäsi, joka voi vaikuttaa aineistosta tehtyyn analyysiin, sillä litteraatio ei ole koskaan aito puhetilanne (Nikander, 2010; Ruusuvoori, 2010). Tutkijan omat valinnat ohjaavat toki myös litteroinnista tehtyjä johtopäätöksiä, koska tutkija viime kädessä päättää, mitkä asiat ovat ”tietoa” ja mitkä ”jutustelua” (Ruusuvoori, 2010). Aineistonkäsittelyvaiheessa olen luonnollisesti tehnyt myös ratkaisuja siitä, mitä asioita olen tutkimusongelman kannalta pitänyt olennaisina, ja mitkä haastatteluista nousseet asiat olen jättänyt käsittelemättä. Olen pyrkinyt ratkaisuisiani aina katsomaan asiaa tutkimusongelmani kautta.

Pöysän (2010) mukaan on tärkeä miettiä, kertooko haastateltava haastattelussa omia ajatuksiaan vai sen, minkä luulee haastattelijan haluavan kuulla. Lisäksi hän nostaa esiin asetelman, jossa haastateltavaksi kysymistä voi pitää asiantuntijuuden tunnustamisena, jolloin haastattelun kyseenalaistaminen kyseenalaistaisi myös koko tutkimuksen. Omassa aineistossani olen miettinyt haastateltavien motiiveja osallistua haastatteluun, koska

useimmat heistä olivat erittäin motivoituneita ja halukkaita kertomaan tarinansa. Myös muissa narratiivisissa haastattelututkimuksissa (esim. Andrews ym., 2007) on huomattu, että ihmisillä on usein suuri tarve saada tunteensa kuuluviin. Oman aineistoni kohdalla on hyvä muistaa, että siihen osallistui oletettavasti varsin motivoitunut joukko opiskelijoita, joilla on lukivaikeus, ja moni toisenlainen tarina jäi mahdollisesti kuulematta.

Tapaustutkimus pienellä aineistolla ei pyri yleistettävyyteen, vaan tarkoituksena on avata suurempaa ilmiötä ja saada aiheesta monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015). Tämän vuoksi en ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta huolissani siitä, ettei esimerkiksi haastateltavieni joukko ole edustava otos yliopisto-opiskelijoista, tai edes välttämättä edusta tyypillistä joukkoa yliopisto-opiskelijoita, joilla on lukivaikeus. Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta olemalla aineiston käsittelyssä mahdollisimman systemaattinen ja tekemällä osan vaiheista kahteen kertaan. Olen kirjannut ylös tutkimuksen eri vaiheisiin liittyviä ratkaisuja ja niiden syitä sekä pyrkinyt käyttämään sellaisia aineistonkäsittelytapoja, joilla aineistosta saisi irti mahdollisimman luotettavaa tietoa. Nämä ovat sellaisia teemoja, joita myös Ruusuvoori ja kumppanit (2010) nostavat tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden kohdalla esiin. Tutkimuseettisiin asioihin olen kiinnittänyt huomiota etenkin haastatteluiden toteuttamisessa ja niiden säilyttämiseen liittyvissä asioissa sekä myöhemmin haastateltujen yksityisyyttä suojaamalla lopullisessa tutkimustekstissä. Analyysin apuna käytetyt narratiiviset kertomukset on luetettu haastatelluilla, jotka ovat pienin korjauksin hyväksyneet niiden käytön osana tutkimusta.

Olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni luotettavuutta liittämällä omat tulokseni mahdollisemmin vahvasti osaksi aikaisemman tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Omista tuloksistani löytyy vahvistusta etenkin lukivaikeuteen liittyvän varhaisen tuen hyötyihin sekä perheen antaman tuen tärkeyteen ja oppimisstrategioiden käytön laajuuteen ja hyötyihin. Kokemattomuuteni tutkijana näkyy kuitenkin etenkin aikaisemman tutkimuksen hyödyntämisen jäykkyytenä osana omaa tutkimusanalyysia. Tutkimuksen luotettavuus on kuitenkin ollut koko tutkimusprosessin aikana yhtenä tärkeänä tavoitteenani, mikä näkyy etenkin siinä, miten olen pyrkinyt perustelemaan tutkimusongelmien ja niiden käsittelemisen kautta kaikki tutkimusentekoon liittyvät ratkaisut.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella koulutuspolkua yliopisto-opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, selvittää lukivaikeuden roolia hakeuduttaessa peruskoulun jälkeisiin opintoihin, tarkastella opiskelun, oppimisen ja opintojen edistämisen toimintatapoja opiskelijoilla, joilla on lukivaikeus, sekä selvittää, miten he kokevat koulutuspolkunsä aikana saamansa tuen.

Karkeasti ottaen aineistosta nousi kahdenlaisia koulutuspolkua: suoraviivainen reitti peruskoulun kautta lukioon ja väli vuoden kautta yliopistoon sekä mutkitteleva reitti muun kouluttautumisen ja työnteon kautta yliopistoon. Haastateltujen ikä näkyi tuloksissa siten, että nuorempien haastateltujen koulutuspolku kulki vanhempia suoraviivaisemmin. Vanhempien haastateltujen koulutuspolku vaikutti kaikin puolin olevan hankalampi ja haastavampi kuin nuoremmilla. On tietenkin mahdollista, että on kyse sattumasta, koska haastatteluaineistoni koostui kuitenkin vain seitsemästä haastattelusta. Toisaalta tulokseen on mahdollista löytää muitakin syitä. Yhtenä syynä voisi olla esimerkiksi, jos oppilaiden oppimisvaikeuksiin kiinnitetään peruskoulussa enemmän huomiota kuin aikaisemmin, ja nuorempi polvi on saanut oppimiseen enemmän tukea kuin vanhemmat haastatellut. Monet haastatellut olivat saaneet jotain tukea koulussa, mutta eivät kokeneet hyötyneensä siitä. Kenties annetusta tuesta silti oli ollut haastatelluille sen verran tukea, että he pärjäisivät vanhempaa ikäluokkaa paremmin.

Mutkaisempaa reittiä yliopistoon kulkeneet opiskelijat ovat hyvä esimerkki suomalaisen koulutusjärjestelmän joustavuudesta, jossa teini-ikäisenä tehdyt koulutusratkaisut eivät ratkaise välttämättä ihmisen elämän suuntaa, koska korkeakoulutukseen on olemassa monenlaisia reittejä. Haastatelluista kaksi ei esimerkiksi ollut käynyt lukiota, mutta he olivat silti päätyneet opiskelemaan yliopistossa. Lukivaikeus vaikutti neljän haastatellun peruskoulun jälkeisiin koulutusvalintoihin ainakin jollakin tavalla, joten jäykemmällä koulutusmallilla heiltä olisi luultavasti jäänyt korkeakoulutus saamatta lukivaikeuden vuoksi. Haastatteluissa ei kysytty, minkälainen koulutustaso haastatteluun osallistujien vanhemmilla oli, mutta joissakin haastatteluissa se tuli muuta kautta ilmi. Jossakin toisessa tutkimuksessa voisi olla kiinnostavaa selvittää vanhempien koulutustason merkitystä verrattuna koulutuspolun suoraviivaisuuteen, kuten että vaikuttaako vanhempien alempi

koulutustaso siihen, että lapsi, jolla on lukivaikeus, aloittaa yliopistossa myöhemmin kuin muut.

Haastatteluaineistosta löytyi runsaasti erilaisia opiskelun, oppimisen ja opintojen edistämisen tapoja, kuten opiskelustrategioiden käyttö, perheen tuki ja kompensointi muilla ominaisuuksilla ja taidoilla. Erilaisten keinojen runsaus ei yllättänyt, koska lukivaikeus on oppimisvaikeutena hyvin monimuotoinen, joten sen tukena käytetyt oppimisen menetelmät ovat myös ymmärrettävästi moninaiset. Yksi teema, jota käsittelin runsaasti jo aiemmissa luvuissa, on varhainen tuki ja oikea-aikaisen ja oikein kohdistetun tuen merkitys. Melkein kaikki haastatellut olisivat kaivanneet koulussa enemmän tukea, ja vain yksi haastateltu oli saanut tarvitsemansa tuen oikeaan aikaan. On tietenkin hyvä huomioda, että haastateltavieni peruskoulutaipaleesta on osalla jo yli 30 vuotta, joten ajat ovat varmasti muuttuneet, ja lukivaikeutta seulotaan nykyisin alaluokilla tarkemmin kuin menneinä vuosina. Pienellä aineistolla ei ole tietenkään mahdollista yleistää, mutta mielestäni aineistoni silti tukee varhaisen puuttumisen tärkeyttä. Toiseksi suureksi temaksi oppimisen edistämiseksi aineistossani nousi oppimisstrategioiden käyttö ja niiden opettaminen. Oppimisstrategioiden monipuolisesta käytöstä hyötyvät kaikki oppilaat, niin heikot kuin paremmin pärjäävät, joten niiden opettaminen kaikille oppilaille mahdollisimman varhain tukisi ainakin haastateltujeni mielestä opintojen etenemistä hyvällä tavalla.

Haastatteluiden ja tutkimusprosessin edetessä pohdin muutamaan otteeseen haastateltujen motiiveja osallistua tutkimushaastatteluun. Kahden opiskelijan kertomuksessa korostui heillä ollut avun tarve, ja se, miten huonosti siihen yliopistossa oli vastattu. Yksi haastateltu kertoi omasta kokemuksestaan, jossa hänelle oli todettu, että yliopistoon päässeet ovat riittävän lahjakkaita pärjätäkseen omillaan. Samankaltainen ajattelutapa näkyi ainakin yhden haastatellun tarinassa, kun hän kertoi ajattelevansa, että pärjää kyllä ollessaan riittävän sinnikäs ja ahkera. Haastateltujen kokemusten ja yliopiston tarjoamien tukimahdollisuuksien perusteella nousee tutkimukseni kautta kysymys, minkälaisia oletuksia yliopistossa on opiskelijoista, jotka tarvitsisivat opintoihinsa tukea. Jonkinlaista tukea on tarjolla, mutta ainakin oman tutkimukseni perusteella se on hyvin rajattua, useimmiten lisäaika kokeessa, tai sitä on monimutkaista ja vaivalloista hakea, esimerkiksi tietokoneen käyttö koetilanteessa. Kahdessa haastattelussa turhautuminen yliopistosta saatuun tukeen, ja mahdollisesti toive saada siihen jotakin muutosta, olivat luullakseni tärkeitä motiiveja

osallistua tutkimukseen. Oma tutkimukseni ei suoranaisesti liittynyt yliopistosta saatavan oppimisen tuen kehittämistä. Haastateltujen kokemusten perusteella tukijärjestelmän kehittäminen yliopistossa tai yliopistoissa edistäisi ainakin niiden opiskelijoiden opintoja, joilla on lukivaikeus.

Lähteet

- Aalto-yliopisto (2019a). Erityisjärjestelyt valintakokeissa 13.5.2019. Viitattu 23.5.2019.
<https://www.aalto.fi/fi/opiskelu-aallossa/erityisjarjestelyt-valintakokeissa>
- Aalto-yliopisto (2019b). Henkilökohtaiset opintojärjestelyt 24.4.2019. Viitattu 23.5.2019.
<https://www.aalto.fi/fi/palvelut/henkilokohtaiset-opintojarjestelyt>
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014 (23.5.2019).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Andreassen, R., Jensen, M. S. & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: a diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891–1916. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>
- Andrews, M., Sclater, S. D., Squire, C. & Tambokou, M. (2007). Narrative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 97–112). London & Thousand Oaks: Sage.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13., täysin uudistettu painos) (s. 299–331). Tampere: Vastapaino.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32: 100–104. doi:10.1111/j.0952-3383.2005.00378.x
- Carroll, J. M. & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76: 651–662. doi:10.1348/000709905X66233
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), pp. 703–708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703
- Ekroth, A. (2010). *Lukivaikeus ammatinvalinnassa ja työuralla* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- ESOK-verkosto (2009). Esteetön opiskelijavalinta, -suositus ja -opas. Viitattu 23.5.2019.
<http://www.esok.fi/esok-hanke/suosituksset/opiskelijavalinta/suositus.pdf/>
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (1999). Comorbidity of learning and attention disorders: Separate but equal. *The Pediatric Clinics of North America*, 46(5), pp. 885–897. doi:10.1016/S0031-3955(05)70161-9

- Flyvbjerg, B. (2007). Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 390–404). London & Thousand Oaks: Sage.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25: 63–69. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x
- Hakkarainen, H. (2001). *Lukivaikeuden merkitys lukiopiskelijan koulu- ja opiskelukokemuksissa* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Hatcher, J., Snowling, M. J. & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72: 119–133. doi:10.1348/000709902158801
- Heikkinen, H. L.T. (2015/2001). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Helsingin yliopisto (2018). Erityisjärjestelyillä lisätukea opiskeluun. Opiskelijan ohjeet 7.9.2018. Viitattu 23.5.2019.
<https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/erityisjarjestelyilla-lisatukea-opiskeluun>
- Helsingin yliopisto (2019). Erityisjärjestelyt valintakokeessa. Tietoa valintakokeista 26.4.2019. Viitattu 23.5.2019.
<https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/erityisjarjestelyt-valintakokeessa>
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 202–229). Helsinki: Yliopistopaino.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 395–410). Tampere: Vastapaino.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85–96. <https://doi.org/10.1177/0022219407311040>
- Kokkinen, A. (2005). *Lukivaikeus osana elämää: Miten lukivaikeus näyttäytyy elämäkulussa?* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (2., uud. p.) (s. 127–189). Helsinki: WSOY.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (23.5.2019).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp447444400>

- Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), pp. 287–294. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x
- Lehto, J. E. (2006). Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 125–148). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, J. (2000). *Lahjakkaiden lukivaikeuksisten koulukokemuksia ja copingstrategioita* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Lukiolaki 629/1998 (23.5.2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>
- Lukiolaki 714/2018 (23.5.2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>
- Lyon, R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. (2006). Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 87–106). Helsinki: Yliopistopaino.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23: 3–23. doi: 10.1002/dys.1544.
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22:4, 399–412. doi:10.1080/09687590701337942
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>
- Mortimore, T. & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251. doi.org/10.1080/03075070600572173
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Ollerenshaw, J. A. & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), (s. 329–347).
- Olofsson, Å., Ahl, A., & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184–1193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia* (10769242), 21(4), 338–349. doi:10.1002/dys.1517
- Opetushallitus. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Viitattu 22.5.2019. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot

- Opetushallitus (2010). Nyman & Westermarck: Esteetön korkeakouluopiskelu - Ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Opas, lokakuu 2010. Viitattu 23.5.2019. https://thl.fi/documents/470564/817072/Esteeton_korkeakouluopiskelu_opas.pdf/a0476365-1d80-458a-99d4-57f92053e6e4
- Opetushallitus (2018). Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale: Erityisopetus lukiossa -kartoitus. Viitattu 23.5.2019. <https://beta.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 (23.5.2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Pitt, S. & Soni, A. (2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for Learning*, 32: 387–405. doi:10.1111/1467-9604.12182
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006.) Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21:4, 415–430. doi:10.1080/08856250600956311
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 153–179). Tampere: Vastapaino.
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 15–33). London & Thousand Oaks: Sage.
- Rogan, A. I. & de Kock, D. M. (2005). Chronicles from the classroom: Making sense of the methodology and methods of narrative analysis. *Qualitative Inquiry*, 11(4), (s. 628–649).
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.) (s. 180–190). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura : Nuorisotutkimusverkosto.

- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201–210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14: 314–333. doi:10.1002/dys.352
- Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24:3, 307–321. doi: 10.1080/08856250903020195
- Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), (189–200).
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Yliopistokoulutus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-0599. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.5.2019]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/yop/2017/yop_2017_2018-05-08_tie_001_fi.html
- Takala, M. (2006a). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon* (s. 13–36). Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala, M. (2006b). Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon* (s. 65–85). Helsinki: Yliopistopaino.
- Thuneberg, H. (2006). Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikkeudesta luki-taitoon* (s. 177–201). Helsinki: Yliopistopaino.
- Yliopistolaki 558/2009 (23.5.2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>
- Ylioppilastutkintolautakunta (2019). Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Määräykset ja ohjeet 12.4.2019. Viitattu 23.5.2019. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf

Liitteet

LIITE 1

Teemahaastattelun runko

Kertoisitko ensin vähän nykyisistä opinnoistasi. Mitä opiskelet ja miten pitkään olet opiskellut?

Miten yliopisto-opinnot ovat sujuneet / edenneet?

Millainen koulupolkusi on ollut ennen tätä (lähinnä mitä kouluja on käynyt ja onko yliopisto-opintoihin hakeuduttu heti toisen asteen jälkeen)?

Sinullahan on lukivaikeus. Kertoisitko, millä tavalla lukivaikeus on vaikuttanut yliopisto-opintoihisi, vai onko vaikuttanut mitenkään?

Minkälaisia keinoja käytät oppimisen ja opiskelun apuna liittyen lukivaikeuteesi (esimerkiksi opiskelustrategiat, kavereiden / perheen / opettajien tuki tai apu, apuvälineet, välttely, joustavat koejärjestelyt...)?

Ovatko nämä sellaisia keinoja, joita olet käyttänyt jo kouluajanasi? Millaisia eroja aikaisempaan on? Millaisia opiskeluun ja lukivaikeuteen liittyviä opiskelukeinoja olet käyttänyt ja millä asteella? Millaista tukea tai apua olet saanut ja millä asteella?

Milloin huomasit itse, että lukemisen ja/tai kirjoittamisen kanssa oli enemmän ongelmia kuin muilla? Milloin sait lukivaikeusdiagnoosin? Millainen vaikutus sillä oli opintojen kulkuun tai etenemiseen? Oletko saanut lukivaikeuden vuoksi tukiopetusta tai erityisopetusta? Oletko kokenut hyötyneesi saamastasi tuki/erityisopetuksesta?

Onko lukivaikeus vaikuttanut tulevaisuudensuunnitelmiisi, esimerkiksi uravalintaan?

Minkälaiset asiat ovat vaikuttaneet siihen, että olet päättänyt jatkaa opintojasi yliopistossa? Muistatko konkreettisia hetkiä tai kohtaamisia koulupolultasi (tai ylipäättään lapsuudestasi ja nuoruudestasi), jotka olisivat vaikuttaneet aikeisiisi opiskella (lukiossa ja yliopistossa)? Käännekohtat?

Mikä on mielestäsi suurin syy siihen, että olet lukivaikeudesta huolimatta jatkanut opintoja yliopistoon asti?

Kysymysten jälkeen annan haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vielä jostain asiasta lisää, mikäli hän niin haluaa.