

PERUSKOULUN PAKERTAJAT

**Lukivaikeuksisten lukiolaisten koulukokemuksia ja selviytymiskeinoja
peruskoulun ajalta**

Anna Kuisma

Annika Virta

Pro gradu – tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia koulukokemuksia ja selviytymiskeinoja lukivaikeuksisilla lukiolaisilla on peruskoulusta. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, miten kyseiset opiskelijat ovat selvinneet lukio-opintoihin asti lukivaikeuden kanssa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla yhdeksää helsinkiläistä lukiolaista. Haastateltavista kaksi on poikia ja seitsemän tyttöjä. Haastattelut tehtiin helmikuussa 2006.

Haastateltavilla oli hyvin vähän muistoja koulun ensimmäisistä vuosista. Jos muistoja oli, ne liittyivät pääasiassa lukemaan oppimiseen, joka oli ollut hankalaa. Moni haastateltavista oli saanut erityisopetusta jo ala-asteella, mutta erityisopetus loppui monella yläasteelle siirryttäessä. Yleisesti kokemukset ala-asteelta olivat positiivisia, mutta yläasteelle siirryttäessä koulunkäynti vaikeutui. Kaikille haastatelluille vieraiden kielten opiskelu oli ollut haastavaa. Haastateltavilla oli käytössään hyvin vähän oppimista helpottavia selviytymiskeinoja. Merkittävimmät selviytymiskeinot ovat olleet koulunkäynnin eteen tehty kova työ ja vanhempien tuki. Haastateltavien kotona lukivaikeuteen oli suhtauduttu kannustavasti, koska haastateltavat eivät olleet perheittensä ainoita lukivaikeuksisia. Vanhemmat olivat aktiivisesti hakeneet apua lastensa lukivaikeuteen kodin ja koulun ulkopuolelta. Haastateltavien lukivaikeus oli diagnosoitu vasta yläasteen viimeisillä luokilla tai lukiossa, vaikka se monella oli huomattu jo paljon aiemmin. Haastateltavat suhtautuivat lukivaikeuteensa myönteisesti ja avoimesti.

Avainsanat: lukivaikeus, koulukokemukset, selviytymiskeinot, erityisopetus, peruskoulu, lukio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LUKIVAIKEUS.....	7
2.1 Lukivaikeuden määrittelyä.....	7
2.2 Lukivaikeuden syyt.....	8
2.3 Lukivaikeuden yleisyys.....	9
2.4 Lukivaikeuden vaikutus koulumenestykseen.....	9
2.5 Lukivaikeus ja koulukokemukset.....	11
2.6 Lukivaikeus ja minäkäsitys	12
2.7 Lukivaikeus elämänkulussa	133
3 KOULUN TUKI OPPIMISVAIKEUKSIIN	15
3.1 Peruskoulun erityisopetus	15
3.2 Lukio-opiskelun erityispiirteet	16
3.3 Erityisopetuksen tarve lukioissa.....	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
4.1 Tutkimustehtävät.....	19
4.2 Tutkimusote	19
4.3 Aineistonkeruumenetelmä.....	20
4.4 Haastateltavien hankinta	21
4.5 Haastattelujen toteutus	21
4.6 Analysointi	22
4.7 Tutkimuksen luotettavuus	23
4.7.1 Aineiston keruun ja aineiston luotettavuus	24
4.7.2 Analysoinnin luotettavuus.....	25
5 TULOKSET	26
5.1 Haastateltavien kuvaus.....	26
5.2 Koulukokemukset	30
5.2.1 Koulukokemukset ala-asteelta	30
5.2.2 Koulukokemukset yläasteelta.....	34
5.2.3 Erityisopetus peruskoulussa	37
5.2.4 Kokemus itsestä peruskoululaisena.....	39
5.2.5 Lukiokokemukset.....	40

5.2.6 Lukivaikeuden merkitys koulunkäynnissä.....	44
5.3 Selviytymiskeinot.....	45
5.3.1 Omaa oppimista helpottavat selviytymiskeinot	45
5.3.2 Koulun tarjoamat selviytymiskeinot	47
5.3.4 Kodin tarjoamat selviytymiskeinot	48
5.3.5 Kodin ja koulun ulkopuoliset selviytymiskeinot.....	49
5.3.6 Tärkeimmät tukihenkilöt.....	50
5.4 Diagnosointi	51
5.5 Oma lukivaikeuden tuntemus.....	52
6 POHDINTA	53
6.1 Peruskoulukokemukset	53
6.2 Selviytymiskeinot.....	56
6.3 Lukio-opiskelu	58
6.4 Ehdotukset jatkotutkimuksista	59
6.5 Pohdintaa omasta tutkimuksesta	60
LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Erityisopetus on puhuttanut viime aikoina paljon. Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt peruskouluissa ja resursseja tarvittaisiin lisää, mutta kunnat eivät pysty vastaamaan tarpeisiin. Myös lukioissa on huomattu erityisopetuksen tarve. Mehtäläisen (2005) tutkimuksen mukaan eniten erityisopetuksen tarvetta aiheuttavat puutteet lukio-opiskelun edellyttämässä opiskelutaidoissa, lukivaikeudet ja kognitiivisten taitojen kehittymättömyys suhteessa lukion vaatimustasoon sekä motivaatio-ongelmat. (Mehtäläinen 2005, 22.) Oppimisen ongelmista yleisin on lukivaikeus ja tästä syystä halusimme perehtyä siihen tarkemmin. Ohjaajamme kannustamana päädyimme tutkimaan lukivaikeutta lukiolaisten näkökulmasta. Tutkimuksessamme halusimme selvittää, millaisia koulukokemuksia ja selviytymiskeinoja lukiossa opiskelevilla lukivaikeuksisilla on peruskoulun ajalta. Haastattelimme yhdeksää lukiolaista, joilla on lukivaikeus.

Tutkimusta tehdessämme kohtasimme useasti käsitykseen, jonka mukaan lukiossa ei tarvita erityisopettajaa, sillä lukioista ei löydy opiskelijoita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa. Tällä hetkellä lukion erityisopetusta ollaan vasta rakentamassa. Helsingissä on lukion erityisopetukseen kiinnitetty paljon huomiota ja siellä on toteutettu erilaisia projekteja, joiden avulla lukioiden erityisopetusta on kehitetty. Helsingin lukioissa erityisopettajia on tällä hetkellä kuusi ja kaikilla on vastuullaan kolmesta neljään lukiota. Määrä on edelleen pieni, mutta tilanne Helsingissä on hyvä verrattuna muuhun Suomeen.

Tutustuessamme aikaisempiin tutkimuksiin huomasimme, että aiheestamme oli vähän aikaisempaa tutkimustietoa. Etenkään suomalaisia tutkimuksia aiheesta ei ollut juurikaan tehty. Löysimme joitakin ulkomaalaisia tutkimuksia, joissa oli tutkittu lukivaikeutta aikuisten elämänselityksessä. Aiempia tutkimuksia lukivaikeuden vaikutuksesta itsetuntoon on tehty jonkin verran. Ulkomaalaisissa tutkimuksissa oli ongelmana se, että niissä ei ollut määritelty oppimisvaikeutta tarkemmin. Teoriaan ja

aikaisempiin tutkimuksiin perehtyessämme huomasimme aiheemme tärkeyden ja ajankohtaisuuden.

Aiemmistä tutkimuksista olimme saaneet käsityksen, että lukivaikeus vaikeuttaa merkittävästi henkilön koulunkäyntiä ja oppimista. Tästä syystä meidän ennakkokäsityksemme oli, että tutkittavillamme olisi ollut paljon negatiivisia kokemuksia koulunkäynnistä ja oppimisesta. Lisäksi luulimme koulunkäynnin olevan heille todella haastavaa. Ennakkokäsityksemme osoittautuivat kuitenkin vääriksi.

Kokemuksemme mukaan käytöshäiriöiset saavat enemmän tukea koulussa kuin esimerkiksi lukivaikeuksiset oppilaat, vaikka myös heillä olisi oikeus koulun tarjoamaan erityisopetukseen. Tuen antamatta jättämisellä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, jotka voivat merkittävästi vaikuttaa henkilön myöhempään elämään. Aikaisemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan esimerkiksi lukivaikeuden heikentäneen akateemista minäkäsitystä. Toivomme, että lukivaikeuteen kiinnitettäisiin jatkossa enemmän huomiota ja lukivaikeuksisille tarjottaisiin riittävästi tukea, jotta heillä olisi yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet muiden ikätovereidensa kanssa.

2 LUKIVAIKEUS

2.1 Lukivaikeuden määrittelyä

Lukivaikeudesta käytetään useita eri termejä, joista yleisempiä ovat lukihäiriö, dysleksia ja vanha termi sanasokeus. Dysleksia on Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan lukivaikeutta tarkoittava yläkäsite. Dysleksia määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi, jonka keskeisin piirre on fonologisen prosessoinnin vaikeus, joka säilyy läpi elämän. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.) Ahvenaisen & Karpin mukaan (1993) käsitteiden kirjavuus viittaa määrittelyn moniin ongelmiin, sillä määrittelyjä ovat ohjanneet olettamukset vaikeuksien syistä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 61.)

ICD-10 tautiluokitus määrittelee lukivaikeuden lukutaidon puutteelliseksi kehitykseksi, jonka syynä ei voida pitää älykkyyttä, näön epätarkkuutta tai riittämätöntä kouluopetusta. Vaikeudet voivat ilmetä useissa taidoissa kuten luetun ymmärtämisessä, luettujen sanojen tunnistamisessa, suullisessa lukutaidossa sekä lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisessa. (Lyytinen 2000, 225.) DSM-III puolestaan jakaa lukivaikeuden termin lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuteen. Lukemisen erityisvaikeuden diagnostisiin kriteereihin kuuluvat seuraavat asiat: standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi kuin henkilön koulutuksellinen ja älyllinen kapasiteetti antaa odottaa, häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia tehtäviä sekä arkielämän toimintoja. Häiriö ei johdu näön tai kuulon vajavuudesta tai neurologisesta sairaudesta. Kirjoittamisen häiriön määrittely on muuten samanlainen kuin lukemisen erityisvaikeus, mutta häiriö vaikeuttaa merkittävästi kirjallisen tekstin muodostamista tai arkielämän toimintoja. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71 – 72.)

Lukivaikeus voidaan määritellä myös pedagogisesti, jolloin vaikeus määritellään lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteiden pohjalta. Jos oppilas ei opi kirjoittamaan ja lukemaan tavallisimpia opetusmenetelmiä käyttäen, tavanomaisessa

ajassa, voidaan katsoa, että oppilaalla on lukivaikeus. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Englannin kielessä lukivaikeudesta on käytetty 1990-luvun jälkeen termejä *reading disability* ja *dyslexia* (Ahvenainen & Karppi 1993, 60). Ruotsin kielessä vastaavat termit ovat puolestaan *läs- och skrivsvårigheter* sekä *dyslexia* (Arnqvist 1993, 111). Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä lukivaikeus. Tämä termi pitää sisällään sekä lukemisen että kirjoittamisen vaikeudet ja luetun ymmärtämisen ongelmat. Käytämme lukivaikeus-termiä, koska se on meille koulutuksen kautta tutumpi kuin termit lukihäiriö tai dysleksia. Mielestämme lukivaikeus-termi on yleisemmin käytetty alan kirjallisuudessa.

2.2 Lukivaikeuden syyt

Tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että lukeminen on kielellistä toimintaa, eikä lukivaikeus voi tästä syystä johtua visuaalisista ongelmista. Kirjoitetun kielen oppimisen katsotaan olevan vahvasti sidoksissa puhuttuun kieleen. Lukutaidon kannalta merkittävänä pidetään kykyä analysoida puhutun kielen rakenteita. Lukivaikeuden keskeisenä syynä pidetään fonologisen prosessoinnin heikkoutta, joka ilmenee henkilön vaikeutena käsitellä sanaa pienempiä puhutun kielen osia. Myös muistiin liittyvät vaikeudet liittyvät usein lukivaikeuteen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.) Lisäksi ongelmia voi ilmetä kielellisen, havaitsemisen ja ajattelun osa-alueella sekä oppimisen strategioissa. (Alahuhta 1990, 78.) Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyy monimutkaisia prosesseja, joihin tarvitaan aivomekanismien yhteistoimintaa (Ahonen & Holopainen 2002, 244). Ahosen & Holopaisen (2002, 244) mukaan lukivaikeus voi aiheutua aivoalueiden rakenteellisista tai toiminnallisista poikkeamista, kehitysviivästyästä, puutteellisesta ympäristöstä tai perinnöllisistä tekijöistä tai niiden yhteisvaikutuksesta.

Lyytisen (2000) mukaan lukivaikeuden geneettinen periytyminen on pystytty osoittamaan. Yli puolella lukivaikeustapauksista uskotaan olevan perinnöllinen tausta ja tutkimuksissa on pystytty nimeämään tiettyjä kromosomin geneejiä, joihin lukivaikeus liittyy (Lyytinen 2000, 226). Myös kaksostutkimukset tukevat tätä, sillä identtisillä kaksosilla on kaksi kertaa suurempi riski periä lukivaikeus kuin

epäidenttisillä kaksosilla. Myös poikien riski periä lukivaikeus (35–40%) vanhemmiltaan on suurempi kuin tyttöjen (alle 20 %). Perimän merkitys lukivaikeuteen ei ole aivan yksiselitteinen. Voidaan puhua myös sosiaalisesta perimästä, jolla tarkoitetaan kielellisen virikekulttuurin siirtymistä vanhemmille lapsille. Selvää on, että geneettiset syyt voivat heikentää lapsen mahdollisuuksia hyödyntää kielellisen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.)

2.3 Lukivaikeuden yleisyys

Lukihäiriöt ovat tyypillisin oppimisvaikeuksien muoto kouluiässä (Lyytinen 2000, 225). Karkeimpien arvioiden mukaan joka viidennellä lukemaan ja kirjoittamaan opettelevalla lapsella on eriasteisia oppimisen vaikeuksia. Määrä kuitenkin laskee ensimmäisten kouluvuosien aikana kypsyminen ja tehokkaan erityisopetuksen ansiosta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.) Lyytisen mukaan (2000, 225) vaikeita lukivaikeuksia on noin 1 – 3 %:lla kouluikäisistä lapsista. Myös Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 73) arvion mukaan vaikea neurologispohjainen lukivaikeus on 2 – 3 %:lla koululaisista. Lukivaikeus seuraa henkilöä lapsuudesta aikuisuuteen asti hyvästä perus- ja erityisopetuksesta huolimatta. (Lyytinen 2000, 226). Ammattikoulussa opiskelevista nuorista 10–25 %:lla on lukivaikeus, kun taas vastaava luku lukiolaisten kohdalla on 2 – 3 %. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73.) Lyytisen (2000, 225) mukaan 6 %:lla aikuisista on havaittavissa selviä lukemisen vaikeuksia, jotka ovat hankaloittaneet koulunkäyntiä.

2.4 Lukivaikeuden vaikutus koulumenestykseen

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen useiden aineiden osalta. (Korpinen 1993, 13.) Lehtosen (1993) mukaan lukutaito selittää koulumenestyksestä lähes puolet (Lehtonen 1993, 244). Ahvenaisen & Karpin (1993) mukaan oppilas ei ole välttämättä heikko kaikissa kouluaineissa, vaan hänellä saattaa olla erittäin hyvä muisti, jonka avulla hän voi kompensoida heikkoa lukutaitoaan muiden oppiaineiden opiskelussa. Lukivaikeuksinen oppilas voi olla alisuoriutuja, joka ei pysty hyödyntämään tarjottua opetusta kykyjään vastaavalla tavalla. (Ahvenainen & Karppi 1993, 61 – 62.)

Lukivaikeudelle on tyypillistä, että oppilaan lukemisessa ja kirjoittamisessa ilmenee tietäntyyppisiä virheitä ja että lukeminen ja/tai kirjoittaminen on hankalaa ja hidasta. Vaikea ja keskivaikea lukivaikeus on helppo huomata, sillä esiin tulevat virheet ovat helppo havaita, kuulla ja nähdä. Kaikilla kyseiset vaikeudet eivät kuitenkaan paljastu, sillä ne voivat pysyä latenteina ja piilevinä pitkänkin aikaa yksilön älykkyyden ja kompensatiomekanismien ansiosta. Oppilas voi kuitenkin oirehtia muilla tavoin. Hän voi olla haluton lukemaan ääneen tai esiintymään koko luokalle, riittävän pitkien aineiden kirjoittaminen voi olla hankalaa tai kirjallisiin kokeisiin vastaaminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Usein lievätkin lukivaikeudet paljastuvat koulunkäynnin edetessä, sillä oppiaineen vaikeustaso kasvaa ja oppilaalta loppuvat kompensatiokeinot. (Alahuhta 1993, 79.) Lapsen koulumenestys ei välttämättä vastaa hänen todellista lahjakkuuttaan, sillä hidas ja virheellinen lukeminen saattaa vaikeuttaa läksyjen lukua. (Korpinen 1993, 13.) Samalla vaikeudet voivat kasaantua ja ongelmia voi ilmetä myös matematiikan ja vieraiden kielten opiskelussa. (Alahuhta 1993, 79.)

Niilo Mäki Instituutin tekemän tutkimuksen perusteella 7 -12-vuotiaista diagnosoiduista lukivaikeuslapsista löydettiin 14 %:lla lukivaikeuden lisäksi myös matematiikan oppimisvaikeuksia, 20 %:lla tarkkaavaisuushäiriötä ja 5 %:lla käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. Kaikista suurin ryhmä (32 %) oli lapset, joilla oli lukivaikeusdiagnoosin lisäksi kaksi edellä mainittua ongelmaa. Vain 29 %:lla lapsista oli pelkästään lukivaikeus. (Ahonen & Holopainen 2002, 242.)

Korpisen (1993) mukaan vieraat kielet aiheuttavat lukioppilaille yleensä eniten ongelmia. On hyvin tavallista, että lukivaikeus on lieventynyt äidinkielessä, mutta näkyy voimakkaasti vieraiden kielten opiskelussa. Vieraat kielet ovat lukivaikeusoppilaille haastavia, koska kieltä opiskellessa joutuu opettelemaan kaksi kieltä yhden sijasta: puhutun kielen, kirjoitetun kielen sekä niiden välisen yhteyden. Joskus saattaa olla niin, että oppilas hallitsee vieraan kielen taidon kiitettävästi, mutta kirjallisissa kokeissa lukivaikeudesta johtuvat virheet heikentävät tulosta. Tästä syystä suulliset kokeet tekisivät heidän osaamiselleen enemmän oikeutta sekä vieraissa kielissä että muissa lukuaineissa. Useimmiten oppilaan vaikeudet eivät näy selvästi. Oppilas saattaa tuntea huonommuuden tunnetta ja epävarmuutta huonon suorituksensa vuoksi. Oppilas voi masentua, mikäli häntä pidetään lukivaikeuden

takia lahjomattomampana kuin hän todellisuudessa on. Lukioppilaalla saattaa ilmetä myös elimellisiä oireita kuten päänsärkyä ja vatsakipuja. Lukioppilaan oppimismotivaatio on yleensä alentunut turhauttavien ja vaikeiden oppimiskokemusten vuoksi. (Korpinen 1993, 13, 20.)

Syvälähdén (1990) mukaan lukivaikeuden luonne muuttuu iän, kypsymisen ja harjoituksen myötä. Yläasteella ja lukiossa monen lukihäiriöisen oppilaan äidinkielen taidoissa ei juuri ilmene enää ongelmia tai ne ovat lieviä. Lukivaikeuteen liittyvät kielelliset heikkoudet kärjistyvät vieraiden kielten opiskelussa ja ongelma ilmenee usein vielä voimakkaana. Hitaus ja ajanpuute vaikeuttavat vieraiden kielten opiskelua. Lukivaikeuksisilla oppilailla on usein myös puutteita oppimistavoissa ja opiskelutekniikoissa. (Syvälahti 1990, 18–19.)

Oppimistapojen ja – tekniikoiden puutteet vaikeuttavat lukivaikeuksisten opiskelua (Syvälahti 1990, 19). Taitavilla opiskelijoilla on käytössään useita oppimisstrategioita oppimisen ja muistin tukena. Oppimisstrategioita voidaan opettaa. Tällöin oppilaalle opetetaan, miten omaa oppimista voi kehittää. Oppimisstrategioita voi käyttää kaikissa oppiaineissa. (Lerner 1993, 206.) Lehtosen (1993) mukaan lukivaikeuksisilla oppilailla on samoja lukemisstrategioita kuin taitavillakin lukijoilla, mutta taitavat lukijat käyttävät lukiessaan useampia strategioita, kun taas lukivaikeuksiset käyttävät yhtä ja samaa strategiaa. (Lehtonen 1993, 45.) Vaikka lukivaikeus saattaa vaikeuttaa koulunkäyntiä koko koulu-uran ajan, se ei kuitenkaan estä lukio-opintoja ja ylioppilastutkinnon suorittamista. Poikia hakeutuu tyttöjä vähemmän lukioon, suurin osa lukivaikeudesta kärsineistä pojista ei kuitenkaan hakeudu lukioon tai he keskeyttävät opintonsa. (Syvälahti 1990, 18, 23.)

2.5 Lukivaikeus ja koulukokemukset

Hakkarainen (2001) on tutkinut lukiopiskelijoiden koulu- ja opiskelukokemuksia. Hänen tutkittavillaan ei ollut kovin myönteisiä kokemuksia ala-asteen ensimmäisistä vuosista. Kuitenkaan mitään traumaattisia kokemuksia ei ollut. Lukiopetuksesta oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Lukiopetus koettiin mielekkääksi ja mukavaksi, mutta jotkut negatiiviset kokemukset johtuivat leimautumisen pelosta. (Hakkarainen 2001, 43–46.)

Hellendoornin & Ruijssenarsin tutkimuksessa (2000, 233) 27 haastateltavasta vain kahdeksalla oli täysin myönteisiä koulukokemuksia. Opettajista oli sekä positiivisia ja negatiivisia muistoja. Myönteiset koulukokemukset liittyivät positiiviseen ilmapiiriin koulussa. McNulty (2003) tutkimuksessa tuli ilmi, että koulukokemukset olivat joillekin lukivaikeuksisille henkilöille traumaattisia. Nämä henkilöt kokivat, että toiset pitivät heitä laiskoina ja tyhminä. Ääneen lukeminen koettiin ahdistavaksi ja nöyryyttäväksi. Myös testaamisesta oli jäänyt ikäviä muistoja. (McNulty 2003, 371–372.)

Pilbacka-Röngän ja Tupalan (1988) haastattelututkimuksessa ilmeni myös traumaattisia koulukokemuksia. Heidän mukaansa tästä voi seurata heikko koulumenestys ja itsetunto, ongelmia työssä, ammatinvalinnassa sekä sosiaalisissa suhteissa. Harrastukset vähenevät ja paljon energiaa tarvitaan erilaisten kompensoivien käyttäytymismallien kehittämiseen. (Pilbacka-Rönkä & Tupala 1988, 96–104.) Singerin (2005) tutkimuksessa tuli ilmi, että enemmistöä lukivaikeusoppilaista oli kiusattu koulussa.

2.6 Lukivaikeus ja minäkäsitys

Lukivaikeuden vaikutuksesta minäkäsitykseen on saatu ristiriitaisia tuloksia. Tutkimuksissa, joissa on tutkittu oppimisvaikeuden vaikutusta minäkäsitykseen, on ongelmana se, että tutkitut joukot ovat olleet hyvin heterogeenisiä ja niissä ei ole tarkkaan määritelty, mitä oppimisvaikeudella tarkoitetaan. (Zelege 2004, 145.) Useat tutkimukset osoittavat, että akateeminen minäkäsitys on heikompi oppimisvaikeuksilla henkilöillä kuin heidän ikätovereillaan. Sosiaalisen ja yleisen minäkäsityksen kohdalla tulokset eivät ole yhtä selkeitä. (Chapman 1988a; Kistner ym.1987; Hagborg 1996; Stone & May 2002, Harter ym. 1998, Zelegen 2004, 148 - 149 mukaan; Vaughn & Haager 1994.)

Oppimisvaikeuksien vaikutuksesta sosiaaliseen minäkäsitykseen on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Zelegen (2004, 156) mukaan useissa tutkimuksissa oppimisvaikeuksilla henkilöillä on huonompi sosiaalinen minäkäsitys kuin heidän ikätovereillaan, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. (Kistner & Osborne 1987; La Greca

& Stone 1990; Harter ym. 1998; Crabtree & Rutland 2001, Zeleken 2004, 156, mukaan.) Toisten tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksisten ja heidän ikätovereidensa välillä ole eroa sosiaalisessa minäkäsityksessä. (Mondgomery 1994; Heat & Wiener 1996; Tabassam & Graing 2002; Gans & ym. 2003, Zeleken 2004, 156 mukaan.)

Eri tutkijat, jotka ovat tutkineet lukivaikeuksisia lapsia, ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että lukivaikeus vaikuttaa negatiivisesti minäkäsitykseen. Näissä tutkimuksissa ei ole eroteltu akateemista, sosiaalista tai yleistä minäkäsitystä.

Useat tutkijat ovat tutkineet lukivaikeuslasten minäkäsityksen ja lukivaikeuden välistä yhteyttä. Tuloksista käy ilmi, että lukivaikeudella on negatiivinen vaikutus oppilaan minäkehitykseen, heitä on pidetty tyhminä ja laiskoina sekä heitä on kiusattu lukivaikeuden takia. (Humprey 2002; Humbrey & Mullins 2002a; Humbrey & Mullins 2002b; Undheim 2002.) McWatters (1989) on todennut, että lukioppilaalla on usein kielteisempi käsitys itsestään ja omista kyvyistään, kuin niillä, joilla vaikeuksia ei ole. (McWatters 1989, Korpisen 1993, 13 – 14 mukaan). Päinvastaisia tuloksia saivat Burden & Burdett, jotka haastattelivat 50 poikaa, jotka kävivät lukivaikeusoppilaille tarkoitettua koulua. Tuloksista ilmeni, että tutkittavilla oli positiivinen kuva itsestään oppijoina ja he suhtautuivat oppimiseen myönteisesti. (Burden & Burdett 2005, 103.)

Tutkimuksissa on myös ilmennyt, että lukivaikeuden aiheuttama paine ja vanhempien korkeat odotukset voivat ilmetä opiskelijan tunne-elämän vaikeuksina. (Hughes & Dawson 1995; Casey, Levy, Brown, & Brooks – Gunn 1992, Undheimin 2002 mukaan.) On saatu myös päinvastaisia tuloksia, joissa ei ole löydetty lukivaikeuden ja tunne-elämän vaikeuksien välistä yhteyttä (Lamn & Epstein 1992; Fergusson & Lynskey 1997, Undheimin 2002, mukaan.)

2.7 Lukivaikeus elämänkulussa

Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman (2003) ovat tehneet 20-vuotisen pitkäikäistutkimuksen, jossa he ovat tutkineet henkilöitä, joilla on oppimisvaikeuksia. Vuoden 2003 tutkimuksessa nämä tutkijat ovat syventäneet tutkimustaan koskemaan

sitä, kuinka oppimisvaikeushenkilöt ovat menestyneet elämässään ja mitkä tekijät ovat edesauttaneet tätä menestystä. Tutkimushenkilöiden menestystä elämässä ovat auttaneet heidän sinnikkyytensä, kyky nähdä oppivaikeus yhtenä heidän ominaisuuksistaan sekä yhteiskunnallinen aktiivisuus. Menestyjät asettivat itselleen tavoitteita ja saivat tukea ystäviltään ja lähimmiltä ihmisiltään. Myös heidän tunne-elämänsä oli tasapainossa. (Goldberg ym. 2003, 226–229.) Näitä samoja menestystekijöitä löysivät myös Spekman, Goldberg & Herman (1992) tutkimuksessaan.

McNulty (2003) on tutkinut 12 aikuista, joilla on diagnosoitu lukivaikeus lapsena. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää näiden henkilöiden omia kokemuksia elämänkaaren eri vaiheissa. McNulty löysi aineistostaan neljä eri elämäntapaa: aluillaan oleva kompensatio, vaihtoehtoinen kompensatio, lahjakkuudella ylikompensoiminen ja kompensatio. Aluillaan oleva kompensatio tarkoittaa, että henkilö on joutunut kamppailemaan ongelmien kanssa jatkuvasti ja itsetunto on pysynyt heikkona aikuisuuteen asti. Vaihtoehtoisessa kompensaatiossa henkilö on löytänyt oman paikkansa, johon oppimisen pulmat eivät vaikuta. Henkilö on mukana työelämässä, mutta kokee olevansa alisuoriutuja. Lahjakkuudella ylikompensoiminen tarkoittaa, että henkilö toimii jollakin rajatulla osaamisalueella, jotta ei kokisi pelkoa ja epäonnistumisia. Kompensatio tarkoittaa, että henkilö on vähitellen sopeutunut vaikeuksiin, joita on kohdannut elämänsä aikana. Henkilö on suoriutunut kykyjensä mukaisesti koulussa ja itsevarmuus on lisääntynyt siirryttäessä kohti työelämää. (McNulty 2003, 368–376.)

Jaklewicz (1992) on raportoinut seurantatutkimuksen, jossa ilmeni että lukivaikeuksisten elämänkaari oli erilainen. 1/3 lukivaikeuksisista oli lopettanut koulunkäynnin peruskoulun jälkeen. Puolet oli käynyt jonkun luokan kahteen kertaan ja koki koulunkäynnin raskaaksi. Vain pieni joukko oli suorittanut korkeakouluopintoja. (Jaklewicz 1992, Kakkurin 1993, 35 mukaan.)

3 KOULUN TUKI OPPIMISVAIKEUKSIIN

3.1 Peruskoulun erityisopetus

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota yksilöllinen mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus. Perusopetuksella pyritään yksilön monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Tavoitteena on herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Jos oppimisessa ilmenee vaikeuksia, pyritään erityisopetusjärjestelyillä toteuttamaan perusopetuksen tavoitteiden saavuttaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004)

Erityisopetus määritellään opetuksiksi, joka pyrkii tyydyttämään oppilaiden erityisiä kasvatuksellisia tarpeita. Erityisopetus voidaan määritellä myös pedagogisesti poikkeavien kasvatukseksi. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 143.) Peruskoulun erityisopetus järjestetään monella eri tavalla. Se voidaan Ihatsua ja Ruohoa (2001) mukaillen jakaa samanaikaiseen erityisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen tai muualla, esim. sairaalassa annettavaan erityisopetukseen. Samanaikaisopetuksessa oppilaan oppimista tuetaan perusopetusryhmässä. (Ihatsu & Ruoho 2001, 92.) Virtasen (2001) mukaan osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleisopetuksen yhteydessä niille oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Lieviä oppimisvaikeuksia voivat olla puheen, lukemisen tai kirjoittamisen vaikeudet. Ne voivat liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä esimerkiksi tarkkaavaisuuden, keskittymisen, motoriikan, hahmottamisen, aistitoimintojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. (Virtanen 2001, 61.) Osa-aikaista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja, joka on pienryhmätyöskentelyyn erikoistunut yksilöpedagogi. (Krogerus 1987, 30–31.) Luokkamuotoisella erityisopetuksella tarkoitetaan pienryhmäopetusta, jota annetaan koko- tai osa-aikaisena joko peruskoulun yhteyteen perustetuissa erillisissä luokissa, erityiskouluissa tai laitoksissa (Ihatsu & Ruoho 2001, 92).

Viikerin (1994) mukaan erityisopetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtina ovat oppilaan kognitiivisen, sosio-emotionaalisen ja motorisen kehityksen oppimisedellytykset sekä oppimistyylit, yleiset kognitiiviseen ja sosio-

emotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyvät lainalaisuudet sekä oppimiseen ja oppimisprosessiin liittyvät oppimispsykologiset ja opetuksen didaktiset periaatteet. (Viikeri 1994, 50.)

Oppilaan ottamisesta ja siirtämisestä erityisopetukseen on perusopetuslaissa (628/1998) annettu ohjeet, joiden mukaan erityisluokalle voidaan ottaa tai siirtää oppilas, joka vammautumisen tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan joko muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Oppilaan ottamisesta ja siirtämisestä erityisopetukseen tulee aina tehdä päätös. Ennen päätöksen tekemistä tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa ja mahdollisuuksien mukaan hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys (Perusopetuslaki 13.6.2003/477). Tarvittaessa lausuntoja voi hankkia myös muilta asiantuntijoilta, jotka vastaavat oppilaan opetuksesta, kuntoutuksesta ja terveydenhoidosta. Siirtopäätös tulee antaa huoltajalle tiedoksi. (Perusopetuslaki 628/1998.)

3.2 Lukio-opiskelun erityispiirteet

Lukio on tavoitteeltaan korkeakouluopintoihin tähtäävä. (Väljärvi 1990, 56). Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 lukiolle määritellään opetus- ja kasvatustehtäviä. Lukion tehtävänä on olla yleissivistävä, ylioppilastutkintoon johtava ja jatko-opintoihin valmentava koululaitos. Lukion tulee myös kehittää nuoren opiskeluvalmiuksia ja oppimaan oppimista sekä opiskelijan itsetuntemusta. Lisäksi painotetaan yleissivistyksen merkitystä elinikäisessä kasvussa itsetunnon lisääjänä, valmiuksina ja arvoina. Lukio-opiskelijan tulisi saada työskennellä parhaalla tavalla omien edellytystensä mukaisesti ja hänen tulisi saada tehokasta opetusta, joka tarkoittaa suotuisempien oppimismahdollisuuksien tarjoamista. Jokaisella opettajalla on vastuu opiskelijoiden valintataitojen ja opiskeluvalmiuksien kehittämisestä. Lukion erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille oppimistilanteet ja kokeet tulee järjestää niin, että opiskelijan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Vaikeuksien ilmetessä tukitoimien

suunnittelu ja toteuttaminen tulee aloittaa välittömästi. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Väljærvi (1990) on tutkinut tekijöitä, jotka vaikuttavat lukio-opinnoissa menestymiseen. Mitä varmempi opiskelija on lukioon hakeutumisestaan, sitä suuremmalla todennäköisyydellä opinnot sujuvat hyvin. Ensimmäisen vieraan kielen opinnoissa menestyminen ennakoi voimakkaasti lukio-opinnoissa pärjäämistä. Peruskoulun opintomenestys sekä orientoituminen lukioon ovat voimakkaasti yhteydessä lukiouran muotoutumiseen. Keskiarvon laskiessa ja motivaation heiketessä keskeyttäminen ja opintojen pitkittyminen kasvavat. (Väljærvi 1990, 21, 22, 24.)

3.3 Erityisopetuksen tarve lukioissa

Lukion erityisopetukseen ei ole kehitetty valtakunnallisesti yhteisiä toimintamalleja. Kunnat ovat vähitellen huomanneet erityisopetuksen tarpeen lukioissa ja asiaan on alettu kiinnittämään huomiota. Mehtäläinen (2005) on tutkinut erityisopetuksen määrää ja tarvetta lukioissa. Erityisopetuksen määritelmästä riippuen erityisopetuksen tarve vaihtelee lukioissa noin 5-10 % välillä. Eniten erityisopetuksen tarvetta ovat aiheuttaneet puutteet lukio-opiskelun edellyttämässä opiskelutaidoissa, lukivaikeudet ja kognitiivisten taitojen kehittymättömyys suhteessa lukion vaatimustasoon sekä motivaatio-ongelmat. (Mehtäläinen 2005, 22.) Erityisopettajat ovat edelleen suhteellisen harvinaisia lukioissa. Mehtäläisen tutkimuksen (2005) mukaan vain 27 % maamme lukioista on ollut käytössä erityisopettaja ajoittain tai pysyvämmiin. Eniten erityisopettajan asiantuntijuutta on kaivattu lukivaikeuksiin. (Mehtäläinen 2005, 27.)

Erityisopetuksen tarve ilmenee eri lailla eri lukuvuosien opiskelijoilla. Ensimmäisen lukuvuoden opiskelijoille ovat tuottaneet eniten vaikeuksia puutteet lukio-opiskelun edellyttämässä opiskelutaidoissa, lukivaikeudet ja kognitiivisten taitojen kehittymättömyys suhteessa lukion vaatimustasoon. Lisäksi motivaatio-ongelmien osuus on suuri suhteessa muihin syyloukkiin, mutta voidaan katsoa, että motivaatio-ongelmat eivät ole syy erityisopetuksen antamiseen. Toisen ja neljännen opiskeluvuoden opiskelijoilla eniten tuen tarvetta tuottavat edelleenkin lukivaikeus ja

puutteet lukio-opiskelun edellyttämissä opiskelutaidoissa, joskin opiskelutaitojen suhteellinen osuus on jo huomattavasti pienempi. Mehtäläinen ei osaa sanoa tarkkaa syytä erityisopetuksen tarve-eroihin, mutta arvelee erityisopetuksen tarve-eron johtuvan mm. hyvästä/riittävästä erityisopetuksesta tai tuesta, kasvaneesta opiskelu ja elämäkokemuksesta sekä keskeytetyistä lukio-opinnoista. (Mehtäläinen 2005, 28 – 29.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävät

Halusimme tehdä pro gradu – työmme lukivaikeuksista. Yleinen käsitys on, että lukioon ei hakeudu erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, joka ilmenee mm. siten, että lukioissa on hyvin vähän erityisopettajia. Viimeaikaisten tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että tuen tarvitsijoita on myös lukioissa. Tästä kiinnostuneena halusimme selvittää, 1) millaisia koulukokemuksia lukiolaisilla lukivaikeusopiskelijoilla on peruskoulusta sekä 2) millaisia selviytymiskeinoja he ovat käyttäneet suoriutuakseen koulunkäynnistä.

4.2 Tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkittavaa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita pikemmin kuin tuoda jo tiedossa olevia seikkoja esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152.) Valitsimme laadullisen tutkimuksen, koska halusimme tuoda tutkittavien omat kokemukset ja näkemykset esille.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieniin määriin tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei siis ole määrä vaan laatu. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei siis ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole etukäteen päätettyjä oletuksia tutkimuskohteesta, mutta aikaisemmat kokemukset vaikuttavat havaintoihin ja ajatteluun. Kun tutkija tekee laadullista analyysia, olisi hänen löydettävä ja opittava tutkittavasta aiheesta jotakin uutta, mikä edellyttää omien ennakko-oletuksien tiedostamista. (Eskola &

Suoranta 1998, 19.) Meidän ennakko-oletuksemme tutkittavasta ryhmästä oli, että heidän lukivaikeutensa olisi havaittu varhaisessa vaiheessa ja se olisi vaikeuttanut heidän koulunkäyntiään.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä. Haastattelun etuna muihin tiedonkeruumenetelmiin on se, että siinä voidaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi ym. 2000, 192.) Haastattelun avulla tutkijalla on mahdollisuus saada kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusimme saada mahdollisimman monipuolista ja syvällistä tietoa tutkittavien koulukokemuksista ja selviytymisestä peruskoulussa.

Käytimme tutkimuksessamme menetelmänä teemahaastattelua. Hirsjärven ym. (2000) mukaan teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 2000, 195.) Teemahaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä sekä se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että etukäteen valitut teema-alueet käydään läpi haastateltavan kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavasta riippuen. Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Käyttämämme haastattelumuoto oli teemahaastattelu, koska olimme rakentaneet haastattelun tiettyjen teemojen ympärille. Teemojen lisäksi olimme laatineet lisäkysymyksiä, joiden avulla varmistimme, että saisimme kaiken tarvitsemamme tiedon selville.

4.4 Haastateltavien hankinta

Aiheemme tarkentui lokakuussa 2005 ja saman kuun aikana aloimme etsiä lukioiden erityisopettajia, joiden avulla voisimme saada tutkimukseen haastateltavia. Alkuperäinen ideamme oli etsiä haastateltavat Jyväskylän seudulta, mutta huomasimme, että lukioissa ei ollut erityisopettajia. Toinen meistä asuu pääkaupunkiseudulla, jonka vuoksi päädyimme etsimään haastateltavia sieltä. Tämä osoittautui helpommaksi tehtäväksi, sillä Helsingin lukioissa on jonkin verran erityisopettajia. Yritimme tavoittaa erityisopettajia sellaisista lukioista, joiden sisäänpääsykeskiarvo oli keskitasoa. Tämä siitä syystä, että oletimme löytävämme näistä lukioista enemmän lukivaikeusopiskelijoita. Laitoimme sähköpostia viidelle erityisopettajalle Helsingissä.

Sähköpostiimme vastasi yksi erityisopettaja, joka työskenteli kolmessa eri lukiossa. Hän oli kiinnostunut tekemään yhteistyötä kanssamme. Hän tiedusteli opiskelijoidensa halukkuutta osallistua tutkimukseemme ja halukkaiden nimet ja sähköpostiosoitteet saimme erityisopettajan välityksellä tammikuussa 2006. Erityisopettajan välityksellä saimme haastateltavia kuusi. Koska tarvitsimme enemmän haastateltavia, päätimme ottaa yhteyttä HERO:on (Helsingin erilaiset oppijat ry.). Sitä kautta saimme vielä kolme haastateltavaa. Pyysimme lupaa haastatteluihin alaikäisten haastateltavien huoltajilta sekä lukioiden rehtoreilta. Saatuamme haastatteluluvat ja riittävän määrän haastateltavia, otimme heihin yhteyttä sähköpostitse ja puhelimitse haastatteluajan sopimiseksi.

4.5 Haastattelujen toteutus

Ennen varsinaisia haastatteluja teimme yhdessä esihaastattelun, jossa testasimme valitsemiamme teemoja sekä saimme käsityksen haastattelun kestosta. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72–73) pitävät esihaastattelua tärkeänä, koska sen avulla voidaan testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, haastattelun kestoa sekä harjoitella haastattelumenetelmää.

Yhteydenottomme jälkeen saamamme lukiolaiset olivat edelleen halukkaita osallistumaan tutkimukseemme ja haastattelut tehtiin helmikuussa 2006 viikoilla

kuusi ja seitsemän ennen hiihtolomaa sekä abiturienttien lukulomaa. Haastateltavat saivat valita näiltä kahdelta viikolta itselleen sopivan haastatteluajan ja paikan. Haastattelupaikkoina olivat haastateltavan koulu, lähikirjasto- tai kahvila sekä kahdessa tapauksessa koti. Kolmea opiskelijaa haastattelimme yhdessä siten, että toisella oli päävastuu haastattelusta ja toinen kuunteli ja teki tarvittaessa lisäkysymyksiä. Kuudessa muussa haastattelussa oli vain toinen meistä ja haastateltava.

Haastattelujen litteroinnit, eli nauhoitetun haastattelun purkamisen kirjoitetuksi tekstiksi, teimme mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen.

4.6 Analysointi

Kerätyn tiedon analyysi ja päätelmien teko on koko tutkimuksen ydin. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää vastaus ongelmiin ja joskus ilmenee kokonaan uusia ongelmia, joiden pohjalta tutkimusta voi jatkaa tai laajentaa. Ensimmäisenä vaiheena aineiston järjestämisessä on tietojen tarkistus. Tiedoista on tarkistettava kaksi seikkaa: sisältyykö aineistoon virheitä ja puuttuuko jotain tietoa. Toisena vaiheena analyysissa on tietojen täydentäminen, jolloin aineiston epäkohtia täydennetään haastatteluin tai kyselyin. Kolmantena vaiheena on aineiston järjestäminen tiedon tallennusta ja analyysia varten. Aineistoa järjestettäessä toimenpiteet riippuvat tutkimusstrategiasta. (Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 53–54; Hirsjärvi ym. 1997, 217.) Luettuamme aineistoamme läpi olimme siihen tyytyväisiä, emmekä enää tarvinneet haastateltavilta lisätietoja. Tämän varmistettuamme aloimme järjestää aineistoa analysointia varten.

Aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Analyysitavan tulee vastata ongelmaan tai tutkimustehtäviin. Analyysitavat voidaan jäsentää karkeasti kahdella tavalla jakamalla ne selittämiseen ja ymmärtämiseen pyrkiviin lähestymistapoihin. Selittämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään usein tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Nämä ovat käytännön tutkimustyössä usein rinnakkain esillä. (Hirsjärvi ym. 1997, 219–220.) Työmme on

kvalitatiivinen tutkimus, joten lähestymistapamme analysoinnissa on ymmärtämiseen pyrkivä.

Aloitimme analyysin teemakortiston kaltaisella tavalla. Teemakortistossa aineisto pilkotaan jatkossa tehtäviä tulkintoja varten (Eskola & Suoranta 1998, 154). Ensin aineistoa luetaan läpi useaan kertaan. Näin tutkija alkaa hahmottaa keskeisiä elementtejä. Aineistoa lukiessaan tutkija voi käyttää eri värejä ja erilaisia alleviivauksia sekä reunamerkintöjä jäsentämään tekstin rakennetta ja sisältöä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 163.) Teemakortistossa aineistoa lukiessa sen reunaan merkitään kyseessä olevan teeman numero. Tämän jälkeen aineistosta poimitaan kulloistakin teemaa koskevat tekstikohdat. (Eskola & Suoranta 1998, 155.) Luettuamme aineistoa läpi, löysimme sieltä tutkimustehtäviä valaisevia teemoja. Erotimme kaksi eri tutkimustehtävää omilla väreillään. Tämän jälkeen numeroimme molemmista tutkimustehtävistä ennalta sopimamme teemat. Kumpikin meistä teki nämä ensin itsenäisesti yksin, jonka jälkeen yhdistimme analyysimme ja kirjoitimme tulokset.

4.7 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 1997, 213.)

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, ts. sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein puhutaan erikseen sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäisessä validiteetissa on kyse tutkimusraportin vastaavuudesta tutkimukseen osallistuvien näkemyksiin. Ulkoisella validiteetilla puolestaan tarkoitetaan yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. (Syrjälä & Numminen 1988, 135–142.)

Reliabiliteetti tarkoittaa toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tai sisäistä yhteneväisyyttä, mikä voi olla ongelma kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kun taas validiteetti on hyvin osoitettavissa. Myös reliabiliteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen, joista ulkoista reliabiliteettiä eli toistettavuutta on käytännössä lähes mahdotonta

testata, koska kasvatustilanteet ovat tuskin koskaan toistettavissa samanlaisina. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on kuitenkin tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Sisäisessä reliabiliteetissa on kysymys siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat tutkijat ovat tuloksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 143–144.)

Olemme käyttäneet teoriassamme paljon kansainvälistä tutkimustietoa. Niiden käyttö oli haasteellista, koska useissa tutkimuksissa oli määritely epätarkasti, mitä tarkoitetaan oppimisvaikeuksilla. Jätimme lähes kaikki sellaiset tutkimukset pois, joissa ei ollut tarkasti määritelty tutkimusjoukkoa lukivaikeuksiksi. Suomenkielistä lähdemateriaalia aiheesta oli vaikea löytää.

4.7.1 Aineiston keruun ja aineiston luotettavuus

Haastateltavistamme kaksi oli poikia ja seitsemän tyttöjä. Tämä ei anna todellista kuvaa lukivaikeuden suhteellisesta jakautumisesta tyttöjen ja poikien kesken, sillä pojilla esiintyy lukivaikeutta enemmän kuin tytöillä. Emme päässeet valitsemaan haastateltavia vaan haastattelimme kaikkia, jotka suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Mielestämme haastateltavamme kuitenkin edustavat hyvin niitä lukiolaisia, joilla on lukivaikeus. Tämä siitä syystä, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden on oltava ahkeria, sinnikkäitä ja motivoituneita, jotta he jaksavat ja pystyvät suorittamaan lukio-opinnot. Nämä kaikki piirteet tulivat ilmi haastateltavissamme. Tutkittavamme edustavat sellaisia lukivaikeusopiskelijoita, jotka olivat hyväksyneet lukivaikeutensa suhteellisen hyvin. Kaikkien opiskelijoiden kohdalla näin ei välttämättä ole, mikä ilmeni kohdallamme siten, että osa kieltäytyi osallistumasta haastatteluun.

Pyrimme luomaan haastattelupaikan ja ilmapiirin sellaiseksi, että haastateltavat rohkenivat kertoa meille avoimesti vaikeudestaan ja kokemuksistaan. Tämä onnistui vaihtelevasti: osasta haastateltavia saimme enemmän irti kuin toisista. Tästä huolimatta saimme kaikilta haastateltavilta paljon tarpeellista ja mielenkiintoista tietoa heidän kokemuksistaan.

Jaoinme haastattelujen litteroinnit puoliksi. Tarkistimme toistemme litteroinnit vertaamalla nauhalla olevia haastatteluja ja litteroituja tekstejä. Haastattelujen osalta luotettavuus varmistui, kun todettiin haastattelujen ja litteroitujen tekstien olevan yhdenmukaisia.

4.7.2 Analysoinnin luotettavuus

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella puolestaan viitataan siihen, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. Periaate on se, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 217.)

Tehdessämme tutkimuksen analyysia teemoittelun avulla olimme yhdenmukaisilla linjoilla. Lopulta olimme tutkimuksen tuloksista samaa mieltä ja totesimme analyysin tulosten vastaavan tutkimuskysymyksiimme.

Analyysin luotettavuutta tulee tarkastella aina myös aineistosta tehdyn tulkinnan kautta. Me annamme aineistosta suoria esimerkkejä, jotta tulkintamme luotettavuus ja päätelmien teko ovat tuloksissa nähtävissä.

5 TULOKSET

5.1 Haastateltavien kuvaus

Haastatteluihimme osallistui yhdeksän lukiolaista, joista seitsemän oli tyttöjä ja kaksi poikaa. Haastateltavat olivat iältään 16 – 19 – vuotiaita. Haastateltavien joukossa oli yhdet kaksoset. Haastateltavien ikä ja sukupuoli jakautuvat seuraavasti:

Taulukko 1. Haastateltavien ikä- ja sukupuolijakauma

sukupuoli	16 vuotta	17 vuotta	18 vuotta	19 vuotta
tyttö	2	1	3	1
poika	-	-	1	1

Haastateltavat olivat viidestä eri lukiosta. Olemme numeroineet haastateltavat yhdestä yhdeksään ja käytämme heistä koodeja H1...H9.

H1: On 16-vuotias tyttö. Hän koki ensimmäiset kouluvuodet hankaliksi, mutta ei osannut tarkemmin kertoa hankaluuksien syitä. Hän oppi lukemaan joulun mennessä ensimmäisellä luokalla. Hänen omastaan mielestään arvosanat eivät olleet ala-asteella kovin hyviä, mutta yläasteella arvosanat nousivat ja koulunkäynnistä tuli helpompaa. Koulunkäynnistä teki helpompaa se, että hän koki yläasteen järjestelmällisempänä ja selkeämpänä kuin ala-asteen. Lukivaikeus todettiin yhdeksännellä luokalla. Tällä hetkellä hän opiskelee ensimmäistä vuotta lukiossa. Hän aikoo suorittaa lukion kolmessa vuodessa. Lukio-opiskelut ovat lähteneet hyvin käyntiin ja hän kokee opiskelun lukiossa helpommaksi kuin peruskoulussa. Perheestä lukivaikeutta löytyy sekä kaksossiskolta että isältä. Lukivaikeus ilmenee teknisessä lukemisessa sekä sanojen erottelussa. Vaikeuksia on ilmennyt myös vieraiden kielten opiskelussa. Hän ei ole saanut erityisopetusta koko koulu-uransa aikana. Vanhemmat ovat hakeneet tukea opiskeluun HERO:sta.

H2: On 16-vuotias tyttö. Ala-asteen ensimmäiset vuodet hän koki hankalana, varsinkin matematiikka tuotti vaikeuksia. Lukemaan hän oppi omien sanojensa mukaan ensimmäisen kouluvuoden lopussa. Hän on saanut kolmannella ja neljännellä luokalla erityisopetusta matematiikkassa ja äidinkielessä. Vaikeuksia ala-asteella tuotti myös A-kieli (ruotsi). Ala-asteen loppua kohden koulunkäynti helpottui ja keskiarvo nousi. Yläasteella koulunkäynti alkoi tuntua helpommalta ja hän sai tukea oppimiseensa. Ruotsin opettaja epäili lukivaikeutta ja se diagnosoitiin seitsemännen luokan lopussa koulupsykologin testillä. Tällä hetkellä hän opiskelee ensimmäistä vuotta lukiossa ja aikoo suorittaa lukion kolmessa vuodessa. Lukio-opinnot tuntuvat helpommalta kuin opiskelu yläasteella. Vaikeaa lukio-opinnoissa on koeviikot ja lyhyet, paljon asiaa sisältävät kurssit. Harva lukion opettajista tietää hänen lukivaikeudestaan. Myös kaksossiskolla ja isällä on todettu lukivaikeus. Lukivaikeus ilmenee sanojen erottelussa, kirjoittamisessa sekä vieraiden kielten opiskelussa. Vanhemmat ovat hakeneet tukea opiskeluun HERO:sta.

H3: On 17-vuotias tyttö. Hän oppi lukemaan ennen kouluikää. Ensimmäisistä kouluvuosista ei ole selkeitä muistikuvia. Kolmannesta luokasta lähtien on vieraiden kielten opiskelu tuottanut vaikeuksia. Siirryttäessä yläasteelle koulunkäynti vaikeutui ja hän saikin erityisopetusta yläasteella matematiikkassa ja äidinkielessä. Vanhemmat kiinnittivät ensimmäisinä huomiota oppimisen vaikeuksiin ja lukivaikeus diagnosoitiin yläasteen kahdeksannella luokalla HERO:ssa. Tällä hetkellä hän opiskelee lukiossa toista vuotta. Lukion ensimmäiset kurssit sujuivat hyvin, mutta opintojen edetessä arvosanoissa ilmeni laskua. Lukiossa vaikeuksia on liittynyt suurten kokonaisuuksien hallintaan ja vieraiden kielten sanaston oppimiseen. Hän on saanut erityisopetusta lukiossa, mutta erityisopetus loppui opettajan lähdettyä koulusta. Tällä hetkellä saa oppimiseensa tukea HERO:sta, jossa harjoitellaan opiskelutekniikoita. Hän aikoo suorittaa lukion 3-3,5 vuodessa. Muilla perheenjäsenillä ei ole todettu lukivaikeutta. Hänellä on työmuistin kapeutta, joka vaikuttaa moniin oppimisen alueisiin, erityisesti luetun ymmärtämisen ja suoritusten hitauteen, keskittymiseen sekä vieraiden kielten oppimiseen. Työmuistin kapeus vaikeuttaa äänteiden yhdistelyä pitkissä sanoissa. Vaikeuksia on myös matematiikan oppimisessa.

H4: On 18-vuotias tyttö. Molemmilla vanhemmilla sekä veljellä on lukivaikeus, jonka vuoksi vanhemmat ovat epäilleet lukivaikeutta jo ennen koulun alkua. Hän on saanut erityisopetusta jo ensimmäisistä kouluvuosista lähtien. Kolmannella luokalla hän vaihtoi koulua Norssiin, jossa erityisopetus jatkui viidenteen luokkaan saakka. Hän oppi lukemaan toisella luokalla, jonka vuoksi hän koki itsensä huonommaksi oppilaaksi kuin toiset. A-kielen (ranska) opiskelu on tuottanut vaikeuksia alusta asti. Ala-asteella oppimista vaikeuttivat toistuvat mahakivut. Yläasteella ranskanopettaja ei uskonut lukivaikeuteen, vaan piti häntä laiskana. Hän on saanut matematiikassa yksityisopetusta koko yläasteen. Yläasteella opiskelu aiheutti turhautumista, koska kova työ ei tuottanut tuloksia ja tämä taas johti luovuttamiseen. Yhdeksännellä luokalla hän havahtui ja alkoi opiskella ahkerasti, jotta pääsisi lukioon. Hän sai koulun ulkopuolella yksityisopetusta kielissä sekä opiskeli isän kanssa matematiikkaa. Hän aloitti lukio-opinnot, mutta ne keskeytyivät, koska opiskelu yläasteella ja lukiossa oli niin erilaista. Nyt hän on aloittanut lukion uudelleen kahden vuoden tauon jälkeen ja opiskelee ensimmäistä vuotta lukiossa. Hän aikoo suorittaa lukion neljässä vuodessa. Lukio-opinnot ovat aluillaan, mutta hän on kokenut olevansa yksin lukivaikeutensa kanssa. Hän on käynyt lukion Lue-kurssin, mutta ei ole päässyt vielä kokeilemaan siellä oppimiaan opiskelutekniikoita käytännössä. Lukivaikeus on havaittu ala-asteella, mutta diagnosoitu lukioon siirryttäessä. Lukivaikeus ilmenee lievänä lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä vähän vaikeampana vieraissa kielissä.

H5: On 18-vuotias tyttö. Hänellä ei ole mitään erityisiä muistoja ala-asteelta, mutta muistaa, että lukemaan oppiminen oli vaikeaa. On saanut erityisopetusta äidinkielle ala-asteen ensimmäisinä vuosina. Hän oppi lukemaan sujuvasti toisella luokalla. Kolmannella luokalla oli äidinkielen tunnit yleisopetuksen luokassa. Vieraan kielen opiskelu tuotti hankaluuksia, mutta muuten koulunkäynti sujui hyvin. Yläasteelle siirryttäessä koulunkäynti jatkui muuten hyvin, mutta vieraat kielet tuottivat edelleen vaikeuksia. Lukio-opiskelu lähti hyvin käyntiin, vaikka hän koki suuret läksy- ja koealueet hankaliksi. Tällä hetkellä hän opiskelee kolmatta vuotta lukiossa ja aikoo suorittaa lukion 3,5 vuodessa. Lukivaikeutta esiintyy isällä ja kahdella siskolla. Lukivaikeus on havaittu ala-asteella ja diagnosoitu lukion ensimmäisellä luokalla erityisopettajan toimesta. Isä oli epäillyt lukivaikeutta jo aiemmin. Nykyään hän saa tukea lukio-opintoihin mm. lisäaikaa kokeisiin ja

aineiden palauttamiseen. Lukeminen ja luetun ymmärtäminen on vaikeaa, kirjoittamisessa vaikeus on erittäin lievä. Myös vieraisissa kielissä esiintyy vaikeutta.

H6: On 18-vuotias tyttö. Ei ole erityisiä muistoja ensimmäisistä kouluvuosista ja lukemaan oppiminen on sujunut hyvin. Hän on käynyt luokattoman yläasteen, joka vaati alussa totuttelua. Yläasteella koulunkäynnin teki haastavaksi ajan puute ja läksyjen paljous. Myös englannin ja matematiikan opiskelu vaati enemmän työtä. Opiskelu helpottui ajan myötä. Tällä hetkellä hän on kolmatta ja viimeistä vuotta lukiossa. Opiskelu lukiossa lähti käyntiin hyvin. Lukivaikeus todettiin vasta lukiossa erityisopettajan lukiseulonnalla, mutta tarkemmat testit ovat kesken. Tieto lukivaikeudesta oli yllätys, mutta se ei ollut mitenkään järkyttävä asia. Hän on saanut lukiossa erityisopetusta ruotsin kielessä. Siskolla on todettu lukivaikeus. Lukivaikeus ilmenee lukemisen hitautena sekä virheellisenä kirjoittamisena.

H7: On 18-vuotias poika. Ala-asteella koulunkäyntiin ei liity mitään erityisiä muistoja, mutta lukemaan oppiminen on ollut hidasta. On saanut erityisopetusta ala-asteella viidenteen luokkaan asti äidinkielessä. Yläasteella opiskelu sujui ilman suurempia ongelmia. Lukeminen oli hitaampaa ja kirjoittaminen virheellistä sekä ruotsin opiskeleminen oli vaikeaa. Englannin kielen opiskelu on ollut hänelle helpompaa. Lukio-opinnot lähtivät hyvin käyntiin ja keskiarvo parani. Tällä hetkellä opiskelee kolmatta vuotta lukiossa ja aikoo suorittaa lukion neljässä vuodessa. Pikkuveljellä on todettu lukivaikeus. Lukivaikeus on todettu ala-asteella, mutta seulontatesti on tehty vasta lukiossa erityisopettajan toimesta. Tarkemmat testit ovat vielä kesken. Vaikeus ilmenee teknisessä lukemisessa ja kirjoittamisessa.

H8: On 19-vuotias tyttö. Ala-asteen koulumuistot ovat hyvät. Hän muistaa, että hänellä on ollut vaikeuksia ymmärtää ohjeita sekä lukemisessa rivit ovat hypelleet ja kirjaimet ovat vaihtaneet paikkaa. Yläasteella ilmeni vaikeuksia ruotsin opiskelussa ja hän opiskeli kieltä pienryhmässä. Yläasteella ilmeni välinpitämättömyyttä koulunkäyntiä kohtaan, mutta yhdeksännellä luokalla hän alkoi opiskella ahkerammin jatko-opintojen takia. Hän aloitti yläasteen jälkeen opinnot linjalla, josta saisi sekä parturi-kampaajan että ylioppilastutkinnon. Nämä opinnot hän joutui keskeyttämään allergian vuoksi, jonka jälkeen hän jatkoi päivälukiossa. Ensimmäinen lukiovuosi sujui hyvin, mutta toisena vuotena opiskelumotivaatio

huononi sekä hän sai lukivaikeusdiagnoosin. Lukiossa on saanut erityisopetusta ruotsin kielen opiskelussa sekä hän on käynyt kurssin, jossa on opetettu opiskelutekniikoita. Tällä hetkellä opiskelee kolmatta ja viimeistä vuotta lukiossa. Lukivaikeutta ei ilmene muilla perheenjäsenillä, mutta suvussa on todettu serkkutyöllä. Lukivaikeus on havaittu lukiossa erityisopettajan lukiseulontojen yhteydessä. Lukivaikeus ilmenee lievänä luetun ymmärtämisessä, tekninen lukutaito ja kirjoittaminen ovat hyvää. Myös vieraisissa kielissä esiintyy vaikeutta.

H9: On 19-vuotias poika. Hänellä ei ole mitään erityisiä muistoja koulunkäynnin alusta ja lukemaan oppiminen sujui normaalisti. Vaikeuksia ilmeni kirjoittamisessa, jossa on saanut erityisopetusta ala-asteella. Vaikeuksia ala-asteella on tuottanut myös matematiikan opiskelu. Yläaste alkoi huonosti ja keskiarvo tippui puolellatoista numerolla. Matematiikan opiskelun lisäksi kemian ja fysiikan opiskelu oli haastavaa yläasteella. Opiskelumotivaatio oli ajoittain kadoksissa, mutta parani yläasteen lopussa, jolloin hän alkoi opiskella ahkerammin, jotta pääsisi lukioon. Tällä hetkellä opiskelee kolmatta vuotta lukiossa. Hän aikoo suorittaa lukion 3,5-4 vuodessa. Lukio-opinnot lähtivät hyvin käyntiin, vaikka työmäärä yllätti. Lukiossa saa erityisopetusta lähinnä opiskelutekniikoihin. Lukivaikeus on havaittu lukiossa erityisopettajan lukiseulontojen yhteydessä. Lukivaikeutta on epäilty siskolla, mutta sitä ei ole diagnosoitu. Lukivaikeus ilmenee kirjoittamisessa ja vieraisissa kielissä. Lukemisessa ongelmat ovat lieviä.

5.2 Koulukokemukset

5.2.1 Koulukokemukset ala-asteelta

Haastateltavien muistot ensimmäisistä kouluvuosista olivat vähäisiä. Pääosin muistot olivat positiivisia eikä koulun aloitukseen liittynyt mitään erityistä. Myös ikäviä muistoja tuli esille kahden haastateltavan kokemuksista. He kokivat koulunkäynnin hankalaksi. Kolmannesta luokasta lähtien heidän kokemuksensa muuttuivat positiivisemmiksi, koska koulunkäynti alkoi sujua paremmin ja arvosanat nousivat.

H1: *”No, en mä oikeen muista ekalta ja tokalta...No, mulla ei menny hirveen hyvin kyllä.”*

(kolmannesta luokasta lähtien) ”No arvosanat ei ollu hirveen hyviä, sen mä muistan. En mä muuta muista.”

H2: *”No, et silleen, et mä en osannut mitään niinku oikeestaan, silloin oli tosi hankalaa, vaik ei ne vaikeita asioita voinu olla.” No sitten (kolmannesta luokasta lähtien) mul kyl alko mennä paremmin ja kuudennella mul oli sitten aika hyvin jo kaikki.”*

Muiden haastateltavien yleiset koulukokemukset olivat positiivisia eikä heillä ollut mitään erityisiä muistoja koulun aloitukseen liittyen. Jos muistoja ilmeni, ne liittyivät lukemaan opetteluun ja tiettyihin oppiaineisiin. Vähäiset muistikuvat ensimmäisistä kouluvuosista voivat johtua siitä, että haastateltavien koulunkäyntiin ei ole liittynyt mitään voimakkaita kokemuksia, joita olisi voinut tulla toistuvista epäonnistumisista. Ensimmäisistä kouluvuosista on myös kulunut paljon aikaa, jonka vuoksi niiden muistaminen voi olla vaikeaa.

H3: *”Mä en itse asiassa muista paljon ollenkaan...ei tuu mitään sellasta erityistä mieleen.”*

H7: *”Aika vähän mitään semmosta, mul on varmaan ala-aste semmosena pakettina et, mulla ei juurikaan oo semmosia yksittäisiä muistoi, siitä on aika kauan kuitenkin. En mä voi sanoo ykkösluokasta silleen erityisesti mitään.”*

H8: *”No ihan sillai positiivisia, että kyl se niinku oppiminen oli kivaa ja kaikkee, meillä oli kauheen hyvä luokkahenki ja sitten semmonen tiivis yhteisö siinä ja meidän opettaja oli hirmu kiva...”*

H9: *”No, mitä nyt muistaa, hauskaa kavereiden kanssa riehuttiin ja mitä nyt eka, toka, kolmasluokkalaiset tekee et.”*

Suurimmalla osalla haastateltavistamme lukemaan opettelu oli sujunut normaaliin tahtiin, eikä se ollut jäänyt näiden henkilöiden mieleen mitenkään erityisesti. Heidän lukivaikeutensa on ilmeisesti ollut niin lievä, ettei se ole vielä koulun ensimmäisillä

luokilla näkynyt. Heidän vaikeutensa on tullut selvemmin esiin vieraiden kielten opiskelussa, jolloin joidenkin kohdalla alettiin epäillä lukivaikeutta. Kolme haastateltavistamme kertoi vaikeuksista lukemaan opettelussa sekä siihen liittyvistä ikävistä muistoista. He vertasivat itseään koulutovereihinsa, jotka osasivat lukea, ja kokivat tästä syystä alemmuuden tunnetta. Myös opettajan aliarvioiva suhtautuminen oppilaan lukutaitoon lisäsi alemmuuden tunnetta, mutta samalla lisäsi oppilaan näyttämisen halua ja yrittämistä lukemista kohtaan. Oppilaiden lukemaan oppimista oli tuettu erityisopetuksen avulla.

H4: *”Mut mä muistan, että mulla oli yks kaveri, joka asu samassa rapussa ja se luki sujuvasti ja mä yritin lukee tavuja, et silleen tuns itdens silleen vähän tyhmemmäks. Mä varmaan opin (lukemaan) silloin tokalla. Et mä luin kuitenkin silloin tokalla jo jotain Tiina kirjoja. Mä muistan sen, kun me vuokrattiin tai oltiin koulun kirjastossa ja käytiin lainaamassa ja mä otin semmosen paksun kirjan ja mun opettaja sano, et se on liian paksu mulle, et mä en saa sitä luettua, mut sit mä sain sen luettua. Et se oli ehkä semmonen, mut en mä muista, et mikä on eka sana tai sellasta.”*

H5: *”Muistan et se oli vaikeeta, et muistan ku meillä pyöri sellanen nauha siellä ympäri luokkaa, et piti lukee ni se oikeen lisäs sitä semmosta...et se oli sellasta erilaista. Muistan, et se oli vaikeeta.”*

H7: *”Opin lukemaan jotain lyhyitä tekstejä varmaan tokalla silleen niinku normaalistikin, mut mä olin vaan vähän hitaampi, siit ei oikein meinannut tulla mitään lukee pitkiä juttuja...Mut sit ku tota tuli eka Harry Potter niin mä oon ruvennut lukee kirjoja. Meil oli aina hirveet tappelut kotona, ku mutsi laitto mut aina lukemaan yhen sivun kirjasta ja se oli ihan kauheeta ...”*

Vieraat kielet koettiin epämieluisiksi ja vaikeiksi aineiksi. Vieraat kielet ovat olleet vaikeita, koska lukivaikeus ilmenee monilla voimakkaimmin vieraissa kielissä. Vieraita kieliä opiskellessa joutuu opettelemaan kaksi eri kieltä, sekä puhutun että kirjoitetun kielen. Vaikka kaikilla haastateltavilla ei ollut vieraan kielen alkaessa

vielä todettu lukivaikeutta, on heillä kuitenkin ollut heikkoutta tällä osa-alueella. Kielten opiskelun vaativuus on tehnyt opiskelun vaikeaksi, jonka vuoksi vieraat kielet koettiin epämieluisiksi. Äidinkieli koettiin epämieluisaksi tekstien ja ääneen lukemisen takia. Myös matematiikka koettiin vaikeana oppiaineena. Lukivaikeus ja matematiikan oppimisvaikeudet liittyvät usein toisiinsa, minkä vuoksi ei ollut yllättävää, että matematiikka mainittiin epämieluisien oppiaineiden joukossa.

H1: *"No, matsku varmaan. Ja kielet."*

H4: *"No just ne kielet."*

H5: *"No, eniten inhosin just kieliä ja äidinkielen tunnint ei ollu mun lemppareita, jos niissä piti kirjottaa jotain esim. nopeesti jotain tarinoita tai jotain."*

H9: *"Varmaan matikka, se on ollu aina semmonen peikko, siitä mä en oon ikinä pitäny, koska mä en oo ikinä osannu sitä enkä ymmärtäny niitä juttuja niin se on ollu aina semmonen hirveä peikko."*

Suosituimmat oppiaineet olivat taito- ja taideaineet. Muutamain mainitsivat taito- ja taideaineiden lisäksi reaaliaineista mm. historian ja uskonnon. Haastateltavat mainitsivat mieluisiksi oppiaineiksi sellaisia aineita, joissa he kokivat olevansa hyviä tai jotka kiinnostivat heitä erityisesti. Haastateltavien vastauksia tulee ilmi, että heillä on lahjakkuutta yhdessä tai useammassa oppiaineessa, joka on kompensoinut lukivaikeuden aiheuttamia vaikeuksia.

H4: *"No varmaan äidinkieli kuitenkin, uskonto ja joku sellanen, jossa ei tarvi kauheesti muuta kun muistaa."*

H5: *"...tykkäsin just taideaineista enemmän."*

H7: *"Musikista mä oon aina tykännyt... Biologia, siinä mä olin hyvä ala-asteella."*

H9: ”...Mä pärjäsin reaaliaineissa niinku just historia ja uskonto oli mun mielestä hauskinta, opin ne jutut nopeesti ja sit nää helpoimmat aineet oli hauskoja aineita.”

5.2.2 Koulukokemukset yläasteelta

Kokemukset yläasteelle siirtymisestä olivat erilaisia. Päinvastoin kuin yleensä, tuli ilmi myös sellaisia kokemuksia, että koulunkäynti helpottui yläasteelle siirryttäessä. Usein koulunkäynnin edetessä keskiarvo laskee lukivaikeuksisilla oppilailla, koska vaatimustaso nousee. Tämän vuoksi kahden haastateltavamme kokemukset ja keskiarvon nousu yläasteelle siirryttäessä olivat poikkeuksellisia. Mielenkiintoista on, että näin on käynyt siitakin huolimatta, että he eivät ole saaneet juurikaan ylimääräistä tukea koulunkäyntiinsä. Haastatteluista tuli myös ilmi tavallisempi suuntaus, että koulunkäynti tuottaa hankaluuksia ja keskiarvo laskee yläasteelle siirryttäessä. Huonoja kokemuksia saattoivat aiheuttaa myös opettaja, parhaimpien kavereiden joutuminen eri luokalle sekä opiskelun vaativuus. Opiskelun yläasteella teki haastavaksi myös murrosikä, joka yhdessä lukivaikeuden kanssa vähensi opiskelumotivaatiota. Usean kohdalla lukivaikeutta ei ollut diagnosoitu vielä yläasteella, mutta se on varmasti vaikeuttanut opiskelua. Moni haastateltavamme on ollut epätietoinen omien vaikeuksiensa syistä, vaikka ongelmia opiskelussa onkin ilmennyt.

H1: ”No, ainakin arvosanat nousi. Siellä oli paljon helpompaa.”

H2: ”Mun keskiarvo kyl alko nousee heti seiskasta asti tai kutosesta asti, et se alko tuntuu jotenkin kyl silleen helpommalta...”

H3: ”Se oli vielä kauheempaa...Mutta tunnilla oli jotenkin semmonen levoton olo, et ei pystyny niinku keskittymään ja sitte kaverit oli eri luokalla, ne tosi hyvät kaverit, nykyinenkin paras kaveri ja oli vähän semmosta et ei oikeen mikään sit jaksanu kiinnostaa, kun hirveesti piti tehdä sitä hommaa ...”

H4: *”No tota, yläasteella meil oli semmonen ranskan opettaja, joka ei uskonut, et on lukihäiriö vaan se oli sitä mieltä, et lukihäiriö on sama kun laiskuus, mikä oli tietty hiukka hankalaa käydä sen opettajan kans läpi näitä juttui.”*

H8: *”Ihan siis silleen, seitsemännellä luokalla tuli ruotsi ja siinä sitten mä jäin heti jälkeen ja mulle ei vaan sopinut se opiskelutahti...”*

H9: *”...Kyllähän se keskiarvo tippu varmaan puolellatoista numerolla saman tien ensimmäisenä vuonna, että huonostihan se alko, mut kyllä se siitä sitten pikku hiljaa parantu, mut että lukivaikeuden takia ei ollu silleen mitään ongelmia, kun sitä ei periaatteessa ollu huomattu vielä, ei se vaikuttanu yläasteella koulunkäyntiin ollenkaan...”*

Vieraat kielet olivat edelleen ylivoimaisesti epämieluisampia aineita koulussa, sillä ne tuottivat haastateltaville eniten vaikeuksia. Vaikeuksia aiheuttivat myös matematiikka sekä fysiikka ja kemia, jotka alkoivat uusina oppiaineina yläasteella. Nämä kaksi ainetta koettiin myös ei-kiinnostaviksi, siitä syystä, että ne olivat vaikeita.

H5: *”Opiskelu takkuili saksassa ja englannissa.”*

H7: *”Ruotsi alko niin mä en tehny yläasteella yhtään mitään niin sekin jälkeen on ollu aika ikävää toi ruotsi, kun ei osaa sitte niin yhtään.”*

H9: *”Edelleen se matikka oli se hirvee peikko ja sit kun tuli fysiikka ja kemia, nekin oli kaks semmosta erittäin epämieluisaa ainetta.”*

H6: *”Varmaan just fysiikka ja kemia ehkä ja sillee ku ne ei kiinnostanu hirveesti, oli vaan sellasta, et piti laskee niitä kaavoja ja muuta.”*

Ala-asteella mieluisimpina aineina painottuivat taito- ja taideaineet. Yläasteella painotus muuttui reaaliaineiden puolelle. Reaaliaineista suosituimpia olivat historia,

uskonto ja biologia. Reaaliaineiden opetuksessa on mahdollista hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä, jonka vuoksi niiden opiskelu on ollut mielekkäämpää ja soveltuivat paremmin haastateltavillemme. Moni haastateltavista mainitsi, että reaaliaineiden asiat jäivät paremmin mieleen kuuntelemalla ja keskustelemalla kuin lukemalla. Myös äidinkielestä tuli suosittu oppiaine, koska yläasteella tuotettiin enemmän omia kirjoituksia ja tekstejä. Yksi haastatelluista mainitsi yläasteen hyväksi puoleksi sen, että siellä opettajalla oli selkeämpi opettajan rooli ja opetus tapahtui omissa luokissa.

H3: *”Mä tykkäsin siitä, kun oli vielä yläasteella niinku nää opettaja opetti ja oli luokkia, et sai kaikki ohjeet ja apua silleen, että tota ja kumminkin sit ne pääs neuvomaan paremmin kun oli pienemmät luokat, mutta ehkä se oli sit ihan kivaa näin jälkeen päin ajateltuna.”*

H3: *”Joo, no äikässä mä en ikinä osannu kirjottaa kauheen hyvin niin sitte kaheksannella tai yheksännellä luokalla mä sain ainoon kympin sitten jostain aineesta ja hiket (hikipingot) oli oikeen ne suuttu oikeen mulle ja sit mulle tuli oikeen semmonen kirjottamisen ilo...”*

H5: *”No, mä rakastin kotitaloutta ja mulla oli liikunta. Eet ne oli kans nää taideaineet ja sit mä tykkäsin hirveesti äidinkielestä, kun se oli erilaista kun ala-asteella kun se ei ollu sellasta kirjainten opiskelua ja sanajärjestystä vaan se oli sellasta, et tehtiin erilaisia aineita ni se oli hauskaa.”*

H9: *”No uskonto ja historia on ollu aina mun lempiaineita.”*

5.2.3 Erityisopetus peruskoulussa

Haastateltavistamme viisi oli saanut erityisopetusta ala-asteella joko äidinkielessä tai matematiikassa. Enemmistö oli saanut erityisopetusta ensimmäisistä kouluvuosista lähtien. Erityisopetusta annettiin useamman lukuvuoden ajan, mutta määrä vaihteli. Kaikki kokivat erityisopetuksen mielekkääksi ja heillä oli mukavia muistoja opetuksesta. Erityisopetuksen teki mukavaksi se, että asioita harjoiteltiin pelien ja leikkien avulla. Haastateltavat eivät kuitenkaan muistaneet tarkkaan, mitä erityisopetuksessa oli harjoiteltu. Aika moni haastateltavistamme ei tiennyt syytä erityisopetuksessa käymiseen. Erityisopetuksella oli kuitenkin oppilaiden keskuudessa hyvä maine, sillä sinne halusivat myös ne oppilaat, jotka eivät erityistä tukea tarvitseet. Ketään ei myöskään kiusattu erityisopetuksen takia.

H2: *”Joo, kolmannella ja neljännellä mä kävin matematiikassa ja äidinkielelessä kai. ”No, mun mielestä se oli kyl tosi kivaa, et se oli niinku tosi rento silleen, et siin oppi silleen paremmin, mun mielestä.”*

H4: *”...mä olin ekan ja tokan Pihkapuiston ala-asteella ja siel mä olin, kävin molemmat vuodet kävin erityisopettajalla, sit mä olin Helsingin Toisessa Normaalikoulussa, mis on tietenkin hirveen hyvä erityisopetus, mä oon käyny siellä koko ala-asteen siellä. No kyl mä aina, en mä ikinä kokenut, et se ois noloo tai tyhmää käydä erityisopettajalla, et mä oon aina viihtynyt siellä...”*

H5: *”Taisin olla suurimman osan näistä äidinkielen tunneista. No, aluks se oli ihan hauskaa, kun siellä oli näitä tämmösiä pelejä ja leikkejä, mut sitkun siitä tulis sitä pelkkää kirjottamista ni sit mä rupesin miettiin et miks mä en saa olla siellä missä muut on. Mut oli se paljon hauskeempaa olla siellä, kun mä aina kerroin kavereille ni nekin halus päästä sinne. Ne oli silleen et miks mä en pääse, se oli hauskaa.”*

H9: *”Meillä oli muistaakseni ihan muutama oppilas silloin siinä, käytiin äidinkielen tunneilla siellä tekemässä omia juttuja. Se oli oikein hauskaa, siellä oli kaks mun hyvää ystävää, jotka on vieläkin ystäviä, ne oli mun kanssa siellä. Meillä oli sitten ihan omat jutut.”*

Yläasteella erityisopetusta sai enää kolme haastateltavista. Yksi oli saanut erityisopetusta ruotsin kielessä, yksi matematiikassa ja yksi kertoi saaneensa erityisopetusta muistiongelmaansa. Erityisopetuksen vähäisyyttä selittää se, että haastateltaviemme vaikeudet ovat olleet suhteellisen lieviä ja he ovat pärjänneet koulussa ilman tukea. Koulu ei ole pystynyt tarjoamaan riittävää tukea, jonka vuoksi monen haastateltavan perhe on auttanut ja tukenut koulunkäynnissä.

H3: *”...kun olin yläasteella sain erityisopetusta, mut ei se oikeen paneutunu siihen muistiasiaan, että oli vaan semmosta, että voi voi, mee johonkin muualle harjottamaan tota alaa (muistia). Sse oli itse asiassa sillä lailla, kun se on kyl tosi mukava se erityisopettaja ei siinä mitään, mä tykkäsin hirveesti käydä siellä, sillä ei ollu hirveesti aikaakaan et se otti sitten niitä, jolla oli oikeesti silleen tosi huonoja numeroita...”*

H4: *”Matematiikassa mä oon saanut 7.-9. luokasta yksityisopetust, kun meillä oli niitä auskuja niin ne piti mulle, siel oli aina kaks auskuu ja minä ja sit yks toinen tyttö siinä huoneessa. Me ei oltu luokan kanssa juuri ollenkaan, et mä oon periaatteessa käynyt koko yläasteen sen opetuksen yksityisopetuksena, mut ei silti helppoa ollu.”*

H8: *”Seitsemännellä luokalla tuli ruotsi ja siinä sitten mä jäin heti jälkeen ja mulle ei vaan sopinut se opiskelutahti, mikä siinä meni ja sit meni kaikki ihan ohi. Kaikki kaverit jäi sinne isoon luokkaan ja ite menin sinne pienryhmään, et se oli vähän silleen, et miks mä joudun, mut kai se sitten, kun opettaja sano, et se on sun omaks parhaaks, et kyl sitä sit asennoitu vähän eri tavalla, sillai.”*

Erityisopetuksen määrä ja laatu peruskoulussa on ollut vaihtelevaa. On ollut hyvin paljon opettajasta ja koulusta kiinni se, miten vaikeuteen on puututtu ja millaista tukea on saanut. Opettajien suhtautuminen oppilaisiin ja heidän ongelmiinsa on vaihdellut: joku opettaja piti oppilasta laiskana, eräs opettaja käski oppilasta hakemaan apua muualta, eräs haastateltava puolestaan oli saanut koko yläasteen yksityisopetusta matematiikan oppimisvaikeuksiin. Haastateltavat olivat saaneet koulussa erityisopetusta, joka kertoo siitä, että lukivaikeus on tunnistettu. Erityisopetuksen laadusta ja kestosta voi tehdä johtopäätöksen, että lukivaikeuden vaikutusta oppimiseen ja koulumenestykseen ei aina tarkkaan ollut ymmärretty.

5.2.4 Kokemus itsestä peruskoululaisena

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut kuvailivat itseään ahkeraksi, tunnolliseksi ja yritteliääksi peruskoululaiseksi. Joillakin ala-asteen tunnollisuus muuttui yläasteella välinpitämättömyydeksi ja he kokivat luovuttaneensa opiskelun suhteen. Opiskelumotivaation heikkeneminen voi olla seurausta oppiaineiden vaikeutumisesta, joka näkyy ongelmien lisääntymisenä koulunkäynnissä. Luovuttaminen on voinut olla keino selittää itselleen syytä huonoihin arvosanoihin, koska ei ole tiennyt, mistä vaikeudet joissakin oppiaineissa johtuivat. Yksi haastateltavista kuvaili itseään laiskaksi. Laiskuuden ilmeneminen voi johtua siitä, että opiskeluun käytetty työmäärä ei tuonut toivottuja tuloksia, jolloin haastateltava käytti entistä vähemmän aikaa opiskeluun.

H2: *”No ihan semmonen keskiverto, et. No, ainakin tunnollinen. En mä keksi muuta.”*

H3: *”Ahkerana oltu ja yritetty kovasti.”*

H4: *”No, omasta mielestä mä olin ihan hyvä koululainen ala-asteella, mut sit tosiaan yläasteella tuli se luovutusvaihe.”*

H5: *”Mä olin mun mielestä semmonen ahkera ja semmonen iloinen ja tämmönen positiivinen ja ystävällinen...”*

H7: *”Mä olin aika laiska, mut enhän mä vielääkään oo mikään hirveen tarmokas opiskelija oo, mutta se olin tosi laiska silloin ja tota. Sanotaan, et ala-asteella mä olin vielä vähän semmonen hömelö lapsi tai en mä nyt sit tai hömelö mun mielestä kuvastaa mua oikein hyvin, mä olin vähän silleen, mutta tota. Vähän vielä yläasteellakin, mut semmonen ihan perusopiskelija varmaan.”*

H8: *”Ala-aste oli silleen, et ahkera ja tunnollinen ja semmonen periaatteessa, et niinku kaiken periaatteessa vielä hallitsi, et oli kutakuinkin helppoja, vaikkei kaikista tykännytkään, mut sit taas yläasteella eri ja uutta, et silloin se ehkä luiskahti käsistä, et ei todellakaan ollu enää tunnollinen tai ahkera, et sitä meni vähän sillai, paitsi ysiluokka, silloin mä preppasin ihan tosissani tai siis petrasin. Yläaste oli varmaan aika semmonen vastakohta ala-asteelle...”*

H9: *”Aika vaihtelevainen opiskelija, välillä jos innostuin niin tein hyvin töitä ja kunnolla, mut sit taas jos sattuu oleen huono päivä niin, sit ei onnistunu oikeestaan mikään. Sosiaalinen, tunnit vierähti välillä siihen, että jutteli kavereiden kanssa. Itse asiassa ihan normaali yläasteikäinen nuori.”*

5.2.5 Lukiokokemukset

Suurin syy lukioon hakeutumiseen oli se, että kaikki haastateltavat halusivat lisää aikaa miettiä tulevaisuuden koulutustaan ja ammattiaan. He kokivat, että lukio antoi enemmän mahdollisuuksia jatkokoulutuksen suhteen. Kaksi haastateltavaa mainitsi myös, että perhe odotti heiltä lukio-opintoja. Haastateltaviemme lukioon hakeutumisen syyt ovat samanlaiset kuin muidenkin ikäistensä.

H1: *”No, en mä ois ees tietäny, miten mä jatkan niin siinä on aikaa harkita ja sitten mä halusin lukioon ja sit mä haluan semmoseen ammattiin, mihin pitää käydä lukio.”*

H2: *”No, siin on niin paljon enemmän noita mahdollisuuksia ja en mä viel tiä yhtään, et mikä must vois tulla.”*

H6: *”Mulla on oikeestaan aina ollu se, et lukio on mun juttu ja sai sit lisää miettimisaikaa, et mihin ammattiin sit haluis.”*

H8: *”No tota, varmaan ihan sen takia, että lukion kautta pääsee tai se avaa ovia tai paljon enemmän just vaikka yliopistoon tai johonkin tällai. Se on ehkä tullut vanhemmilta ja perheeltäkin semmonen ajatus, että yläasteelta lukioon, oli mikä oli.”*

H9: *”Yks syy oli se ,et ei ollu mitään hajua yläasteen jälkeen, mitä ois tehny, kolme vuotta lisääikaa kuulosti hyvältä idealta ja sit tultiin lukioon ja toinen syy se, et en tiä mitä nyt sit halua tehdä, et nyt on ollu mielessä, et lähtis yliopistoon jotain historiaa lukeen. Ja kun tällästä opiskelee niin sinnehän vaaditaan lukiokoulutus. Ilman sitä ei pääse, se avaa enemmän ovia jatkokoulutuksen suhteen.”*

Kaikki haastateltavat kertoivat, että lukio-opiskelu oli lähtenyt hyvin käyntiin, mutta kokemukset lukion alusta ovat hyvin erilaisia. Kahdella keskiarvo nousi lukion alussa. Nämä ovat samat henkilöt, jotka kokivat myös yläasteen helpompana kuin ala-asteen. Tämä on edelleen ristiriidassa yleisen suuntauksen mukaan, jossa koulunkäynnin koetaan vaikeutuvan siirryttäessä yläasteelta lukioon. Haastateltavat kokivat lukio-opinnoissa yllättävänä työmäärän suuren kasvun peruskouluun verrattuna. Haastateltavista neljä kertoi, että lukio-opiskelu vaikeutui hyvän alun jälkeen, mikä näkyi numeroiden tippumisena ja opiskelumotivaation laskemisena. Tämä voi osittain selittyä sillä, että lukion alussa kurssit ovat olleet peruskoulun kertausta ja asiat ovat olleet entuudestaan tuttuja. Kurssien edetessä oppisisällöt ovat vaikeutuneet ja opiskelutahti nopeutunut, jolloin lievästi lukivaikeuksiset eivät ole pysyneet opiskelutahdissa mukana. Myönteiset kokemukset lukion alusta voivat selittyä sillä, että lukio-opiskelu on ollut uutta ja erilaista, ja he ovat saaneet uusia kavereita.

H2: ”No, mä kyl yllätyin aika paljon, et se oli niinku oli paljon helpomman tuntusta, kun mä luulin. Mä olin ihan paniikissa, ennenkun mä alotin. Se tuntu ehkä jotenkin helpommalta kun yläaste.”

H5: ” Se lähti hyvin käyntiin, et se oli hauskaa ja siinä oppi hirveesti kaikkee. Tosin se oli aluks aika kammoksuttavaa, kun sai kuulla, et yks kirja yhteen kokeeseen, se oli ihan järkyttävää, koska oli tottunu, et se oli jotain 20 sivua se koealue tai jotain. Se sit pisti hirveesti lukemaan, mut kyllä se sit alko loppujen lopuks hyvin.”

H7: ”No, silloin se lähti oikein hyvin. Joo silleen, et mun keskiarvo parani, mut sit se lähti vähän laskee, kun huomaa, se on niin paljon vapaampaa...”

H8: ”No se lähti, sanoisinko aika iloisesti, että viel oli semmosta tarmoa ja semmosta tietynlaista energiaa, tahdonvoimaa lukee ja opiskella ja kaikkee. Ja silloin sai hirveesti uusii kavereita ja kaikki oli sellasta uutta ja ihmeellistä. Ei oikein ollu mitään, miks ei ois opiskellut ja ollu kivaa lukiossa. Tokana vuonna se rupes jo tuntuu puuduttavalta ja tuli jo kaikki niinku, sit ilmeni kaikki nää lukijutut ja tälle, mut se eka vuos oli kyl ihan hauska.”

H9: ”Ei mitään ihmeellistä, olihan se aikamoinen järkytys, mikä määrä työtä pitää tehdä verrattuna yläasteeseen, se vähän löi laudalta, että se oli ihan uus juttu, ihan uus systeemi, onneks oli joitain samoja maikkoja, kun siirty vaan kerrosta ylemmäks, kyllähän se oli vähän semmonen shokkiherätys, et nyt täytyy jo oikeesti ruveta tekeen töitä eikä vaan lusmuilla, mut et ihan ok lähti käyntiin ei silleen mitään ihmeellistä.”

Lukivaikeus on vaikeuttanut kaikkien haastateltavien lukio-opiskelua. Lukivaikeus hidastaa lukemista, jonka takia läksyihin ja koealueiden lukemiseen menee enemmän aikaa. Kursseilla tulee lyhyessä ajassa paljon uutta asiaa, joka on vaikea sisäistää. Etenkin kielten opiskelua vaikeuttaa se, että kurssin aikana tulee paljon uusia sanoja,

joiden opetteleminen on monelle todella työlästä. Yksi haastateltavista koki, että hän joutuu kamppailemaan lukiossa lukivaikeuden kanssa yksin. Tämä kokemus saattaa johtua siitä, että hän oli saanut peruskoulun aikana paljon tukea oppimiseensa, minkä vuoksi lukiossa saatu tuki on tuntunut mitättömältä.

H1: *”No, se hidastaa ainakin lukemista ja opiskelua, tai kestää hirveen kauan tehdä läksyjä.”*

H3: *”No siis, just näiden kokonaisuuksien hallinta, ja sitte kielissä, kun tulee niin paljon sanoja ja viimeksi jaksossa oli kaikki kolme kieltä, joista kaks on pitkää, niin tulee ihan hulluna sanoja, niin ei niitä kaikkia sitte täydellisesti opi. Ja tota ehkä ne on ne suurimmat ongelmat.”*

H4: *”No varmaan se, että lukiossa ei silleen oikein enää saa sitä tukea ja sitten se on vähän kurja sanoo sille opettajalle, et mul on lukihäiriö, et saanks mä tehdä tunnin pidempään koetta, kun muut tai tolleen. Et kun siellä joutuu tulee yksin toimeen sen kanssa, kun peruskoulussa oli niin paljon häärijöitä koko ajan auttamassa, et kylhän se on, et en mä vieraita kieliä tai matikkaa, et se on oikeesti ihan hirveetä.”*

H7: *”...kun on niin hirveesti luettavaa ja kun kirjat on niin vaikeita, alkaa tässä vaiheessa jo olemaan, et se alkaa olla jo vaikeeta. Mun pitää lukee kirja kolme kertaa, et mä ymmärrän sen samalla tavalla, kun toiset ihmiset kerralla.”*

H8: *”Must tuntuu, et ainakin tässä tapauksessa, tässä mun tapauksessa se, että käydään niin lyhyessä ajassa niin suuri oppimäärä läpi, se ettei pysy tahdissa varsinkin näissä vieraisissa kielissä...”*

Lähes puolet haastateltavista on saanut erityisopetusta lukiossa. Eniten erityisopetusta on annettu kielten opiskeluun sekä äidinkieleen, lähinnä kirjoittamiseen. Yhden haastateltavan erityisopetus lukiossa oli loppunut, koska erityisopettaja siirtyi toiseen kouluun.

H6: *”Joo, me ollaan käyty tässä ainakin viime vuonna useamman kerran, lähinnä vieraan kielen opiskeluun, ruotsin opiskeluun, harjoteltu ja muuta.”*

H9: *”...et me ollaan ruvettu vähän käymään läpi asioita, miten mä voisin just opiskella englantia ja silleen, että mitä keinoja mulla on oppia paremmaks kirjottajaks ja silleen.”*

H3: *”Joo, meidän erityisopettajalta sain, mutta nyt hän lähti johonkin muuhun kouluun ja siellä on peruskoulun erityisopettaja meitä, et mä en oo sit käyntykään ees.”*

5.2.6 Lukivaikeuden merkitys koulunkäynnissä

Haastateltavien kokemukset siitä, milloin lukivaikeus on vaikuttanut eniten heidän koulunkäyntiänsä, vaihtelivat suuresti. Lukivaikeus on vaikuttanut eniten silloin, kun koulumenestys on ollut heikompaa. Osa koki lukivaikeuden vaikuttaneen eniten lukiossa, koska koulunkäynti vaikeutui, numerot laskivat ja kokeista tuli huonoja arvosanoja. Ne henkilöt, jotka kokivat vaikeuden vaikuttaneen eniten lukiossa, olivat saaneet tiedon omasta lukivaikeudestaan vasta lukiossa. He eivät ole välttämättä osanneet päätellä, että aiempien ongelmien syynä oli lukivaikeus.

H5: *”...lukiossa sinänsä, et musta tuntu, et mä en ehdi saamaan aineita ja monet kielen kokeet oon reuttanu sen takia, et mä en oo ehtiny tehdä sitä koetta loppuun.”*

H6: *”Lukion aikana. Ei enää pärjääkään niin hyvin, numerot laski jo ekan vuoden aikana, varmaan ku vaatimustasoki nous niin sitte ei pysyny enää mukana.”*

H8: *”No nyten lukion tokalla luokalla ja nyt kolmannella. Et silloin se varmaan tuli kaikista vahviten esiin.”*

Joidenkin kokemusten mukaan lukivaikeus oli vaikuttanut eniten ala-asteella, koska koulunkäynnissä ilmeni silloin ongelmia. Nämä henkilöt tiedostivat, että aiemmat ongelmat koulunkäynnissä johtuivat lukivaikeudesta. He ovat ymmärtäneet, miten lukivaikeus on vaikuttanut heidän oppimiseensa.

H1: *”No, neljänestä kuudenteen, no niinku, noi aineet meni huonosti ja silleen.”*

H2: *”Kyl se varmaan siinä ala-asteen lopulla ja yläasteen alkupuolella.”*

5.3 Selviytymiskeinot

5.3.1 Omaa oppimista helpottavat selviytymiskeinot

Koulunkäynti on vaatinut haastateltavilta paljon töitä. Haastateltavilla on ollut käytössään vähän opiskelua helpottavia selviytymiskeinoja. Yleisin selviytymiskeino oli koulunkäynnin eteen tehty kova työ. Kielten opiskelussa käytettyjä apukeinoja ovat olleet englanninkieliset elokuvat ja kirjat, joiden avulla opeteltiin sanoja ja harjoiteltiin kielen ymmärtämistä. Ainoastaan kaksi haastateltavista mainitsi paljon erilaisia tapoja, joilla he olivat helpottaneet oppimistaan. Tällaisia keinoja olivat eriväristen kynien ja paperien käyttö muistin tukena. Oppimista helpottivat myös keskustelut kavereiden kanssa. Yhtenä selviytymiskeinona ruotsin opiskelussa käytettiin tekstin pilkkomista pienempiin osiin, jolloin ei tarvinnut hallita suuria kokonaisuuksia, vaan pystyi kiinnittämään enemmän huomiota yksityiskohtiin. Selviytymiskeinoksi mainittiin myös instrumentin soittaminen, jota käytettiin rentoutumiskeinona läksyjen ja kokeiden luvun yhteydessä. Kielten opiskelussa käytettiin vähän opiskelua helpottavia keinoja siihen nähden, kuinka haastavaa kielten opiskelu on monelle ollut. Moni olisi varmasti hyötynyt oppimisstrategioista opettamisesta.

H2: *”No tota, mä oon vaan tosi kovasti tehnyt niitä harjoituksia (matematiikassa) ja sellasta niin, niin silleen mä oon saanu hyviä (arvosanoja). No tota mä oon itse asiassa kattonut tosi paljon*

semmosia amerikkalaisia filmejä, jossa ei oo tekstitystä niin se on auttanut tosi paljon. Jos se sana vaikka kuulostaa joltain esineeltä niin sit mä muistan yleensä, jos mä niinku ajattelen tai jos mä piirrän sen.”

H3: *” No, sit kun oli tehny näitä tehtäviä niin yleensä mä sit soitan pianoa tai fonia, sillä lähtee kaikki surut ja murheet, pääsee toiseen maailmaan niin, musiikin avulla ja kuuntelemalla musiikkia ja sit jos onnistu vähän paremminki, niin jossain kokeessa niin kyllä siitä tuli aina hyvä mieli.”*

H4: *”No, yleensäkin semmonen, et jos vaik tykkää tosi paljon jostain kirjasta niin mä yritin lukee niitä englanniks ja sillä tavalla oppii sitä kieltä niin sanotusti ulkoa, kun osas ne kirjat jo ulkoo suomenkielellä. Sitten englannin kielessä musiikin kuunteleminen ja niiden sanojen suomentaminen ja tollanen, mut ei mitään semmost erityistä. Mä tein ihan hirveesti töitä.”*

H5: *”...kyl selvii kun hirveesti tekee töitä. No, mulla on hirveesti värikyniä et mun on helppo muistaa ja hahmottaa, jos ne on kirjoitettu eri väreillä, kynillä ja papereilla et ne on erivärisillä papereilla se muistuu, se jää semmosina valokuvina mieleen ni sit ne on helpompi muistaa. No siinä on aina tää, et kun kavereiden kans keskustelee niitä ni se jää niinku mieleen. Jos opettajat luennoi ni, sit kaikki jää paljon paremmin mieleen, et kaikki videot ja tämmöset erilaiset materiaalit kun vaan se teksti ja sit just jotain sanoja niin jonkun täytyy lukee niitä mulle ni sit ne jää mieleen....”*

H8: *”...mä kekkasin ite, et kun mä numeroin ne (ruotsin) lauseet silleen, et mitä ei tietenkään saa siellä ylppäreissä tehdä, mut sitten siihen suttupaperin reunaan numeroi ne erikseen ja erittelee ne lauseet niin, et ne ois oma kokonaisuutensa, et pystyy niinku yksityiskohtii myöten tekee ne, niin se on ehkä semmonen, mitä mä oon käyttänyt ja mistä on ollut tosi paljon hyötyä, et ei niinku joudu käsittelee niin isoo tekstii.”*

H9: ”Pakkopullalla väännettiin läksyt himassa ja yritti aina tunneilla pyytää maikalta aina mahdollisimman paljon apua. Se oli sen mun keino, että piti panostaa enemmän siihen aineeseen että pysty jotain saamaan aikaan.”

5.3.2 Koulun tarjoamat selviytymiskeinot

Koulun tarjoamat selviytymiskeinot olivat lisäaika kokeiden tekemiseen ja tehtävien palauttamiseen. Kaikki eivät kuitenkaan olleet pyytäneet näitä tukimuotoja, vaikka olisivat niitä saaneet. Syynä siihen saattoi olla, että he eivät halunneet erottua muista opiskelijoista ja saada erityiskohtelua. Muutama mainitsi myös sen, että opiskelijat ovat mustasukkaisia opettajien huomiosta, jonka vuoksi he olivat epävarmoja lisätuen vaikutuksesta kaveripiirissä. Yhdelle haastateltavista oli tehty helpotettuja kokeita. Erityisopettaja oli antanut seitsemälle haastateltavalle erityisopetusta johonkin tietyssä ongelma-aineessa koulu-uran aikana.

H1: ”...sain lisäaikaa kokeisiin.”

H3: ”No erityisopettajan kans ollaan varsinkin yläasteelta lähtien katottu, niin no enimmäkseen sellasta että sai treeniä tiettyihin vaikeisiin aineisiin esim. matikkaan ja tämmösiin...”

H4: ”Mul oli pari kertaa vähän helpommat kokeet esimerkiksi ranskassa kun muilla ja sit just se, kun esimerkiksi yläasteella, kun mä en osannu jotain matikan juttuja niin sit se ope laitto mut tekemään jotain sellasii juttuja, mitä mä osasin niinku uudestaan ja uudestaan.”

H5: ”Et oli se pienryhmä ja sit kotiin lähetettiin niitä et tehkää lapsen kanssa näitä lukuharjoituksia et sais sitte enemmän sitä lukuharjotusta sitte läksyks kun muut mut ei sillai muuten et olin enemmän sit niissä ryhmissä vaan. Siis saan lisäaikaa kokeisiin ja sit kaikkiin aineiden palautuksiin jos täytyy tunnilla kirjottaa joku aine niin saan viedä sen kotiin ja tuoda sen seuraavana päivänä jos en ehdi kirjottaa sitä.”

H8: ”No se ruotsin opettaja josta mä mainitsin ja on se meidän englannin opettajakin ollu sillai, et on päästäny, vaikka ennen kuuntelua lukemaan vartiks niitä kysymyksiä läpi siitä ylppärihkosesta ja et ainakaan tuu sitä, et ei ainakaan ehtis tajuta sitä kysymystä...”

Osa haastateltavista oli käynyt lukiossa erityisopettajan pitämän Lue-kurssin, jolla he olivat oppineet erilaisia opiskelua helpottavia keinoja. Keinot olivat eriväristen papereiden käyttöä vieraiden kielten sanojen opettelussa. Ideana on, että sanat jaetaan sanaluokkien mukaan oman väriselle paperille. Näin sanat jäävät paremmin mieleen. Kielten opiskelussa sanojen muistamista voi helpottaa myös niin, että sanat kirjoitetaan paperille ja laitetaan korkealle seinälle, josta niitä voi helposti kerrata. Haastateltaville oli opetettu lukutekniikkaa, jossa luettua tekstiä työstetään lukemisen jälkeen ideakartan avulla. Tämä jäsentää luettua tekstiä sekä parantaa luetun ymmärtämistä ja muistamista. Lisäksi haastateltavat saivat ohjeita parempaan kirjoittamiseen.

H8: ”No ehkä semmosia juttuja, jos pitää jotain sanoja opetella, niin ne me opittiin just siellä erityisopettajan tunnilla, et laittaa erivärisille papereille ja verbit omaan luokkaan. Että lukee vaan kerran tai pari läpi vaan pitää tehdä ideakartta tai, mikä se mind map.”

H9: ”Yksikin semmonen keino, että tulee sellasia vaikeeta sanoja kappaleessa niin kirjottaa ne ihan paperille ja niinku lausuu ne niinku ne lukee siinä. Ja sitten pistää ne sit johonkin korkeelle seinälle missä sä näet ne joka päivä ja sit niitä aina mieltii, et noihan se meni...”

5.3.4 Kodin tarjoamat selviytymiskeinot

Perheen antama tuki koulunkäyntiin oli merkittävää. Perheen antamia selviytymiskeinoja olivat apu läksyjen teossa ja kokeisiin luvussa. Vanhemmat tekivät harjoituskokeita, antoivat tarvittaessa lisäopetusta sekä patistivat lukemaan. Perheenjäsenet kannustivat haastateltavia koulunkäynnissä. Varsinkin yläasteelle

siirryttäessä perheeltä saatu tuki oli tärkeää, koska koulusta saatu tuki oli vähäistä. Perheet ovat osanneet auttaa ja antaa tukea, koska lukivaikeutta esiintyi useimmiten myös muilla perheenjäsenillä kuten vanhemmilla. He osasivat antaa oikeanlaista tukea ja apua omien kokemustensa kautta.

H3: ”Äiti autto mua tosi paljon, se kirjotti esim. kieliopista kaikkia lauseita sieltä ja teki mulle ihan semmosia kokeita, et mä opin sitä sanastoa muistamaan ja kaikkee tämmöstä.”

H4: ” Me ismän kanssa laskettiin kotona matikkaa...”

H5: ”...ne auttaa läksyissä ja sit se on semmosta tukee, et ne sanoo, et älä lannistu siitä, et vaikka se meni vähän huonosti, että yritystä vaan niin sitten semmosta kannustusta.”

H7: ”...vanhemmat on ollut aika hyviä siinä itse asiassa, faija on opettaja niin se siinä mielessä silleen tajuu sen homman ja muutenkin ne koko ajan hirveesti kannustaa lukemaan. ”

5.3.5 Kodin ja koulun ulkopuoliset selviytymiskeinot

Perheet olivat hakeneet apua lukivaikeuteen kodin ja koulun ulkopuolelta. Yleisin paikka, josta tukea oli haettu, oli HERO (Helsingin erilaiset oppijat ry). HERO:sta oli saatu tukea ja vinkkejä opiskeluun sekä joidenkin lukivaikeus oli diagnosoitu siellä. HERO:n kautta oli opittu opiskelutekniikoita, joista mainittiin värien käyttö muistamisen tukena, lukemisen rytmittäminen sekä ideakartan käyttö luetunymmärtämisen parantamiseksi. Vanhemmat olivat järjestäneet lapselleen myös yksityisopetusta hankalassa oppiaineessa.

H1: ”No, me ollaan käyty (HERO:ssa) silleen kaks kertaa, et joku teki testin ja sit se näytti semmosia liikkeitä mitä kannattaa tehdä.”

H3: ”...mulle on aina sanottu (HERO:ssa), että värejä pitää hirveesti käyttää ja sitte on sanottu, että tee jotain, et kävele ja lue ja älä vaan

niinku istu ja tankkaa, et se ei auta ja oon itekkin huomannu, et jos pidempään, et semmosia tunnin lukurytmejä sitten taas käy vaikka ulkona ja sitten taas lukee. Sitten kaikkee tämmösiä erilaisia, jos kappaleita käsitellään, niin mua on ainakin auttanu ymmärtään, englannissa ja kaikissa, että tekee sellasen mind-mapin.”

H4: *”...mun äidin yks ystävä on eläkkeelle jäänyt englannin ja ruotsin opettaja, mä kävin sen luona ottaa yksityistunteja pari kertaa viikossa.”*

5.3.6 Tärkeimmät tukihenkilöt

Tärkeimmät tukihenkilöt olivat vanhemmat. Muita tärkeitä henkilöitä olivat opettajat, erityisopettajat ja kaverit. Opettajilta saatu tuki koulussa on ollut merkittävää, koska opettajalta saatu apu on ollut tärkeää jossakin vaiheessa koulunkäyntiä. Myös kavereiden tuki koettiin tärkeäksi, koska he ovat auttaneet ja heidän kanssaan on voinut jakaa asioita.

Taulukko 2. Tärkeimmät tukihenkilöt

	vanhemmat/ sisarukset	erityisopettaja	opettajat	kaverit	HERO
H1	X		X		
H2	X		X		
H3	X	X	X	X	X
H4	X	X			
H5	X		X	X	
H6	X				
H7	X				
H8		X	X	X	
H9		X	X		

5.4 Diagnosointi

Lukivaikeus-diagnoosia ei koettu elämää mullistavana asiana. Monet olivat huomanneet, että heidän oppimisessaan on jotakin vaikeutta, minkä vuoksi tieto lukivaikeudesta auttoi ymmärtämään näitä aiemmin ilmenneitä vaikeuksia. Yksi haastateltavista oli kokenut itsensä muita tyhmemmäksi ja tieto lukivaikeudesta selitti hänelle ongelmien todellisen syyn. Moni haastateltavistamme ei olisi ehkä koskaan saanut tietää omasta lukivaikeudestaan, ellei heidän lukiossaan olisi ollut erityisopettajaa, joka teki seulontatellit kaikille opiskelijoille.

H1: *”No, en mä ollu ihmeissäni. Niinku mä olin aikasemmin ajatellu et mä oon tyhmä niin, sit mä sain tietää et ei se sitä ookaan.”*

H4: *”No, silleen ihan normaalilta, kun ei meillä suhtauduttu siihen, et apua lukihäiriö vaan silleen, et ne (vanhemmat) oli oikeestaan olettanutkin, et meillä varmaan on lukihäiriö.”*

H9: *”No ei se mitenkään elämää mullistanu, ei mitenkään ihmeellinen juttu ollu mulle ainakaan.”*

Kaksi haastateltavista koki tiedon lukivaikeudesta aluksi hieman ahdistavana, koska tieto tuli heille yllätyksenä. Toiselle heistä tieto kerrottiin puhelimitse, joka ei välttämättä ole oikea tapa kertoa asiasta henkilölle, jolle tieto lukivaikeudesta tulee täytenä yllätyksenä. Kumpikin haastateltavista hyväksyi lukivaikeutensa asiaa hieman pohdiskeltuaan, sillä se selitti heille syitä vaikeuksiin, joita koulunkäynnissä oli ilmennyt.

H6: *”No, ei se nyt, oli se alussa vähän sillee, että apua onks mulla se mut ei se nyt sillee niin paha, et ku ei mulla kumminkaa niin paha oo se. Ei se mitenkään muuten vaikuttanu.”*

H8: *”No oli se, kun siinä oli niin karskit ne kommentit, että kaikkea, mitä siinä nyt olikaan, en mä enää muista, mut jotain vaikeuksia ja kaikkee, et oli se silleen vähän, et meinas tippa linssiin tulla, aijaa, no*

kiva et ei ihan, et ei ihan luullut, et tollain on. Mut siis ei se sitten, kun rupes mieltii sitä sillai, et kuitenkin tästä selvii ja eihän tää kuitenkaan mikään maailmanloppu oo ja sillain.”

5.5 Oman lukivaikeuden tuntemus

Joidenkin haastateltavien kertomasta tuli ilmi, että he tuntevat huonosti lukivaikeutta ja sitä, miten se heillä ilmenee. Yksi haastateltavista kumosi oman lukivaikeutensa ja puhui muistiongelmasta. Tämä johtuu varmasti siitä, että hänen kohdallaan lukivaikeuden taustalla on työmuistin heikkous, joka mainitaan lukilauseunnossa useaan kertaan. Henkilölle on voinut olla helpompaa puhua muistiongelmasta kuin lukivaikeudesta. Tämä voi kertoa siitä, että hän ei ole täysin hyväksynyt lukivaikeuttaan.

H3: *”No tota kun mullahan on sellanen muistiongelma, et se ei periaatteessa oo se lukivaikeus...”*

Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että lukivaikeus on vaikuttanut koulunkäyntiin vasta diagnosoinnin jälkeen. Kyseinen haastateltava ei ole osannut yhdistää lukivaikeutta ja aikaisempia oppimisen ongelmia toisiinsa. Yhden mielestä lukivaikeus näkyi vaan äidinkielessä ja vieraiden kielten opiskelussa. Tämä taas kertoo siitä, että hänellä ei ole tietoa, miten lukivaikeus ilmenee.

H8: *”Mullahan on niinku lukivaikeus todettu vaan vieraista kielistä ja äidinkielestä...”*

H9: *”...mut että lukivaikeuden takia ei ollu silleen mitään ongelmia kun, sitä ei periaatteessa ollu huomattu vielä, ei se vaikuttanu yläasteella koulunkäyntiin ollenkaan...”*

6 POHDINTA

Monissa tutkimuksissa tulee ilmi, että lukivaikeuksisilla henkilöillä on usein ongelmia ihmissuhteissa, heillä on alhainen itsetunto sekä tunne-elämän häiriöitä. (Hellendoorn & Ruijssenars 2000; Humprey 2002; Humprey & Mullins 2002; Humprey & Mullins 2002; McNulty 2003; Undheim 2002; Vaughn & Haager 1994.) Emme tutkineet näitä asioita tässä tutkimuksessamme, mutta haastattelujen perusteella emme havainneet ainakaan kovin suuria tällaisia ongelmia haastateltavillamme. Lukivaikeudesta huolimatta haastateltavillamme oli selkeitä tulevaisuuden suunnitelmia, jotka olivat samanlaisia kuin muilla ikäisillään nuorilla. Haastateltavien ryhmä poikkesi siitä, mitä aiemmissa tutkimuksissa oli ilmennyt. Tämä voi johtua siitä, että haastateltaviemme lukivaikeus oli lievää, he olivat mitä ilmeisimmin lahjakkaita sekä heillä oli perheen tuki koulunkäynnissä.

6.1 Peruskoulukokemukset

Haastateltavamme muistivat ensimmäisistä kouluvuosista vähän asioita. Tämä johtuu varmasti siitä, että heidän koulunkäyntinsä alkuvaiheisiin ei liittynyt mitään traumaattisia ja voimakkaita kokemuksia. Tämä tulos on ristiriidassa McNultyn (2003) ja Hellendoornin & Ruijssenarsin (2000) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittavilla ilmeni traumaattisia koulukokemuksia aina koulun alusta saakka. Lukemaan opettelu oli melkein kaikille tutkittavillemme suhteellisen helppoa. Muutamalle oli lukemaan oppiminen jäänyt vaikeana asiana mieleen, mutta he eivät kokeneet asiaa ylitsepääsemättömäksi.

Ilahduttavaa oli, että kukaan ei kertonut tulleensa kiusatuksi lukivaikeuden takia. Useimmissa lukemissamme tutkimuksissa tuli esille, että lukivaikeusoppilaita oli kiusattu koulussa. Esimerkiksi Singerin (2005, 417–418) tutkimuksessa ilmeni, että suurinta osaa tutkittavista oli kiusattu lukivaikeuden takia. Myös Hellendoornin ja Ruijssenarsin (2000, 233) tutkimuksessa oli samanlaisia tuloksia. Ainoastaan yhdellä haastateltavista oli kokemus eräästä opettajasta, joka ei uskonut opiskelijan

lukivaikeuteen vaan leimasi hänet tyhmäksi ja laiskaksi. Näyttääkin siltä, että nykyään ymmärretään paremmin lukivaikeuden todellinen syy, eikä siitä enää syytetä oppilasta itseään. Sitä ei kuitenkaan ehkä täysin ymmärretä, miten paljon lukivaikeus vaikeuttaa opiskelua. Tärkeää olisi saada tukea koko koulunkäynnin ajan, koska lukivaikeus on pysyvä vaikeus, joka ei häviä, vaan se voi lieventyä tai muuttua iän karttuessa.

Haastateltavilla oli hyviä muistoja ala-asteen erityisopetuksesta. Näiden kokemusten valossa erityisopetus on kaikkien kohdalla onnistunut hyvin. Meitä jäi mietityttämään se, että moni oli saanut erityisopetusta ala-asteella, mutta se loppui yläasteelle siirryttäessä. Tähän voi olla syynä se, että näiden haastateltavien ongelma oli niin lievä, ettei erityisopettajalla ollut aikaa ja resursseja puuttua niihin. Tästä huolimatta lukivaikeuksisilla on yhtäläinen oikeus erityisopetukseen kuin muillakin erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta. Erityisopetusta saaneiden haastateltavien vaikeudet ala-asteella ovat varmasti antaneet viitteitä lukivaikeudesta, mutta monenkaan kohdalla asiaa ei ole viety eteenpäin tai sitä ei ole diagnosoitu kuin vasta yläasteella tai lukiossa. Uskomme, että diagnoosin saaminen selvittää henkilölle vaikeuksien syyt sekä mahdollistaa riittävän tuen saannin koulussa. Myös Hellendoornin & Ruijssenarsin (2000) tutkimuksessa ilmeni, että tutkittaville diagnoosin saaminen oli helpotus, sillä he olivat epätietoisia vaikeuksiensa syistä jo pitkään ennen diagnoosin saamista. (Hellendoorn & Ruijssenars 2000, 232.)

Kokemukset yläasteelle siirtymisestä oli vaihtelevia. Yllättävää oli, että joillekin opiskelu yläasteella oli helppoa ja numerot jopa nousivat. Osalle siirtyminen yläasteelle toi tyypilliset lukivaikeudet esiin esimerkiksi kielten opiskelussa ja yleisissä opiskelutaidoissa. Pohdimme, kuinka tärkeää on tiedon kulkeminen ala-asteelta yläasteelle. Olisi tärkeää, että tieto oppilaan vaikeuksista siirtyisi myös yläasteen opettajille, jolloin tuki olisi tarpeen vaatiessa saatavilla, jotta ongelmat eivät pääsisi kasvamaan liian suuriksi. Oppimisen ongelmien lisäksi murrosikä tuo omat haasteensa koulunkäyntiin yläasteella, jolloin nuoren olisi hyvä tietää vaikeuksiensa todelliset syyt, jotta vaikeuksien vaikutus itsetuntoon ja opiskelumotivaatioon olisi mahdollisimman vähäinen.

Ala-asteella taito- ja taideaineet olivat haastateltaville mieluisia oppiaineita. Yläasteella reaaliaineet olivat mieluisimpia, myös äidinkielestä muodostui yksi lempiaineista. Mielenkiintoista on, että moni koki äidinkielen mieluisaksi oppiaineeksi siitä huolimatta, että lukivaikeus näkyy kirjoittamisessa ja lukemisessa. Yllättävää oli myös se, että reaaliaineet olivat suosittuja, vaikka niiden opiskeluun liittyy paljon mekaanista lukemista ja luetun ymmärtämistä. Äidinkielen opiskelua saattaa helpottaa se, että vaikeudet ovat lieventyneet iän myötä (Syvälahti 1990, 18).

Haastateltavia yhdistävä tekijä oli se, että he kuvailivat itseään ahkeriksi ja tunnollisiksi peruskoululaisiksi. Mielestämme nämä samat piirteet olivat edelleen näkyvissä heidän olemuksessaan. Meille jäi haastateltavista vaikutelma, että he ovat sinnikkäitä, päämäärätietoisia sekä elämänmyönteisiä nuoria. Nuoret olivat sinut lukivaikeutensa kanssa siitä huolimatta, että se oli monelle aika uusi asia. He eivät myöskään kokeneet asiaa sen suuremmaksi jutuksi heidän elämässään vaan olivat oppineet elämään asian kanssa. Lukivaikeus oli yksi heidän ominaisuutensa. Tällaisia samankaltaisia tuloksia saivat Goldberg ym. (2003, 226) ja Frisk (2003, 43–44) tutkimuksissaan. Heidän tutkittavillaan elämässä menestymistä edesauttoivat oma sinnikkyys sekä vaikeuden näkeminen yhtenä ominaisuutena. Vaikka haastateltavamme ovat vielä nuoria, ovat he sopeutuneet vaikeuksiinsa samalla tavoin kuin McNulty (2003) tutkimuksessa esitelty kompensatio-ryhmä. Tälle ryhmälle oli ominaista, että he ovat sopeutuneet vaikeuksiinsa sekä suoriutuneet kykyjensä mukaisesti koulusta. Myös heidän itsevarmuutensa on lisääntynyt siirryttäessä työelämään. (McNulty 2003, 368–376.) Lukivaikeuden näkemisen yhtenä henkilön ominaisuutena, ei puutteena, toi hyvin esille yksi haastateltavistamme eräissä kommentissaan.

H7: *”Ei se, mul on ollu semmonen, et mua ei oo oikeestaan ikinä hävettänyt se, että mulla on lukihäiriö, et se on mun mielestä sama juttu, kun se, että mul nyt sattuu olee atooppinen iho niin sitten mulla on, eikä sille voi mitään enkä mä oo sen takii huonompi, mä oon jossain muissa asioissa huomattavasti parempi kun yleensä ihmiset.”*

Muutamasta haastattelusta ilmeni, että opiskelija tunsi huonosti sekä lukivaikeutensa sekä sen, miten se vaikuttaa omaan oppimiseen. Moni haastateltavistamme ei tiennyt

ala-asteella syytä erityisopetuksessa käymiseen. Eräs haastateltavistamme kertoi, että oli luullut erityisopetuksen syyksi omaa äänekkyyttään, vaikka erityisopetusta annettiin lukivaikeuteen. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että erityisopetuksessa kerrottaisiin oppilaalle, miksi hän siellä käy ja mihin lisäharjoituksilla pyritään. Tietoa auttaisi varmasti oppilasta kiinnittämään huomiota omiin ongelma-kohtiin lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä ennaltaehkäisisi mahdollisia itsetunto- ja motivaatio-ongelmia.

6.2 Selviytymiskeinot

Haastateltavat olivat saaneet paljon tukea perheeltään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Myös Hellendoornin & Ruijssenarsin (2000, 234) tutkimuksessa lukivaikeuksiset henkilöt mainitsivat perheen tuen tärkeyden. Usean haastateltavan perheessä tai lähisuvussa oli muitakin lukivaikeuksisia henkilöitä, minkä vuoksi lukivaikeus oli perheissä tuttu asia. Tämä tukee lukuisia tutkimuksia, joissa on pystytty osoittamaan lukivaikeuden perinnöllisyyttä. Haastateltaviemme kohdalla kodin tuki on ollut merkittävä. Perhe on antanut henkistä tukea ja kannustanut selviytymään koulunkäynnistä sekä antanut ja hankkinut konkreettisia tukimuotoja lukivaikeuksiselle. Monen haastateltavamme kohdalla perhe on varmasti ollut tärkein voimavara, joka on helpottanut vaikeuden kanssa elämistä. Tästä syystä moni mainitsi tärkeimmäksi tukihenkilöksi vanhemmat. Muita tärkeitä tukihenkilöitä olivat erityisopettaja ja yksittäiset aineenopettajat. Pohdimme, miten käy niiden opiskelijoiden, jotka eivät saa tukea kotoa tai edes koulusta. He ovat vaikeuksiensa kanssa yksin ja he eivät välttämättä hakeudu sellaisiin jatko-opintoihin, joihin haluaisivat ja joihin heidän taitonsa riittäisivät.

Ennakkokäsityksemme oli, että haastateltavillamme olisi ollut käytössä enemmän erilaisia selviytymiskeinoja. Merkittävin selviytymiskeino oli se, että haastateltavamme olivat tehneet paljon työtä koulun eteen. Odotimme, että haastateltavat olisivat kertoneet meille enemmän konkreettisia opiskeluja helpottavia keinoja. Joko opiskelijoilla ei ole ollut käytössään tällaisia keinoja tai he eivät osanneet kertoa niistä meille. Tähän saattoi olla syynä se, että he eivät käyttäneet niitä tietoisesti. Syynä voi olla myös Syvälahden (1990, 19) mainitsema lukivaikeusopiskelijoiden puutteellinen taito käyttää erilaisia opiskelutapoja ja

tekniikoita. Tämän tiedon valossa olisikin tärkeää, että koko kouluhistorian ajan oppilaille opetettaisiin erilaisia opiskelutaitoja. Mehtäläisen (2005, 22) tutkimuksessa tuli ilmi, että yksi tärkeimmistä erityisen tuen tarpeista lukiossa on opiskelutaitojen oppiminen.

Lukiossa koulu tarjosi helpotusta ja tukea opiskeluun edellyttäen, että opiskelijalla oli diagnoosi tai lausunto lukivaikeudesta. Tästä huolimatta kaikki eivät käyttäneet koulun tarjoamia tukimuotoja. Friskin (2003, 43) tutkimuksessa tuli esille, että hänen haastateltavilleen oli myös tärkeää selvittää opiskelusta ilman erityistä tukea. Malinin (1999) mukaan lukiossa opiskelija on itse vastuussa oppimisvaikeuksiensa tiedottamisesta (Malin 1999, 18). Haastateltaviemme kertoman perusteella tuen saanti oli hyvin pitkälle omasta aktiivisuudesta kiinni. Näillä lukiolaisilla oli hyvä tilanne, sillä he saivat tukea halutessaan. Luki – työryhmän ehdotuksen (1999) mukaan lukivaikeus tulisi ottaa huomioon lukiossa esimerkiksi kokeita järjestettäessä. Tarpeellisia erityisjärjestelyjä ovat mm. lisäajan salliminen ja tietokoneen käyttö. Myös suulliset kokeet tai osaamisen suullinen täydentäminen ovat tarpeen. (Lukityöryhmä 1999, Malinin 1999, 18 mukaan.)

Helsingin kaupunki on edellä kävijä lukion erityisopetuksen järjestämisen suhteen. Kaupungissa on tehty lukion opetussuunnitelmien yhteyteen yhteiset linjaukset lukion erityisopetuksen järjestämisestä. Lukioissa ja aikuislukioissa toimii laaja-alaisia erityisopettajia. Erityisopetusta annetaan kurssimuotoisena sekä yksilö- ja pienryhmäopetuksena. Lukion erityisopetus on ensisijaisesti pedagogista tukea, jonka avulla pyritään tukemaan oppimaan oppimista, oman oppimistyylin löytämistä sekä itsetunnon vahvistamista. Erityisopettaja ei ota vastuuta opetussuunnitelman mukaisten oppiaineiden opetuksesta eikä eri oppiaineiden tukiopetuksesta vaan varsinainen opetusvastuu säilyy aineenopettajalla. Lukuvuonna 2004–2005 Helsingin lukioissa on toiminut viisi erityisopettajaa päivälukioissa ja yksi aikuislukioiden yhteinen erityisopettaja. Päivälukioiden erityisopettajan vastuulla on 3-4 lukiota, heidän opetusvelvollisuutensa on 23 tuntia viikossa. (R. Pääkkönen, henkilökohtainen tiedonanto 13.4.2006) On hyvä, että Helsinki on panostanut lukion erityisopetuksen järjestämiseen ja toivottavasti muut kaupungit ja kunnat ottavat mallia Helsingin kirjatusta linjauksista. Kuten Mehtäläisen (2005) kartoituksessa ilmenee, lukion erityisopetukselle on suurta tarvetta. Vaikka Helsinki on panostanut

erityisopetukseen, resurssit ovat silti vielä vähäiset. Lukioiden ja opiskelijoiden kannalta ihanteellista olisi, että jokaisessa lukiossa olisi oma erityisopettaja, jolloin opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen olisi enemmän aikaa.

6.3 Lukio-opiskelu

Haastateltavamme olivat hakeutuneet opiskelemaan lukioon samoista syistä kuin muutkin ikäisensä nuoret. Kukaan ei maininnut lukivaikeuden olleen esteenä lukioon hakeutumiselle. Kaikki eivät olleet edes tiedneet ennen lukiota, että heillä on lukivaikeus. Haastateltavien vaikeudet koulunkäynnissä ovat olleet lieviä, joten lukioon hakeutuminen ja siellä menestyminen on ollut mahdollista. Haastateltavillamme täytyy olla myönteinen kokemus itsestään oppijana, joka edesauttaa opiskelua. He saavat enemmän onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemuksia. Lukio-opiskelu on varmasti ollut haasteellista, mutta kaikkien tavoitteena on suorittaa ylioppilastutkinto. Osalla on kuitenkin lukio-opinnot alkuvaiheessa, mistä syystä on vaikea vielä tässä vaiheessa arvioida, kuinka rankaksi ja vaativaksi he todellisuudessa tulevat opiskelun kokemaan.

Härkönen (2001) on tutkimuksessaan tutkinut lukiolaisia lukivaikeuksisia opiskelijoita ja heidän oppimismotivaatiotaan. Hänen aineistostaan ilmeni kolme erilaista orientaatioryhmää: oppiminen on usein mukavaa – ryhmä, tekemällä suoriutuu – ryhmä ja mitenköhän tässä käy – ryhmä. Haastattelujemme perusteella pystymme jakamaan haastateltavamme kahteen ensimmäiseen ryhmään. Näille ryhmille oli tyypillistä, että he uskoivat selviytyvänsä opiskelusta, onnistuminen oli kiinni omasta ahkeruudesta ja työn tekemisestä sekä heillä oli positiivinen kuva itsestään oppijana. Lukio on antanut hengähdysaikaa tulevaisuuden miettimiselle ja mahdollistaa heille enemmän jatko-opintomahdollisuuksia tulevaisuudessa. (Härkönen 2001, 26 – 230.) Friskin (2003) tutkimuksessa ilmeni, että korkeakoulussa opiskelevien lukivaikeuksisten opiskelijoiden lukivaikeudella ei ole negatiivista vaikutusta minäkuvaan eikä lukivaikeus vaikuta tulevaisuuden suunnitelmiin. (Frisk 2003, 44.) Myös meidän haastateltavillamme tuntui olevan myönteinen kuva itsestään eikä lukivaikeus vaikuttanut heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa.

6.4 Ehdotukset jatkotutkimuksista

Olisi tärkeää seuloa lukivaikeutta pitkin peruskoulua, jotta voitaisiin mahdollistaa varhainen puuttuminen ja tuen antaminen lukivaikeuteen. Olisikin syytä kehittää valtakunnallisesti yhtenäiset testit ja yhteiset testausajankohdat, jolloin oppilaiden luku- ja kirjoitustaidoista saataisiin tietoa iän ja kouluvaatimusten karttuessa. Siirtymävaiheita ala-asteelta yläasteelle ja sieltä lukioon tulisi kehittää niin, että tieto oppilaasta ja hänen mahdollisista vaikeuksistaan kulkisi oppilaan mukana uuteen kouluun. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla ala-asteen ja yläasteen erityisopettajien yhteistyö.

Lukion erityisopetus puhututtaa tällä hetkellä ja asiaan on kiinnitetty viime aikoina paljon huomiota. Tärkeintä olisi saada lukioihin lisää erityisopettajia, jotta voidaan mahdollistaa tuen riittävä saanti sitä tarvitseville. Esimerkiksi Helsingissä yhden erityisopettajan vastuulla on 3-4 lukiota, jolloin oppilaiden yksilöllinen ohjaus ja tuki ei voi kovin hyvin toteutua. Tosin Helsingissä tilanne on paljon parempi verrattuna muuhun Suomeen, sillä useissa kunnissa ei ole lukion erityisopettajia lainkaan. Lukioihin tarvitaan erityisopettajia siksi, että kaikki saisivat mahdollisuuden suorittaa lukio-opintoja mahdollisista oppimisvaikeuksista huolimatta. Tämä edellyttää muutoksia myös asenteissa. Vaikeuksista tulisi voida puhua avoimesti ja kannustaa oppimisvaikeuksisia nuoria hakeutumaan niihin jatko-opintoihin, jotka heitä eniten kiinnostavat. Jotta voitaisiin mahdollistaa erilaisten opiskelijoiden tarpeet lukiossa, pitäisi tutkia syvällisemmin, millaista tukea lukivaikeuksiset opiskelijat lukiossa todella tarvitsevat.

6.5 Pohdintaa omasta tutkimuksesta

Aihe oli mielestämme mielenkiintoinen ja innostuimme siitä työn kuluessa yhä enemmän. Haastatteluiden tekeminen oli antoisaa ja haastateltavat olivat molemmille positiivinen yllätys, koska he antoivat kypsän ja myönteisen kuvan lukivaikeuksista lukiolaisista. Tutkimuksen haasteena oli löytää lukivaikeuksisia nuoria ja saada heidät kertomaan omista kokemuksistaan. Mielestämme onnistuimme tässä kohtalaisesti, sillä saimme selville vastauksia tutkimustehtäviimme.

Olisimme voineet toteuttaa haastattelut vielä paremmin, jos olisimme voineet toteuttaa ne pidemmällä aikavälillä. Tämä olisi mahdollistanut sen, että ensimmäisten haastattelujen jälkeen olisimme osanneet kiinnittää huomiota siihen, että saamme vielä syvällisempää tietoa. Haastattelujen toteuttaminen pitkällä aikavälillä ei kuitenkaan ollut opiskeluaikataulumme vuoksi mahdollista.

On ollut antoisaa tehdä tutkimusta toisen opiskelijan kanssa. Tutkijatriangulaatio on ollut tutkimuksemme voimavara. Olemme kannustaneet toinen toistamme, joka on helpottanut työn etenemistä. Keskustelut ja yhdessä pohtiminen ovat parantaneet työn laatua sekä auttanut näkemään asioita eri näkökulmista. Työn tekoa on kannustanut, mutta toisaalta myös aiheuttanut paineita se, että ulkopuoliset ovat aiheen kuullessaan olleet kiinnostuneita tutkimuksestamme. Tällaisia ulkopuolisia, työtämme auttaneita tahoja ovat olleet mm. HERO sekä yksittäiset henkilöt Helsingin opetustoimesta. Merkittävä rooli tutkimuksen tekemisen kannalta on ollut eräällä helsinkiläisen erityisopettajalla, jonka kautta saimme suurimman osan haastateltavista. Tietenkin myös itse haastateltavat ovat antaneet arvokkaan panoksen työhömmme.

LÄHTEET

Ahonen, T. & Holopainen L. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet oppimisen esteinä. Teoksessa Jahnukainen M.(toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Ahvenainen, O. & Holopainen E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Oma Ky.

Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Oma Ky.

Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.

Arnqvist, A. 1993. Barns språkutveckling. Lund: Studentlitteratur.

Burden, R & Burdett, J. 2005. Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. British Journal of special education, vol 32, 2.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Frisk, E. 2003. Mera än svårigheter med ord. Om högskolestuderandes upplevelsen att leva med dyslexi. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 3, 2003.

Goldberg, R.J., Higgins, E.L., Raskind, M. H & Herman, K.L. 2003. Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20- year Longitudinal study. Learning disabilities research and practise, 18(4), 222-236.

Hakkarainen, H. 2001. Lukivaikeuden merkitys lukiopiskelijan koulu- ja opiskelukokemuksissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.

Hellendoorn J. & Ruijssenars W. 2000. Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. Remedial and special education, Vol 21, 4, 227- 239

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Humphrey, N. 2002a. Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. British journal of special education 29, 1, 29-36.

Humphrey, N & Mullins, P. 2002b. Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. Journal of research in special education needs 2, 2, 1-13.

Humphrey, N & Mullins, P. 2002. Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. British journal of special education 29, 4, 196–203.

Härkönen, P. 2001. Lukio-opiskelu, oppimisvaikeudet ja motivaatio: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja B 18.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 40.

Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari(toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointitutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-25.

Krogerus, A. 1987. Osa-aikainen erityisopetus yläasteella. Teoksessa O. Martikainen (toim.) Peruskoulun erityisopetus. 1987. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 380.

Lerner, J. 1993. Learning disabilities. Theories, diagnosis & teaching strategies. Sixth edition. Northeastern Illinois University: Houghton Mifflin Company.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.

Lyytinen, H. 2001. Oppimisen häiriöt. Teoksessa Räsänen, E. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki. Duodecim.

Malin, P. Abiturentit ja lukivaikeus. Kielikukko 4, 17–25. 1994?

McNulty, Michael, A. (2003). Dyslexia and Life Course. Journal of Learning Disabilities, vol 3, 4 july, 363 – 381

Mehtäläinen, Jouko. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiossa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.

Perusopetuslaki 628/1998

Pilbacka-Rönkä, T & Tupala, P. 1988. Aikuisillakin on lukivaikeuksia. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Spekman, N.J & Goldberg, R.J & Herman, K.L. 1992. Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practise*. 7: 161–170.

Singer, E. 2005. The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of learning disabilities*. 38, 5, 411–423.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopisto.

Syvälähti, R. 1990. Miltä yläasteen ja lukion oppilaan kirjoitushäiriö käytännössä näyttää. *Erityiskasvatus* 1, 18–24.

Undheim, A.M. 2002. Dyslexia and psychosocial factors. A follow up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*.57, 221-226.

Vaughn, S & Haager, D. 1994. Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning disability quarterly*, 17.

Virtanen, P.(toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.

Väljærvi, J. 1990. Opintojen kulku ja siihen vaikuttavat tekijät lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 37. Jyväskylä.

Zelege, S. 2004. Self-concepts of Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: a review. *European Journal of Special Needs education*, 19, 145 – 170.