

**AMMATTIOPISTON ÄIDINKIELENOPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN  
KOKEMUKSIA LUKEMIS- JA KIRJOITAMISVAIKEUKSISTA**

Suomen kielen pro gradu -tutkielma  
Ohjaaja: Minna-Riitta Luukka  
Jyväskylän yliopisto  
Lokakuu 2009  
Päivi Saartoala

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Saartoala, Päivi Mirjami	
Työn nimi – Title Ammattiopiston äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukivaikeuksista	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 151 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat tukevat lukivaikeuksisia opiskelijoita ammatillisen toisen asteen äidinkielenopetuksessa sekä onko opettajilla mielestään riittävästi tietoa ja resursseja opiskelijoiden tukemiseen. Lisäksi tutkin, millaisia kokemuksia opiskelijoilla itsellään on omasta selviytymisestäään lukemisessa ja kirjoittamisessa koulussa ja vapaa-ajalla sekä opettajilta saamastaan tuesta. Toteutin tutkimuksen haastattelemalla neljää ammattiopiston äidinkielenopettajaa ja neljää lukivaikeuksista opiskelijaa. Aineiston analyysissä käytin metodina sisällönanalyysia. Tutkimuksessa hyödynsin myös Niilo Mäki Instituutin lukiseulontamenetelmän (Holopainen ym. 2004) ja sen yhteydessä olevan itsearviointilomakkeen tuloksia.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat tukevat lukivaikeuksia opiskelijoita muun muassa antamalla heille helpotettuja tai vaihtoehtoisia tekstejä ja kirjoitustehtäviä, ohjaamalla opiskelijaa tehtävien tekemisessä ja antamalla opiskelijalle tarvittaessa lisäaikaa tehtävien tekemiseen. Opettajat pyrkivät myös käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä, jotta kukin opiskelija voisi oppia omalla tyylillään. Opettajat eivät kuitenkaan pyri opetuksessa erityisesti kehittämään lukivaikeuksisten opiskelijoiden peruslukutaitoa, eivätkä he hyödynnä esimerkiksi luetunymmärtämisen strategiaopetusta. Lukiseulontamenetelmän tulokset jäivät myös käytännön opetuksessa hyödyntämättä. Opettajat ajattelevat, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen on osa erityisopetusta, mutta he eivät kuitenkaan pidä lukivaikeutta niin suurena ongelmana, että sen vuoksi tarvitsisi mukauttaa opiskelijan arviointia.</p> <p>Osalla opettajista oli mielestään riittävästi tietoa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseen. Kaikki opettajat eivät olleet halukkaita lisäkoulutukseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien mielestä lukivaikeuksisiakin opiskelijoita voitaisiin tukea paremmin, jos opetusryhmät olisivat pienempiä, aikaa enemmän ja opiskelu ei tapahtuisi jaksojärjestelmää noudattaen. Parhaana tapana järjestää lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetus opettajat pitivät samanaikaisopetusta.</p> <p>Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden lukivaikeus näkyi koulussa erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen hitautena. Lukivaikeus oli hankaloittanut haastattelemieni opiskelijoiden koulunkäyntiä, mutta he eivät kokeneet lukivaikeuden näkyvän vapaa-ajalla. Opiskelijat olivat suoriutuneet opinnoista mielestään hyvin, eivätkä he uskoneet lukivaikeuden vaikuttavan työelämässä toimimiseen. Opiskelijat kaipasivat opettajilta apua tarvittaessa, riittävästi aikaa sekä ymmärrystä. Opiskelijat olivat tyytyväisiä äidinkielenopettajilta ammattiopistossa saamaansa tukeen.</p>	
Asiasanat – Keywords lukihäiriöt, oppimisvaikeudet, tukeminen, äidinkieli, opetus, ammatillinen koulutus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Faculty of Arts	Laitos – Department Department of Languages
Tekijä – Author Saartoala, Päivi Mirjami	
Työn nimi – Title Finnish teachers' and students' experiences of dyslexia at vocational school	
Oppiaine – Subject Finnish language	Työn laji – Level Pro gradu -study
Aika – Month and year October 2009	Sivumäärä – Number of pages 151 pages + appendices
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>The purpose of this study was to find out how teachers support students with dyslexia in second grade vocational school and if teachers have enough knowledge and resources to support students. In addition, I studied what kinds of experiences students have about their own overcoming of reading and writing tasks in school and free time and about the support they get from teachers. The study was conducted by interviewing four students of vocational school and four students who had dyslexia. The Method of analyzing my data was content analysis. In study I utilized also students' results of the reading and writing test.</p> <p>The study revealed that teachers support students for example by giving them easier or alternative texts and exercises, helping them to complete exercises and giving more time if needed. Teachers also tried to use different methods in their teaching, so that each student could learn in his/her own style. Teachers do not, however, try to develop students' basic learning skills in the lessons, and they do not use for example strategy teaching. The results of reading and writing tests are not utilized either. Teachers think that supporting students with dyslexia is part of special education, but they do not think it is such a big problem that students would need adapted assessment.</p> <p>Some of the teachers felt they have enough knowledge about dyslexia. All teachers were not eager to participate in further education. The Results of this study indicate that teachers think that students would be better supported if groups were smaller, they had more time and the teaching system was not divided into separate periods. Teachers felt the best way to arrange the special education of reading and writing was two teachers co-teaching at the same time.</p> <p>The study indicates that dyslexia can be seen at school as slowness at reading and writing. Dyslexia had made studying difficult to the students that I interviewed, but they did not feel their dyslexia was shown in their free time. Students felt they had done well with their studies, and they did not believe that dyslexia would affect their working life. Students wanted teachers give them help if they needed, enough time and understanding. Students were satisfied with the support they had got from Finnish teachers in vocational school.</p>	
Asiasanat – Keywords dyslexia, learning disabilities, supporting, Finnish, teaching, vocational school	
Säilytyspaikka – Depository Department of Languages, Finnish language	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MIKÄ LUKIVAIKEUS ON? .....</b>	<b>7</b>
2.1. Lukivaikeuteen liittyvät käsitteet .....	7
2.2. Psykologinen lähestymistapa.....	9
2.2.1. Lukivaikeuden kognitiivinen perusta.....	9
2.2.2. Lääketieteelliset määritelmät .....	14
2.3. Pedagoginen lähestymistapa.....	15
2.4. Lukivaikeuksien tunnistaminen.....	17
<b>3. HEIKKOJEN LUKIJOIDEN JA KIRJOITTAJIEN TUKEMINEN .....</b>	<b>20</b>
3.1 Lukivaikeuksisten tukemisen lähtökohdat .....	20
3.2. Lukivaikeuksisia opiskelijoita tukevan opetuksen järjestäminen .....	21
3.3. Luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen.....	28
3.3.1. Psykologinen näkökulma .....	28
3.3.2. Pedagoginen näkökulma.....	32
<b>4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>38</b>
4.1. Tutkimuskysymykset ja aineisto.....	38
4.2. NMI:n lukiseulontamenetelmä nuorille ja aikuisille.....	38
4.3. Haastattelu tutkimusmenetelmänä .....	40
4.4. Teemahaastattelu .....	43
4.5. Haastatteluaineiston analysointi .....	45
<b>5. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA LUKIVAIKEUKSISTA .....</b>	<b>49</b>
5.1. Opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidot opettajien näkökulmasta sekä äidinkielenopetuksen tavoitteet.....	49
5.2. Vaikeuksien huomaaminen ja lukivaikeusdiagnoosin tarpeellisuus .....	53
5.3. Erityisopetuksen järjestäminen .....	60
5.4. Lukiseulontamenetelmä ja sen hyödyntäminen .....	66
<b>6. OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA LUKIVAIKEUKSISTA .....</b>	<b>72</b>
6.1. Opiskelijat lukijoina ja kirjoittajina .....	72
6.2. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden suoriutuminen tekstien parissa .....	79
6.3. Lukivaikeuden vaikutus koulussa ja työelämässä selviytymiseen.....	86
<b>7. LUKIVAIKEUKSISTEN OPISKELIJOIDEN TUKEMINEN.....</b>	<b>94</b>
7.1. Äidinkielenopettajan asema lukivaikeuksisen opiskelijan tukijana.....	94

<b>7.2. Opetuksen yksilöllistäminen ja opiskelijoiden taitojen tukemiseen käytetyt keinot ....</b>	<b>99</b>
<b>7.2.1. Lukemiseen liittyvät tukikeinot .....</b>	<b>105</b>
<b>7.2.2. Kirjoittamiseen liittyvät tukikeinot .....</b>	<b>113</b>
<b>7.3. Opiskelijoiden motivointi ja ammattiaineiden integrointi äidinkielenopetukseen .....</b>	<b>128</b>
<b>8. POHDINTA .....</b>	<b>134</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>145</b>
<b>LIITTEET 1–3</b>	

## 1. JOHDANTO

Lukutaito on laajasti määriteltynä kykyä ymmärtää ympäröivää maailmaa lukemisen ja kirjoittamisen avulla (Walker 2003: 9). Hyvä lukutaito vaikuttaa olevan nykyään elämässä pärjäämisen edellytys. Teoreettista koulutusta arvostavassa yhteiskunnassa on vaikeaa saada työpaikkaa ilman tutkintoa, ja tutkinnon suorittaminen edellyttää akateemisia taitoja, kuten lukemis- ja kirjoittamistaitoa. Rinteen ja Kivirauman (2003: 31–57) mukaan koulutuksen vaikutus työllistymiseen ja sen kautta yleiseen yhteiskunnasta syrjäytymiseen on lisääntynyt, kun koulutusmahdollisuudet ja väestön koulutustaso ovat kasvaneet. Merkittävin tekijä, joka määrää nuorten tulevaa koulutustasoa, on toisen asteen koulutusvalinta (Nyyssölä 2004: 225).

Lukivaikeudet ovat yksi merkittävä riskitekijä nuorten siirtymävaiheessa nuoruudesta aikuisuuteen. (Holopainen & Savolainen 2006: 219). Suomalaisnuorten hieno menestys PISA-tutkimusten lukutaitoa mittaavassa osiossa (Linnakylä & Sulkunen 2005; Välijärvi, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007; Arinen & Karjalainen 2007) on pitänyt luku- ja kirjoitustaitoa esillä niin mediassa kuin tutkimuksissakin, mutta lukivaikeuksien huomioiminen on jäänyt vähemmälle. Tämän tutkimuksen aiheena ovatkin toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja heidän äidinkielenopettajiensa kokemukset lukivaikeuksista.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia on tutkittu niin psykologiassa, kasvatustieteissä kuin kielitieteessäkin, mutta tutkimukset ovat koskeneet enimmäkseen lukivaikeutta ilmiönä eikä niissä ole juuri-kaan puututtu lukivaikeuksisten opiskelijoiden opettamiseen. Tämän vuoksi olen halunnut ottaa tutkimukseeni pedagogisen näkökulman: tarkoitukseni on selvittää ensinnäkin, millä tavoin ammattiopiston äidinkielenopettajat tukevat opiskelijoita, joilla on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia ja toiseksi, millaisia kokemuksia lukivaikeuksisilla opiskelijoilla itsellään on selviytymisestään lukemista ja kirjoittamista vaativista tehtävistä sekä tuesta, jota he ovat saaneet opettajilta.

Idea tutkimuksen toteuttamiseen syntyi keväällä 2008 äidinkielen opetusharjoittelun aikana, jolloin havaitsin lukivaikeuksisten opiskelijoiden suuren määrän ammattiopistossa ja aloin pohtia, tarjotaanko heille riittävästi tukea lukemis- ja kirjoittamistaitojen kehittämiseen. Varsinkin ammatillisessa koulutuksessa lukivaikeuksia on tutkittu vielä niukasti, eikä opiskelijoiden tukemiseen keskittyvää tutkimusta ole Suomessa tehty lainkaan. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti myös halu yhdistää pääaineeni suomen kieli sekä sivuaineeni psykologia toisiinsa. Lisäksi aihe yhdistyy luonnollisesti myös erityispedagogiikkaan, jonka tuntemus on tullut entistä tärkeämmäksi aineenopettajillekin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrän lisääntyessä.

Linnakylän ja Sulkusen (2005: 53) mukaan 20 prosenttia suomalaisnuorista ei yllä tietoyhteiskunnassa riittävään lukutaitoon. Kouluikäisistä lapsista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia katsotaan esiintyvän 3–10 prosentilla (Korhonen 2002: 127). Tarkkaa esiintyvyyttä on mahdoton saada selville,

koska lukivaikeuden rajanveto on sopimuksenvaraista. Lukivaikeutta tunnistettaessa taitoja arvioidaan yleensä suhteessa tyypilliseen iänmukaiseen kehitykseen. Se, mihin kohtaan taidon jakaumaa erityisen vaikeuden raja halutaan asettaa, vaikuttaa vaikeuden yleisyyteen. Käytännössä lukivaikeudeksi määrittyy ongelma, jossa lukemis- ja kirjoittamistaitojen heikkous hankaloittaa selvästi opiskelua ja arjen tekstien parissa selviytymistä. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat näyttäisivät olevan jonkin verran yleisempiä pojilla kuin tytöillä. (Aro 2008: 245.) Liukkosen ja Pirisen (2007: 31) tekemän tutkimuksen perusteella 4,2 %:lla syksyllä 2005 ammattiopiston tekniikan alalla aloittaneista opiskelijoista tuen tarve oli *välttämätöntä* niin luetunymmärtämisessä, teknisessä lukemisessa kuin kirjoittamisessakin (käytetyn testin esittely ks. luku 4.2.).

Holopaisen ja Savolaisen (2006) mukaan sekä tyttöjen että poikien lukivaikeudet ovat vahvasti yhteydessä koulumenestykseen. Lukivaikeuksia kokevat nuoret menestyvät heikommin kaikissa aineissa; ainoastaan liikunnassa lukivaikeuksiset pojat selviytyivät tutkimuksessa muiden poikien tasoisesti. Lukivaikeudet vaikuttavat koulumenestykseen samansuuntaisesti sekä tytöillä että pojilla, tosin tytöt menestyvät poikia paremmin. Lukivaikeudet näkyvät koulumenestyksen lisäksi myös siinä, että nuoret kokevat vaikeuksia oppimisessa. Koetut vaikeudet taas ovat yhteydessä minäkuvan heikkenemiseen: 80 %:lla lukivaikeuksia kokevista nuorista akateeminen minäkuva oli heikompi kuin nuorilla keskimäärin. Peruskoulun päättövaiheessa oppilaille, joilla on lukivaikeuksia, on tutkimuksen perusteella muodostunut selvästi heikentynyt kuva itsestä oppijana. Jotta lukivaikeuksisten nuorten ongelmat eivät kasaannu, tarvitaan kokonaisvaltaista tukea, joka kohdistuu sekä lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin että opiskelumotivaation ylläpitämiseen. (Holopainen & Savolainen 2006: 209–210, 219.) Useimmiten lukemisen vaikeus hankaloittaa kirjoitetun kielen lukemista ja tuottamista läpi eliniän. Vaikeudet voivat kuitenkin helpottua ja jopa hävitä, kun harjoittelu tai erilaiset kompensatiotekniikat vähentävät lukivaikeuden tuottamia ongelmia. (Leppänen, Aro, Hämäläinen & Vesterinen 2006: 380.)

Lukivaikeuksien seurauksia koskevissa ulkomaisissa tutkimuksissa lukivaikeuden määritelmät vaihtelevat niin paljon, etteivät tutkimukset aina ole luotettavasti vertailtavissa keskenään. Määrällisten seuranta tutkimusten lisäksi lukivaikeuksia on tutkittu myös haastatteluihin perustuvilla laadullisilla tutkimuksilla. Huolimatta määritelmien erilaisuudesta yhteisenä tuloksena tutkimuksissa toistuu luki-ongelmien pysyminen aikuisuuteen saakka. Toisaalta on todettu, että luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen vaihtelee paljon yksilöiden välillä: toisilla lukiongelmat säilyvät hankalina, toiset pystyvät kehittymään vielä aikuisiässäkin. Paitsi taidoissa, erot ovat suuria myös siinä, miten lukivaikeudet vaikuttavat elämään. Toisilla lukivaikeudesta aiheutunut heikko itsetunto heijastuu koulutuksessa ja työelämässä selviämiseen, kun taas osa lukivaikeuksista onnistuu kompensoimaan vaikeudet omilla vahvuuksillaan. Havainnot lukivaikeuksien vaikutuksista koulutusuraan ovat siis varsin ristiriitaisia ja vaihtelevia.

Vaihtelevuus saattaa kuitenkin selittyä lukivaikeuden määrittelyn erilaisuudella tai sillä, etteivät otokset ole olleet riittävän kattavia luotettaviin yleistyksiin. (Mm. Holopainen & Savolainen 2006: 211.)

Valitsemani tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä luku- ja kirjoitustaidon merkitykseen opiskelupaikan valinnassa perusopetuksen jälkeen on viime vuosina alettu kiinnittää huomiota. Perusopetuksen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen välisen nivelvaiheen on osoitettu olevan syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden opiskelun kriittinen vaihe (Huhtala & Lilja 2008: 13). Lukivaikeudet heijastuvat opintomenestykseen ja sijoittumiseen työelämässä, ja ne voidaan nähdä yksilön näkökulmasta selvänä syrjäytymisriskinä (Leppänen ym. 2006: 380–381). Lukivaikeuksien merkitys näkyy nuoren elämässä muun muassa heikkoina oppimistuloksina ja koulutusuran jäämisenä lyhyeksi (esim. Holopainen & Savolainen 2006: 213–214). Useat tutkimuksen osoittavat, että lukutaito on yhteydessä toisen asteen koulutusvalintaan. Esimerkiksi Nygrenin (2008) haastattelemilla henkilöillä lukivaikeudesta seurannut heikko koulumenestys oli kaventanut koulutuksellisia vaihtoehtoja ja vaikuttanut käsityksiin itsestä oppijana. Väisänen (2007: 72) totesi tutkimuksessaan, että lukemisen ja kirjoittamisen testeissä 7. luokalla heikosti menestyneet suuntautuivat testeissä hyvin menestyneitä useammin ammatilliseen koulutukseen. Myös Lehtosen (1993: 242) tutkimuksen perusteella oppilaat, joilla on puutteellinen lukutaito ja heikko koulumenestys, jättäytyvät muita useammin lukiokoulutuksen ulkopuolelle. Peruskoulussa heikommin menestyneet, heikon lukutaidon omaavat, lukivaikeuksia kokeneet tai erityisopetuksessa olleet oppilaat jatkavat muita useammin ammatillisesti suuntautuneessa koulutuksessa (esim. Lehtonen 1993: 243; Ingesson 2007: 585). Tilaéus (2005) on puolestaan todennut, että ammatillisen koulutuksen valinneiden joukossa on paljon niitä opiskelijoita, joilla on heikko luetun ymmärtämisen, teknisen lukemisen ja sanatasoisen kirjoittamisen taito.

Luetun ymmärtämisen, teknisen lukemisen ja kirjoittamisen taitoja mittaavan Niilo Mäki Instituutin (NMI) lukiseulontamenetelmän (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004) esitetausvaiheen tulokset osoittivat, että ammatillisissa oppilaitoksissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien vuoksi tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kaikilla testistön osa-alueilla (tekninen lukeminen, kirjoittaminen ja luetunymmärtäminen) suurempi kuin perusopetuksen yhdeksännellä luokalla. Erityisen paljon ongelmia ammatillisella puolella ilmeni teknisessä lukemisessa. Heikko menestys useissa lukemisen ja kirjoittamisen testiosioissa on tutkimuksen perusteella noin kaksi kertaa tavallisempaa ammatillisessa opetuksessa kuin perusopetuksen yhdeksännellä luokalla. (Holopainen ym. 2004: 44–46.)

Melko tuore ammatillisen koulutuksen opinto-ohjausta ja erityisopetusta koskeva tutkimus osoittaa, että opintojen aikana opiskelijat eivät saa riittävästi tukea ja ohjausta työelämään ja jatko-opintoihin (Honkanen 2006: 160–162). Myös ammatillisessa peruskoulutuksessa keväällä 1999 toteutetussa kansallisessa äidinkielen oppimistulosten arvioinnissa havaittiin, että oppilaitokset eivät tue riittävästi äi-



dinkielessä tukea ja erillistä ohjausta tarvitsevia (Väyrynen 2000: 11). Lappalainen (2001) on tuonut tutkimuksessaan esiin tuen riittämättömyyden etenkin niiden erityisopiskelijoiden kohdalla, joilla on paljon tuen tarvetta. Tutkimustulokset osoittavat, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden tuen riittävyttä sekä opettajien valmiuksia ja resursseja koskevaa tutkimusta nimenomaan ammatilliseen koulutukseen liittyen tarvitaan lisää. Mitä ajattelevat opettajat ja opiskelijat itse? Kokevatko opettajat, että heillä on aikaa, mahdollisuuksia ja ammattitaitoa ottaa lukivaikeuksista kärsivät opiskelijat huomioon opetuksessaan? Entä mikä on opiskelijoiden itsensä näkökulma – kokevatko he saavansa riittävästi tukea? Miten opiskelijat selviytyvät tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta? Millaisena he kokevat äidinkielen opetuksen? Muun muassa näihin kysymyksiin pyrin etsimään vastauksia tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen fokuksen olen rajannut äidinkielen opetukseen, sillä äidinkieli on kaikenasteisessa koulutuksessa keskeisessä asemassa nimenomaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämisessä: äidinkieli oppiaineena on paitsi oppimisen kohde, myös opetuksen väline ja muun opiskelun perusta. Päävastuu kaiken oppimisen perustana tarvittavien kielellisten perustaitojen kehittämisestä on usein äidinkielen opettajalla: alakoulussa luokanopettajalla ja myöhemmin aineenopettajalla. Tarvittaessa oppilaille järjestetään myös erityisopetusta. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 3; OPS 2000.)

Tutkimuksessani olen halunnut tuoda kuuluviin sekä opettajien että opiskelijoiden äänen. Aiempaa tutkimusta, jossa on otettu huomioon sekä oppijan että opettajan näkökulma, ovat tehneet muun muassa Orava ja Paavola (1992) haastattelututkimuksena toteuttamassaan pro gradu -työssään, joka käsitteli 3.–6.-luokkalaisten lukivaikeuksisten oppilaiden kouluasennetta sekä kasvattajien välistä yhteistyötä. Tutkimuksessaan he saivat selville, että yli puolet heidän haastattelemistaan opiskelijoista suhtautui koulunkäyntiin myönteisesti. Oppilaat kokivat vanhempien ja luokanopettajien olevan kiinnostuneita koulutyöstään. Tutkimuksessa haastatellut kasvattajat (vanhemmat, erityisopettajat ja luokanopettajat) olivat halukkaita yhteistyöhön keskenään sekä osoittivat kiinnostusta yksilöllisen opetuksen suunnittelua kohtaan.

Tutkimukseni toteuttamispaikka, erään keskisuuren kaupungin ammattiopisto, on toisen asteen oppilaitos, jossa järjestetään tutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta. Ammatillisen perustutkinnon suorittamalla saa työelämässä tarvittavan alan ammatillisen pätevyyden. Perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa ja opiskeluaika kolme vuotta. (OPM 2009.) Äidinkieli kuuluu ammattiopistossa yhteisiin oppiaineisiin, joten sen kurssien tavoitteet on myös määritelty yhteisten opintojen opetussuunnitelmassa. Tässä tutkimuksessa haastatteleman opiskelijat ovat opiskelleet oppilaitoksen vuoden 2006 opetussuunnitelman mukaan (AO OPS 2006). Opetussuunnitelman mukaan äidinkielenopetuksen tavoitteena on, että ”opiskelija osaa ilmaista itseään ja välittää tietoa asianmukaisella tavalla sekä suullisesti että kirjallisesti”. Tavoitteena on harjoitella monipuolisesti erilaisia tekstitaitoja sekä ymmärtää kielen ja kulttuurin merkitys omalle identiteetille. Lisäksi pyritään siihen, että opiskelijat kehittyvät aktiivisiksi

median käyttäjiksi. Kirjoittamisen ja lukemisen opetuksen tavoitteena opetussuunnitelmassa on, että opiskelija osaa ammatin ja yhteisön vaatimia tavallisimmat kirjalliset työt, kuten muun muassa työhaussa tai asiakaspalvelussa tarvittavat asiakirjat sekä opinnäytetyön kirjallisen osuuden. Erikseen mainitaan puheviestintään liittyvien kokous- ja neuvotteluasiakirjojen laatiminen. Painotus on siis kirjoittamisessa ja käytänteiden tuntemisessa. (AO OPS 2006.)

Äidinkielestä järjestetään ammattiopistossa neljä yhden opintoviikon laajuista kurssia: *Tekstien tekoon, Äidinkieli ei ole mikä tahansa kieli, Sanan voimalla* sekä *Täältä tullaan, työelämä!*. Ensimmäisellä kurssilla käsitellään asiakirjoittamisen perusteita, opiskelun ja työelämän tekstejä sekä kirjoittamista ja puhumista ammattitekstien pohjalta. Myös kielenhuolto, ammattisanaston perusteet sekä tiedonhankinta kuuluvat ensimmäisen kurssin sisältöihin. Toisella kurssilla käsitellään suomen kielen asemaa, kielellä vaikuttamista, mediatekstejä sekä ammattisanaston oikeinkirjoitusta. Kolmas kurssi on ilmaisutaitoihin ja ryhmäviestintään painottuva: kirjoittamiseen liittyen kurssikuvauksessa mainitaan ainoastaan kokousasiakirjat. Neljäs kurssi keskittyy opinnäytetyön kirjallisen osuuden sekä työelämässä tarvittavien asiakirjojen (esim. liikekirjeet, tiedotteet, työhakemus ja CV) laatimiseen. (AO OPS 2006.)

Arvioinnin tueksi opetussuunnitelmassa on määritelty taitotasokuvaukset arvosanoille kiitettävä (5), hyvä (3) ja tyydyttävä (1). Kiitettävään osaamiseen vaaditaan muun muassa kieleltään, tyyliältään ja asemoinniltaan moitteettoman asiakielen hallintaa sekä päättelevää lukutaitoa. Hyvän osaajan tekstit ovat myös omasanaisia ja asiatyylisiä sekä luetun ymmärtämisen taito hyvä. Tyydyttävään arvosanaan vaaditaan, että opiskelija osaa laatia kirjoitteita ohjatusti. Teksti voi olla siteeraavaa ja tietojen käyttö mekaanista, mutta opiskelijan tulisi tälläkin tasolla pystyä kiinnittämään huomiota kielenhuoltoon ja tyyliin. (AO OPS 2006.)

Ammatillisten perustutkintojen perusteita ollaan parhaillaan tarkistamassa. Opetushallitus tarkistaa vuosina 2006–2010 kaikkien ammatillisten perustutkintojen perusteet opintojen muodostumisen, tavoitteet, ammattitaitovaatimukset sekä arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Tavoitteena on, että uudet, tarkistetut opetussuunnitelmat voidaan ottaa käyttöön viimeistään syksyllä 2010 alkavassa koulutuksessa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli on osana ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia (yhteisiä opintoja), joiden muutostyö on jo tehty (OPH 2008).

Uudessa opetussuunnitelmien perusteiden äidinkielen tavoitteiden kuvauksessa (OPH 2008) painottuvat edellisen tapaan työelämässä tarvittavat tekstitaidot, jotka määritellään alakohtaisesti. Tavoitteena on oppia ymmärtämään alaan liittyvien tekstien keskeiset käsitteet ja olennainen sisältö ja tarkoitus. Äidinkielenopetuksen tavoitteena on, että opiskelija osaa toimia vuorovaikutustilanteissa siten, että hän kykenee harjoittamaan ammatiaan, toimimaan aktiivisena kansalaisena sekä hakeutumaan jatko-opintoihin. Tiedon hankkiminen ja sen välittäminen eri tavoilla suullisesti ja kirjallisesti on keskeistä. Äidinkielen opetuksen pääasiallisena tavoitteena näyttää edelleen olevan oman alan vuoro-

vaikutustilanteissa toimiminen ja alaan liittyvien kirjallisten tekstien laatiminen ja hyödyntäminen. Lisäyksenä aiempaan opetussuunnitelmaan äidinkielen tavoitteissa on nyt erikseen mainittu myös erilaisien tekstilajien sekä kaunokirjallisuuden tulkinta. Uusiin tavoitteisiin on listattu erikseen myös median käyttäminen kriittisesti sekä lähteiden käytön periaatteiden tunteminen. Aiempaa opetussuunnitelmaa enemmän tavoitekuvauksessa korostuu myös omien äidinkielen taitojen arviointi sekä niiden jatkuva kehittäminen.

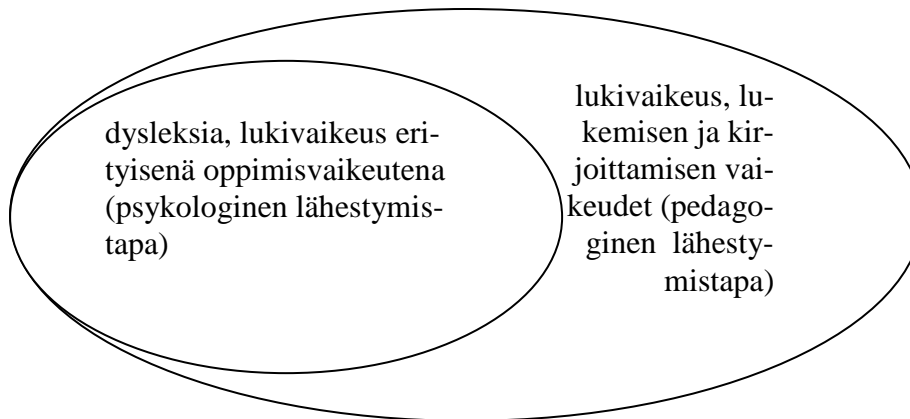
Tutkimukseni tavoitteena on opiskelijoiden ja opettajien kokemusten selvittämisen kautta herätellä eri oppilaitoksissa toimivia äidinkielen opettajia pohtimaan, millä tavoin he omassa opetuksessaan ottavat huomioon lukivaikeuksiset opiskelijat. Rajaan tutkimuksen äidinkielen opetukseen, mutta työni tarjoaa hyödyllistä tietoa myös erityisopettajille ja muille opettajille. Tutkimus hyödyttää myös koulutuksen suunnittelijoita: tieto opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista auttaa tekemään sellaisia koulutuksen järjestämiseen liittyviä valintoja, jotka mahdollistavat hyvät oppimisen edellytykset lukivaikeuksisille opiskelijoille. Tämän lisäksi tutkimukseni antaa tietoa mahdollisesta opettajien lisäkoulutuksen ja äidinkielen opettajankoulutuksen kehittämisen tarpeesta. Luonnollisesti tutkimus tarjoaa kiinnostavaa tietoa myös lukivaikeuksisille nuorille itselleen sekä heidän vanhemmilleen.

Tutkielmani teoriaosuudessa esittelen ensin lukivaikeutta ilmiönä luvussa 2, minkä jälkeen, luvussa 3, keskityn lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemista ohjaavien periaatteiden esittelemiseen sekä tehokkaan intervention kuvailemiseen. Oman tutkimukseni toteuttamisen vaiheet kuvaan luvussa 4 ja tutkimuksen tulokset luvuissa 5, 6 ja 7. Luvussa 8 tiivistän tutkimukseni keskeisimmät tulokset, pohdin tutkimukseni tulosten antia ja luotettavuutta sekä ehdotan jatkotutkimusaiheita.

## 2. MIKÄ LUKIVAIKEUS ON?

### 2.1. Lukivaikeuteen liittyvät käsitteet

Lukivaikeuden määrittely on hankalaa, ja lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä vaikeuksista käytetään useita eri termejä. Termin valinta riippuu tavallisesti siitä, mistä näkökulmasta lukivaikeutta lähestytään. Tätä tutkimusta tehdessäni olen erottanut lukivaikeuksien tutkimuksessa kaksi eri lähestymistapaa. Ensimmäisen lähestymistavan mukaan lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, dysleksia (esim. Lyon, Schaywitz & Schaywitz 2003). Tämän lähestymistavan olen nimennyt tutkimuksessani **psykologiseksi lähestymistavaksi**. Toinen tapa on määritellä lukivaikeus käytännön tasolla ilmenevien piirteiden avulla: jos oppilas ei opi lukemaan ja kirjoittamaan normaalissa ajassa tavanomaisin menetelmin, hänellä katsotaan olevan lukivaikeuksia (esim. Elliot & Gibbs 2008; Fisher & Ivey 2006; Gaskins 2005; Walker 2003). Tästä lähestymistavasta käytän tutkimuksessani nimitystä **pedagoginen lähestymistapa**. Pedagoginen lähestymistapa kattaa dysleksian lisäksi sellaisetkin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, jotka eivät johdu varsinaisesta, neurologiaan pohjautuvasta dysleksiasta. Lukivaikeuksien kenttää voi siis havainnollistaa sijoittamalla lukivaikeuden erityisenä oppimisvaikeutena yleisen käsitteen lukivaikeus sisään (kuvio 1).



KUVIO 1. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet.

Suomen kielessä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista käytetään useaa termiä: puhutaan lukivaikeudesta, lukemisvaikeudesta ja dysleksiasta. Nykyisen tutkimuksen käyttämäksi käsitteeksi on vaikiintunut suomen kielessä sana **lukivaikeus**, joka tuokin hyvin esiin ongelman luonteen: vaikeudet liittyvät usein sekä kirjoittamiseen että lukemiseen. (Aro 2008: 242–243.) Vaikka termit *dysleksia* ja *reading disability* tarkoittavat sananmukaisesti nimenomaan *lukemisvaikeutta* (ks. Leppänen ym. 2004), kansainvälisen dysleksialiiton (IDA) määritelmässä dysleksia kuitenkin määritellään erityiseksi lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeudeksi, ei ainoastaan lukemisvaikeudeksi (Lyon ym. 2003). Dyslek-

siaan liittyy siis lukemisvaikeuden lisäksi kirjoittamisen ongelmia (Aro 2008; Korhonen 2002: 128). Suomessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden diagnostiset määritelmät ovat erilliset (ks. luku 2.2.2), mutta kun yksilöllä on vaikeuksia molemmissa taidoissa, puhutaan lukivaikeudesta.

Suomessa eri määrittelijät voivat tarkoittaa termillä lukivaikeus paitsi erityistä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeutta oireyhtymänä eli dysleksiaa, myös yleensä vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Jälkimmäisessä suhtautumistavassa määrittelijä ei ota kantaa vaikeuksien perustaan tai syihin. (mm. Korhonen 2002: 128.) Sanaa lukivaikeus käytetään siis suomen kielessä sekä psykologisessa että pedagogisessa lähestymistavassa. Termi lukivaikeus – tai pidemmin lukemis- ja kirjoittamisvaikeus – kattaa siis kaikki kuviossa 1 esitetyt vaikeudet, vaikkakin sitä käytettäessä saatetaan käytännössä tarkoittaa myös dysleksiaa. Termi dysleksia on suomen kielessäkin selvemmin psykologisen lähestymistavan termi ja viittaa siten nimenomaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen erityisenä oppimisvaikeutena (ks. seuraava luku).

Englannin kielessä käytetään lukivaikeudesta tavallisimmin termiä *dyslexia* tai yleisluontoisempaa käsitettä *reading disability*. Termi *dyslexia* edustaa psykologista lähestymistapaa ja tarkoittaa erityistä oppimisen vaikeutta, jonka taustatekijöitä ja ilmenemistä kuvaan seuraavassa alaluvussa (2.2). Englanninkielisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (esim. Palumbo & Sanacore 2009; Fisher & Ivey 2006; Gaskins 2005; Guthrie & Davis 2003; Walker 2003) käytetään aiempaa useammin myös termiä *struggling reader*, jonka olen suomentanut tarkoittamaan heikkoa lukijaa. Tällöin viitataan paitsi diagnosoituun lukivaikeuteen, myös kaikkiin lukemisessa ja kirjoittamisessa ilmeneviin vaikeuksiin. Lähestymistapa lukivaikeuksiin on siis pedagoginen. Puhuttaessa heikoista lukijoista ei määritellä, onko heikon lukutaidon (ja kirjoitustaidon) taustalla dysleksia vai ei. Termille *struggling reader* ei ole vakiintunut suomenkielistä vastinetta ehkä siksi, että tutkimusta pedagogisesta näkökulmasta on Suomessa tehty vielä hyvin vähän. Ainoat merkittävät heikkojen lukijoiden tukemiseen liittyvät tutkimukset on tehty NMI:n hankkeiden yhteydessä (esim. Holopainen & Savolainen 2006), ja niissä määrittely on tapahtunut pääasiassa NMI:n lukiseulontamenetelmään (Holopainen ym. 2004) tukeutuen. Näiden hankkeiden pohjalta laadittu opettajan opas (Kairaluoma, Ahonen, Aro, Kakkuri, Peltonen, Laakso & Wennström 2008) on suoraan ammatillisten oppilaitosten opettajille suunnattu pedagoginen opas heikkojen lukijoiden ja kirjoittajien tukemiseen.

Tässä tutkielmassa käytän teoriaosuudessa käsitteitä lukivaikeus, lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ja dysleksia lähdekirjallisuuden mukaan. Tutkimuksen toteuttamista ja analyysia käsittelevissä luvuissa käytän termiä lukivaikeus yleiskäsitteenä ammattiopistossa esiintyville lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksille. Lisäksi puhun lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista sekä heikoista lukijoista, jolloin en ota millään tavalla kantaa lukivaikeuden etiologiaan tai diagnoosiin. Opiskelijoista, joilla on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia, käytän alan kirjallisuuden tapaan hieman kömpelöä termiä *lukivaikeuksinen*.

Tutkimushaastatteluissoni ei määritelty, mikä on lukivaikeus. Näin sen vuoksi, että halusin opettajien lähestyvän aihetta siitä näkökulmasta ja sellaisella tietopohjalla, joka heillä haastatteluhetkellä oli. Haastateltavat ovat siis saattaneet mieltää lukivaikeuden joko erityiseksi oppimisvaikeudeksi eli dysleksiaksi tai lukivaikeudeksi pedagogisesta näkökulmasta eli laskien mukaan muista syistä johtuvat lukivaikeudet. Tutkimusjoukon valinta opiskelijoiden haastatteluun on tutkimuksessani tehty opettajien oppilaantuntemusta hyödyntäen, ei lukivaikeusdiagnoosin perusteella. Tutkimukseni näkökulma lukivaikeuteen on siis pääasiassa pedagoginen. Fokus tässä tutkimuksessa on nimenomaan lukemisen ja kirjoittamisen tukemisessa. Tutkimusaineiston analyysissä pyrin tuomaan esiin niin sen, miten neurologista tietoa lukivaikeudesta hyödynnetään tai voitaisiin hyödyntää lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa kuin myös sen, miten lukivaikeuksista opiskelijaa tuetaan keinoilla, jotka ovat perusteltuja kaikkien lukivaikeuksisten, ei ainoastaan dyslektikkojen, kohdalla.

## **2.2. Psykologinen lähestymistapa**

### **2.2.1. Lukivaikeuden kognitiivinen perusta**

Lukivaikeus on yleisin oppimisvaikeuksista (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2007: 105). Oppimisvaikeudet ovat ensisijaisesti akateemisten taitojen heikkoutena ilmeneviä vaikeuksia, jotka ei johdu kehitysvammaisuudesta tai neurologisesta vammasta. Oppimisvaikeudessa kognitiivisten toimintojen puutteet estävät odotuksenmukaisten oppimistavoitteiden saavuttamisen huolimatta riittävästä opetuksesta. Hermoston kehityksen poikkeavuuden taustalla voivat vaikuttaa sekä biologiset että ympäristötekijät. (Fletcher ym. 2007: 2–3). Oppimisvaikeudet ovat aivojen toiminnallisen organisoinnin ongelmia; niiden perusta on neurologinen. Yleensä niitä ei kuitenkaan voida lievittää eikä poistaa lääketieteen keinoin. (Lyytinen 2002: 11.)

Psykologisesta näkökulmasta dysleksia määritellään *erityiseksi* oppimisvaikeudeksi (*a specific learning disability, SLD*) erotukseksi yleisemmästä termistä oppimisvaikeus (*learning disability, LD*) (Lyon ym. 2003; ks. myös esim. Kavale, Spaulding & Beam 2009). Määrittelyllä erityisvaikeudeksi on haluttu korostaa sitä, että dysleksiaan liittyviä ongelmia on suhteellisen kapea-alaisen taidon oppimisessa, eivätkä ne liity oppimiseen yleisesti. Komorbiditeetin eli erilaisten oppimisvaikeuksien päällekkäisyydestä huolimatta lukemisvaikeuden taustalla olevat kognitiiviset piirteet voidaan nähdä erityisinä. (Lyon ym. 2003: 2–3.)

Lukivaikeudella tarkoitetaan kehityksellistä kielellistä häiriötä, joka ilmenee läpi elämän jatkuvana vaikeutena fonologisen tiedon prosessoinnissa ja vaikeutena saavuttaa yleistä kykytasoa vastaavaa lukutaitoa. (Lyon ym. 2003; Aro 2003: 274.) Lukivaikeus on siis kehityksellinen ongelma, jonka syyt ovat olemassa jo kehityksen alkuvaiheessa (Aro 2008: 243; Korhonen 2002: 128). Kehityksellisissä häiriöissä tarkkojen kognitiivisten taitojen arvioinnin perusteella todetaan usein suhteellisen kapea-alainen erityisvaikeus. Vastaavia vaikeuksia esiintyy kehityksellisten häiriöiden lisäksi myös aivovam-

mojen seurauksena. (Lyytinen 2002: 12.) Tavallisesti lukivaikeus mielletään kuitenkin nimenomaan kehitykselliseksi ongelmaksi, jolloin ajatellaan, ettei se ole seurausta mistään tietystä tapahtumasta, vaan lukemaan ja kirjoittamisen oppimisen edellytykset ovat olleet heikot alun perinkin (mm. Korhonen 2002: 128).

Yleisesti oppimisvaikeudet on määritelty sen perusteella, että henkilön todellinen suoritus ei vastaa hänen muiden kognitiivisten kykyjensä (esimerkiksi älykkyydosamäärän) perusteella odotuksenmukaista suoritusta (Fletcher ym. 2007: 31; Shankweiler, Lundquist, Dreyer & Dickinson 1996: 281; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz & Fletcher 1996: 3). Lukivaikeuteen liittyvät ongelmat ovat odottamattomia suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin ja saatuun koulutukseen: oppimisvaikeuksisella opiskelijalla on vaikeuksia akateemisissa taidoissa huolimatta ”normaalista” käyttäytymisestä, aistitoiminnoista, älykkyydestä ja opetuksesta (Fletcher ym. 2007: 4–5, 17; Lyon ym. 2003: 2, 7). Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, ettei esimerkiksi pelkän älykkyydosamäärän ja lukutaidon ristiriitaisuuden avulla voida määritellä lukivaikeutta selvästi ja pätevästi (Francis ym. 1996; Stanovich & Siegel 1994). Lukemisvaikeutta onkin mielekkäämpää lähestyä yksilöllistä kehitystä arvioimalla (esim. Francis ym. 1996; Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Libermann, Stuebing, Francis, Fowler & Shaywitz 1994). Lukivaikeus tunnustetaan useimmiten koulussa, kun lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen eivät vastaa ikäryhmän tasoa (Aro 2008: 243).

Kun lukivaikeutta lähestytään kognitiivisen psykologian näkökulmasta, tutkimuksissa selvitetään lukemisen edellyttämiä valmiuksia sekä lukemisen perustaitojen kehittymistä. Nykyään lukivaikeus nähdään selvästi kielellisenä vaikeutena, kun sitä aiemmin pidettiin visuaalisen prosessoinnin ongelmana, mihin aiemmin käytetty termi ”sanasokeus” viittaa (esim. Fackelmann 1992: 36). Holopainen ja Savolainen (2006: 207) jakavat lukemisen ja kirjoittamisen taustatekijät kolmeen ryhmään. Ensimmäiseksi he kuvaavat ehkä merkittävimpana taustatekijänä pidetyt fonologiset ongelmat, toisena taustatekijänä ovat nopean nimeämisen ja kuullunvaraisen ääniaineksen käsittelyn vaikeudet ja kolmantena syynä pidetään erilaisia kognitiivisten kykyjen puutoksia.

Lukivaikeuden taustalla vaikuttavat samat tekijät, joiden varaan lukutaidon kehittyminen perustuu. Lukemaan oppimisen perusedellytyksenä pidetään **fonologista tietoisuutta**. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää kielen koostuvan äänneistä, jotka voidaan tekstissä ilmaista kirjaimilla (Fletcher ym. 2007: 87; Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2004: 19–23). Sujuvan lukutaidon edellytyksenä on kirjain-äännevastaavuuteen perustuvan kokoavan lukutaidon hallinta lukutaidon alkuvaiheessa. Vähitellen kokoaminen nopeutuu ja automatisoituu ja tekstin ymmärtäminen tapahtuu yhtä kirjainta suurempien yksiköiden avulla. Tällöin paitsi tavut ja sanat, myös niiden merkitys ja tekstiyhteys ohjaavat ja helpottavat lukemista. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004: 59.) Lukivaikeuksisella henkilöllä lukutaidon perusedellytykset ovat puutteelliset: perusongelmana lukivaikeudessa on **fonologisen**

**tietoisuuden ja fonologisen prosessointikyvyn** heikkous (Aro 2008; Marttinen ym. 2004: 19–23; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon 2004: 31; Lyon ym. 2003; Ramus 2003; Lyytinen 2002). Henkilön, jolla on lukivaikeus, on vaikea koodata sanoja eli muuttaa kirjaimia fonologiseen muotoon (Fletcher ym. 2007: 87; Marttinen ym. 2004: 19–23).

Fonologisen tietoisuuden lisäksi lukemisessa tarvittavaan sanojen tunnistamiseen vaikuttavia fonologisia prosessointitaitoja ovat nopean nimeämisen taito ja fonologinen muisti (Fletcher ym. 2007: 89–90). Nimeämisvaikeus on nähty joko fonologisen perusongelman heijastumana tai taustaltaan erillisenä assosiatiivisen oppimisen vaikeutena. Muistiin liittyvien lukivaikeuksien katsotaan johtuvan kielen ja fonologisten rakenteiden käsittelystä erityisesti lyhytkestoisessa muistissa. (Siiskonen ym. 2004: 61.) Paitsi lyhytkestoisen muistin, myös työmuistin ongelmien katsotaan olevan yhteydessä lukivaikeuksiin (Ahvenainen & Holopainen 2005: 81; Vellutino ym. 2004: 7, 11).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat kuitenkin monisyisiä, eivätkä aina perustu samaan kognitiivisen valmiuden puutteeseen: vaikka yhteisenä tekijänä onkin useimmiten poikkeavuus fonologisissa valmiuksissa (Ramus 2003: 215–216), voidaan lukivaikeudessa havaita paljon variaatiota (Lyytinen & Lyytinen 2006: 88). Kansainvälisen dysleksialiiton (*International Dyslexia Association*, IDA) määritelmä lukivaikeudesta painottaa fonologisen prosessoinnin heikkoutta lukivaikeuden kognitiivisena taustatekijänä (Lyon ym. 2003: 2). Alan tuoreimmassa kirjallisuudessa Fletcher ja muut (2007) lähestyvät lukivaikeutta kolmesta eri lähtökohdasta: sanantunnistamisen (*word recognition*), sujuvuuden (*fluency*) ja ymmärtämisen (*comprehension*) näkökulmasta. Lisäksi he liittävät lukivaikeuteen kirjallisen ilmaisun vaikeudet (*written expression disabilities*).

Lukivaikeuden ilmenemismuodot heijastuvat niistä prosesseista, joissa lukivaikeuksisella opiskelijalla on vaikeuksia: lukivaikeudelle ovat tyypillisiä vaikeudet virheettömässä ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa (Lyon ym. 2003: 2; myös mm. Fletcher ym. 2007: 87), eli teknisessä lukutaidossa, kuten Aro (2008: 244) tiivistää. Lukemisessa dysleksia ilmenee ongelmina sujuvuudessa eli hitautena ja epätarkkuutena. Lukemisen ongelmien lisäksi dysleksiaan liittyy ongelmia kirjoittamisen oppimisessa sekä oikeinkirjoituksessa. (Lyon ym. 2003: 2, 5–6.) Fonologisten prosessointitaitojen heikkoudesta seuraa vaikeuksia puhutun ja kirjoitetun kielen, esimerkiksi äänneiden ja kirjainten vastaavuuksien hallinnassa, minkä vuoksi kirjoittaminen ja lukeminen on hidasta ja virheellistä. Alkuvaiheessa ongelma näkyy äänneistä kokoavan lukutaidon vaikeutena, kun taas myöhemmin lukivaikeuksisen henkilön on vaikea käyttää lukiessaan hyväkseen äänne-kirjain-tasoa suurempia yksiköitä. (Aro 2008: 246–247, ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2005: 16–17.) Erityisesti lukemisen hitaus näyttää säilyvän, vaikka lukemistarkkuus iän lisääntyessä kehittyisi (Leinonen, Müller, Leppänen, Aro, Ahonen & Lyytinen 2001: 289–290).



Lukemaan oppimiseen ja lukemisvaikeuksiin liittyvät teoriat perustuvat pääosin englanninkielisiin lapsiin kohdistuneisiin tutkimuksiin, ja niiden taustalla on oletus lukemaan oppimisen universaaliudesta ja yleistettävyydestä (Aro 2006: 107). Lukivaikeuden neurobiologinen tausta näyttää olevan hyvin samantyyppinen kielestä riippumatta, mutta eri kielissä ja kirjoitusjärjestelmissä kielellisten taustaongelmien rooli saattaa painottua eri tavoin. Eri kielissä lukivaikeuden ilmenemismuodot ja piirteet näkyvät eri tavalla: suomen kaltaisissa kielissä, jotka ovat kirjain-äänne-vastaavuksiltaan säännönmukaisia, lukemisvaikeus näyttää tulevan esiin nimenomaan lukemisen hitautena. (Aro 2008: 248, 250–251; Leinonen ym. 2001: 289–290). Kirjoitusjärjestelmän kirjain-äänne-vastaavuus on yhteydessä kirjoitetun kielen taitojen kehitykseen. Lukivaikeustutkimusten valtakielessä englannissa kirjoitusjärjestelmä on varsin epäsäännönmukainen, kun taas suomen kieli edustaa yhtä kirjain-äänne-vastaavuudeltaan säännönmukaisimmista kielistä, ja sitä pidetään suhteellisen helppona oppia. Säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa, ensisijainen lukivaikeuksien tunnusmerkki on lukemisen hitaus ja työläys. Lukemisen hitaudesta seuraa usein muita ongelmia. Hidas lukeminen heikentää luetun ymmärtämistä, koska luettu aines katoaa helposti muistista ennen merkityksen ymmärtämistä. Hitaan lukemisen vuoksi lukemista vaativiin tehtäviin menee myös enemmän aikaa ja lukeminen voi tuntua työläältä, mikä voi johtaa lukemisen karttamiseen ja lukutaidon kehittymisen jumittumiseen. (Aro 2006: 119.)

Kuten IDA:n määritelmässä (Lyon ym. 2003) todetaan, vaikeudet kirjoitetun kielen hallinnassa johtavat tyypillisesti laajempiin oppimisvaikeuksiin, kuten ongelmiin luetunymmärtämisessä. Epätarkkuus ja hitaus lukemisessa vaikuttavat lukukokemukseen, ja lapsen lukemiskokemukset saattavat jäädä vähäisiksi. Vähäinen lukukokemus voi puolestaan hidastaa sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua. (Lyon ym. 2003: 2; Aro 2008: 244.) Usein ongelmat heijastuvat myös luetun ymmärtämisen taitojen sekä tuottavan kirjoittamisen taitojen kehittymiseen (Aro 2008: 244; Siiskonen ym. 2004: 60). On kyse ilmiöstä, josta psykologiassa on käytetty nimitystä Matteus-efekti (Stanovich 1986): ongelmat kasautuvat niille, joilla on vaikeuksia, ja taidot karttuvat nopeammin niillä, jotka oppivat helpommin ja saavat paljon harjoitusta. Tämän vuoksi lukioppilaiden tukemiseen tulisi kiinnittää erityisen paljon huomiota kaikissa koulutuksen vaiheissa.

Parin viime vuosikymmenen aikana on osoitettu, että oppimisvaikeudet, erityisesti dysleksia, riippuvat neurobiologisista tekijöistä (Fletcher ym. 2007: 107–108). Vaikka lukivaikeuden on yli vuosisadan ajan tiedetty pohjautuvan neurobiologiaan, vasta nykyaikaisten aivojen kuvantamismenetelmien avulla on kuitenkin pystytty saamaan yhteneväistä tietoa lukivaikeuden taustalla olevista hermoston kehityksen ja toiminnan poikkeavuuksista. (Lyon ym. 2003: 3.) Dysleksialla on todettu olevan geneettinen perusta, ja tutkijat ovat löytäneet kandidaattigeenejä, jotka ovat yhteydessä sen esiintymiseen (Paracchini, Steer, Buckingham, Morris, Ring, Scerri, Stein, Pembrey, Ragoussis, Golding & Monacy 2008; Shastri 2007; Olson 2006; Williams & O'Donovan 2006). Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa

on todettu, että lukivaikeuksia voidaan ennustaa jo varhain geneettisen riskin perusteella (Lyytinen, Aro, Eklund, Erskine, Guttorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson & Torppa 2004: 211–213). Lukemisvaikeuden periytyvyyttä on osoitettu myös kaksostutkimuksella (Wadsworth, De Fries, Olson & Willcutt 2007). Noin kolmanneksella lukivaikeuksisten lasten vanhemmista on ollut lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat periytyviä, mutta kyse ei ole yhtenäisestä häiriöstä, joka periytyisi sellaisenaan. Lukivaikeuteen liittyy useita geenejä, jotka vaikuttavat aivojen kehityksen piirteisiin ja sitä kautta lukemisessa tarvittavien taitojen kehittymiseen. Geenien toiminnan yhteys lukivaikeuteen on varsin monimutkainen, mutta sen parempi ymmärtäminen tulevaisuudessa auttaa kehittämään myös parempia kuntouttamisen keinoja. (Aro 2008: 245–246.) Dysleksia ei ole selitettävissä ainoastaan geneetiikalla, vaan sen ongelmien määrittämiseen luki- ja kirjoittamisvaikeudeksi vaikuttavat sekä geneettiset ja ympäristötekijöihin liittyvät riskit ja mahdolliset suojaavat tekijät (Penington 2009: 75–76). Geneettinen riski vaikuttaa siihen, miten ympäristötekijät vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen – lukivaikeus ei siis johdu ainoastaan geneettisistä tai ympäristötekijöistä (Fletcher ym. 2007: 126).

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ongelmakuva ei ole yhtenäinen, minkä vuoksi tutkimuksissa on päädytty myös erilaisten alaryhmien tarkasteluun (esim. Korhonen 2002: 127). Lukemissuorituksen piirteiden tai kognitiivisten osataitojen perusteella lukivaikeuksia – ja muita oppimisvaikeuksia – voidaan ryhmitellä prototyyppeihin ilmenemismuotoihin. Prototyyppejä kuvauksia voidaan hyödyntää lukivaikeuksisten opiskelijoiden arvioinnissa ja tukemisessa. (Fletcher ym. 2007: 80–81; Aro 2003: 279–280). Tässä tutkimuksessa alaryhmäjakoisiin ei kuitenkaan perehdytä tarkemmin.

Kuten edellä todettiin, lukivaikeudet heijastuvat tavallisesti **luetunymmärtämiseen**, sillä hyvän tekstinymmärtämisen perustana on alempien tasojen kielellisten prosessien, kuten sanantunnistamisen, toimivuus (Fletcher ym. 2007: 104; Ahvenainen & Holopainen 2005: 65; Walker 2003: 8; Lyon ym. 2003: 2). Lukivaikeus kuitenkin ymmärretään ensisijaisesti teknisen luku- ja kirjoitustaidon puutteeksi (mm. Lyon ym. 2003: 2). Vaikka teknisen lukutaidon ongelmat heijastuvat ymmärtämiseen, luetunymmärtämisen vaikeus vaikuttaa olevan kognitiivisilta taustatekijöiltään lukivaikeudesta erillinen häiriö, josta ei kuitenkaan ole vielä juurikaan tutkimustietoa (Fletcher ym. 2007: 197). Koska heikko luetunymmärtäminen voidaan nähdä seurauksena heikosta teknisestä lukutaidosta (mm. Lyon 2003: 2) ja heikon luetunymmärtämisen taustalla on siten usein dysleksia, ei tekstinymmärtämisen vaikeutta ole helppo erottaa omaksi vaikeudekseen. Määrittelyssä tekstinymmärtämisen vaikeus sijoitetaan yhä useimmiten käsitteen lukivaikeus-käsitteen sisään (Lehto 2006: 130–131; Fletcher ym. 2007: 197). Nykyisissä testeissä teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä arvioidaan erikseen, vaikkakin luetun ymmärtämisen testi tehdään lukitestin yhteydessä usein sen vuoksi, että lukivaikeus usein heijastuu luetun ymmärtämiseen (esim. Holopainen ym. 2004). Heikoista lukijoista (*struggling readers*) puhutta-

essa ei eroteta esimerkiksi tekstinyymmärtämisen vaikeutta ja lukivaikeutta, vaan nähdään ongelmat kokonaisvaltaisena. Tässäkin tutkimuksessa mahdollisia luetunymmärtämisen ongelmia tarkastellaan osana lukivaikeuksia.

Yhteenvetona lukivaikeuden kognitiivisesta perustasta voidaan todeta olevan selvää, että lukivaikeuden taustalla ovat vaikeudet fonologisessa tietoisuudessa ja fonologisessa prosessoinnissa. Neuropsykologista tutkimusta aiheesta on tehty runsaasti, mutta selkeitä yksittäisiä syitä, joihin voisi opetuksella vaikuttaa, ei ole pystytty osoittamaan. Tieto lukivaikeuden kognitiivisista taustatekijöistä auttaa opettajia ymmärtämään lukivaikeutta, mutta kognitiivisia prosesseja koskevia tutkimuksia on vaikea hyödyntää käytännön tukemisessa.

### 2.2.2. Lääketieteelliset määritelmät

Lukivaikeus voidaan nähdä myös lääketieteellisenä ongelmana. Oppimisvaikeuksien diagnostiset määritelmät pohjautuvat psykologiseen tutkimustietoon, joten lukivaikeuden lääketieteellinen määrittely voidaan nähdä osana psykologista lähestymistapaa. Lääketieteessä lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudet on määritelty erikseen. Psykiatrisessa tutkimuksessa käytetyin diagnoosijärjestelmä, mielen terveyden häiriöiden diagnostinen ja tilastollinen ohjeisto (DSM 3 R), on määritellyt **lukemisen erityisvaikeuden** diagnostisiksi kriteereiksi, että stantardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on koulutuksen ja älylliseen kapasiteetin perusteella odotuksenmukaista suoritusta huomattavasti heikompi ja vaikeus häiritsee merkittävästi lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja. Vastaavasti **kirjoittamisen erityisvaikeudessa** suoritus on koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin perusteella odotuksenmukaista heikompi ja vaikeus häiritsee merkittävästi kirjoittamista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja. Molempien kriteereihin kuuluu myös, että häiriön syy ei ole näön tai kuulon vajavuus eikä neurologinen sairaus. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 71–72).

Suomessa virallisessa kansainvälisessä tautiluokituksessa (ICD-10) lukivaikeus määritellään sulkemalla pois muut vaikeudet ja kuvaamalla siten lukivaikeuden ydintä: **lukemisen erityisvaikeus** määritellään erilliseksi, merkittäväksi lukutaidon kehittymisen puutteeksi, joka ei johdu yksinomaan heikosta älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Tehtävien suorittamisessa voi olla puutteita niin luetun ymmärtämisessä, luettujen sanojen tunnistamisessa, ääneen lukemisessa kuin lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisessa. ICD-10 ottaa siis määritelmään mukaan myös luetun ymmärtämisen. Määritelmässä lisätään, että vaikeuteen liittyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia ja kouluiässä tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. ICD10-tautiluokituksen mukaan lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet. **Kirjoittamisen erityisvaikeus** on tautiluokituksen mukaan erillinen ja merkittävä kirjoitustaidon kehittämisen vaje, joka ei selity älyllä, näön epätarkkuudella tai kouluopetuksen puutteella. Puutteita esiintyy kyvyssä kirjoittaa

tavuja ja sanoja. Tavallisimmin samalla henkilöllä on sekä lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia, jolloin käytetään termiä **lukivaikeus**. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 72; Holopainen ym. 2004: 8)

Edellä esitettyjen kliinisten määrittelyjen pohjana on diagnostiikka. Vaikka lukivaikeudesta – kuten muistakin erityisistä oppimisvaikeuksista – on olemassa diagnostinen määritelmä, sitä ei ole mahdollista poistaa eikä edes lieventää kuin poikkeustapauksissa. Siksi lukivaikeuksisten henkilöiden tukeminen edellyttää ennen kaikkea oppimisen taitojen ja oppimismotivaation tukemista opetus- ja kuntoutuskäytäntöjä kehittämällä. (Lyytinen 2002: 11.) Lukivaikeuksisten tukeminen kuuluu opetuksen ja erityisopetuksen piiriin. Lukivaikeuden kliiniset määritelmät eivät ole kovinkaan käyttökelpoisia erityisopetuksen järjestämisessä; kliininen diagnoosi on lähinnä keino saada opiskelija tuen piiriin (Ahvenainen & Holopainen 2005: 72). Aro (2008: 257) ottaa esiin myös sen tosiasian, että lukivaikeus määritellään häiriöksi, ei ominaisuudeksi: diagnostiset havainnot geneettisestä ja neurobiologisesta perustasta edustavat medikaalista näkökulmaa. Kuitenkin lukivaikeus on häiriö vain sellaisessa ympäristössä, jossa on kirjoitettua kieltä. Sen diagnosoiminen on ymmärrettävissä sitä taustaa vasten, että lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallinta on keskeisessä roolissa kulttuurissamme.

Vaikka lukivaikeus määriteltäisiin psykologisen lähestymistavan mukaan erityiseksi oppimisvaikeudeksi, on muistettava, että erityiset oppimisvaikeudet esiintyvät harvoin yksittäisinä. Oppimisvaikeuksissa on yleensä kyse spesifin häiriön sijaan useiden erilaisten häiriöiden yhdistelmästä, sillä komorbideetti eli häiriöiden esiintyminen päällekkäin on huomattavaa (esim. Pennington 2009: 75–76). Lukivaikeutta esiintyy usein päällekkäin esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuksien tai tarkkaavaisuushäiriön (ADHD) kanssa (Lyytinen 2002: 12; Riccio & Jemison 1998). Kielellisten ja matemaattisten ongelmien taustalla on osoitettu olevan samanlaisia kognitiivisia vaikeuksia (esim. Koponen, Mononen, Räsänen & Ahonen 2006), ja myös tarkkaavaisuuden häiriöllä ja lukivaikeudella saattaa olla yhteisiä geneettisiä lähtökohtia (esim. Lyytinen 2002: 12).

### **2.3. Pedagoginen lähestymistapa**

Opetustyön näkökulmasta oppimisvaikeuksilla voidaan tarkoittaa mitä tahansa oppilaiden ongelmia, jotka aiheuttavat merkittävästi enemmän työtä saman oppimistuloksen saavuttamiseksi kuin keskivertooppilaalta yleensä. Oppimisvaikeudet voivat johtua melko kapea-alaisesta ongelmasta, mutta niiden taustalla voidaan nähdä myös useita muita tekijöitä, kuten motivaation puute. (Huhtala & Lilja 2008: 48, 59.) Huhtalan ja Liljan (2008: 60) tutkimuksessa varsinaisiksi syiksi oppimisvaikeuksiin osoittautuivat melko usein muut kuin kognitiivisen suoriutumisen vaikeudet: yleensä taustatekijöinä olivat sopeutumis- ja motivaatiovaikeudet. Myös lukivaikeus voidaan nähdä erityistä oppimisvaikeutta laajempänä käsitteenä. Tutkimuksissa, joissa kuvataan heikkoja lukijoita, ei oteta kantaa lukemisessa ja kirjoittamisessa ilmenevien ongelmien neurologiseen perustaan – lähestymistapa on tällöin pedagoginen ja käytännössä ilmeneviin vaikeuksiin perustuva. Kuten aiemmin kuviossa 1 esitin (ks. luku 2.1.), pedagogi-

nen näkökulma lukivaikeuksiin on psykologiseksi kutsumaani lähestymistapaa laajempi: se pitää sisällään spesifit lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, mutta ottaa mukaan heikkojen lukijoiden joukkoon myös ne, joilla vaikeuksia ilmenee ilman todettua lukemis- tai kirjoittamisvaikeutta (esim. Elliot & Gibbs 2008; Fisher & Ivey 2006; Gaskins 2005; Walker 2003). Jos 3–10 prosentilla kouluikäisistä arvioidaan olevan dysleksia (Korhonen 2002: 127), mutta vain 20 prosenttia yltää tietoyhteiskunnassa riittävään lukutaitoon (Linnakylä & Sulkunen 2005), voidaan enimmillään yli kymmenen prosentin väestöstä ajatella kärsivän muista lukivaikeuksista kuin dysleksiasta erityisenä oppimisvaikeutena.

Kirjallisuudessa, jossa puhutaan heikoista lukijoista käyttäen käsitettä *struggling reader*, kiinnitetään huomiota erityisesti opetusympäristön vaikutukseen lukutaidon kehittymiselle (esim. Gaskins 2005; Walker 2003). Gaskinsin (2005: 6) mielestä heikot lukijat, jotka eivät ole menestyneet lukemaan oppimisessa, ovat opetuksen uhreja: he eivät ole saaneet opetusta, joka sopisi heidän tapaansa oppia lukemaan. Myös Walker (2003: 16, 115) toteaa, että lukemisvaikeuksien taustalla voi olla epäonnistunut vuorovaikutus lukijan ja opetusympäristön välillä – joko laajemmin tai kussakin lukutapahtumassa (engl. *literacy event*) – sen sijaan, että vaikeus johtuisi yksinomaan lukijan puutteesta tai vajavuudesta. Hänen mukaansa lukemisen vaikeudet voivat johtua yksilön kognitiivisten taitojen puutteen sijaan lukuisista määrästä erilaisia muuttujia, esimerkiksi lukustrategioista, lukemisen tarkoituksesta, aiemmista tiedoista luettavasta aiheesta, tekstin muodosta ja kontekstista, jossa tekstiä luetaan (Walker 2003: 10). Monet heikot lukijat myös viettävät vähemmän aikaa lukemisen parissa ja saavat vähemmän opetusta lukemiseen kuin heidän vertaisensa, mistä saattaa seurata heikko suoriutuminen koulussa. Heikot lukustrategiat estävät heitä paitsi suoriutumasta lukemisesta koulussa, myös selviytymästä elämässä ansiokkaasti. (Walker 2003: 115).

Pedagogisesta näkökulmasta lukivaikeutta katsovat näkevät siis lukutapahtumassa muitakin tekijöitä kuin kognitiivisten kykyjen puutteen, minkä lisäksi he painottavat myös ympäristöön ja tilanteeseen liittyvien tekijöiden merkitystä. Gaskinsin (2005: 22) mukaan lukemisen vaikeuksille ei ole mitään yhtä yleistä etiologista selitystä. Hän toteaa, että ainoa ongelma lukivaikeuksisilla voi olla se, että he oppivat lukemaan eri tavoin kuin perinteisen lukutaidon on ajateltu kehittyvän. Lukivaikeus voidaan siis nähdä paitsi erityisenä oppimisvaikeutena, myös yksilöllisesti ja tilanteittain vaihtelevana lukemisen heikkoutena, jonka taustalla voi olla erilaisia syitä. Pedagogisetkaan määrittelyt eivät oikeastaan sulje pois dysleksiaa; niissä ei kuitenkaan pidetä merkityksellisenä kognitiivisten heikkouksien tutkimista eikä haluta luokitella lapsia tai nuoria oppimisvaikeuksisiksi (esim. Gaskins 2005: 23–24).

Ahvenainen ja Holopainen (2005: 72) toteavat, että opetuksessa tarvittavien lukivaikeuden määrittelyjen tulisi olla pedagogisia. He tarkoittavat pedagogisuudella sitä, että vaikeus tulisi määrittellä lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteiden pohjalta. Pedagogisesta näkökulmasta voidaankin kysyä, pitäisikö dysleksiaa lainkaan erottaa erilliseksi häiriöksi jättäen muista syistä taidoiltaan heikot

lukijat määritelmän ulkopuolelle (mm. Elliot & Gibbs 2008). Tällöin kuitenkin jätettäisiin käyttämättä paljon arvokasta tutkimustietoa lukivaikeuden kognitiivisista taustaongelmista, joihin voidaan kuntoutuksella ja opetuksella jossain määrin vaikuttaa. Lisäksi yhtenäistä, luotettavaa tutkimustietoa pedagogisesta lähestymistavasta on vaikea löytää. Lukivaikeustutkimus on edelleen keskittynyt neuropsykologiseen ja kognitiivisia prosesseja koskevaan tutkimukseen, eikä pelkkä pedagoginen lähestymistapa tarjoa juurikaan välineitä opiskelijoiden tukemiseen. Pedagogisesta lähestymistavasta tehdyt tutkimukset ovat suurimmaksi osaksi olleet yksittäisissä kouluissa toteutettuja, eikä niiden pohjalta ole vielä pystytty muodostamaan yhtenäisiä periaatteita lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiselle. Pedagogiseen lähestymistapaan pohjautuvia tukikeinoja esittelen luvussa 3.3.2. Ainakin toistaiseksi vielä pedagogiseksi nimittämäni lähestymistapa on varsin hajanainen tutkimusten joukko, jossa olennaista lienee huomion kiinnittäminen kunkin opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja lukivaikeuden muihin mahdollisiin syihin kognitiivisten taustatekijöiden lisäksi.

Viime vuosina lukivaikeuksisten opiskelijoiden pedagogiassa on pyritty entistä enemmän hyödyntämään neuropsykologista tietoa ja täten ikään kuin lähentämään pedagogista ja psykologista määritelmää toisiinsa. Vastakohtaksi neuropsykologiselle tutkimukselle käytännön tarpeista noussut pedagogisen lähestymistapa on siis onnistunut kiinnittämään huomion siihen, mikä on lukivaikeuksissa olennaista: lasten, nuorten ja aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemiseen. Pennington (2009: 79) muistuttaakin, että käyttäytymistieteilijät ja neuropsykologit eivät saisi unohtaa toisiaan, vaan tutkimuksissa tulisi pyrkiä monitasoisuuteen. Uusi pedagoginen näkökulma voisi lähteä liikkeelle käytännön havainnoista, mutta hyödyntää silti tutkimustietoa erityisen oppimisvaikeuden taustatekijöistä ja piirteistä.

#### **2.4. Lukivaikeuksien tunnistaminen**

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen liittyvät ongelmat tunnistetaan nykyään lähes poikkeuksetta alkuopetusvaiheen alussa, ja erityisopetusta lukivaikeuksisille tarjotaan varhain. Lukutaidon kehitystä myös seurataan säännöllisesti. Tutkimustiedon lisääntyessä myös lukitestiä tekeminen on yleistynyt Suomessa. Lukutaidon arviointiin perusopetuksessa on käytössä esimerkiksi valtakunnallisesti kattavasti normitettu Ala-asteen lukutesti ALLU (Lindeman 1998). Vuosiluokkien 7–9 oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen arviointiin ei ole tarjolla yhtään standardoitua testiä. Tiedon lukivaikeudesta tulisikin siirtyä koululaisen mukana alakoulusta yläkouluun. (Aro 2008: 251–252.) Ammatillisen toisen asteen koulutuksen alkukartoituksena on käytössä tavallisimmin NMI:n Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille (Holopainen ym. 2004). Mahdollisesti joissakin kouluissa käytetään myös muita lukitestejä. Lukikartoituksissa oleellista on, että niiden tuloksia hyödynnetään opetuksessa (Takala 2004: 13).

Lukutaitoon tarvittavien valmiuksien viivästyminen voidaan havaita 5–7 vuoden iässä (Lyytinen & Lyytinen 2006: 101). Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajilla katsotaan olevan parhaat edellytykset lukivaikeuden tunnistamiseen, koska he saavat monipuolisesti havaintoja koululaisen kirjallisen kielen hallinnasta (Aro 2008: 252). Erään pitkittäistutkimuksen perusteella kirjainten nimien hallintaa tarkastelemalla tunnistettiin kaikki lapset, joilla esiintyi vaikeuksia lukemaan opettelu alkuvaiheessa. Useissa tapauksissa kirjaintietoisuuden viivästynyt kehitys tarkoitti vain pienellä viiveellä etenevää lukemaan oppimista. Lapsille, joilla riski lukivaikeuteen on havaittu, tulee varmistaa riittävät harjoittelumahdollisuudet koulunkäynnin alussa. Erityistä huomiota tulee kiinnittää niihin, joiden vanhemmilla esiintyy lukivaikeutta. (Lyytinen & Lyytinen 2006: 102–103.)

Lukivaikeuksiset oppilaat näyttävät suuntautuvat peruskoulun jälkeen pääasiassa ammatillisiin opintoihin (ks. luku 1). Lukivaikeuksien tiedetään lisäävän opintojen keskeyttämisriskiä sekä koulutuksesta syrjäytymisen riskiä. Näiden havaintojen vuoksi ammatillisella puolella on alettu kehittää keinoja lukivaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen. (Aro 2008: 253.) Niilo Mäki -instituutissa on kehitetty toisen asteen oppilaitosten lukivaikeuksien arviointiin testikokonaisuus, joka koostuu lukivaikeuksien seulontaan tarkoitettusta ryhmättestistä (Holopainen ym. 2004) sekä seulonnan jälkeiseen tarkempaan diagnostiseen arviointiin tarkoitettusta yksilötestistä. Ryhmätestin esittelen tarkemmin neljännessä luvussa. Testistöjen kehittämisessä yhtenä teoreettisena lähtökohtana on ollut IDA:n kirjaama määritelmä lukivaikeudesta. Testistön yksilöarvioinnin tarkoituksena on tuottaa opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen taidoista kuvaus, jonka avulla tuen tarpeen suunnittelu opintojen tueksi helpottuu. Lukivaikeuksien tunnistamisen näkökulmasta arvioinnin painopiste testistössä on lukutaidon virheettömyyden ja sujuvuuden sekä oikeinkirjoituksen taidon arvioinnissa. (Aro 2008: 253.)

Ahvenainen ja Holopainen (2008: 86) pitävät normitettuja testejä parempina mittareina kriteeripohjaisia testejä, joissa lukivaikeuden testaamiseen käytettäisiin oppimistavoitteiden määrittelyn pohjalta laadittuja kriteerejä. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että kullekin lukuvuodelle tai -kaudelle määriteltäisiin tavoitteet, joiden hallintaa tarkkailtaisiin kirjoitustuotoksesta. Varsinaisesti tällaisia kriteeripohjaisia testejä ei ole toteutettu, mutta opetussuunnitelman (lukioppilailla usein HOPS:n) osaa-mistavoitteiden saavuttamista testataan opetuksen aikana jatkuvalla arvioinnilla sekä usein myös kurs-sikokeilla.

Holopainen ym. (2004: 46) muistuttavat, että lukivaikeudesta, sen testaamisesta ja tulosten merkityksestä tulisi tiedottaa ja keskustella avoimesti. Yksilölliset testitulokset tulee heidän mukaansa käsitellä opiskelijatyöryhmässä; testaamista ilman suunnitelmia tukitoimista ja resursseista he pitävät eettisestikin arveluttavana. Lukivaikeuksien seulontamenetelmän hyödyntämisessä ovat avainasemassa opettajat, erityisopettajat, psykologit, puheterapeutit, opintojen ohjaajat, kuraattorit ja terveydenhuoltohenkilöstö. Seulonnan tuloksista on hyötyä myös koulun hallinnossa. Seulontatestissä esille tulevat

opiskelijan vahvuudet ovat keskeisiä sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta, sillä oppimista voi rakentaa niiden pohjalle.

Psykologisiin testeihin perustuvaa tietoa lukivaikeudesta voitaisiin hyödyntää myös käytännön pedagogiassa. Valencian ja Riddle Bulyn (2004) tutkimus antaa hyvän esimerkin siitä, kuinka lukemistestin tuloksia voidaan soveltaa opetukseen kiinnittämällä huomio eri lukemisen osataitoihin ja pyrkimällä käyttämään kunkin opiskelijan taitoja täsmällisesti kehittäviä tukikeinoja. Tutkijat kuvailevat aineistonsa perusteella kuusi erilaista heikon opiskelijan profiilia. He myös esittelevät menetelmiä, joilla opettajat voisivat auttaa näitä opiskelijoita onnistumaan tukemalla heitä spesifisti juuri niissä taidoissa, joissa he tarvitsevat tukea. Valencian ja Riddle Bulyn (2004) tutkimuksen tulokset osoittivat, että heikot lukijat menestyivät merkittävän huonosti kaikilla kolmella tutkitulla lukemisen osa-alueella. Opiskelijat olivat kuitenkin tyypillisesti vahvempia joillakin osa-alueilla kuin toisilla. Syvemmän analyysin perusteella tutkijat ovat luokitelleet opiskelijat kuuteen erilaiseen profiiliin. Esimerkkitapausten avulla he kuvaavat kunkin profiilin tyypilliset vaikeudet lukemisessa ja pohtivat, kuinka opettajat voisivat auttaa heitä kehittämään näitä taitoja. Esimerkiksi Thomas, joka on esimerkkinä yhdestä lukijaryhmästä, tarvitsee tutkijoiden mukaan tukea siihen, että hän kiinnittäisi huomiota lukemansa ymmärtämiseen. Apuna tässä voisivat olla esimerkiksi erilaiset lukustrategiat. Valencian ja Riddle Bulyn käyttämää metodia voisi soveltaa pyrkimällä kuvaamaan opiskelijoille tehdyn lukiseulontamenetelmän perusteella heille tarpeellisia tukikeinoja.



### 3. HEIKKOJEN LUKIJOIDEN JA KIRJOITTAJIEN TUKEMINEN

#### 3.1 Lukivaikeuksisten tukemisen lähtökohdat

Mitkä ovat tehokkaita tapoja parantaa heikkojen lukijoiden taitoja? Tämä kysymys on tullut yhä tärkeämmäksi, kuten muun muassa Fisher ja Ivey (2006: 180) toteavat. Yksinkertaisia temppuja tai ratkaisuja lukivaikeuksien korjaamiseen ei ole olemassa, ja tehokkaan kuntoutuksen kehittämisessä on yhä työskarkaa. Tutkimushavainnot lukivaikeuden perinnöllisestä ja biologisesta eivät tarkoita sitä, ettei ongelmaan voisi vaikuttaa: ympäristön tarjoama tuki on erityisen tärkeää niille, joilla on perinnöllinen alttius kirjoitetun kielen hallinnan vaikeuksiin. (Aro 2008: 256–257.)

Koska lukemisvaikeustutkimuksia on tehty hyvin eri tavoin ja erilaisin käsityksin ongelman luonteesta, kertynyttä tietoa on ollut vaikea ymmärtää, sovittaa yhteen ja soveltaa käytäntöön (mm. Aro 2003: 273). Nykyisissäkin tutkimuksissa edellisessä luvussa esittelemäni kaksi eri näkökulmaa – pedagoginen ja psykologinen näkökulma – ovat varsin erillään toisistaan, vaikka niitä on pyritty lähentämään toisiinsa. Vaikka kaksi eri lähestymistapaa tutkimuksessa erottuvat toisistaan, konkreettiset tukimenetelmät opetuksessa voivat olla samankaltaisia riippumatta siitä, onko näkökulma pedagoginen vai neuropsykologinen. Opettaja lähestyy lukivaikeutta oikeastaan aina pedagogisesta näkökulmasta, mutta hänen tietonsa lukivaikeuden kognitiivisesta taustasta saattavat vaikuttaa menetelmien valintaan ja valintojen perusteluun (Aro 2003: 278).

Käytännössä lukivaikeuksisten nuorten tukeminen koulussa riippuu paljon siitä, millainen käsitys opettajalla on lukivaikeuden luonteesta ja opiskelijan mahdollisuuksista kehittyä lukijana. Lukivaikeuksisten lasten biologista poikkeavuutta saatetaan korostaa siten, ettei heillä puutteidensa vuoksi katsota olevan mahdollisuutta yhtä hyvään luku- ja kirjoitustaitoon kuin lapsilla tavallisesti. Toisaalta voidaan ajatella, että biologinen poikkeavuus ei määrää lukutaidon ”päätepistettä”, tasoa, jolle henkilö voi lukijana kehittyä, vaikka neurologiset puutteet aiheuttavat eroja kognitiivisten taitojen kehittämisessä. (Francis ym. 1996: 3–4.) Esimerkiksi, jos opettaja ajattelee, ettei lukivaikeuksinen nuori pysty saavuttamaan hyvän lukutaidon tasoa niillä vaatimuksilla, joita kurssin tehtävät edellyttävät, hän päästää opiskelijan helpommalla. Jos opettaja sen sijaan ajattelee, että nuori pystyy saavuttamaan saman taitotason, mutta hän tarvitsee siihen enemmän aikaa ja apua, hän tarjoaa sitä opiskelijalle mahdollisuuksien mukaan. Jos opettaja taas ajattelee, että teknisen lukemisen sujuminen vaikuttaa lukusuoritukseen, hän pyrkii harjoittamaan opiskelijan teknistä lukutaitoa. Jos opettaja ajattelee, että opiskelija on jo saavuttanut sen teknisen lukutaidon tason, jonka hän voi saavuttaa, opettaja keskittyy opettamaan teknisen lukutaidon puutteita kompensoivia menetelmiä, esimerkiksi neuvomaan luetunymmärtämisen strategioita.

Heikkojen lukijoiden ja kirjoittajien tukemiseen voidaan pyrkiä kahdella tavalla: harjaannuttamalla lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja sekä niillä tukikeinoilla, joilla ei pyritä varsinaisesti kehittä-

mään opiskelijan luku- ja kirjoitustaitoa vaan helpottamaan hänen selviytymistään opiskelussa ja myöhemmin työelämässä. Aro (2003) jakaakin kuntoutuksen tavoitteet kahteen osaan: suoraan ongelmataitojen harjoittamiseen ja vahvistamiseen sekä kompensoivien taitojen kehittämiseen. Toimivimpia tukitoimet ovat silloin, kun molemmat näkökulmat on otettu huomioon. (Aro 2003: 278.) Karkeasti voisi sanoa, että lukivaikeuden neurologista perustaa painotettaessa keskitytään ongelmataitojen harjoittamiseen, kun taas pedagogista näkökulmaa edustavat tutkijat pyrkivät ohjaamaan opiskelijaa käyttämään ja kehittämään kompensoivia taitoja lukemisen ja kirjoittamisen ydinongelmien välttämiseksi (esim. Gaskins 2005). Aron (2003: 278–279) mukaan tukitoimiin tulisi sisällyttää myös yleisten opiskelutaitojen sekä strategisten taitojen kehittämistä, jotta pystytään minimoimaan lukemisen ongelmasta syntyvät käytännön haitat. Ongelmataitojen ja kompensoivien taitojen vahvistamisen lisäksi tukitoimiksi katsotaan sellaiset käytännön toimet, joilla helpotetaan opiskelijan elämää. Näitä ovat esimerkiksi lisäaika kokeissa, mahdollisuus suullisiin tehtäviin kirjallisten sijaan sekä esimerkiksi vanhempien apu tehtävien tekemisessä.

Pelkistetysti voisi sanoa, että tällä hetkellä neuropsykologisesti lukivaikeutta lähestyvä opettaja perustaa tukitoimien valinnan neuropsykologiaan pohjautuviin testeihin ja kunkin oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen eri osa-alueiden tarkkaan kuvaukseen. Pedagogisesti ilmiötä lähestyvä opettaja sen sijaan keskittyy tukemaan ja kompensoimaan niitä taitoja, joissa opiskelijan vaikeudet ilmenevät käytännössä. Ihanteellista ja tavoiteltavaa olisi näiden lähestymistapojen yhdistyminen ja sulautuminen toisiinsa, mihin onkin joissakin tutkimuksissa ollut jo pyrkimystä (esim. Valencia & Riddle Buly 2004, ks. luku 2.4.). Lähtökohtana lukiopetuksessa ja kuntoutuksessa pitäisi aina olla mahdollisimman tarkka selvitys lapsen yksilöllisistä luku- ja kirjoitustaitoon liittyvistä valmiuksista. **Yksilöllisyys** on lukiopetuksen tärkein periaate, ja sen tulisi näkyä sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa että itse opetustilanteessa (mm. Ahvenainen & Holopainen 2005: 101). Myös Longin, MacBlainin ja MacBlainin (2007: 132–133) mukaan opettajien tulisi tarjota opiskelijoille yksilöllisiä oppimisen kokemuksia, sillä lukivaikeuksien kanssa elävät opiskelijat häpeävät ja turhautuvat helposti.

Psykologinen ja pedagoginen näkökulma eivät käytännön tukemisen tasolla ole yhtä selvästi erotettavissa toisistaan kuin tutkimuksessa. Seuraavissa luvuissa esittelen ensin metatasolla kuvaillen tukemisen ja erityisopetuksen järjestämisen periaatteet ja sitten mikrotasolla esittelen erilaisia mahdollisia luokkien opetuskäytänteitä. Opetuskäytänteet olen jakanut psykologiseen ja pedagogiseen lähestymistapaan sen mukaan, kumpaan näkökulmaan ne perustuvat.

### **3.2. Lukivaikeuksisia opiskelijoita tukevan opetuksen järjestäminen**

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa, jos hänellä on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia (Perusopetuslaki 1998). Osa-aikainen erityisopetus on nykyään laaja-alaista, paikallisesti ja opiskelijan tarpeiden mukaan joustavasti mukautettua. Erityisopetus

on perinteisesti järjestetty joko pienryhmäopetuksena tai samanaikaisopetuksena. Pienryhmäopetuksessa erityisopettaja ohjaa oppilaita erillään perusopetusryhmästä, kun taas samanaikaisopetuksessa erityisopettaja työskentelee luokan- tai aineenopettajan kanssa työparina samassa perusopetusryhmässä. Erityisopettaja voi ohjata oppilaita myös yksilöllisesti erillään perusopetusryhmästä. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 155–156; AO OPS 2006.) Erityisopetuksessa opetusta yksilöllistetään asteittain niin paljon kuin tarve vaatii: tuki voidaan aloittaa luokkahuoneessa tapahtuvasta tuesta ja tarvittaessa sitä voidaan syventää aina erityisen kuntoutusohjelman tasolle. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon sekä opiskelijan kokonaistilanne että erityiset oppimisvaikeudet. (Thuneberg 2006: 182–183.)

Koulutusta koskevista tilastoista selviää, että peruskoulussa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvanut yli kymmenen vuoden ajan. Syksyllä 2008 runsas kahdeksan prosenttia peruskoulun oppilaista (47 300 oppilasta) oli siirretty erityisopetukseen. Heistä hieman yli puolet oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmiin ja vajaa puolet sai opetusta erityisryhmissä tai erityiskouluissa. Lukuvuonna 2007–2008 osa-aikaista erityisopetusta sai 22 % oppilaista, mikä on hieman vähemmän kuin edellisenä lukuvuonna. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoista kuusi prosenttia (15 500 opiskelijaa) oli erityisopiskelijoita. Noin puolet heistä opiskeli tekniikan ja liikenteen alalla. Nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa lähes 12 % opiskelijoista oli erityisopiskelijoita. (Tilastokeskus 2009.)

Suomessa erityisopetus painottuu kielellisten vaikeuksien vuoksi tukemiseen. Lukivaikeuksiin kohdistuva tuki painottuu kuitenkin koulun alkuun: alakoulussa annettavasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta 52,9 % kohdistui lukivaikeuksien vuoksi tukemiseen lukuvuonna 2007–2008, kun taas yläkoulussa annettavasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta lukivaikeuksiin kohdistui enää 11,6 %. Alakoulun kaikista oppilaista 13,7 % oppilaista saa erityisopetusta luku- ja kirjoitushäiriön vuoksi, mutta yläkoulussa vain 1,8 %. (Tilastokeskus 2009.) Ammatillisesta koulutuksesta erityisopetuksen syyn mukaan laskettuja tilastoja ei ole saatavilla.

Erityisopetuksen painottuminen alkuopetukseen on erityisesti lukivaikeuksissa perusteltua: kielellisiin vaikeuksiin on tehokkainta paneutua heti lukemaan opettelun alkuvaiheessa. Intensiivinen, yksilöllisesti suunnitellun ja systemaattisen lukiopetuksen avulla lukivaikeuksinen oppilas voi saavuttaa lukemisen ja kirjoittamisen taidon, joka vastaa suurelta osin hänen ikätovereidensa taitoja (esim. Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway & Garvan 1999: 589). Tuen tulisi kuitenkin jatkua riittävän pitkään, sillä nuoruusiällä harjoittelumotivaatio saattaa laskea tehtävien työläyden vuoksi tai sitten nousta, koska tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset alkavat hahmottua. Peruskoulun lopettava tai toisen asteen opiskelun aloittava nuori on käännekohdassa, jossa vahva motivaatio tulisi hyödyntää voimavaraksi ja heikosti motivoituneen opiskelijan motivaatio herättää. (Holopainen & Savolainen 2006: 216.)

Erityistä tukea tarvitsevien ammatillinen koulutus tulee ensisijaisesti toteuttaa tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa: joko samoissa ryhmissä muiden kanssa, erityisryhmissä tai molemmissa. Vaikeavammaisten koulutuksesta huolehtivat ensisijaisesti ammatilliset erityisoppilaitokset. (OPS 2000.) Erityisopetuksen tarkoituksena ammatillisessa oppilaitoksessa on turvata ”henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen”. Erityisopetuksen tavoitteena on siis edistää opiskelijoiden yksilöllistä kasvua. Syynä erityisopetuksen antamiseen voivat olla paitsi vammaisuus, sairaus tai kehityksessä viivästyminen, myös tunne-elämän häiriöt tai ”muut syyt”. Erityisopetukseen liitetään tarvittaessa tukitoimia ja kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa. Oppilaitoksen tulee määrittellä opetussuunnitelmassa erityisopetuksen periaatteet: tavoitteet, toteutus, opetusmenetelmät ja tukipalvelut. (OPS 2000.) Erityisopetuksen tarve on määriteltävä opetussuunnitelman perusteiden pohjalta erikseen jokaiselle opiskelijalle: oppimisen tulee olla yksilöllisesti ohjattua ja suunniteltua ja tukea tavoitteiden saavuttamista erilaisten tukitoimien avulla (OPS 2000).

Erityisiä tukitoimia tarvitsevat opiskelijat tunnistetaan lähtötasoselvityksen ja jatkuvan seurannan avulla (AO OPS 2006). Jokaiselle erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) jossa määritellään tarvittavat tukitoimet. HOJKS laaditaan yhteistyössä opiskelijan, tarvittaessa huoltajan, aikaisemman koulun edustajien sekä opettajien ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden kanssa. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan tulee sisältyä opiskelijan yksilölliset oppimisen tavoitteet sisältävä henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). Tavoitteiden tulee perustua tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin siten, että ”opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa”. Joko yhden tai useamman opintokokonaisuuden tavoitteita voidaan mukauttaa. Opiskelijan vahvojen osaamisalueiden tukeminen on henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa tärkeää, jotta opiskelija sijoittuisi paremmin työhön. (OPS 2000.) Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tavoitteena on sitouttaa opiskelijaa tavoitteelliseen opiskeluun ja ammattiuransa suunnitteluun erilaisten valintojen kautta. Opiskelija etenee opinnoissaan tutkintokohtaisen opetussuunnitelman mukaan, mutta saa yksilöllisyyttä opintoihinsa valinnaisista opinnoista sekä erilaisista suoritustavoista. Ammattiopistossa HOPS laaditaan opintojen alkuvaiheessa yhteistyössä opiskelijan, opinto-ohjaajan ja luokanvalvojan kanssa, jotka myös vastaavat sen ajan tasalla pitämisestä. Suunnitelma laaditaan kirjallisena ja se sisältää kuvauksen opiskelijan ammatillisen perustutkinnon rakenteesta ja sisällöstä. (AO OPS 2006).

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy myös arvioinnin suunnittelu. Opetussuunnitelman perusteissa (2000) sanotaan, että arvioinnin tulee tukea opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä. Arvioinnin tulisi perustua itsearviointiin sekä opettajan opiskelijan kanssa käymään arviointikeskusteluun. Arviointimenetelmiä ei ole rajattu valmiiksi: niiden tulee mitata asetet-

tujen tavoitteiden saavuttamista, soveltua opettajan käyttämiin opiskelumenetelmiin sekä tukea opiskelijan oppimista. Jo Opetussuunnitelmien perusteiden (2000) yleisessä arviointia käsittelevässä osiossa todetaan, että opiskelijalla tulee tarvittaessa olla mahdollisuus näyttää osaamisensa muutenkin kuin kirjallisesti, erityisesti vamman, sairauden tai niihin rinnastettavien oppimisvaikeuksien ollessa kyseessä. Luki- ja kirjoittamisvaikeudet mainitaan tässä yhteydessä erikseen, esimerkkinä mahdollisesti erilaisia arviointimenetelmiä vaativista oppimisvaikeuksista. Yksittäisten opintojaksojen arvioinnin tulee tukea opintokokonaisuuksien tavoitteiden saavuttamista kunkin opiskelijan kohdalla. Arvioinnin kriteerien tulee perustua opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteissa esitettyihin tavoitteisiin. (OPS 2000.)

Ammattiopiston opetussuunnitelmien yhteisessä osassa todetaan opiskelijan arvioinnin olevan laadullista. Arvioinnissa tulee verrata opiskelijan osaamista kokonaisuutena suhteessa opintokokonaisuuksien tai opintojaksojen arviointitasoille laadittuihin kriteereihin. Arviointimenetelmien tulee olla monipuolisia, ja arvioinnin tulee tukea vertais- ja itsearviointia. Arviointi perustuu opetussuunnitelman ja tutkinnon tavoitteisiin, ja arviointikriteerit on kuvattu koulutuksen järjestäjän yhteisessä opetussuunnitelmassa sekä tutkintokohtaisissa opetussuunnitelmissa. Erityisopetuksessa olevien opiskelijoiden arvioinnista todetaan, että opiskelijalla, jolla on henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, on oikeus pyytää mukautettua arviointia. Mukautettujen tavoitteiden mukaan arvioidessa suorituksille laaditaan arviointikriteerit asteikolla K5–T1, jolloin K5 on alle opetussuunnitelman perusteiden T1-arvosanan. Mukautetusta arvioinnista tulee merkintä opiskelijan todistukseen. (AO OPS 2006: 20–23.)

Ylioppilastutkintolautakunnan määräysten mukaan lukihäiriöisellä opiskelijalla on oikeus hakea ylioppilaskirjoituksiin lisää aikaa kirjalliseen kokeeseen, erillisen koetilän järjestämistä, oikeutta käyttää vastausten kirjoittamiseen tietokonetta, vapautusta äidinkielen esseekokeen puhtaaksikirjoittamista musteella tai kuulakynällä tai isokirjaimisia koetehtäviä. Liitteeksi hakemukseen tarvitaan lääkärinlausunto. Lukihäiriön arvioinnissa on käytettävä vähintään kolmea eri testiä, ja siitä on tarpeen laatia myös opettajan lausunto. Ylioppilastutkintolautakunta luokittelee lukihäiriön neliportaisella asteikolla erotellen lievästä, keskivaikeasta tai vaikeasta häiriöstä kärsivät opiskelijat opiskelijoista, joilla ei ole häiriötä. Jotta erityisjärjestelyihin annetaan lupa, häiriön täytyy olla keskivaikea tai vaikea. Tavoitteena on, että lukihäiriötapauksissa kokelasta autetaan erityisjärjestelyillä, ei arvosanamuuoksilla. Kuitenkin lievissä lukihäiriötapauksissa kokelaan arvosanaa voidaan korottaa yhdellä arvosanalla silloin, kun pistemäärä sijoittuu riittävän lähelle ylempää arvosanaa, äidinkielen kokeessa enintään kolmen pisteen päähän ylempään arvosanan pisterajasta. Sama koskee vaikeammasta häiriöstä kärsivää kokelasta, joka ei ole hakenut erityisjärjestelyjä. (YTL 2008.)

Arvioinnilla voidaan tarkoittaa muutakin kuin pelkästään perinteistä arvosanojen antamista. Ahvenainen & Holopainen (2005: 84–85) toteavat, että lukivaikeuksisen oppilaan arvioinnin tulisi olla

jatkuvaa perustua yksilölliseen suoritukseen. Arviointiin he katsovat kuuluvaksi formaalin ja informaalin arvioinnin, joista edellinen tarkoittaa systemaattista tiedon hankintaa lähinnä testien avulla ja jälkimmäinen kaikkea vapaamuotoista tiedonhankintaa, kuten opettajan omaa havainnointia. Ohjeeksi lukivaikeuksisen opiskelijan arviointiin he ovat listanneet neljä tärkeää tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnissa on lukivaikeuksisten oppilaiden tunnistaminen seulontatyyppeistä testien avulla. Toisena arvioinnin tavoitteena on antaa tietoa oppilaiden taidoista ja valmiuksista perustaksi lukiopetukselle. Vasta kolmantena he mainitsevat vaikeuksien syytaustan selvittämisen. Neljäntenä arvioinnin tavoitteena on antaa tietoa oppilaiden edistymisestä. Ahvenainen ja Holopainen (2005) eivät kuitenkaan kerro, kenen tämä arviointi tulisi suorittaa ja miten. Heidän esittämässään tavoitteissa syytaustan selvittäminen ei ole keskeisessä asemassa, mitä he perustelevat sillä, että vaikka syytaustan selvittäminen antaa mielenkiintoista tietoa, kuntoutuksen suunnittelemisen tapahtuu eri perustalta (Ahvenainen & Holopainen 2005: 85).

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden tarkoituksenmukainen arviointi on siis jatkuvaa ja perustuu lukemisen arviointiin prosessina (Ahvenainen & Holopainen 2005: 97; Walker 2003: 94). Tuotoksen arviointiin – eli oiretasoiseen arviointiin – tulisi liittyä sen pohdintaa, mistä virheet johtuvat. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 97.) Lukiopetus on perinteisesti ollut oirekeskeistä virheiden korjaamista. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että virheet ovat merkkejä lukemis- ja kirjoittamisprosessin ongelmista, joihin on olemassa jokin primaarisyy. Valitettavasti primaarisyyhin on usein vaikea vaikuttaa. Prosessiin perustuva opetus on edellyttää opettajalta perusteellista lukemis- ja kirjoittamisprosessien tuntemusta, mutta on mielekkäämpää kuin pelkästään virheiden korjaamiseen perustuva opetus. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 102.) Walker (2003: 116) painottaa, että arvioinnin tulisi perustua aktiiviseen lukutaitoon: tarkastelun kohteena pitäisi olla opiskelijan lukuprosessi, ennakoimisesta oletusten tarkistamisen ja tiedon muodostamisen kautta tulkintojen laajentamiseen asti. Todenmukainen arviointi perustuu opiskelijan taitojen havainnointiin jo opetuksen aikana, ja sen tarkoituksena on toimia opettajan opetuksellisten valintojen perustana (Walker 2003: 116). Arviointi tulisi siis nähdä paitsi tavoitteiden saavuttamisen arvioimisena, myös taitojen arvioimisena sen vuoksi, että nähtäisiin, mihin taitoihin opiskelijat tarvitsevat lisää tukea tai harjoitusta.

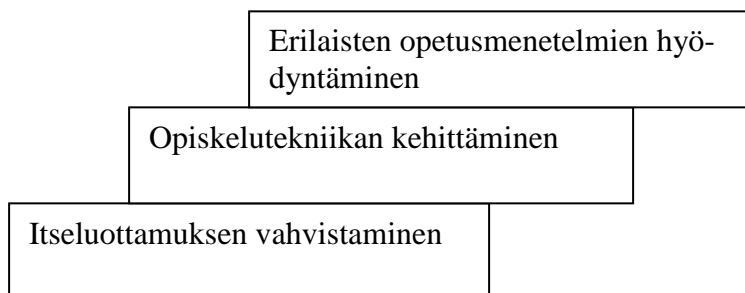
Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia voidaan helpottaa useilla käytännön toimilla. Kaikki tukikeinot eivät vaadi erityisopetuksen järjestelyitä, vaan lukivaikeuksista opiskelijaa voidaan tukea monin tavoin ”normaaliopetuksen” yhteydessä. Holopainen ym. (2004: 47) listaavat lukivaikeuksien seulontamenetelmän yhteydessä tapoja, joilla voidaan helpottaa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia. Tällaisia tapoja ovat heidän mukaansa monipuoliset opetus- ja ohjausmenetelmät, opetuksen toiminnallisuus ja kokemuksellisuus, työvaltaisuus, opiskelijoiden joustava ryhmittely, opetuksen yksilöllistäminen, monipuoliset arviointimenetelmät (esim. kirjallisen esityksen tilalla suulliset

arviointitilanteet), kirjallisten tenttien täydentämismahdollisuus, oppimis- ja opiskelustrategioiden vahvistaminen, oppimistavoitteiden laatiminen opiskelijoille sopiviksi, toiminnanohjauksen tukeminen, selkeät ohjeet ja oppimateriaalit, lisäajan antaminen sekä tekniset apuvälineet.

Lukioppilaalle tulisi tarjota tarvittaessa lisää aikaa työskentelyyn siten, että aikaa jää lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi myös tunnilla opittavien asioiden omaksumiseen ja koetilanteissa osaamisen näyttämiseen. Suorituksissa, joissa arvioidaan opiskelijan osaamista sisällöllisesti, tulisi tarjota mahdollisuus osaamisen esittämiseen myös suullisesti, jottei sisällön hallintaa arvioitaessa tulla arvioineeksi kirjoitustaitoa. Suullisten tehtävöohjeiden laittaminen myös kirjallisena näkyviin helpottaa lukivaikeuksista opiskelijaa tehtävänantojen seuraamisessa. Opiskelustrategioiden ja oppimisen taitojen harjoittelu edistää myös lukioppilaan oppimista. (Aro 2008: 256–257.)

Kairaluoma ja muut (2008: 52–53) ehdottavat erääksi tukimuodoksi kokeen osaamisen osoittamista vaihtoehtoisilla menetelmillä, kuten kokeen täydentämistä suullisesti. Hitaiden lukijoiden aikapaineita tulisi hellittää tarjoamalla heille riittävästi aikaa. Eräs keino helpottaa lukivaikeuksista opiskelijaa on antaa hänelle vähemmän luettavaa ja yksilöllisiä tehtäviä tinkimättä kuitenkaan perustavoitteista. Opiskelijoille voidaan tarjota myös mahdollisuus tutustua ennakkoon tunneilla käsiteltäviin teksteihin. Tunneilla tehtävät muistiinpanot voidaan tarjota opiskelijalle etukäteen monisteina, jolloin hän voi tunnilla keskittyä kirjoittamisen sijasta asiasisällön oppimiseen. Oppimateriaalit voidaan laittaa saataville myös verkkoon. Ääneen lukemista tunneilla tulee välttää, koska se saattaa ahdistaa opiskelijaa. Jos lue-tunymmärtämisen taidot ovat hyvät, pieniin virheisiin opiskelijan lukiessa ei ole syytä puuttua. Kairaluoma ja muut (2008: 53) korostavat, että tärkeintä on löytää juuri sellaiset yksilölliset keinot, joilla opiskelija kykenee vaikeuksista huolimatta omaksumaan opeteltavat asiat.

Takala (2004: 13) erottaa lukivaikeuksisen opiskelijan tukemisessa kolme porrasta: ensin täytyy palauttaa opiskelijan usko omaan osaamiseen, sen jälkeen kehittää opiskelutekniikka ja lopuksi vielä hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä. Takalan esittämä kolmiportainen kuvio tiivistää keskeisimmät keinot, joilla opettaja voi vaikuttaa opiskelijan oppimistuloksiin (kuvio 2). Ensimmäisen portaan tavoite, opiskelijan itseluottamuksen vahvistaminen, onnistuu Takalan mukaan parhaiten antamalla positiivista palautetta, kannustamalla ja korostamalla opiskelijan vahvoja puolia.



KUVIO 2. Kolmiportainen malli lukivaikeuksisen opiskelijan tukemiseen (Takala 2004: 13).

Yhteenvedona voi todeta, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden tulee saada erityistä tukea ja ohjauksista opiskeluunsa. Tarvittaessa tuki järjestetään erityisopetuksen keinoin. Erityisopetuksen lisäksi tai vaikeuden ollessa lievä opettajalla on mahdollisuus tukea lukivaikeuksista opiskelijaa muutenkin kuin HOJKSiin perustuen. Tukemisen tulee lähteä liikkeelle opiskelijan itseluottamuksen ja motivaation vahvistamisesta. Takala (2004: 13) nostaa esiin myös opiskelutekniikan opettamisen. Lukivaikeuksisen opiskelijan tukemiseen tulee käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, ja tarvittaessa opetusta tulee yksilöllistää opiskelijalle sopivaksi. Arviointitapoja tulee myös monipuolistaa siten, että lukivaikeuksinen opiskelija pääsee osoittamaan osaamistaan ja saa tasa-arvoista arviointia. Tavoitteena tulisi olla, että jokainen opiskelija pääsee näyttämään vahvuuksiaan. (Mm. Takala 2004: 13.) Lukivaikeuksisten opiskelijoiden opiskelua voidaan helpottaa myös käytännön järjestelyillä. Avoin tiedonkulku paitsi opettajan ja oppilaan, myös kodin ja koulun välillä tukee sopeutumista lukivaikeuden kanssa pärjäämiseen koulussa. Lukivaikeuksisten aikuisten kokemukset kouluaikana on todettu olevan vahvasti lukiongelman sävyttämiä: sekä myönteiset että kielteiset kokemukset oppimisesta ja opettajista tuntuvat säilyvän mielessä (Aro 2008: 256). Aro pitääkin ongelman tunnistamista, nimeämistä ja yhteistä tulkintaa merkityksellisenä: ongelmien huomioon ottaminen ja hyväksynnän osoittaminen on tärkeää.

Edellä kuvattujen asioiden lisäksi yhtenä oppimisen keskeisimmistä osatekijöistä voidaan pitää motivaatiota. Motivaatiolla tarkoitetaan niitä motiiveja, jotka suuntaavat opiskelijan toimintaa kohti päämäärää. Niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on jokin oppimisvaikeus, motivoiminen koulunkäyntiin on tavallista vaikeampaa. (Huhtala & Lilja 2008: 7, 25.) Kun päämääränä on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittäminen, on lukivaikeuksista opiskelijaa erityisen haastavaa motivoida. Erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kuntoutusta ja opetusta järjestettäessä tulisikin tärkeimpänä pitää sellaisten opetus- ja kuntoutuskäytäntöjen kehittämistä, joilla tuetaan oppimista ja oppimismotivaatiota (mm Lytinen 2002: 11). Monet ammatillisen puolen opiskelijat ovat hakeutuneet ammatilliseen koulutukseen saadakseen opiskella käytännönläheisesti ja välttääkseen ”akateemisten aineiden vaikeudet” (Takala 2004: 16). Motivoinnin vuoksi lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen sitomista ammattiaineisiin voidaan pitää välttämättömänä (ks. Holopainen & Savolainen 2006: 218). Takala (2004) puhuu **integroinnista**, jolla hän tarkoittaa ”eri aineiden mukauttamista kokonaisuudeksi, jolloin äidinkielen liitetään runsaasti aineksia ammatillisista oppiaineista”. Integrointi ei siis tässä yhteydessä tarkoita erityisopiskelijoiden integrointia perusopetusryhmään, vaan ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen. Ammattiaineiden ja äidinkielen yhdistäminen eli integrointi edellyttäisi ammatillisissa kouluissa usein opetuksen järjestämistä uudella tavalla, sillä tavallisesti ammatilliset ja yhteiset aineet ovat omina kokonaisuuksinaan eri jaksoissa. Järjestämällä opetus siten, että opettajilla on mahdollisuus ohja-



ta yhteisiä tehtäviä samanaikaisesti tai räätälöimällä tehtäviä hyvin yksilöllisesti integrointi voisi onnistua paremmin. (Takala 2004: 16–19.)

Integrointi on tukikeinona tehokas, sillä sen avulla voidaan purkaa opiskelijoiden mahdollisia negatiivisia asenteita äidinkieltä kohtaan. (Takala 2004: 15–16.) Integrointi myös avaa uusia mahdollisuuksia uusien opetusmenetelmien kehittämiseen. Muun muassa projektityöskentely, ongelmalähtöinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja osaamista kuvaavien portfolioiden tekeminen ovat työtapoja, joihin eri oppiaineiden integrointi soveltuu. Takalan ajatuksena on, että opiskelijoiden motivaatio oppimiseen paranee, kun oppiminen on kokonaisvaltaisempaa, eivätkä tehtävät ole irrallisia eri aineissa. Edellä esittelemäni Takalan kolmiportainen malli toimii siis toiseenkin suuntaan: kolmannen portaan kautta eli käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä annetaan erilaisille oppijoille mahdollisuus käyttää vahvuuksiaan ja näyttää osaamistaan, jolloin heidän opiskelumotivaationsa kasvaa. (Takala 2004: 13–15.)

Ammatillisella puolella äidinkieli vaikuttaa olevan enemmän välineaine kuin lukiossa. Jos opiskelijoiden on vaikea motivoitua opiskelemaan äidinkieltä sen itseisarvon vuoksi, äidinkielen opiskelun yhdistäminen ammatillisiin projekteihin kasvattaisi ehkä heidän motivaatiotaan. Äidinkielen oppisisältöjen liittäminen muihin opintotehtäviin lisäisi myös oppimistehtävien autenttisuutta ja siten sisältöjen merkitystä opiskelijalle. Mutta saako äidinkielen opetuksella olla vain välinearvo ammatillisessakaan koulutuksessa? Takalan (2004: 16) mukaan se, että äidinkielen taidot ovat väline, ei ole oppiaineen vähättelyä, vaan jopa profiilin nostoa: hyvät taidot äidinkielessä auttavat käsittelemään ja omaksumaan tietoja sekä oppimaan taitoja muissakin tilanteissa. Opiskelijoiden tulisi oivaltaa, että äidinkielen taidot hyödyttävät muidenkin aineiden oppimista ja myöhemmin työelämässä toimimista eivätkä ole muista erillisiä, vain äidinkielen asioita. Integrointi antaa opiskelijalle mahdollisuuden käyttää omia vahvoja puoliaan. (Takala 2004: 16.)

### **3.3. Luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen**

#### **3.3.1. Psykologinen näkökulma**

Käsitys lukivaikeuden syistä ja luonteesta ohjaa tukitoimien valintaa: epäselvä käsitys johtaa usein perustelemattomiin tukitoimiin. Lukivaikeuksien epäselvä määrittely on johtanut siihen, että lukivaikeuksisten oppijoiden tukemiseen tarjotaan keinoja, jotka eivät liity lukivaikeuden ydinongelmaan. (Aro 2008: 243.) Toisaalta, jos tutkimuksissa keskitytään ainoastaan dysleksian tutkimiseen erityisenä oppimisvaikeutena ja kehitetään testejä ja tukimuotoja tällaisten tutkimusten pohjalta, voi olla vaarana, että muut lukivaikeuksiset opiskelijat jäävät vaille tukea. Onkin huomattava, että esimerkiksi fonologisen prosessoinnin tukemiseen kehitetyt harjoitukset ovat tehokkaita ainoastaan silloin, kun kyseessä todella on dysleksia eli erityinen oppimisvaikeus. Lukivaikeuksien tukeminen on hankalaa usein sen vuoksi, että tarkoituksenmukaisen tukimuodon valinta vaatii kunkin opiskelijan lukivaikeuden määrittelyä ja

arviointia yksilöllisesti – kyseessä voi olla joko dysleksia tai muista syistä johtuva lukivaikeus (ks. esim. Lyytinen 2002: 11.)

Psykologisesti lukivaikeuksia lähestyvät tutkijat ajattelevat, että kuntoutusmenetelmien täytyy perustua tietoon harjoitettavan taidon normaalikehityksestä sekä ongelmista, jotka ovat vaikeuden taustalla (esim. Aro 2003: 273). Lukivaikeuksien on osoitettu perustuvan biologisiin tekijöihin ja hermoston toimintaan (Shastry 2007; Williams & O’Donovan 2006; Lyon ym. 2003; Ramus 2003). Geneettisestä tausta huolimatta lukivaikeuden ilmenemiseen voidaan vaikuttaa kuntoutuksella. Neuropsykologinen tutkimus auttaa ymmärtämään lukivaikeuden syitä, jolloin voidaan kehittää täsmällisiä tukikeinoja niiden pohjalta (ks. esim. Lyytinen 2002: 11). Toimivien kuntoutusmenetelmien kehittäminen on mahdollista vain diagnostisesti suuntautuneen ja ongelman luonnetta paljastamaan pyrkivän tutkimuksen perusteella (Aro 2003: 273).

Neuropsykologinen ote opiskelijoiden tukemisessa tulee tavallisesti esiin siinä, että neuropsykologisesta arvioinnista – eli käytännössä testeistä – saatava tieto lapsesta ohjaa kuntoutusmenetelmien valintaa, vaikka menetelmät sinänsä eivät olisikaan leimallisen neuropsykologisia (Aro 2003: 278). Ahvenainen ja Holopainen (2005: 96) toteavat, että luotettavien neurologisiin syihin pohjautuvien diagnoosivälineiden kehittäminen lukivaikeuksien on vaikeaa, ja toisaalta käytännön opetustyössä on vaikeaa arvioida lukivaikeuksien perussyitä. He pitävät perussyiden selvittämistä perusteltuna, mutta vaikeana. Vaikka kuntoutuksen lähtökohtana tulisi olla perussyihin vaikuttaminen, useimmiten joudutaan kuitenkin käytännössä toimimaan oire- ja prosessitasolla.

Neurologista taustaa tutkimalla on pyritty kehittämään erilaisia harjoittelumuotoja, joiden avulla ongelmia voidaan ehkäistä. Vielä ei kuitenkaan pystytä johtamaan tutkimushavainnoista suoria, käytännöllisiä menetelmiä, vaikka fonologista taustaa koskevat tutkimukset ovatkin tuottaneet monenlaisia menetelmiä lukutaidon varhaiseen harjaannuttamiseen. Muun muassa esi- ja alkuopetuksen kielellistä ja äänteellistä tietoisuutta harjaannuttavat harjoitukset pohjautuvat tutkimuksiin. Tulevaisuudessa tavoitteena on entistä tarkemmin suunnata harjoitusmenetelmät vaikuttamaan aivojen toiminnalliseen organisointiin. (Leppänen ym. 2006: 387–388.) Tällaiset menetelmän suuntautuisivat kuitenkin luultavimmin alkuopetukseen, eivät niinkään toiselle asteelle, johon tässä tutkimuksessa keskitytään.

Aron (2008: 257) mukaan tärkein keino tukea lukioppilasta on harjoitella lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja: kielellisiin taitoihin ja lukemisen perusteiden harjaannuttamiseen kohdennetut menetelmät ovat hänen mukaansa ainoita tutkimuksissa toimiviksi osoitettuja keinoja, joilla voidaan helpottaa vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukutaidon puutteellisuutteen on puututtava varhain, sillä fonologisen prosessoinnin kehittäminen lukemaan oppimisen varhaisvaiheessa on keskeistä myöhempien ongelmien ennaltaehkäisyssä. Suomen kielessä tähän lukivaikeuden ydinongelmaan päästään parhaiten käsiksi kirjain–ääne-vastaavuuden harjoittelulla. (Lyytinen & Lyytinen 2006: 99.) Neuro-

psykologisen tiedon kehityttyä lukivaikeuden riskiryhmään kuuluvat lapset voidaan tunnistaa yhä varhaisemmassa vaiheessa, ja harjoittelu voidaan aloittaa usein jo ennen ongelmien ilmenemistä koulussa (Lyytinen & Lyytinen 2006: 101). Fonologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävät tukitoimet ja kuntoutusohjelmat painottavat yleensä jo ennen kouluikää tapahtuvaa interventiota (Aro 2003: 286) ja ovat lapsille suunnattuja, kun taas ylemmillä kouluasteilla tukeminen painottuu käytännön opetuksessa ilmenevien vaikeuksien helpottamiseen.

Shankweiler ja muut (1996: 268) toteavat, että lukemisvaikeuksien nuoruus- ja aikuisiässä ajatellaan usein liittyvän sanantunnistamisen sijasta luetun ymmärtämiseen. Tutkimuksessaan he kuitenkin ovat osoittaneet, että tekstin ymmärtämisen taidot heijastavat fonologista prosessointikykyä, ja teknisen lukutaidon puutteet ovat siten myös myöhemmällä iällä merkittävä ongelma lukemissa ja kirjoittamisessa. Lukijoiden erot dekoodaamisessa ja oikeinkirjoituksessa ovat siis yhteydessä luetunymmärtämiseen ja jopa kokeneilla lukijoilla yksilölliset erot tekstin ymmärtämisessä heijastavat fonologisen prosessoinnin tehokkuutta. (Shankweiler ym. 1996: 288–290.) Myös Elbro, Møller & Nielsen (1995: 272–275) ovat todenneet teknisen luku- ja kirjoitustaidon puutteiden olevan suurin este hyvälle luetun ymmärtämiselle ja toimivan lukutaidon saavuttamiselle vielä aikuisiässä. Monilla lukivaikeuksisilla aikuisilla on havaittavissa samoja ongelmia lukivaikeutta selittävässä taustataidoissa kuin lukemista opettelevilla lapsilla (Bruck 1992; Bruck 1990; Snowling, Nation, Moxham, Gallagher & Frith 1997; Wilson & Lesaux 2001). Esimerkiksi Bruckin (1990: 439, 450–451) mukaan aikuisilla, joilla on diagnosoitu lukivaikeus lapsuusiässä, sanantunnistamisen taidot eli tekninen lukutaito on yhä epätarkkaa ja etenkin hidasta huolimatta suhteellisen hyvistä luetunymmärtämisen taidoista. Toisessa tutkimuksessaan Bruck (1992: 874, 882) osoitti, että jopa sellaisilla lukivaikeuksisilla aikuisilla, joilla sanantunnistamisen taidot olivat melko hyvät, fonologinen tietoisuus oli normaalia heikompi. Merkittävä ongelma teknisen lukutaidon lisäksi ovat nuorilla ja aikuisilla vähäiset lukukokemukset, kapea sanavarasto ja heikot yleis-tiedot (Holopainen & Savolainen 2006: 218).

Holopainen ja Savolainen (2006: 217) tiivistävät, että monipuoliseen lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen vielä toisellakin asteella kuuluu fonologisen tietoisuuden vahvistamista, kirjain-äänne-vastaavuuden automatisoimista, teknisen lukutaidon sujuvuuden harjoittelua ääneen lukemalla sekä luetun ymmärtämisen harjoittelua. Vain automatisoimalla lukutaitoa ja parantamalla lukemisen sujuvuutta lukemalla runsaasti mahdollistetaan se, että lukunopeus kehittyy riittäväksi ymmärtävää lukemista varten. Automatisoimalla lukutaitoa ja parantamalla lukemisen sujuvuutta lukemalla runsaasti siis paitsi kehitettäisiin opiskelijoiden lukunopeutta, vahvistettaisiin myös luetun ymmärtämistä. (Lyytinen & Lyytinen 2006: 99.) Arkipäivän lukemisessa suhteellisen nopea lukunopeus näyttää virheistä huolimatta olevan palkitsevampaa ja toimivampaa kuin hitaampi ja täsmällisempi lukeminen. Heikkoja fono-

logisia taitoja voi kompensoida ortografinen strategia, jossa lukeminen perustuu äänteiden tunnistamisen sijaan sanojen muodon tunnistamiseen. (Leinonen ym. 2001: 265, 277–292.)

Kairaluoma ja muut (2008: 54–55) ehdottavat pedagogisessa oppaassaan lukemisen perustaitojen harjaannuttamiseen tavutuksen käyttämistä vieraiden ja pitkien sanojen selvittämisen tukena, omaehtoista lukemisharjoittelua esimerkiksi erityisopettajan tuella sekä tavu- ja sanalukemista eli drillaamista. Tukikeinoksi ehdotetaan myös simultaanilukemista, jossa opettaja ja opiskelija lukevat samaa tekstiä yhtä aikaa ääneen. Simultaanilukemisella voidaan kehittää myös lukunopeutta toteuttamalla se siten, että opettaja pyrkii lukemaan hieman opiskelijaa nopeammin. Lukemisen perustaitoja harjoittavat myös lukemisen tarkkuuden harjoittaminen (opettaja seuraa kynällä ja pysähtyy virheen kohdalle), toistava lukeminen (opiskelija lukee useilla eri kerroilla samaa tekstiä ja seuraa lukemisensa kehitystä) sekä erilaiset kuntoutusohjelmat. Kielellisten oppimisvaikeuksien kuntoutusohjelmia ovat muun muassa Lexia ja aLeksis 1 (Ahvenainen & Holopainen 2005: 142–147).

Kirjoittamisen tukemiseen ehdotettuja keinoja ovat kirjoitustyöpajat (esimerkiksi opinnäytetyön tekemiseen), oppiaineiden välinen yhteistyö, käsite- ja miellekarttojen tekeminen, apukysymykset lukijan näkökulmasta sekä kirjoitettavasta sisällöstä puhuminen ja keskustelu ennen kirjoittamista. Jos tehtävänä on kirjoittaa työstä, voidaan työvaiheet kuvata ja kirjoittaa kuvien avulla. Osaamista voidaan näyttää myös vaihtoehtoisilla tavoilla. (Kairaluoma ym. 2008: 97–98) Kairaluoma ja muut muistuttavat myös, että lukiopiskelijoiden tuotoksia arvioitaessa oikeinkirjoitusvirheiden ei tulisi vaikuttaa arviointiin. Jos kirjoittaminen on hyvin heikkoa, on opiskelijan kirjain-äänne-vastaavuutta kehitettävä. Tässä tukena voidaan käyttää tavuttamista ja tavorajoja. Kirjoittamisessa edetään tällöin tavusta sanoihin, sanoista lauseisiin ja lauseista aihekokonaisuuksiin. Oikeinkirjoitusharjoituksina voidaan käyttää pseudosanojen kirjoittamista sekä oman alan vaikeiden sanojen ja käsitteiden kirjoittamista. (Kairaluoma ym. 2008: 98.)

Psykologisen lähestymistavan mukaan lukivaikeuksisen opiskelijan tukemiseen kuuluu siis erilaisia tapoja harjoittaa niitä kognitiivisia taitoja, jotka ovat lukivaikeuden taustalla, kuten fonologista tietoisuutta, fonologista prosessointia ja teknisen lukemisen sujuvuutta. Myös oikeinkirjoituksen harjoittelua pidetään tarpeellisena. Lisäksi pyritään harjoittamaan opiskelijan luetunymmärtämisen taitoa, sillä lukivaikeuden perusongelmaa, fonologisen tietoisuuden ja prosessointikyvyn heikkoutta, voidaan kompensoida taidoilla ymmärtää merkitys ja lauseyhteys eli hyvillä tekstinymmärtämisen taidoilla (Siiskonen ym. 2004: 61). Nuoruusiässä ja ammatillisen puolen koulutuksessa luetunymmärtämisen taidot korostuvat, koska nuoren tulee selvittää monenlaisten opiskeluun ja työelämäään liittyvien sekä vapaa-ajan tekstien keskellä.

### 3.3.2. Pedagoginen näkökulma

Lukiopetuksen tehtävänä voidaan pitää ongelman arkipäiväistämistä siten, ettei se hallitse liikaa oppilaan elämää (Thuneberg 2006: 192). Lukivaikeuksisia opiskelijoita tuettaessa pyritään tukemaan tai kompensoimaan niitä lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, joissa opiskelija vaikuttaa olevan muita heikompi. Jos opettaja ei käytä tukimenetelmien valinnan perusteena tarkkaa arviointia opiskelijan taidoista (esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taitoja mittaavaa testiä) ja tietojaan lukivaikeuden taustaongelmista, hänen lähestymistapaansa voidaan pitää pelkästään pedagogisena. Ammattiopistossa, jossa tämä tutkimus toteutettiin, opettajilla on lukivaikeuksien arvioinnin tukena Niilo Mäki Instituutin lukiseulontatesti, joten heillä on mahdollisuus lähestyä näkökulmaa myös psykologisesta näkökulmasta. Pedagogisessa näkökulmassa erona psykologiseen näkökulmaan on se, että huomioon otetaan muutkin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet kuin varsinainen dysleksia.

Kun psykologista näkökulmaa painotettaessa huomio lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa kiinnitetään opiskelijan tekniseen lukutaitoon ja sen osaprosesseihin, kuten sujuvaan fonologiseen prosessointiin ja sanojen nimeämiseen, **pedagoginen lähestymistapa lukivaikeuksiin ja niiden tukemiseen on kokonaisvaltainen** (esim. Fisher & Ivey 2006: 183; Walker 2008; Thuneberg 2006: 187). Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon emotionaalinen ulottuvuus, motivaatiotekijät ja kunkin opiskelijan oppimistyyli (Thuneberg 2006: 187). Lukutaidon mieltäminen kokonaisvaltaiseksi taidoksi vaikuttaa opetusmenetelmien valintaan siten, että painopiste lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa siirtyy perustaitojen harjaannuttamisesta hyvin pian kompensoivien taitojen kehittämiseen. Thuneberg (2006: 184) toteaa, että esimerkiksi lukivaikeuden ydinongelmana pidetyn fonologisen tietoisuuden harjoittaminen on hukkaan heitettyä aikaa, jos opiskelijan vaikeudet eivät olekaan fonologiseen tietoisuuteen liittyviä. Fisher ja Ivey (2006: 182–183) ovat sitä mieltä, ettei yksittäisten osataitojen kehittäminen saisi ottaa liian keskeistä osaa ohjelmassa, vaan kirjoittamisen ja lukemisen ohjauksessa tulisi aina pyrkiä tekstin ymmärtämiseen kokonaisuutena. Artikkelissaan he epäilevät, tekeekö osataitojen kartuttaminen paremmaksi tai motivoituneemmaksi lukijaksi. Hyvä interventio eli lukivaikeuteen puuttuminen pitää heidän mukaansa sisällään niin lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista kuin luetun merkityksen pohtimistakin.

Tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan todeta, että, että suora taidon opetus on opetusperiaatteenä tehokkaampaa kuin strategiaopetus, mutta tehokkaimmin toimii näiden kahden yhdistelmä (Swanson & Deshler 2003: 133; Swanson & Hoskyn 2001: 116–117; Savolainen & Holopainen 2006: 216). Hyvä lukemisen ja kirjoittamisen harjoitusohjelma sisältää sekä yleisempiin oppimisstrategioihin sisältyvää ohjausta että suoraa yksittäisten taitojen opetusta. Selvää vastausta siihen, *mitä* pitäisi opettaa, Swansonin ja muiden meta-analyysit eivät kuitenkaan anna. (Holopainen & Savolainen 2006: 217.)

Pedagogisesta näkökulmasta lukemisessa ja kirjoittamisessa nähdään useampia taitoja kuin pelkästään tekninen lukutaito. Esimerkiksi Walker (2003: 35–82) kuvaa teoksessaan, kuinka opettaja voi tukea heikkoa lukijaa kiinnittäen huomiota lukutaidon kehittymisen eri osa-alueisiin. Hän jakaa lukutaidon kuuteen eri osa-alueeseen, jotka ovat kehittyvä tai muotoutuva lukutaito (engl. *emergent literacy*), peruslukutaito (*grounded literacy*), laajeneva lukutaito (*expanding literacy*), strateginen lukutaito (*strategic literacy*) ja reflektiivinen lukutaito (*reflective literacy*). Walkerin esitys on yksi esimerkki siitä, miten lukutaito voidaan nähdä kehittyvänä ja muuttavana. Tällainen katsomus ei ole varsinaisesti ristiriidassa psykologisen näkökulman kanssa, vaan hyödyntää myös psykologista tietoa, mutta tarjoaa lukivaikeuksien tukemiseen psykologista lähestymistapaa laajemman näkökulman. Luonnollisesti eri kehittymisen vaiheissa ja erilaisten tekstien lukemiseen tarvitaan erilaista opastusta. Lukutaidon kehittymisen osa-alueita mukaillen Walker (2003: 83–93) on suunnitellut myös opetuksellisen rungon, jota opettaja voi käyttää opetuksessa erityisesti heikkojen lukijoiden tukemiseen. Runko koostuu neljästä osiosta, jotka ovat helppo lukeminen (*easy reading*), opastetut tunnit (*a guided lesson*), strategiaopetus (*strategy lessons*) ja kirjoittaminen (*writing activity*).

Lukutaitoon vaikuttavien ympäristötekijöiden merkitys korostuu pedagogisessa näkökulmassa lukivaikeuteen. Opiskelijoiden tukemisessa pyritään kognitiivisiin taustatekijöihin vaikuttamisen sijasta vaikuttamaan muihin tekijöihin, kuten opiskelijan omaan motivaatioon ja vuorovaikutukseen opiskelijan ja ympäristön välillä (esim. Walker 2003). Esimerkiksi epäonnistunut vuorovaikutus lukijan ja opetusympäristön välillä voi olla jopa syy lukemisvaikeuksiin (Walker 2003: 115). Lukutaitoon vaikuttavia muuttujia voivat pedagogisesta näkökulmasta olla esimerkiksi yksilön persoonallisuuteen liittyvät tekijät, kuten temperamentti, tunteet, motivaatio ja itsesäätelykyky (Gaskins 2005: 29–39). Gaskinsin (2005) esittelemän Benchmarkin oppilaitoksen opetus perustuu vuorovaikutukselliseen opetukseen (engl. *interactive learning model* = ILM), jonka mukaan lukeminen on vuorovaikutusta tekstiin, tehtävään, henkilöön ja tilanteeseen liittyvien muuttujien välillä. Nämä muuttujat koostuvat edelleen useista eri tekijöistä. (Gaskins 2005: 17–18.)

Lukivaikeuksisen opiskelijan suorituksessa opettajan huomio kiinnittyy usein siihen, mitä hän *ei* osaa. Tämä johtaa siihen, että tukemisessa pyritään tukemaan niitä taitoja, jotka opiskelijalla ovat heikkoja. Pedagogista lähestymistapaa edustavat tutkijat kuitenkin korostavat, että huomio tulisikin kiinnittää pikemminkin siihen, mitä opiskelija *jo osaa*. (Mm. Walker 2003: 8, 25–26; Gaskins 2005: 29; Fisher & Ivey 2006: 183.) Fisher ja Ivey (2006: 183) kritisoivat usein käytettyjä standardisoituja luki-testejä siitä, etteivät ne auta päättämään, mitä tarvitaan opiskelijoiden todellisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen, vaan olettavat kaikkien aloittavan samalta tasolta ja asettavat kunkin opiskelijan tietylle tasolle suhteessa muihin. Erityisesti nuorten ja aikuisten lukijoiden tarpeet kohdatakseen opettajien tulisi arvioida opiskelijoiden kirjallisia vahvuuksiaan, tarpeitaan ja mieltymyksiään mo-

niulotteisemmin ja yksilöllisemmin. Opiskelijan tarpeiden ymmärtämiseen tarvitaan sen ymmärtämistä, millaisiin luku- ja kirjoitustehtäviin (sisältäen sekä painetut että elektroniset tekstit) he tarvitsevat apua. Aluksi tehtävien testien, haastatteluiden ja havainnointien lisäksi arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja määräytyä opiskelijan tarpeista lukea ja kirjoittaa: huomio pitäisi siis kiinnittää siihen, mitä opiskelijat jo osaavat ja missä he tarvitsevat tukea. (Fisher & Ivey 2006: 183.) Periaatteena on, että heikotkin lukijat yrittävät ymmärtää lukemaansa niillä taidoilla, mitä heillä jo on. Tällaiseen ajatukseen perustuvassa opetuksessa pyritään kehittämään lukutaitoa vahvistamalla opiskelijan olemassa olevia taitoja ja luku-strategioita (Walker 2003: 8). Pedagogisestakin näkökulmasta tarkka tieto lukivaikeudesta on kuitenkin tarpeen: interventioista, jotka eivät pohjautu teoreettiseen perustaan ja ovat tehottomia, voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä (Fisher & Ivey 2006: 187).

Pedagoginen lähestymistapa korostaa motivaation merkitystä (mm. Gaskins 2005: 30, 36–40, 116–119). Heikot lukijat tarvitsevat sekä motivaatioon liittyvää että kognitiivista tukea (Guthrie & Davis 2003: 78). Jotta opiskelijat motivoituisivat luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen, lukemisen ja kirjoittamisen täytyy pitää yllä mielenkiintoa (Fisher & Ivey 2006: 183). Useiden tutkimusten mukaan kiinnostavien lukumateriaalien käyttö on todella tärkeää (esim. Ivey & Broaddus 2001; Worthy, Moorman & Turner 1999). Ahvenainen ja Holopainen (2005: 101) kehottavat pyrkimään oppilaan sisäisen motivaation herättämiseen eli siihen, että lukeminen ja kirjoittaminen itsessään palkitsevat oppilasta. He uskovat, että parhaana motivaation herättäjinä toimivat myönteiset lukemis- ja kirjoittamiskokemukset sekä välitön positiivinen palaute. Gaskinsin (2005: 118) mukaan opiskelijan motivointi perustuu siihen, että hänelle selitetään, mitä motivaatio on ja kuinka se vaikuttaa opiskeluun. Sen jälkeen opiskelijalle tulee muun muassa tarjota yksilöllisesti kiinnostavia ja vaikeustasoltaan sopivia materiaaleja. Guthrien ja Davisin (2003: 59, 71–79) mukaan lukumotivaatiota edistävä luokkaympäristö on sellainen, jossa 1) ollaan tietoisia tavoitteista, 2) hyödynnetään todellista vuorovaikutusta, 3) kiinnostavia tekstejä on runsaasti, 4) tarjotaan mahdollisuus valita luettavaa materiaalia, 5) käytetään suoraa strategiaopetusta ja 6) hyödynnetään yhteistoiminnallista tukea.

Lukutaidon kehittämiseksi opiskelijalle tulisi antaa paljon tilaisuuksia taitojen todelliseen käyttämiseen, lukemisen ja kirjoittamisen tulisi siis olla *autenttista* (esim. Palumbo & Sanacuro 2009: 278; Walker 2003: 84). Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät tehtävät eivät saisi jäädä irrallisiksi, vaan luettavalla tai kirjoitettavalla pitäisi olla opiskelijalle merkitystä (Thuneberg 2006: 185). Hukuttamalla heikot lukijat sellaisiin kirjoitustehtäviin, jotka eivät vastaa lukemista ja kirjoittamista, jota he tarvitsevat koulun ulkopuolella, vahvistetaan heidän asemaansa ulkopuolisena todellisesta yhteisöstä. Taitojen ja strategioiden opettamisen tavoitteena on helpottaa ”todellista” lukemista ja kirjoittamista – sen vuoksi harjoittelun tulisi tapahtua niissä konteksteissa, joissa opiskelijoiden todella tarvitsee tietää, kuinka käyttää opeteltavia taitoja ja strategioita. Erään ohjeen mukaan todelliseen lukemiseen käytetty aika

pitäisi olla suurempi kuin pelkästään strategioiden opettelemiseen käytetty aika: esimerkiksi 45 minuuttista vähintään 30 minuuttia tulisi todella lukea. (Fisher & Ivey 2006: 183–184.)

Pedagogisessa lähestymistavassa myös opettajan roolia arvioinnissa ja opetuksessa pidetään todella keskeisenä (mm. Fisher & Ivey 2006). Opettajan läsnäolon on huomattu vaikuttavan positiivisesti kokemukseen lukivaikeuden kanssa selviämisestä. Yksilöllinen opetus vaatii toteutuakseen ammattitaitoisen opettajan; ilman opettajan ohjausta opiskelija ei voi tietää, mitä tehdä. (Fisher & Ivey 2006: 182.)

Kun lukivaikeutta lähestytään pedagogisesti, luetunymmärtämisen taitojen merkitys korostuu. Tällöin ajatellaan, että opetuksessa tulisi keskittyä siihen, että opiskelijat ymmärtävät käsitteiden merkityksen ja tekstien sanoman (Walker 2001: 26; 115; Ness 2008: 81–82). Myös psykologisen lähestymistavan edustajat pitävät luetunymmärtämistä tärkeänä, mutta he korostavat sitä, että luetunymmärtämisen vaikeudet heijastuvat heikosta fonologisesta prosessoinnista ja sanantunnistamisesta – siis siitä, ettei lukeminen ole sujuvaa (Ahvenainen & Holopainen 2005: 65; Walker 2003: 8). Teknisen lukutaidon kehittyminen edistää myös luetun ymmärtämistä (Kairaluoma ym. 2008: 73), ja psykologisesta näkökulmasta luetunymmärtämisen kehittäminen vaatii ennen kaikkea teknisen lukutaidon kehittämistä sujuvammaksi. Walker (2003: 8, 15) kuitenkin esittää, että lukemisen perustaitojen harjoittelu estää opiskelijoita näyttämästä, mitä he osaavat ja kehittämästä lukutaitoaan sen pohjalta. Hän pitää luetunymmärtämisen strategioiden harjoittamista perustaitojen harjoittamista tärkeämpänä, sillä hänen mielestään luetunymmärtäminen voi kehittyä hyväksi huolimatta heikoista lukemisen perustaidoista. Tämä ajatus eroaa perinteisistä lukutaitomalleista, jotka ovat korostaneet lukutaidon perustumista sujuvaan tekniseen lukemiseen (esim. Ahvenainen & Holopainen 2005: 65). Walkerin (2003: 20–21) mukaan olennaista heikkojen lukijoiden tukemisessa on se, että opettaja auttaa opiskelijoita huomaamaan, millaisia strategioita he käyttävät tiedon etsimiseen tekstistä ja keskustelee heidän kanssaan strategioiden tehokkuudesta.

Luetun ymmärtämistä pyritään kehittämään nykyään muun muassa lukustrategioiden avulla (esim. Takala 2006). Lukustrategia on työkalu, jonka avulla lukija voi tietoisesti, tarkoituksellisesti ja joustavasti varmistaa, että on ymmärtänyt tekstin (Johnson-Glenberg 2000: 772). Strategiaopetuksen tavoitteena on saada opiskelijat itsenäisesti käyttämään strategioita lukiessaan ja näin ymmärtämään paremmin lukemaansa. Tavoitteena on siis kehittää oppilaiden ymmärtämistä edistäviä strategioita sen sijaan, että vain kysyttäisiin heiltä tekstiä koskevia kysymyksiä. (Takala 2006: 149, 158.) Yleensä luetunymmärtämisen strategiat perustuvat lukemista edeltäviin toimenpiteisiin, lukemisen aikana tapahtuvaan toimintaan sekä ymmärtämisen kontrollointiin lukemisen jälkeen (Holopainen & Savolainen 2006: 218). Strategiaopetus voi olla esimerkiksi resiprookista eli vastavuoroista opetusta, johon kuuluu tekstin ennakoitua, selvennysten ja kysymysten tekemistä sekä tiivistämistä (Takala 2006: 150–157). Opettajan ehkä parhaiten tuntema, yksinkertaistettu lukustrategia on ELTK, jossa ennen lukemista ennustetaan



tekstin sisältöä, sitten luetaan ja lukemisen jälkeen tiivistetään ja vielä kerrataan (esim. Kairaluoma ym. 2008: 73). Oleellista strategiaopetuksessa on käyttää menetelmää systemaattisesti ja seurata opiskelijoiden menestymistä – ja muistaa, ettei mikään yksittäinen opetusmenetelmä ole ainoa ratkaisu lukemisen ongelmiin (Takala 2006: 163). Nessin (2008: 82) mukaan luetun ymmärtämisen opetusta heikkojen lukijoiden tukemisessa käytetään varsin vähän, vaikka aiemmissa tutkimuksissa luetunymmärtämisen strategioiden opettamisesta on havaittu olevan hyötyä kaikkien asteiden opiskelijoille. Havainnoidusta opetuksesta vain 1–3 % on ollut luetunymmärtämisen ohjausta. Yksi mahdollinen syy tähän tulokseen on opettajien tietojen puute: opettajat eivät ole käyttäneet luetunymmärtämisen strategioita opetuksessaan ehkä sen vuoksi, etteivät he ole tienneet niiden hyötyjä.

Strategiaopetuksen lisäksi luetun ymmärtämistä voidaan edistää prosessilukemisen, mielikuvien käyttämisen, kertomuksen rakenteen hahmottamisen sekä selkokielen käyttämisen avulla (Takala 2006: 160–162). Luetun ymmärtämisen tukemiseksi on ehdotettu esimerkiksi ymmärtämisen tarkkailua, yhteistoiminnallista oppimista, tarinarakennetta, kysymyksiä, pääasioiden kirjoittamista sekä niiden erilaisia yhdistelmiä (Ness 2008: 81–82). Myös esimerkiksi muistiinpanotekniikat ja alleviivaaminen voivat auttaa opiskelijaa luetunymmärtämisessä (Kairaluoma ym. 2008: 73). Ymmärtämistä voi helpottaa myös keskustelu muiden opiskelijoiden kanssa. Eräs tapa auttaa opiskelijoita kehittämään lukustrategioitaan on käyttää uudelleenlukemista eli palata samaan tekstiin useaan kertaan. (Walker 2003: 28–29.) Luetun ymmärtämistä oppitunneilla voidaan helpottaa esimerkiksi selittämällä uudet ja vaikeat käsitteet kuvien avulla opiskelijoille, rohkaisemalla opiskelijoita kysymään itse vieraiden termien selityksiä, käyttämällä mielikuvia apuna käsitteiden hallinnassa, ohjaamalla löytämään tärkein sisältö tekstistä sekä käymällä opetuskeskustelua tekstien pohjalta. Kokeisiin valmistauduttaessa voidaan mallintaa koevastauksia tai käyttää pelejä ja tietokilpailuja koealueen kertaamiseen. Luetunymmärtämisen taitojen tukemiseksi oppilaitoksissa voitaisiin järjestää myös valinnaiskursseja, joilla kehitetään opiskelutekniikkaa ja oppimisstrategioita. Opettajien täydennyskoulutus olisi erityisen tärkeää luetunymmärtämisen taitojen harjoitusmenetelmien käyttöön ottamisen vuoksi. (Kairaluoma ym. 2008: 72–73.)

Pedagogista lähestymistapaa edustava opetus vaikuttaa keskittyneen vielä yksittäisiin ulkomaisiin kouluihin. Esimerkiksi Gaskins (2005) esittelee heikkojen lukijoiden tukemista käsittelevässä teoksessaan koulua, joka on perustettu erityisesti niitä lapsia varten, joiden lukutaito on odotuksenmukaista heikompi, jotka ovat älykkyydeltään keskitasoa tai keskitason yläpuolella. Koulu aloitetaan 7–10 vuoden iässä ja kestää keskimäärin kuusi vuotta. (Gaskins 2005: 6, 8–9.) Vastaavia, erityisesti heikoille lukijoille suunnattuja oppilaitoksia ei ole Suomessa – meillä lukivaikeuksisten lasten tukeminen kuuluu erityisopetuksen piiriin (ks. luku 3.2.), ja vaatii toteutuakseen psykologista lähestymistapaa toteuttavan lukivaikeuden arvioinnin tai lukivaikeusdiagnoosin.

Kun lukivaikeutta lähestytään pedagogisesta näkökulmasta, opiskelijoiden tukemisessa korostuu kokonaisvaltaisuus. Lukusuoritukseen vaikuttavat useat eri tekijät dysleksiassa korostuvien kognitiivisten taustatekijöiden lisäksi, ja lukeminen itsessään voidaan nähdä useiden tekijöiden vuorovaikutustahtumana. Pedagogisessa lähestymistavassa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa pyritään vaikuttamaan niihin tekijöihin, joista ongelmat johtuvat. Luetunymmärtämisen strategioiden opetus on tärkeä painopiste lukiopetuksessa. Tukemismenetelmien valinnassa ja suunnittelussa painotetaan psykologisten testien sijaan jatkuvaa arviointia. Opetuksessa pyritään vahvistamaan etenkin niitä taitoja, joita opiskelijalla on, sen sijaan, että keskityttäisiin opiskelijan puutteisiin. Luku- ja kirjoitustehtävien suunnittelussa korostetaan autenttisuutta.

## 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1. Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten opettajat tukevat lukivaikeuksisia oppilaita ammatillisen toisen asteen äidinkielenopetuksessa sekä millaisia kokemuksia opiskelijoilla on omasta selviytymisestäään lukemisessa ja kirjoittamisessa koulussa ja vapaa-ajalla sekä opettajilta saamastaan tuesta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Tukevatko äidinkielenopettajat lukivaikeuksista opiskelijaa opetuksen aikana?
  - Millä tavoilla?
  - Millaisia kokemuksia opettajilla on opetuksen eriyttämisestä?
- Onko opettajilla mielestään riittävästi tietoa ja resursseja opiskelijoiden tukemiseen?
- Miten opiskelijat kokevat lukivaikeuden?
- Miten opiskelijat kokevat itse suoriutuvansa tekstien parissa?
- Mitä opiskelijat ajattelevat opettajilta saamastaan tuesta ja millaista tukea he kaipaavat?

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimuksen prosessiluonteisuus korostuu: tutkimuskysymys tarkentuu tutkimuksen edetessä (esim. Hakala 2001: 18). Tässäkin tutkimuksessa alustavat, kiinnostuksen pohjalta heränneet tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet lopulliseen muotoonsa teoreettisen viitekehyksen avulla. Aineiston keruuvaiheen jälkeen en ole muuttanut tutkimuskysymyksiä. Alkuperäisten tutkimuskysymysten lisäksi olen aineistolähtöisessä analyysissä pyrkinyt avoimuuteen myös sellaisten aineistosta nousevien asioiden huomaamiseksi, jotka liittyvät tutkimuskysymyksiin epäsuorasti. Tutkielmassani keskityn kuitenkin niiden tulosten kuvaamiseen, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin.

Aineistonani on neljä opettajahaastattelua (yhteensä 3 tuntia 18 minuuttia, litteroituna 90 sivua) ja neljä opiskelijahaastattelua (yhteensä 1 tunnin ja 38 minuuttia, litteroituna 37 sivua). Aineisto on kerätty tammi–helmikuussa 2009 erään keskisuuren suomalaisen kaupungin ammattiopistolla. Nauhoittamalla haastattelut mahdollistin keskustelun analysoinnin myöhemmin. Tarkkaa raportointia helpottaakseni muutin haastatteluaineistot myös kirjalliseen muotoon eli litteroin ne. (Mm. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 14–15.) Aineistoa litteroidessani annoin haastatelluille opettajille ja opiskelijoille pseudonyymit tunnistamisen estämiseksi. Haastattelujen lisäksi hyödynsin tutkimuksessani oppilaitoksen opiskelijoille tekemän Niilo Mäki Instituutin lukiseulontamenetelmän sekä siihen liittyvän itsearviointilomakkeen (Holopainen ym. 2004) tuloksia. Lukiseulontamenetelmästä kerron tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

### 4.2. NMI:n lukiseulontamenetelmä nuorille ja aikuisille

Oppimisvaikeuksien monitieteisen tutkimuksen ja kehittämistyön yksikön Niilo Mäki Instituutin (NMI) kehittämä nuorten ja aikuisten lukivaikeuden seulontamenetelmä (Holopainen ym. 2004) on yli 15-

vuotiaille suunnattu ryhmätesti, joka on normitettu 9. luokan oppilaille. Lukiseulontamenetelmän avulla voidaan tunnistaa ne henkilöt, joiden lukutaidot poikkeavat merkittävästi ikäovereista. Testistön kohdentamisella juuri tälle ikäryhmälle on pyritty siihen, että toisen asteen opintojen aikana kiinnitettäisiin huomiota lukivaikeuksiin ja kohdistettujen tukitoimien avulla varmennettaisiin tutkinnon tavoitteiden saavuttaminen sen alusta lähtien. Testin kehittämiseksi ovat antaneet suuntaa erilaiset lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden erilaiset määrittelyt, joista kirjoittajat mainitsevat erikseen suomessa virallisen ICD-10:n tautiluokituksen (ks. luku 2.2.2.). (Holopainen ym. 2004: 8–9.) Saadun arviointitiedon perusteella voidaan suunnitella opiskelijoille tarvittavia tukitoimia, vaikkakin varsinaisesti lukivaikeus voidaan diagnosoida vasta laajemman yksilötutkimuksen avulla. Seulonta voikin antaa viitteitä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, joita on syytä tutkia tarkemmin yksilötesteillä. Opetuksessa testin tuloksiin perustuvaa oppilaantuntemusta voitaisiin toki hyödyntää ilman varsinaista lukivaikeusdiagnoosiakin.

Seulontamenetelmään kuuluu Luetun ymmärtämisen testi, teknistä lukutaitoa mittaavat Etsi kirjoitusvirheet ja Erotta sanat toisistaan -testit sekä teknistä kirjoitustaitoa mittaavat Tavallisten ja Merkityksettömien sanojen sanelukirjoitustestit. Seulontatestistön tulosten tulkinnassa käytetään pisterajoja, jotka perustuvat jakauman heikoimpiin 4, 8 ja 12 prosentin osuuksiin. Prosenttiosuudet on valittu hyödyntämällä aiempia tutkimuksia, joiden mukaan noin kymmenellä prosentilla kouluikäisistä on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Kaikkein heikoimpien opiskelijoiden seulomiseen käytetään alinta, neljän prosentin rajaa. Tällöin testistössä seuloutuneiden opiskelijoiden erityisopetuksen tai muun tuen tarpeen selvittely on testin laatijoiden mielestä *välttämätöntä*. Kahdeksan prosentin osuuteen perustuvaa pisterajaa käytettäessä seuloutuneiden opiskelijoiden tuen tarpeen jatkoselvittely on *tarpeellista*, ja kahdentoista prosentin osuuteen perustuvaa pisterajaa käytettäessä seuloutuneiden opiskelijoiden kohdalla jatkoselvittely on *suositeltavaa*. Kullekin testiosiolle on määritetty pisterajat erikseen. (Holopainen ym. 2004: 35.)

Lukivaikeuksien seulontamenetelmään on otettu mukaan myös luetun ymmärtämisen taitoja arvioiva tehtävä, koska lukivaikeus voi näkyä myös tekstin ymmärtämisessä. Ymmärtävä lukija tekee tekstistä päätelmiä, yhdistelee tietoa sekä arvioi omaa ymmärtämistään jo lukemisen aikana. Ymmärtävä lukeminen on vuorovaikutuksessa olemista tekstin kanssa ja tulkintojen tekemistä luetusta. Seulontatestistössä luetun ymmärtämisen tekstinä on kertova eli narratiivinen teksti. Testin laatijat ovat päätyneet tähän ratkaisuun, koska tekstien ymmärtämisen tutkimuksessa on pääosin käytetty narratiivisia tekstejä ja niiden ymmärtämisestä on siten tutkimustietoa. Kertova teksti soveltuu hyvin testeihin myös siksi, että sen rakenne on yleensä selkeä ja se on useimmille opiskelijoille tekstityypiltään tuttu. (Holopainen ym. 2004: 9.)

Perinteisesti luetun ymmärtämisen testeissä on käytetty monivalinta- tai avoimia kysymyksiä, mutta NMI:n lukiseulontamenetelmän luetun ymmärtämisen osiossa on käytetty toisenlaista tehtävä-

tyyppiä: alkuperäiseen tekstiin on vaihdettu 52 sanaa, jotka ovat alkuperäisten sanojen kanssa samassa sanaluokassa olevia suomen kielen sanoja, mutta eivät merkitykseltään sovi lauseeseen. Lukijan tehtävänä on löytää siihen merkitykseltään kuulumattomat sanat ja alleviivata ne. Tällä tavalla arvioidaan luetunymmärtämistä erillään kirjoittamisen vaikeudesta. Tekstiksi testiin on valittu Veikko Huovisen tekstiin pohjautuva kertomus ”Kylän koirat”, joka edellyttää lukijalta monen tasoista lukemisen taitoa: ymmärtääkseen tekstin ja löytääkseen vaihdetut sanat lukijan täytyy muodostaa yleiskäsitys tekstistä ja rakentaa tulkintoja siihen sopimattomista ilmauksista. Tekstin värikkään ja kuvailevan sanaston vuoksi tehtävän suorittamisessa vaaditaan erityisen tarkkaa luetun prosessointia sekä hyvää sanavarastoa. (Holopainen ym. 2004: 9.)

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien testiosoiden lisäksi seulontamenetelmään kuuluu itsearviointilomake, jonka vastaukset antavat lisätietoa opiskelijan suhtautumisesta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lomakkeen avulla arvioidaan myös lukemisen ja kirjoittamisen määrää ja laatua sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ja niihin saatuja tukitoimia. Opiskelija arvioi lomakkeessa myös omia taitojaan verraten itseään ikätovereihin sekä tarvitsemaansa tukea. Lisäksi itsearviointilomakkeella selvitetään opiskelijan aiempaa opintomenestystä sekä jatkokoulutustoiveita. Lomake muodostuu 12 kysymyksestä, joista osa on monivalinta- ja osa avoimia kysymyksiä. (Holopainen ym. 2004.) Itsearviointilomake ei kuitenkaan anna kovin paljon tietoa: se koostuu lähinnä perinteistä lukemista koskevista kysymyksistä, joissa ei ole otettu huomioon lukemisen moninaisuutta.

### **4.3. Haastattelu tutkimusmenetelmänä**

Parhaana menetelmänä vastauksen saamiseksi tutkimuskysymyksiini pidin laadullista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä tavoittaa tutkittavien näkökulma tutkittavana olevasta ilmiöstä (Kiviniemi 2001: 68). Tutkimukseen tarvittavan aineiston päätin kerätä eri toimijoita haastatteleamalla. Tieteellisessä tutkimuksessa haastattelua hyödynnetään etenkin laadullisessa tutkimuksessa, jossa pyritään ymmärtämään ilmiöitä ja niiden merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34). Haastattelu tiedonhankinnan muotona perustuu arkiajattelussakin tuttuun näkemykseen siitä, että luontevin keino selvittää, mitä joku ajattelee jostain asiasta, on kysyä sitä häneltä (esim. Eskola & Vastamäki 2001: 24). Omat tutkimuskysymykseni, etenkin opiskelijoita koskevat, painottavat haastateltavien kokemuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 41) toteavatkin, että haastattelututkimuksen tehtävänä on välittää kuva haastateltavan kokemuksista, käsityksistä ja tunteista. Haastattelulle, kuten laadulliselle tutkimukselle yleensäkin, on tyypillistä, että siinä annetaan yksittäisille toimijoille mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja nostetaan esiin heidän omat tulkintansa (Hakala 2001: 17), mihin olenkin tässä tutkimuksessa pyrkinyt.

Haastattelu tutkimusmetodinä mahdollistaa sen, että annetaan ääni sellaisille ryhmille, joilla sitä perinteisesti ei ole ollut (Hakala 2001: 17). Lukivaikeuksien tutkimuksessa opiskelijoiden omat koke-

mukset lukivaikeuksista ovat usein jääneet varjoon, joten tässä tutkimuksessa olen halunnut tuoda esiin myös heidän äänensä. Koska tutkimusalue on tältä osin varsin tuntematon, tutkijan on vaikea tietään etukäteen vastausten suuntia, minkä vuoksi haastattelu, ja nimenomaan teemahaastattelu, oli luonteva vaihtoehto. Haastattelun etu on muun muassa se, että ihminen on haastattelututkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, jolloin hänellä on mahdollisuus ilmaista itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35.)

Tutkimuksessani haastateltavana olivat sekä äidinkielen opettajat että opiskelijat. Tällaisen tutkimusasettelun valinta perustuu ajatukseen siitä, että eri näkökulmien, kuten opettajien ja opiskelijoiden näkökulmien, asettaminen rinnakkain voi tuottaa hyvin mielenkiintoisia tulkintoja tutkimuksissakin (mm. Aarnos 2001: 156). Edellä opiskelijoiden kohdalla mainitut perustelut haastattelun valinnalle tutkimusmetodiksi sopivat myös opettajien kohdalle: heitä haastatteleamalla oli mahdollisuus saada todenmukaista ja tämänhetkistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään satunnaisotannan sijaan usein harkinnanvaraista näytettä (Kiviniemi 2001: 68). Tässä tutkimuksessa opiskelijat on valittu opettajien oppilaantuntemusta hyödyntäen: opettajat kysyivät haastateltaviksi sellaisia opiskelijoita, joilla tiesivät olevan lukivaikeuden. Haastateltavat opettajat on valittu oppilaitoksen äidinkielenopettajista heidän oman suostumuksensa perusteella. Tutkimushaastatteluita tehdessäni kuvasin opettajille ja opiskelijoille tutkimukseni aiheen sekä suullisesti että kirjallisesti ja pyysin heiltä kirjallisen luvan nauhoitetun aineiston ja opiskelijoilta myös NMI:n lukiseulontamenetelmän tulosten käyttämiseen. Haastateltavat suostuivat informanteiksi täysin vapaaehtoisesti. (Ks. Kuula 2006: 119.)

Tutkimusta suunnitellessani mietin ensin kyselyn toteuttamista äidinkielenopettajille lomakemuotoisena, mutta tällöin valmiiksi laaditut vastausvaihtoehdot tai tarkat kysymykset eivät olisi välttämättä tavoittaneet vastaajien kokemusten olennaisia puolia (Hirsjärvi & Hurme 2000: 37), ja vastaukset olisivat jääneet pinnallisemmiksi. Kun tutkimuskohteena ovat henkilöiden kokemukset ja käsitykset, on suullisesti tehty haastattelu luonteva vaihtoehto tiedon hankkimiseen. Suorassa vuorovaikutuksessa haastattelun aikana oleminen mahdollistaa sen, että tutkija voi suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa ja saada esiin vastausten taustalla vaikuttavia motiiveja täsmentävien kysymysten avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2005: 34.) Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten opiskelijoiden tutkimusmenetelmänä haastattelu on paras vaihtoehto myös sen vuoksi, että kirjallinen vastaaminen olisi saattanut olla heille vastenmielistä tai vaikeaa.

Haastattelu on aina keskustelijoiden – haastattelijan ja haastateltavan – vuorovaikutusta. Haastattelututkimusta tehtäessä on otettava huomioon, että myös haastattelijan käyttäytyminen vaikuttaa keskustelun kulkuun ja haastateltavan toimintaan. (Mm. Ruusuvoori & Tiittula 2005: 14–15.) Haastattelun onnistuminen edellyttää haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuvaan luottamuksellista suhdetta. Haastattelutilanteessa tutkijan tehtävänä on helpottaa informaation kulkua ja jäsentämistä, mutta myös

motivoida haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme 2000: 102). Haastattelujen aluksi pyrin luomaan myönteisen ilmapiirin kertomalla lyhyesti tutkimusaiheeni ja keskustelemalla hetken jotain tutkimukseen liittymätöntä ennen nauhurin päälle laittamista. Haastattelutilanteet sujuivatkin melko luontevasti. Informantit olivat motivoituneita tutkimukseen osallistumiseen (ks. Kuula 2006: 155–156); useat heistä totesivat ennen haastattelua pitävänsä tutkimusaihetta omakohtaisten kokemusten perusteella tärkeänä ja osoittivat sen myös vastaamalla avoimesti haastattelukysymyksiin. Opiskelijat olivat opettajia vähäisempinä, mutta vastailivat hekin kysymyksiin avoimesti eivätkä vaikuttaneet haastattelutilanteessa vaivautuneilta.

Nuorten haastatteluun on todettu liittyvän joitakin erityisiä näkökohtia, jotka pyrin aineistoa kerätessäni ottamaan huomioon. Esimerkiksi haastattelupaikalla voi olla vaikutusta haastateltavan suhtautumiseen. Jos nuori kokee, että haastattelu edustaa koulua tai muuta instituutiota, jota vastaan hän kاپinnoi, hän ei välttämättä vastaa avoimesti ja totuudenmukaisesti. Siksi erityisesti koulussa tehtävien haastattelujen alussa on tärkeä saada nuorelle aikaan tunne siitä, että hänestä ja hänen mielipiteestään ollaan todella kiinnostuneita. Nuoren tulisi tuntea olevansa avuksi tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 132.) Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat auttamishaluisia, mikä tuli esiin esimerkiksi siinä, että he kommentoivat tutkimuksen tekemistä tai aihetta vielä nauhurin pysäyttämisen jälkeen. Näin siitäkkin huolimatta, että tämän tutkimuksen haastattelut tein oppilaitoksessa, joka oli siis opettajien työpaikka ja haastateltavien opiskelupaikka. Opettajat valitsivat itse haastattelupaikan; tavallisesti se oli heidän oma työhuoneensa tai tyhjä luokka. Opiskelijoiden haastattelut tein oppituntien aikana luokkien vieressä olevissa tyhjiissä tiloissa. Haastattelupaikat olivat järkevästi valittuja, sillä haastattelutilanteeseen tuleminen ei aiheuttanut opettajille eikä opiskelijoille ylimääräistä vaivaa, mikä vahvisti heidän positiivista suhtautumistaan tutkimukseen. Enimmäkseen haastattelupaikat olivat häiriöttömiä; parissa haastattelussa keskustelu keskeytyi hetkeksi jonkun tutkimuksen ulkopuolisen opettajan käydessä tilassa.

Henkilöiden tietosuojan turvaamiseksi olen poistanut tutkielmastani henkilöiden todelliset nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot, kuten suorat viittaukset oppilaitokseen. Aineiston anonymisointi mahdollistaa sen käytön myös mahdollisissa jatkotutkimuksissa. (Esim. Kuula 2006: 100–108.) Tuloksia esitellessäni käytän haastateltavista pseudonyymejä: opettajista käytän nimiä **Tuula**, **Leena**, **Anneli** ja **Susanna** ja opiskelijoille olen antanut nimet **Johannes**, **Petteri**, **Mikael** ja **Elina**. Opiskelijat esittelen tarkemmin luvussa 6.1., jossa kerron heidän luku- ja kirjoitustaidoistaan. Opettajien iät, koulutustiedot ja ammattihistorian olen pääosin jättänyt kertomatta, sillä ne saattaisivat helpottaa henkilöiden tunnistamista. Ainoastaan niissä tapauksissa, joissa koulutus tai työkokemukset ovat saattaneet merkittävästi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, tuon ne esiin. Tällöin haastateltavat ovat aina tuoneet tiedot itse esiin haastattelussa.

#### 4.4. Teemahaastattelu

Haastattelu voidaan toteuttaa eri tavoin. Tutkimushaastattelut on perinteisesti jaettu strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin sen mukaan, kuinka tarkkaan valmiiksi määriteltäviä ja sitovia niiden kysymykset ovat. Haastattelulajit muodostavat jatkumon, joista strukturoiduinta ovat lomakehaastattelut valmiine vastausvaihtoehtoineen ja strukturoimattomimpia haastateltavan ehdoilla toteutettavat vapaamuotoiset keskustelut, joista käytetään usein nimitystä avoin haastattelu. (Mm. Hirsjärvi & Hurme 2000: 11, 41–48; Ruusuvuori & Tiittula 2005: 11.) Strukturoimattomien ja strukturoitujen haastattelumenetelmien välissä ovat puolistrukturoidut haastattelut, joille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, esimerkiksi kysymykset tarkasti tai teemoittain (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47).

Teemahaastattelu, jonka valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, luetaan puolistrukturoituihin haastatteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47). Useimmiten teemahaastattelu nimetään kuitenkin omaksi haastattelulajikseen sillä perusteella, että sen toteuttamiseen on olemassa varsin vakiintuneet käytänteet, joita Hirsjärvi ja Hurme (2000) esittelevät teoksessaan. Teemahaastattelu on aineistonkeruumenetelmä, jossa haastattelu rakentuu teemoittain: samat etukäteen määritellyt teemat eli keskeiset aihepiirit käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Aihealueiden järjestys ja laajuus vaihtelevat sen mukaan, minkä verran kokemuksia kullakin haastateltavalla on kerrottavana teemoista ja miten tärkeiksi haastateltavat kokevat teemat. Haastattelun kysymyksiä ei ole valmiiksi puettu tarkkaan sanamuotoon eivätkä ne välttämättä etene samassa järjestyksessä kaikilla haastateltavilla. (Eskola & Vastamäki 2001: 26–27; Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48.) Teemahaastattelu ei ole yksinomaan kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä, vaan sen pohjalta on mahdollista analysoida aineistoa myös kvantitatiivisesti. Täten teemahaastattelu on oivallinen menetelmä myös kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistämiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 203.) Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tee kvantitatiivista analyysia, koska haastateltavia on määrällisesti melko vähän.

Teemahaastattelu rakentuu haastattelurungon, esimerkiksi tukisanalistan tai mind mapin, varaan. Haastattelurunkoa suunniteltaessa listataan ylös kaikki kysymykset, joihin halutaan saada vastauksia. Alussa haastattelun suunnitelma voi siis olla hyvinkin tarkka ja pitkä, mutta sen pohjalta tulisi saada muodostettua teema-alueet, joiden sisällä vastaukset näihin kysymyksiin tulisivat esiin. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 66) kehottavat tekemään haastattelurungon kysymysluettelon sijaan teema-alueuutteloksi. Tämän tutkimuksen haastattelurungot (Liitteet 1 ja 2) muodostuvat teema-alueista, joiden alle kysymykset on ryhmitelty soveltaen Eskolan ja Vastamäen (2001: 36, ks. kuvio 3 alla) jäsenystä. Teemojen eli aihepiirien alapuolella on apukysymyksiä, joiden avulla aihepiirin tärkeät asiat saadaan esiin. Apukysymysten alapuolella on vielä tarkempia pikkukysymyksiä, jotka otetaan käyttöön vain, jos aiempien kysymysten perusteella ei ole saatu vastauksia haluttuihin tutkimuskysymyksiin.





KUVIO 3. Teemarungon jäsentyminen Eskolan ja Vastamäen (2001: 36) mukaan.

Teemahaastattelurungossa teemojen alla olevat haastattelukysymykset tulee hahmotella niin pitkälle, että niiden kautta turvataan tarvittavan tiedon saaminen. Haastattelun toteuttamisessa tärkeää on, että haastattelija tuntee haastattelurungon niin hyvin, että hallitsee sen ilman paperia. Tavoitteena on, että haastattelu etenee keskustelunomaisesti eikä kysymys kysymykseltä. Kysymykset toimivat kuitenkin välineinä keskustelun ohjaamisessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 71, 103.) Teema-alueet käytiin tämän tutkimuksen haastatteluissa läpi pääosin haastattelurunkojen mukaan, mutta mikäli haastateltavat nostivat jonkin teeman esiin aiemmin, se käsiteltiin ensin. Keskusteltiin, etenkin opettajien kanssa, vapaata, eikä noudattanut jäykästi haastattelurungon apukysymyksiä. Teema-alueiden alla olevien kysymysten sanallinen muoto ja järjestys haastatteluissa vaihtelivat. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 104) toteavatkin, että haastattelijalta vaaditaan kykyä joustaa kysymyksissä tilanteen mukaan. Oikeaan asiayhteyteen kohdentavan ydinosan kysymyksestä tulisi kuitenkin aina säilyä – olennaista ei ole siis kysymyksen sanallinen muotoilu, vaan sen merkitys. Haastattelutilanteessa tulisi keskittyä kuuntelemaan tarkasti eikä niinkään kysymysten esittämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 124). Aineiston keruun loppuvaiheessa huomasi, että mitä enemmän haastatteluja on tehnyt, sitä paremmin osaa tarttua haastateltavan itse esille tuomiin asioihin haastattelurungon orgaanisen seuraamisen sijaan.

Tutkimushaastattelun teemojen valinta voi perustua kolmeen asiaan: Ensinnäkin teemat voivat perustua intuition, jolloin teemat nousevat tutkimusta suunniteltaessa omien kokemusten ja kiinnostusten pohjalta listatuista tutkimuskysymyksistä. Toiseksi teemojen valinta voi pohjautua aiempiin tutkimuksiin, joita mukailen teemat valitaan ja kolmanneksi teoriaan, jolloin haastattelun teemoiksi nostetaan jonkin teoreettisen mallin tai joidenkin mallien käsitteet. Hyvässä tutkimuksessa kaikki kolme perustaa on onnistuttu yhdistämään mielekkäästi. (Eskola & Vastamäki 2001: 33; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000: 13.) Tämän tutkimuksen teemat valitsin tutkimuskysymysten, omien kiinnostusten ja kirjallisuuden pohjalta. Mitään valmista teoreettista mallia teemahaastattelussa en kuitenkaan käyttänyt. Kun haastateltavana ovat opettajat, lähtökohta tutkimukselleni on luonnollisesti pedagoginen. Teemahaastattelurungon suunnittelussa pyrin ottamaan huomioon sen, että opettajien käsitys lukivaikeuksista ei välttämättä vastaa erityisen oppimisvaikeuden määritelmää, vaan on todennäköisesti hyvinkin pedagoginen: opettajille lukivaikeuksien voisi ajatella olevan yleisesti ottaen niitä vaikeuksia, jotka ilmenevät opetuksessa heikkona lukemisena ja kirjoittamisena.

#### 4.5. Haastatteluaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää ilmiötä syvällisemmin, saada tietoa siitä paikallisesti tai etsiä siihen uusia teoreettisia näkökulmia. Jo muutaman haastattelun perusteella voidaan saada merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 59.) Aineisto tarjoaa tutkittavasta asiasta yhdenlaisen kuvan; laajoja yleistyksiä pienehkön aineiston perusteella ei voi tehdä. Kuvaaviin esimerkkeihin pääseminen on kuitenkin yksi haastattelututkimuksen ansioista (Hirsjärvi & Hurme 2000: 36). Toisaalta haastattelututkimuksia on usein moitittu siitä, että niissä aineiston analyysi jää helposti pelkän kuvauksen tasolle. Myös laadullisessa tutkimuksessa tehdään kuitenkin johtopäätöksiä, missä voi auttaa esimerkiksi tulosten ryhmittely, luokittelu tai teemoittelu (esim. Tuomi & Sarajärvi 2006, Eskola 2001). Vaikka aineiston analyysi etenisi hyvinkin pitkälle aineistolähtöisesti, pyritään tuloksia selittämään teoreettisen viitekehyksen kautta tai sitä soveltaen, ja mahdollisesti jopa uutta teoriaa luoden. Tutkimustuloksista saadaan uutta tietoa myös vertaamalla niitä aiempiin tutkimustuloksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 135) ottavat esiin sen tosiasian, että teemahaastattelulla kerätty aineiston on usein elämänläheistä ja runsasta, minkä vuoksi sen tieteellinen analysointi voi tuntua työläältä ja ongelmalliselta. Tämän huomasi myös oman tutkimukseni edetessä.

Laadullisen aineiston analyysiin ei ole mitään helposti noudatettavaa kaavaa, vaan se antaa varsin vapaat kädet tutkijalle aineiston kuvaamiseen ja tulkitsemiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2000: 136) toteavat, että aineiston analyysi alkaa laadullisessa tutkimuksessa usein jo haastattelutilanteessa: havaintojen perusteella haastattelija voi tyypitellä ja hahmotella malleja, joiden pohjalta tekemiään hypoteeseja hän voi testata haastattelemalla lisää. Haastatteluaineiston analysointiin on useita tapoja, joita voidaan myös harkinnanvaraisesti yhdistellä (Eskola 2001: 134). Yhteistä kaikille tavoille on, että analyysin tarkoituksena on selkeyttämällä aineistoa tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Eskola 2001: 138.) Varsinainen analyysi tehdään päättelyn avulla, joka voi olla luonteeltaan abduktiivista tai induktiivista. Abduktiivisessa päättelyssä valmiita teoriamalleja pyritään osoittamaan todeksi aineiston avulla, kun taas induktiivinen päättely on aineistolähtöistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 136.) Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on usein luonteeltaan induktiivista sen vuoksi, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole niinkään hypoteesien tai teorioiden testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu ja sitä kautta uusien, kenties odottamattomien seikkojen esiin tuominen – kuten myös tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 160).

Tutkimuksen aineiston analyysissä käytin metodina **sisällönanalyysia**. Tuomen ja Sarajärven (2006: 48) mukaan sisällönanalyysissa tarkastellaan kommunikaatiota *todellisuuden kuvana*, toisin kuin diskurssianalyysissa, jossa kieli nähdään *todellisuuden rakentamisena*. Tutkimukseni kohteena ei ole kommunikaatio prosessina vaan kommunikaation sisältö, joten sisällönanalyysi oli diskurssianalyysia

mielekkäämpi valinta aineiston analyysitavaksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006: 48). Laadullisen aineiston tehtävänä ei ole niinkään hypoteesien todentaminen kuin niiden keksiminen – tavoitteena on siis löytää uusia näkökulmia, ei ainoastaan todentaa aiemmin epäiltyä (Eskola 2001: 136).

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä ja teoriasidonnaista (Tuomi & Sarajärvi 2006: 95–102; myös Eskola 2001: 136–140). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti, eivätkä ne ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Tutkimuksen tarkoituksena on tällöin saada teoreettinen ymmärrys aiheesta aineiston pohjalta. Käytännössä analyysi on harvoin täysin aineistolähtöistä, sillä jo tutkijan valitsemat käsitteet ja tutkimusasetelma vaikuttavat tuloksiin. Tässäkin tutkimuksessa teoriatausta vaikutti haastattelurungon rakentumiseen ja sitä kautta myös aineiston analysointiin. Tutkimustani voidaankin pitää teoriasidonnaisena analyysinä: analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjautu mihinkään tiettyyn malliin. Teoriasidonnaisessa analyysissä ei ole niinkään tavoitteena testata aikaisempaa tietoa, vaan pikemminkin avata uusia merkityksiä. Analyysi etenee aluksi aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa sitä voidaan jaotella aiempien teorioiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2006: 95–102.) Tässä tutkimuksessa analyysi ja erilaiset teorit ja käsitteet toimivat Eskolan (2001: 138) kuvaamaan tapaan ”eräänlaisina silmälasina”, joiden avulla tulkitseen ilmiötä. Tällainen toimintatapa on perusteltu, kun sopivaa mallia testattavaksi ei ole ja tavoitteena on kuvata ilmiötä useasta eri näkökulmasta. Tällöin tutkija tutustuu ensin teoriaan, joka ohjaa hänen aineistonhankintaansa ja sen jälkeen aineistonsa käyttäen teoriaa hyväksi, mutta varoen ylitulkitsemasta aineistoaan (Eskola 2001: 140). Tutkielmassani tulosten esittely etenee pääasiassa aihealueittain.

Sisällönanalyysissä tutkimuskysymysten avulla päätään, mitä aineistosta etsitään ja mistä ollaan kiinnostuneita. Aineisto käydään läpi keräämällä erikseen ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita – kaikki muu jätetään pois tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2006: 2006.) Omassa tutkimuksessani tein tämän **teemoittelun** avulla, jossa pyrin etsimään aineistosta olennaisimmat asiat (ks. Eskola & Vastamäki 41–42). Eskolan (2001: 143) mukaan temahaastatteluaineiston analysoinnissa ensimmäinen vaihe on aineiston järjestäminen teemoittain. Periaatteessa tämä tapahtuu poimimalla vastauksista kuhunkin teemaan liittyvät kohdat, järjestämällä aineisto uudelleen. (Eskola 2001: 143–144). Myös Hirsjärvi & Hurme (2000: 149) neuvovat, että luokittelun jälkeen alkuperäinen aineisto järjestetään uudelleen luokittelun mukaisesti. Tämän tarkastellaan luokkien välillä mahdollisesti esiintyviä säännönmukaisuuksia. Tavoitteena laadullisessa analyysissä on pääseminen sellaisiin tulkintoihin, jotka avaavat ilmiöiden merkityksiä ja ohjaavat näkemään asioita kokonaisvaltaisemmin (Hirsjärvi & Hurme 2000: 151–152).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 173) mukaan teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineistosta tarkastellaan piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle tai tyyppillisiä jollekin haastateltavista. Moilanen ja Rähä (2007: 55) tiivistävät, että teemoittamisessa pelkistetään aineisto etsimällä siitä olennai-

simmat asiat. He erottavat analyysissa teemoittelun omien teemojen kautta sekä aineistolähtöisen teemoittelun. Ensin mainitussa on keskeistä se, mitä merkityksiä haastateltavat antavat kullekin teemalle, kun taas jälkimmäisessä lähdetään liikkeelle aineistokokonaisuudesta ja poimitaan sieltä teemoja ja merkityksiä, joita haastateltavat tuovat esiin. Analyysin teemat ovat usein samoja kuin haastattelussa, mutta yhtä tavallista on se, että aineistosta ilmenee myös muita kiinnostavia teemoja (Hirsjärvi & Hurme 2000: 173). Tutkijan tulee suhtautua aineiston analyysiin avoimin mielin eikä pidättäytyä liikaa alkuperäisissä teemoissaan.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa teemoittelin aineiston lähinnä haastattelurungon eli omien teemojen avulla (Moilanen & Räihä 2007: 55). Eskolan ja Suorannan (1998: 175–176) mukaan tutkimusongelmaa vastaavien teemojen avulla on mahdollista vertailla teemojen esiintymistä ja ilmestymistä aineistossa ja esittää aineisto aiheittain. He suosittelivatkin teemoittelua analyysitavaksi silloin, kun tutkimus koskee jotain käytännön ongelmaa. Teemoittelun avulla saadaan aineistosta tuloksia esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998: 179–180.) Analysoinnin aluksi määrittelin ensin erikseen opettajien ja opiskelijoiden aineistoon tutkimuskysymysten ja haastattelurungon perusteella kiinnostavat teemat, joiden alle ryhmittelin litteroidun tekstiaineiston. Koska haastattelujen sisällöt vastasivat haastattelurunkoa, aineistosta ei juuri jäänyt asioita teemoittelun ulkopuolelle. Aineistolähtöinen teemoittelu (Moilanen & Räihä 2007: 55) olisi luultavasti ollut hyvin lähellä haastattelurungon perusteella tekemääni teemoittelua.

Kerättyäni kaikki minua tutkimuksessa kiinnostavat asiat teemoittelun avulla pääsin varsinaiseen analysointivaiheeseen (ks. Eskola 2001: 145). Teemoittelun jälkeen täsmensin teemojen merkityksisällön muotoilemalla sen sanallisesti eli tiivistin kunkin teeman sisällöt sanalliseen muotoon kirjoittaen auki tulkinnat siitä, mitä aineistossa on (Moilanen & Räihä 2007: 56; Eskola 2001: 148). Aineistosta esimerkiksi poimimani merkitykselliset tekstikohdat pelkistin lyhyemmiksi ilmauksiksi. Tutkimuskysymyksiini vastaavien teemojen ja antoisimpien tekstikohtien yhteyteen kirjoitin kommentteja. Tässä vaiheessa en vielä työstänyt aineistoa, vaan liitin siihen teoreettisia kytkentöjä, ihmettelyitä, tulkintoja, ideoita ja pohdintoja (Eskola 2001: 146). Analyysin edetessä yhdistin joitakin teemoja ja nimesin joitakin teemoja tarvittaessa uudelleen. Analyysin lopulliset teemat ilmenevät tuloslukujen otsikoista.

Jotta tulosten esitystapa olisi selkeä, jaoin vielä kunkin teeman alla olevat pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin. Tulosluvuissa olen alleviivannut alaluokat mainitessani ne ensimmäisen kerran. Alaluokkia käytän myös taulukossa, jossa esittelen opettajien käyttämiä tukikeinoja. Kuudennessa luvussa eli opiskelijoiden haastatteluiden tuloksia koskevassa luvussa en ole käyttänyt alaluokkia, vaan kuvaan tulokset ensin henkilöittäin ja sitten teemoittain. Näin sen vuoksi, että kyseisen luvun tulosten uskon hahmottuvan selkeimmin henkilöiden kautta, jolloin teemojen jakaminen alaluokkiin jakaisi asian turhan moni-

kerroksiseksi. Vaikka esittelenkin osan tutkimustuloksista tapauksittain, aineiston analyysissä en kuitenkaan varsinaisesti pyri opettajien tai opiskelijoiden tyypittelyyn tai ääriyhmien kuvaukseen.

Analyysin tueksi ja ymmärtämiseksi esitän tuloksissa runsaasti lainauksia alkuperäisistä haastatteluista. Alkuperäiset toimivat tekstissä esimerkkeinä ja esityksen elävöittäjinä (Tuomi & Sarajärvi 2006: 22, Moilanen & Rähä 2001: 62) sekä osoituksena siitä, mistä opettajien ilmauksista ja sanavalinnoista olen tehnyt päätelmäni eli tulkinnan perusteluna (Moilanen & Rähä 2001: 62). Esimerkit olen pitänyt suhteellisen pitkinä, jotta opettajien ilmaukset eivät jäisi irrallisiksi vaan niiden yhteys haastattelutilanteessa käytyyn keskusteluun tulisi esiin. Tarkoituksena on myös se, että esimerkit tuovat konkreettisesti esiin tutkimukseni kohteena olevien toimijoiden äänen (Hakala 2001: 17).

## 5. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA LUKIVAIKEUKSISTA

### 5.1. Opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidot opettajien näkökulmasta sekä äidinkielenopetuksen tavoitteet

Tässä ja neljässä seuraavassa alaluvussa esittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Tuloslukujen otsikot vastaavat analyysissa muodostamiani teemoja. Näissä luvuissa kuvatut tulokset luovat taustaa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemista koskeville tuloksille, jotka esittelen yhdessä opiskelijoiden haastatteluaineiston tulosten kanssa seitsemännessä luvussa. Lisäksi, luvussa 5.5., kerron opettajien kokemuksia ja näkemyksiä äidinkielenopettajien asemasta lukivaikeuksisen opiskelijan tukijana sekä esittelen toista varsinaista tutkimuskysymystä koskevat tulokset eli vastaan siihen, onko opettajilla mielestään riittävästi tietoa ja resursseja opiskelijoiden tukemiseen.

Opettajien näkökulmasta ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat haastatteluaineiston perusteella hyvin heterogeenisiä lukijoina ja kirjoittajina. Opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taidot vaihtelevat erittäin hyvästä heikkoon, kuten esimerkit 1 ja 2 osoittavat.

Esimerkki 1

H: – – minkälaisia sun mielestä opiskelijat on lukijoina ja kirjoittajina

T: no hyvin **monenlaisia, joukossa on erittäin hyviä**, saattaa tulla lukion ykköselle semmonen, jolla (mm) yhelle pojalle sanoin että minä en pysty sinulle enää mitään opettamaan utta että voisit mennä äikän kokeeseen vaikka heti

Esimerkki 2

H: mutta, ihan aluks nii minkälaisia opiskelijat on sun mielestä lukijoina ja kirjoittajina

L: no **aika heikkoja** tai silläläilla että sehän on oikeestaan sama niinku maahanmuuttajienki kans että se **vaihtelevuus on tosi iso**

Opiskelijoiden taidot vaihtelevat myös alakohtaisesti (esimerkki 3).

Esimerkki 3

L: – – ne mihin on aina kovin tunku elikkä LVI:lle ja sitte viestiasennukselle niin nehän on tosi semmosia, niinku niillon hyvät kirjalliset taidot mut niillon kaikki muutki taidot tosi hyviä

Opettajat kertoivat, että suosituille aloille voi olla paljon hakijoita, jolloin sisään pääsyn keskiarvorajat nousevat korkealle. Myös kaksoistutkintoon suuntautuneiden määrä vaikuttaa opiskelijoiden yleiseen taitotasoon.

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin opiskelijoiden vähäisen lukuharrastuksen (esimerkit 4 ja 5).

Esimerkki 4

S: no, **aika vähän tuntuvat harrastavat** niinkun kun kysyy että minkä verran luette

H: joo

S: ja mitä luette niin tuota ensimmäisenä tietysti et no \*en lue koskaan \*mitään

H: [joo

S: [mutta sitten ku kaivelee nii **kyllähän sieltä sit löytyy kaikenlaista** – – mutta tuota **moni sanoo että en oo koskaan luku mitään**

Susannan havainnosta voi päätellä, että opiskelijat lukevat, vaikka eivät sano harrastavansa lukemista. Opiskelijat mieltävät *lukemisen* ehkä perinteisten romaanien lukemiseksi, eivätkä laske mediatekstejä sen lukemisen piiriin, jota koulukontekstissa lukemisella tarkoitetaan. He siis ehkä lukevat, mutta eivät pidä lukemistaan *lukemisena*. Leenan kokemuksen mukaan taas opiskelijat eivät harrasta lukemista ja kirjoittavat vain, kun on pakko (esimerkki 5).

Esimerkki 5

L: -- mutta tämä mitä suomalaiset, möllit keskimäärin on niin (2) niissä voi olla aina siellä täällä semmosia ihan joi- niinku perushyvää mutta ne **ei niinku lue, ne ei niinku harrasta sitä** (naurahtaa) että

H: joo

L: se on niinku ne jotka harrastaa lukemista ne on vähemmistössä ja Iltalehtihän on siis suosituimpia mitä ne lukee --

Leenan kommentista voi päätellä, ettei hän juurikaan arvosta iltapäivälehtien lukemista eikä pidä sitä lukuharrastuksena. Syynä opiskelijoiden vastentahtoiseen suhtautumiseen lukemiseen Leena piti sitä, etteivät opiskelijat koe hyvää luku- ja kirjoitustaitoa tärkeäksi.

Opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidoista opettajat nostivat esiin heterogeenisuuden ohella erityisesti lukemisen vaikeuden. Opettajien näkökulmasta lukeminen vaikuttaa opiskelijoille vaikealta ja vastentahtoiselta, mitä ilmentävät muun muassa esimerkit 6–8.

Esimerkki 6

H: miten yleensä ottaen, millainen tuntuma sulla on miten opiskelijat suorituu luetunymmärtämisestä

A: (huokaus) se, ne, kyllä ne mun mielestä **aika hyvin kuitenkin sitten suorituu**, mutta se on just se aika, että **semmonen jolla on lukivaikeus ni ensimmäiseksi se on se että mä en ymmärrä tästä mitään**

Anneli uskoi luetunymmärtämisestä selviytymisen esteenä olevan usein opiskelijan ahdistuksen ja heikon uskon omiin kykyihinsä.

Esimerkki 7

S: -- jotenkin niinku tuntuu että se lukeminen -- et se on **hirveen tuskasta** et ensimmäisenä pitää kitistä siitä että miks tää teksti on näin \*pitkä, **mutta sitten kyllä siitä kuitenkin selvän saa**

Susannan kommentista *mutta kyllä siitä kuitenkin selvän saa* voi päätellä, että hän uskoo oppilaiden lukutaidon olevan riittävä koulussa luettavien tekstien ymmärtämiseen. Myöskään Leena ei pitänyt lukivaikeutta esteenä kursseista suoriutumiselle, vaikka näki vaikeuksien hankaloittavan ja hidastavan sitä (esimerkki 8).

Esimerkki 8

L: -- periaatteessa **lukivaikeushan ei estä niinku tekemästä näitä asioita hyvin mutta siinä täytyis niinku hallita kieltä sillai periaatteessa hyvin että että kyllä se niinku on niin kytköksissä siihen ja sillä** [kolmannen vuoden] **kurssilla joutuu kirjottaa paljon että se on niinku näille hyvin raskasta kyllä**

Esimerkissä 8 Leena puhuu kolmannen vuoden äidinkielen kurssista, jolla keskitytään opinnäytetyön kirjallisen osuuden sekä työelämässä tarvittavien asiakirjojen kirjoittamiseen. Opiskelijoiden taitoja Leena piti yleensä ottaen melko heikkoina sekä lukemisen että kirjoittamisen osalta. Esimerkki 9 osoittaa, miten Leena erotti opiskelijoista ne, joilla todella on vaikeuksia, jotka vähentävät kiinnostusta, ja ne, joita ei kiinnosta ja jotka eivät siksi osaa.

Esimerkki 9

L: mutta enimmäkseenhän **ne ei lue ja kirjottaminenhan on niille niinku hirvee pakkopul-la että**, nehän niinku pakon edessä kirjottaa ja ne ei koe tärkeeks osata lukee ja kirjottaa hyvin. elikkä se, **se on niinku lähtökohtasesti monille niille**, niinku **vastentahtosta ja osittain siksi hankalaa mutta sitte on niitä joille se on niinku niin hankalaa että se on sitte sen takia vastentahtosta** – –

Opiskelijoiden vaikeudet voivat siis johtua joko siitä, että heillä on lukivaikeuksia, tai siitä, että luku- ja kirjoitustaitoa ei koeta tärkeäksi eikä lukeminen ja kirjoittaminen kiinnosta. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden äidinkielen opinnoissa selviytymissä Leena näki kurssikohtaisia eroja (esimerkki 10).

Esimerkki 10

L: **toisena vuonna on kokous- ja neuvottelutaito että sehän ei siinä niinku, sillälaila näy tavallaan kun se on siinä kyllä joutuu niinku tunnilla opiskeleen jonkun verran niinku kirjasta lukemalla ja tekemällä tehtäviä ja semmosta mut se yleensä sujuu yllättävän hyvin vaikka ois niinku sitte sillai pitemmässä kirjottamisessa niinku vaikeuksia** – –

– –

L: – – se ei oo sillai ongelma että, mitä tavoitteita niinku kun aatellaan että jos kokous- ja neuvottelutaitokurssin tavoite on se että tietoo tulee lisää ja osataan toimia laillisesti yhteiskunnassa **ni, ei se minusta jää niinku siitä kiinni että jos joku on heikompi kirjoit-taan**

H: mm

L: tai lukemaan (tai?) se **kakkosvuojen kurssi on niinku hyvin niinku lukihäiriöystävälli-nen** siinä mielessä että siinä voi pärjätä hyvin huolimatta siitä että olis niinku vaikeuksia

Toisen vuoden äidinkielen kurssiin liittyvien tehtävien tekemisen Leena totesi sujuvan yleensä kohtalaisen hyvin myös niiltä opiskelijoilta, joilla on pidempien tekstien tuottamisessa vaikeuksia. Kolmannen vuoden kurssilla, johon kuuluu muun muassa asiakirjojen kirjoittaminen (AO OPS 2006), opiskelijoilla on haastetta taas enemmän kuin toisen vuoden kurssilla (esimerkki 8 aiemmin).

Ammatillisen koulutuksen äidinkielenopetuksen tavoitteet eroavat lukion äidinkielenopinnoista. Äidinkielenopetuksen tavoitteina opettajat pitivät muun muassa OPS:ssa (AO OPS 2006; OPS 2000) mainittuja asioita. Leenan mukaan opetuksessa muun muassa kerrataan peruskoulun asioita, opetellaan asiakirjojen kirjoittamista sekä opetellaan käyttäytymistaitoja (esimerkki 11).

Esimerkki 11

H: no jos sää ajattelet äidinkielenopetuksen tavoitteita niinku näitten opiskelijoitten kannalta niin mitä sä piät tärkeenä opettaa niille

L: no ku meillähän ei silleen niinkun, opetussisällöt oo ihan samanlaisia kun niinku lukiossa on esimerkiks [että

H: [mm

L: meillä ensimmäisen vuojen kaks opintoviikkoo niin siinä kerrataan kyllä peruskoulun asioita, mutta siinä opetellaan niinku **asiakirja-asettelua** niinku tietokoneella siinä ohessa ja



kaikennäköstä semmosta, se on semmonen mitä mää vähän sanonkin että se on **peruskoulun kertausta ja lähinnä opetellaan käyttäytyyn** (naurua)

Leenan mielestä opetuksen tavoitteet liittyvät siis opetussuunnitelmien sisältöihin sekä käyttäytymiseen. Muut opettajat korostivat ammatillisen äidinkielenopetuksen tavoitteena työelämässä tarvittavia viestintätaitoja ja suullisia viestintätaitoja, kuten rohkeutta ja kykyä suulliseen viestintään (esimerkit 12–14).

Esimerkki 12

- T: -- sehän sanotaan siinä uudessa, mm opsissakin ja kaikissa näissä uusissa opseissa jotka vähitellen tulee käyttöön että **ammattia tukevia asioita**
- H: mm
- T: **eli lähinnä puhumista ja kirjottamista, sitä että ihminen kykenee esiintymään mm käyttämään puheenvuoroja**, ole- toimimaan kokouksissa, neuvotteluissa, neuvomaan opastamaan toisia siellä työpaikalla
- H: mm
- T: on tämmönen pystyy niinku **avoimesti (mm) kertomaan itsestään esimerkiksi kirjoittamaan yksinkertaisen jonku esimerkiksi pöytäkirjan tai tuota jonkinlaisen selostuksen tai tiedotteen, ohjeen, ja myös ymmärtää lukemansa**

Tuula mainitsi siis tavoitteita kuvaillessaan kattavasti sekä kirjallisia että suullisia viestintätaitoja, kun taas Annelin mainitsevat tavoitteet liittyivät suulliseen viestintään (esimerkki 13).

Esimerkki 13

- A: -- että on niinku semmonen kyky, **kyky niinku vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ja se on niinku välttämätön** --

Susanna korosti vastauksessaan tiedon hankkimisen ja luetunymmärtämisen merkitystä (esimerkki 14).

Esimerkki 14

- H: -- \*mitä sä pidät \*tärkeenä siinä, minkälaista äidinkieltä pitäis opettaa
- S: no lähinnä erilaisia tekstejä ja se, niinkun, jokaiselle, jokaiselle niinkun se **\*tiedon saanti** et ehkä tiedonsaannin kannalta **ja tietysti sitten niinkun se ne vaikuttavat tekstit että ymmärtää että minuun yritetään vaikuttaa** -- niinku se sen **tekstin funktio et mihin se pyrkii ja sitten taas kun ite tuotetaan tekstiä niin mihin me halutaan pyrkiä** et mitenkä lukija sitten ottaa sen tekstin
- 
- S: -- **ehkä se luetun ymmärtäminen on vielä tärkeämpää kun se tuottaminen** että tietysti ne nyt menee niinku käsikädessä aikalailta mutta kyllä mun mielestä on \*tärkeempää että se, ihminen ymmärtää sen luetun tekstin, saa selvän siitä kun että tuota osaa itse tuottaa että hän voi tietysti sitte **suullisesti tuottaa sitä tekstiä ja sanoo sen mielipiteensä**

Keskeinen tavoite opetuksessa on siis Susannan mielestä tekstin funktion ymmärtäminen niin luettaessa kuin itse kirjoitettaessa.

Opettajista Anneli piti tärkeimpänä tavoitteena opetuksessa opiskelijan itseluottamuksen vahvistamista (esimerkki 15).

Esimerkki 15

- A: no oikeestaan, kyllä mun mielestä se autenttisuus on kuitenkin se tärkein **että se opiskelija säilyy reippaana ja niinkun ilmaisukykyisenä** ja uskaltautuu rohkeesti niinku asioitansa esittämään
- H: mm
- A: -- ensimmäinen asia olis se että opiskelija **säilyttäis itsetuntonsa ja niinku semmosen tietyn ammatti-identiteetin ja -ylpeyden** että uskaltais rohkeesti tehdä sitä ja suhtautuis

vaikka sitten vähän huumorintajuisesti niihin, niihin vinoon menneisiin, moon sanonu heile että heiän vokaaleihin ettei takertuis siihen

Opiskelijoiden itsetunto ja ammattilypeys ilmenee Annelin mielestä esittämisrohkeutena sekä rohkeutena esittää mielipiteitään. Ammatillisen ylpeyden ja identiteetin säilyttämisen vaikuttaa olevan Annelin mielestä tärkeä opetuksen tavoite yleensäkin, mutta *vinoon menneisiin vokaaleihin* viittaamisesta voi päätellä, että sen merkitys korostuu lukivaikeuksisilla opiskelijoilla.

Haastatteluaineiston tulokset osoittavat, että opettajien kohtaama joukko on lukemisen ja kirjoittamisen taidoiltaan hyvin heterogeeninen ja vaihtelee myös alakohtaisesti. Opettajat olivat kohdanneet lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia esimerkiksi tekstien tuottamisessa ja lukemisessa. Opettajat pitivät opiskelijoiden lukuharrastusta melko vähäisenä. Opettajien kokemusten mukaan lukeminen ja kirjoittaminen on ammattiopiston opiskelijoille vastenmielistä ja vaikeaa. Tässä yhteydessä kysymystä ei ollut rajattu koskemaan vain lukivaikeuksia, joten opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen taso vaikuttaa olevan melko matala koko opiskelijajoukossa keskimäärin. Äidinkielenopetuksen tärkeimpinä tavoitteina pidettiin työelämässä tarvittavaa viestintätaitoa, ilmaisun rohkeutta sekä tekstien ymmärtämistä. Tarkemmat tavoitteet vaihtelevat kurssikohtaisesti, ja kurssien erilaisuuden vuoksi myös lukivaikeuksisen opiskelijan selviytyminen niistä voi vaihdella.

Opiskelijoille tarpeellisina viestinnän taitoina opettajat pitivät sekä suullista ilmaisua, kuten puheenvuorojen pitämistä, kokous- ja neuvottelutaitoa ja toisten ohjaamista, että kirjallista taitoa kuten asiakirjojen kirjoittamista. Opettajien mainitsemat tavoitteet pohjautuivat osittain opetussuunnitelmiin. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä luetunymmärtämisen taitoa niin itse tuotettujen kuin muidenkin tekstien lukemisessa. Susanna piti luetun tekstin ymmärtämistä vielä tärkeämpänä kuin tekstin tuottamista itse. Hän perusteli ajatustaan sillä, että heikkoa kirjallista taitoa voi usein kompensoida suullisella viestinnällä, kun taas luetun ymmärtäminen on välttämätöntä työelämässä. Aiempien tutkimusten mukaan lukivaikeuksiset opiskelijat selviytyvätkin työelämässä hyvin ongelmataitoja kompensoivien taitojen avulla (mm. Nygren 2008). OPS:n mukaisten asioiden, työelämässä tarvittavien viestintätaitojen ja suullisten viestintätaitojen lisäksi ammatillisen äidinkielenopetuksen tavoitteena pidettiin opiskelijoiden itseluottamuksen vahvistamista.

## **5.2. Vaikeuksien huomaaminen ja lukivaikeusdiagnoosin tarpeellisuus**

Opettajat kuvailivat lukivaikeutta eri tavoin. Heidän haastatteluissaan tuli ilmi, että opettajalle lukivaikeudet näyttäytyvät eri tehtävissä ja eriasteisina. Opettajat viittasivat vaikeuteen käyttäen esimerkiksi sanoja *iso vaikeus*, *laajempi vaikeus* vai *lievä vaikeus*. Annelin mielestä opiskelijoissa on myös sellaisia, jotka haluavat diagnoosin, vaikka olisivat *kohtalaisia* kirjoittajia. Erilaiset sanavalinnat osoittavat, ettei opettajilla ole selvää prototyypistä kuvaa siitä, millainen on oppilas, jolla on lukivaikeus. Keskusteltaessa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisesta opettajat alkoivat kertoa erityisopetuksen järjestämi-

sen ongelmista usein laajemmin, ottaen huomioon muutkin oppimisvaikeudet. Esimerkki 16 tuo esiin Susannan huolen siitä, että erityisesti luetunymmärtämiseen kiinnitetään liian vähän huomiota (esimerkki 16).

Esimerkki 16

S: – – että että tuota ehkä niinkun lukivaikeus tänä päivänä niin **se on jäänyt jotenkin voisko sanoo niin sanotusti vaarattomana asiana muiden varjoon** että ajatellaan että kyllähän Suomessa kaikki lukee osaa ja kirjottaakki ja näin mutta eihän se näin ole että ja semmoinen niinku \*tekniisesti osataan ehkä lukee mut se luetunymmärtäminen saattaa jäädä jalkoihin että että tuntuu et nykysin keskitytään enemmän niinkun ja ehkä näitten, viime aikojen surullisten tapahtumienkin takia niin näihin niinkun, henkisempiin ongelmiin

Jos opiskelijoilla ilmenee hankaluuksia äidinkielen opiskelussa, ne liittyvät opettajien mukaan tyypillisesti tekstin tuottamiseen (esimerkki 17).

Esimerkki 17

A: että koska monestikki sitä suullisella puolella ei näy sitä ongelmaa. **se ei näy se lukivaikeus siinä suullisessa esityksessä. mutta sitte kirjallisessa näkyy** – –

Tuula arveli tekstin tuottamisen vaikeuden johtuvan yleistiedon vähäisyydestä, jonka hän näki seurauksena vähäisestä tiedottavan median seuraamisesta (esimerkki 18).

Esimerkki 18

T: mutta sitten on **sellaisia joilla on paljon ongelmia tekstin tuottamisessa** ja se on minusta yks syy siihen on se että heiän **elämänpiirinsä on niin kapea** he eivät seuraa mitään eivät lue lehtiä eivät katso tv-uutisia. vaan se **median käyttö on lähinnä sitä netissä surffailua ja ja siellä niinkun ei käydä niillä tie, semmosilla tiedosto, tieteellisillä sivuilla**

Tuulan kommentista kuultaa vähäinen arvostus opiskelijoiden median käyttöä kohtaan: hän piti opiskelijoiden *netissä surffailua* hyödyttömänä eikä nähnyt sillä olevan merkitystä luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle.

Tekstin tuottamisen vaikeudet ilmenevät tunneilla esimerkiksi kirjoittamisen hitautena sekä oikeinkirjoituksen vaikeutena ja virheellisyytenä, kuten esimerkit 19–21 osoittavat.

Esimerkki 19

L: – – jos ei saa sitä pistettyä paperille. mutta se että. **joutuu miettiin mikä tavu sieltä tulee ja sitten kun saa jotakin laitettua paperille niin sitte tulee se tavu kuitenkin väärin päin.** sitte, ne hermostuu siitä niillä on virheitä, kun sitte jos koneellakin kirjottaa ja sen näyttää wöördi näyttää punasella sitä ne hermostuu siitä että mikä siinä nyt on

H: [mm

L: [ja kun **eihän ne näe sitä että siinä on virhe**, tavu on väärin päin

H: [mm

L: [ne niinkun, niiden on vaikeaa ymmärtää että miks kone taas näyttää väärää kun emmää nää tässä virhettä. että sitä, sitäki on niinku paljo. sillai muun muassa **näkyy niinku hankaluutena, ja hitautena että vaikka** sitte periaatteessa niinku **osais ihan kuitenkin** pystys yrittää itte kirjottaa **niin se on hyvin hidasta**

H: [mm

L: [verrattuna niihin jotka on siinä sillai ihan normaalin hyviä. – –

Esimerkki 20

T: – – ja sitten tietysti **kirjotuksessahan se näkyy** – – **sitten joissakin tietysti huomaa ihan ne tyypilliset** joita ennen vanhaan sillon ku minä oon ollu joskus näissä lukikoulutuksissa

niin. öö, niinkun opetettiin tunnistamaan eli **tämmönen äng-äänne ja geminaatta ja pitkä ja lyhyt vokaali ja tämmöset**

Esimerkki 21

- A: -- se mikä siinä kyllä on että lukivaikeuksilla on **yhdyssanavirheitä** tosi paljo ja sehän ei oo perinteisesti mutta ku se kuitenkin se sanan hahmottaminen lukivaikeudeksi
- H: mm
- A: siis **sanan hahmottaminen sanaksi niin se saattaa olla mahdotonta**
- H: mm
- A: semmoselle jolla on lukivaikeus

Tyypillinen merkki lukivaikeudesta on opettajien mukaan myös hitaus (esimerkki 22; myös esimerkki 19 aiemmin).

Esimerkki 22

- A: no aika yleinen on kyllä **hitaus**. et se on niinku se semmonen, joillakin ei huomaa mistään muusta ku siitä hitaudesta -- **ja se on niin hyvin peitossa että se ei sieltä kyllä heti näy, mut se näkyy siinä työskentelyn hitauksessa**. et ne on monesti ne jotka viimeisinä jää sinne penkkiin istumaan. niin niillä on se vaikeus.

Annelin mielestä vaikeus ilmenee työskentelyn hitautena silloinkin, kun opettaja ei huomaa ongelmia mistään muusta syystä.

Opettajista Leena kertoi, että opiskelijat, joilla ovat vaikeuksia, tarvitsisivat jatkuvaa ohjausta työhönsä (esimerkki 23).

Esimerkki 23

- L: -- ja mulla on nytkin niinku kolmannella luokalla yks poika jolle kirjottaminen on niin vaikeeta että se ei. sillä menee aina niinkun. tovi kun se mietti jotain sanaa että mikä tavu tulee seuraavaksi
- H: joo
- L: **että sen täytyy ihan todella miettiä sitä että kuinka tää sana jatkuu**
- 
- H: [joo
- L: [ja hän niinku **kokee sen aivan kauheen tuskastuttavana** että hänellä **ei etene niinkun kirjottaminen ellen mää oo vieressä vahtimassa**

Tuulan mukaan tehokas erityisopetus on saattanut auttaa opiskelijoita kirjoittamisessa virheettömästi, mutta tällöin vaikeus näkyy puutteellisena sisältönä (esimerkki 24).

Esimerkki 24

- H: miten ne ongelmat näkyy, jos ajattelet äidinkielenopetusta
- T: no juuri siten että **sisällöt ovat köyhiä**, et niinku lukiossa täytyy pystyä tuottamaan sano- taan kolme täyttä sivua --
- H: mmm
- T: mut että (yskäisy) **kun he tietävät tämän että pitää olla monta sivua, niin silloin he niinku toistavat yhtä ja samaa ja pyörittelevät sitä asiaa ja siitä ei tuu sen valmiim- paa**

Tuulan kokemuksissa näkyy se, että kaksoistutkintoa suorittavilla opiskelijoilla, joita hän opettaa, tekstin pituuden ja kenties sisällönkin vaatimukset ovat suurempia kuin ammatillisen koulutuksen äidinkielen kursseilla.

Opettajat kertoivat, että he saattavat huomata lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet myös tehtävien välttelyn vuoksi. Tuula (esimerkki 25) kertoi ongelmien näkyvän siten, että opiskelija, jolla on vaikeuksia, jää opetuskeskustelun ulkopuolelle eikä osallistu ryhmätöissä ryhmän toimintaan.

Esimerkki 25

- H: -- miten se näkyy opetuksen tai tunneilla et vaikeuksia on, miten kiinnität niihin huomiota
- T: no, se näkyy esimerkiksi sillä tavalla että opiskelijat mm eivät osallistu keskusteluun, ku minä hyvin paljon pyrin siihen että hm et se opetus ei olis sitä minun luennointia vaan lähinnä opetuskeskusteluja, opiskelijoiden omia ryhmä, -paritöitä ja sitte niitten esittelyjä. niin on semmosia jotka eivät niinku esmes jossain kolmen hengen ryhmässä menevät luokan eteen niin **eivät taho saaha sanottua mitään**, ei pysty siihen niinku siinä ryhmätilanteessa on niinku semmonen perässähiittäjä **ettei pysty siihen osallistumaan niitten muiden niinku siinä on siivellä** --

Opiskelijat välttelevät tehtäviä myös keksimällä muuta tekemistä tehtävien asemesta (esimerkki 26).

Esimerkki 26

- L: -- ne hyvät niinkun nehän niinku tekee tehtävät ihan niinku silleen että ne ei rupee niinkun tekeen mitään **✂korvaavia toimintoja✂** (naurahtaa)
- H: joo-o
- L: elikkä niinku eivät keksi mitään parempaa tekemistä koska eivät niinku haluais tehdä tehtävää, ja eivätkä yleensä valita siitä että mun pitää tehdä tämmösiä vaan tekevät ja se siitä. **mutta sitte nää joille se on selvästi myös heikkoo niin ne kyllä mielellään kehittää kaikennäköstä pientä kivaa siinä että ei tarvis tehdä tehtävää ja ne myös aina valittaa sitte** (että nii?) se on mun mielestä yks semmonen, kyllä että se **kenelle se on hankalaa niin ne välttelee sitä**

Susannan mukaan opiskelijat saattavat käyttäytyä jopa aggressiivisesti (esimerkki 27).

Esimerkki 27

- S: -- mä laitan, laitan ykköset ensimmäisenä kirjottamaan tuottamaan jotakin tekstiä ja, **sen huomaa niinkun siitä että opiskelija va- ö suhtautuu hyvin negatiivisesti** tulee sitä kauheeta ruikutusta että koskaan en oo kirjottanu en oo koskaan yläasteella kirjottanu yhtään mitään sää et multa juttua saa ja ja sitten saattavat käyttäytyä hyvinkin aggressiivisesti että sit se tulee se kirosanaryöppy ja kaikkee muuta ja heitellään papereita ja revittää pahimmassa tapauksessa --
- H: mm
- S: **niin yleensä se niinku on jonkilainen tämmönen motivaatio-ongelma tai jopa tämmönen aggressiivinen ote tähän asiaan että**

Susannan kuvailemien hankaluuksien syytä on vaikea määrittää: motivaatio-ongelma tai aggressiivisuus voi johtua monesta syystä, vaikka Susanna esimerkissä yhdistää sen lukivaikeuksisten opiskelijoiden kuvaukseen. Opettajan voikin olla vaikea tunnistaa ja määritellä vaikeutta ja siten myös vaikea myös tukea oppimisvaikeuksista opiskelijaa tehokkaasti.

Lukivaikeusdiagnoosia opettajat pitivät hyödyllisenä vaikeissa tapauksissa (esimerkit 28–31).

Esimerkki 28

- H: no jos aattelet ihan lukivaikeuden diagnoosia niin pidätkö sä sitä tarpeellisena
- S: no tuota, toki mä pidän sitä tarpeellisena niinkun **siltä kantilta että asialle voitais tehdä jotain**

Esimerkki 29

- H: -- pidätkö tarpeellisena semmosena ihan diagnoosia lukivaikeudesta. yksittäisten opiskelijoiden kohdalla
- T: **no silloin jos se on paha. niin silloin on hyvä tietää** --

Toisaalta diagnoosi ei opettajien mielestä ollut aina tarpeen (esimerkit 30 ja 31).

Esimerkki 30

- T: -- **tai sit** opiskelijat ei halua enää et he on kokeneet että nyt on ihan tarpeeks tätä lukiopetusta ollu että nyt he **haluaa alottaa niinku puhtaalta pöydältä** eivätkä halua siitä puhua edes mitään. --

Esimerkki 31

- H: no mitä mieltä oot lukivaikeusdiagnoosista. siitä että ihan lääketieteellisesti diagnosoidaan lukivaikeus ni, onkse tarpeen
- A: **se varmaan kaikissa tapauksissa ei varmaan oo tarpeen**, että mun mielestä ni jos se opiskelija selviytyy hyvin ja se on kehittänyt sellasen hyvän strategian jolla pystyy niinku auttaan itseään siinä ei oo mitään järkee sitä hankkia. **mutta sitte jos**, jos tuota niin **se vaikeus on laajempi**
- H: mm
- A: niin silloin, silloin tuota, **silloin se kannattaa hankkia**. ja mää oikeestaan oon sitä mieltä että **äidinkielessä sitä harvoin tarvitaan**. mut sitte kielissä, ja matematiikassa --

Anneli piti siis diagnoosia tarpeellisempänä muiden yhteisten aineiden kuin äidinkielen vuoksi. Opiskelijoiden haastatteluaineiston tuloksista (ks. luku 6.) on huomattavissa, että myös opiskelijat itse kohtaavat hankaluuksia useammin vieraiden kielten kuin äidinkielen opiskelussa. Opettajista Susanna piti diagnoosia toisaalta lamauttavana; hän oli sitä mieltä, että pienenä todettu vaikeus saattaa lannistaa oppilaan uskon omiin kykyihin (esimerkki 32).

Esimerkki 32

- S: -- siinä mielessä niinku tämmöset diagnoosit on vaarallisia että jos opiskelijalle **on jo pienenä annettu tavallaan tämmönen takki niskaan että sulla on tämmönen vaikeus ja sä et sitten kykene kirjottamaan tai lukemaan tai tekemään tämmösiä asioita** niin sitten monesti niinkun opiskelija menee siihen itekkin mukaan että no selvä, mullon vaikeus mä en pysty tekemään yhtään mitään

Opettajat haluavat kunnioittaa opiskelijan suhtautumista lukivaikeuteen: esimerkki 33 osoittaa, että Annelin kokemuksen mukaan diagnosointi riippuu pitkälti opiskelijasta.

Esimerkki 33

- A: -- mutta mää tiedän, täälläkin on **monia semmosia jotka niinku haluaa sen diagnoosin** vaikka ois kohtalainen kirjoittaja
- H: joo
- A: et **se on vähän semmonen yksilöasia et mistä ajattelee sitä apua saavansa, et mun mielestä sitä on niinku syytä kunnioittaa sitte sitä** (kolahduksia) sitä opiskelijaa. mutta sitte jotkut haluaa sitte yksinkertaisesti senki takia sen että niinku tää yks opiskelija mulla joka sanoi että hän ei koskaan saanu olla äidinkielen tunnilla
- H: joo
- A: että hän sais niinkun sellaista **asiatietoo siihen että hän ei oo tyhmä**

Anneli piti tärkeänä sitä, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden ongelmat kuvataan tarkasti (esimerkki 34).

Esimerkki 34

- A: -- mä oon niitä tehny niitä testejä aina välillä sitte aina [(epäselvää)  
 H: [mmm  
 A: mutta nyt en oo tehny mutta tehtiin meiän enkun- esimerkiksi meiän englannin opettajan kanssa mä sanoin hänelle että seuraapa sitä että minkälaisia vaikeuksia ja **kirjain kirjaimelta kirjotettiin että missä hänellä oli se vaikeus**  
 H: joo  
 A: että tietää tuolla nois- noissa kouluissa että **että miten niinkun minkälaisessa kohdassa se todennäköisesti se ongelmat tulee ja pystyttiin sitte harjotteleen sitä**  
 H: joo  
 A: **mutta et sen se on kuitenkin et joskus haluaa sitä apua niin siinä pitää olla tosi tarkka et pitää niinkun kuvata ihan se --**

Diagnoosi saattaa jäädä myös hyödyttömäksi: Susannan mukaan opiskelijat eivät diagnoosinkaan saata saa välttämättä tukea ongelmiinsa (esimerkki 35).

Esimerkki 35

- S: -- **et mä oon enemmän niinku huolestunu nyt tällä hetkellä siitä että että tehään asioista diagnooseja mut sit se jää niinku siihen toteamisasteella** että no tällä on sellainen, asia ku luki- lukivaikeus että sitten niinku ihmiset vaan myöntää että ahaa et näin, eikä sille sitten kuka sille käytännössä tekee yhtään mitään  
 H: mm  
 S: että niinku todetaan ja sitten ajatellaan että no, hänellä saattaa olla, erilaisissa <kirjoitteissa> hankaluutta tai vaatii ohjausta enemmän mutta se että sitten ehkä tarvis jotain **resursseja** siihen et pystyis niinku tukemaan että tämmöstä opiskelijaa tämmösiä opiskelijoita

Esteenä opiskelijoiden tukemiselle Susanna piti puutetta resursseista (ks. myös luku 5.3.).

Niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla lukivaikeus on todettu, opettajat eivät pitäneet lukivaikeudesta keskustelua opiskelijan kanssa välttämättä tarpeellisena, mikä tulee esiin esimerkistä 36.

Esimerkki 36

- H: -- jos on tämmösiä opiskelijoita jotka on ehkä testissä jääny [kiinni]  
 S: [mm, mm  
 H: tai sitte on tullu se tieto esitietopalaverista niin osotatko niille opiskelijoille tietäväns niitten lukivaikeudesta  
 S: no tota, en \*välttämättä et mä katson mitenkä se lähtee niinkun sieltä, sitte näkymään mutta **jos näyttää ihan siltä että asioista ei tule mitään niist tehtävistä ei tule mitään niin sitte me kyllä keskustellaan opiskelijan kanssa**  
 H: mm  
 S: mut et jos se menee siinä niinku muitten mukana ja hommat ainaki päällisin puolin sujuu niin mitäs minä siitä [sitte  
 H: [mmm

Toisaalta Anneli korosti tietoisuuden merkitystä lukivaikeuksisen opiskelijan huomioon ottamisessa (esimerkki 37).

Esimerkki 37

- A: (huokaa) jotkut opiskelijat tulee niinkun heti kertomaan  
 H: [joo  
 A: [siis heti eka tunnilla ja käy kertoon ja **se on kaikista paras vaihtoehto sillon sitä ollaan niinku sinut sen jutun kanssa** et kato ku mulla on tää vaikeus että ja mä sanon että eihän tuo nyt niin kauheesti haittaa et koitetaan tästä vaan, mutta ei niinku **näkee et ne niinku itse haluaa sen sanoo**

Anneli kertoikin opiskelijoiden tulevan useimmiten itse kertomaan lukivaikeudesta (esimerkki 38).

## Esimerkki 38

- H: – – tosta vielä ihan pieni kysymys, että osotatko sille opiskelijalle tietäväsi siitä vaikeudesta niinku tavallaan, jos ajatellaan ihan, näitä joilla on testit menny huonosti
- A: joo. kyllä. kyllä mää niinku. mää ensin sanon sen siellä ku mää opetan ku määhän oon tosiaan ollu ensin lukiopettaja
- H: joo
- A: **niin mä sanon sen niille et jos teillä jollakin on vaikeus niin voi tulla siitä juttelemaan minulla ja jos joku haluaa todistuksen niin mää voin sen kirjoittaa** ja sitte kerron että mää oon myös äidinkielen lehtori että opetan sitä normaalisti niin opiskelijat itse tulee siitä kertomaan
- H: joo
- A: ja ne, en oikeestaan koskaan että ei ois sanonu – –

Opiskelijoiden avoimuuteen saattoi tässä tapauksessa vaikuttaa se, että Anneli sanoi toteavansa opiskelijoille jo kurssin alussa, että hän on lukiopettaja ja voi tarvittaessa myös kirjoittaa opiskelijalle lukitodistuksen. Annelin suhtautumisessa opiskelijoihin korostui se, että hän pitää itseään lukivaikeuksien asiantuntijana.

Lukivaikeudet näkyvät luonnollisesti opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidoissa. Opettajat nostivat esiin erityisesti tekstin tuottamisen vaikeudet, jotka ilmenevät tunneilla oikeinkirjoituksen vaikeutena ja virheellisyytenä, kirjoittamisen hitautena, jatkuvana ohjauksen tarpeena sekä köyhinä sisältöinä. Opettajien mielestä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ilmenevät oppitunneilla siis vähäisenä opetuskeskusteluun tai ryhmän vuorovaikutukseen osallistumisena, motivaation puutteena, heikkona tekstin tuottamisen taitona (sisällöllisesti ja tekstin oikeellisuuden osalta) sekä lukemisen ja kirjoittamisen hitauteena. Lisäksi opettajat nostivat ongelmien ilmenemisestä kysyttäessä esiin tehtävien välttelyn: heidän mukaansa opiskelijat saattavat jäädä opetuskeskustelun ulkopuolelle, vetäytyä ryhmätehtävistä, keksiä *korvaavia toimintoja* ja käyttäytyä aggressiivisesti. Opettajien vastauksista voi päätellä, että oppilaiden vaikeudet heijastuvat tyypillisesti heidän käyttäytymiseensä tunneilla.

Opettajien mielestä ongelmat tulevat esiin myös asioissa, jotka eivät varsinaisesti ole lukivaikeuden piirteitä. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoiden motivaatio- ja muut ongelmat voivat heijastua myös lukemiseen ja kirjoittamiseen tai lukivaikeudet muihin taitoihin tai vaihtoehtoisesti siitä, että opettajat eivät osaa erottaa lukivaikeutta muista oppimisvaikeuksista. Lukivaikeus voi myös esiintyä rinnakkain muiden vaikeuksien kanssa (ks. komorbiditeetti, luku 2.2.2.). Tarkoituksenmukaisen intervention toteuttamiseksi olisikin tarpeen kiinnittää huomiota siihen, että opettajat ymmärtäisivät lukivaikeuden luonteen kullakin yksilöllä – sen, onko kyse erityisestä oppimisvaikeudesta eli dysleksiasta vai jostain muusta.

Lukivaikeusdiagnoosin tarpeellisuus riippuu opettajien mielestä siitä, kuinka laaja vaikeus on ja millaisia ongelmia se käytännössä aiheuttaa. Toisaalta diagnoosia pidettiin hyödyllisenä, toisaalta sitä ei nähty aina tarpeelliseksi. Jos diagnoosi ei paranna opiskelijan saamaa tukea millään tavoin, sen katsottiin olevan hyödytön. Opettajien kokemusten mukaan useat lukivaikeuksiset opiskelijat suoriutuvat



äidinkielen kursseista riittävän hyvin ilman diagnoosia tai keskustelua opettajan kanssa, kun taas joillekin opettajat pitivät diagnoosia tarpeellisena paitsi tukemisen, myös sen vuoksi, että opiskelijat ja opettajat saavat diagnoosista selityksen opiskelijan mahdollisille ongelmille. Lukivaikeusdiagnoosia opettajat pitivät tarpeellisena lähinnä vaikeissa tapauksissa: heidän mielestään lukivaikeuksinen opiskelija selviytyy kursseista normaalien arviointikriteerien mukaan, ellei hänellä ole laaja-alaisempaa vaikeutta. Opiskelijat saattavat myös itse tulla keskustelemaan vaikeuksistaan opettajan kanssa.

### 5.3. Erityisopetuksen järjestäminen

Haastatteluaineistosta kävi ilmi, ettei heikkojen opiskelijoiden tukeminen useinkaan ole kiinni opettajan asenteesta vaan erityisopetuksen järjestämisestä oppilaitoksen tasolla. Opettajien haastatteluissa tuli esiin paljon erityisopetuksen järjestämiseen koskevia asioita, jotka vaikuttavat opettajien mahdollisuuksiin tukea myös lukivaikeuksia opiskelijoita. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen voidaan nähdä osana erityisopetuksen järjestämistä, johon se myös opettajien näkökulmasta sijoittuu esimerkin 39 perusteella.

Esimerkki 39

L: – – ja meillä on ylipäättänsä tästä aina näistä että ne on erityisopiskelijoita niin [niin

H: [joo

L: niinku niillehän **aina niistä että erityisopetus sitä ja tätä, mutta ei meillä oo niinku erikseen luki.** meil-.

Erityisopetuksen järjestämisessä ammattiopistossa on opettajien haastatteluiden perusteella sekä ongelmia että toimivia käytänteitä. Ongelmana oli ensinnäkin se, että resurssit lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseen ovat vähäiset, kuten esimerkeissä 40 ja 41 todetaan.

Esimerkki 40

H: no jos aattelet ihan resursseja ja mahdollisuuksia niinku oppituntien puitteissa niin minkälaiset mahdollisuudet on tukea, lukivaikeuksia

A: no, **no varmaan niinku nyt taas kai aina vaan huonommat, et ku säästöt tulee ni on ne vaan huonommat**

Ammattiopiston järjestelyt haastatteluhetkellä koettiin toimimattomaksi ja aineenopettajia väsyttäväksi (esimerkki 41).

Esimerkki 41

T: ja, ja jos se niinku, sitte on **opettajia jotka ei niinku ota, mitään ne ei puhu ongelmistaan**, et sehän on se ikuinen juttu että mulla menee ihan hyvin, mutta sitte jos toinen sanoo että kyllä mulla on sitte sen luokan kans vaikeeta niin sitten saattaa sanoa että niin mulla-kin

H: [mm

T: [eli tämmönen jonkinlainen **avoimuus ja semmonen yhteistyö opettajien** kesken ja se että puhutaan pannaan kissa pöydälle ja tota tota puhutaan niistä vaikeuksista ja  **yritetään järjestää jollain tavalla toisin se juttu kuin että mitä nyt, että nyt esi- esimerkiksi niin ei ois mitään mahdollisuutta minun saada tämmöstä samanaikaisopettajaa edes yhdeks tunniks.** kurssin aikana. että ne, niitä on useita mutta ne tekee niitä omia töitään ja kuulemma ovat ylityöllistettyjä. **et se pitäis jotenkin tulla näkyville minusta se siinä et se auttas myös minun työtä.**

Erityisopettajien työ ei siis välttämättä hyödytä suoraan aineenopettajia. Vaikka samanaikaisopetuksen toimivuudesta ollaan tämän tutkimuksen haastatteluiden perusteella yksimielisiä ainakin äidinkielenopettajien keskuudessa (ks. samanaikaisopetuksesta tässä alaluvussa myöhemmin), ei samanaikaisopetukseen löydy useinkaan resursseja. Opiskelijoiden tukeminen on siis opettajien mielestä usein kiinni käytännön järjestelyistä, jotka taas heidän mukaansa useimmiten riippuvat rahasta.

Erityisesti oppilaitokseen kaksoistutkinnon mahdollistamisen yhteydessä käyttöön tullut jaksojärjestelmä sai opettajilta kritiikkiä. Opettajat pitivät jaksojärjestelmää harmillisena sen vuoksi, että siinä oppilaantuntemus jää vähäiseksi (esimerkki 42).

Esimerkki 42

- S: – – niin kovasti haluais tukee ja olla mukana ja motivoida ja näin mutta tota tämä \*inhottava raivostuttava jaksojärjestelmä syö kaiken et ku me kuus viikkoo nähdään näitä opiskelijoita kerrallaan ja **jotenkin niinkun pääsee niinkun \*alkuun opiskelijan kanssa** – – **sit se jakso loppuukin ja sit se onkin siinä**
- H: mm
- S: et jotenkin niinkun **harmittaa se et se menee näitten kurssien kautta** että monta kertaa niinkun tuntuu kurjalta se että nyt **just ku pääs niinku jyvälle tästä asiasta ja mitenkä tässä niinkun etenis niin sitte se opiskelija onkin jossain muualla** ja nähdään ehkä nähdään ens vuonna tai sitten ei nähä

Myös opiskelijan taitojen kehittymisen ja henkilökunnan välisen yhteistyön nähtiin kärsivän käytössä olevassa jaksojärjestelmästä sekä siitä, että yleisaineet, kuten äidinkieli, ovat ammattiaineista erillisiä (esimerkki 43).

Esimerkki 43

- L: mutta mitä arvelet että kielenoppimisellekin tapahtuu että jos sää kuus viikkoo paahat jotakin kieltä, sitte sää vuojeiksi unohat koko jutun. ei semmonen niinku tue yhtään mitään eikä kirjottamista tai mitään – – niin se on **kauheen huono järjestelmä ylipäätänsä**, ja ni meillähän on ollu kauheen hyvää yhteistyötä niinku päättötyönkin osalta mutta nyt ku meille tuli organisaatiomuutos niin me ollaan yleisaineyksikkö ja **meille ei kuulu enää ammatilliset asiat ja päättötyö on ammattiopintoja niin periaatteessa meidän ei pitäis kajota koko asiaan**. meidän ei pitäis auttaa niinku se missä meitä tarvittas että me ohjattas pitkäjänteistä isompaa kirjoitustehtävää
- H: joo
- L: ja mikä onnistuu kyllä jos me ohjataan niin erittäin hyvin, ni nyt sit taas että, (epäselvää) jotka ei oo kauheen hyviä siinä, niin mei- meiltä on tavallaan riistetty se, ei me saaha olla missään tekemisissä, meidän tota niin koulutuspäivätki on nykyään oman porukan kesken, me ei nähä niinku ennää meidän työkavereita

Leena kritisoi myös sitä, että yleisaineiden opettajat ovat konkreettisesti erillään ammattiaineiden opettajista.

Heikkojen opiskelijoiden tukemista ja äidinkielenopetuksen tavoitteiden toteutumista hankaloittavana pidettiin myös liian suuria ryhmäkokoja, joita kritisoidaan esimerkeissä 44–46.

Esimerkki 44

- L: – – niin osittain että jos niitä on kaksikymmentä ja jos ne kaikki sitte alkaa huutaan ni emmä ehi neuvoo niitä kaikkia

## Esimerkki 45

H: no mitkä on tän työn suurimmat haasteet

S: no, tietysti niin se semmonen, opiskelijoiden erilaisuus siis siis se on sekä plussaa että miinusta mutta **ryhmäkoot** on valtasia

H: mm

S: – – **et ku nyt on tuntuu et on integroitu kaikki kaikki yhteen porukkaan että siellä on** (yskäisee) lähes niinku peruskoulusta yheksän ja puolen keskiarvolla tulleita ja sitten on mukautettuna pienryhmäopetuksessa olleita maahanmuuttajataustasia opiskelijoita ihan niinku **kaikki siellä samassa ja sitten pitäis opettaja&polosen& jotenkin niinku kolmenkymmenen opiskelijan ryhmässä klaarata** – –

## Esimerkki 46

A: mut se niinku näissä resurssivaikeuksissa monesti on käynyt niin että pienryhmäopetus on lopetettu, ryhmiä on yhdistetty, sen sijaan että se tilanne ois parantunut niin mulla on ainakin tällä hetkellä, **mulla on aina vaan suurempia ryhmiä ja ne kaikkoo kauemmas ne opetettavat**, ja silloin se tilanne on kyllä toivoton.

Susannan edellisessä esimerkissä mainitsemaa erityisopiskelijoiden integroimista pidettiin toisaalta positiivisena (esimerkki 47), mutta enimmäkseen opetusta hankaloittavana tekijänä (esimerkki 48).

## Esimerkki 47

A: mutta kyllä mää pidän integraatiota tosi tärkeänä, et mulla on semmosia kokemuksia luki-on puolelta opiskelijoita jotka sanoo et he- heille ei oo koskaan opetettu tavallista äidinkieltä sen takia ku he on ollu erityisopetuksessa pienryhmässä

H: joo

A: niin he ei oo voinut oppia – –

H: mm

A: eli mää niinku todellakin **oon kyllä ihan avoimesti integraation tai inklusion miten me nyt ajatellaan kannattaja** – –

## Esimerkki 48

H: mm-m. no mitä pidät tän työn semmosena suurimpana haasteena

T: (huokaus) no, minusta **suurin haaste on nyt joka on tullu nyt ihan viime vuosina on se että erityisopiskelijat on integroitu normaaleihin ryhmiin.** ja luokkakoot kun on tuommosia parinkymmenen saattaaapaa olla enemmänkin – – **siellä saattaa olla puolet niitä sellaisia joilla on jokin diagnoosi.** ja silloinhan siellä **pitäis olla niille ehkä niille kymmenelle ns tavalliselle niin oma opsi ja sitten kaikille näille ikioma opsi, eli se tietäs niinkö yhtätoista opetussuunnitelmaa joita pitäis noudattaa**

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy myös yhteistyö oppilaitoksen henkilökunnan kesken, jota haastatteleman opettajat pitivätkin ammattiopistossa toimivana. Äidinkielenopettajien kesken yhteistyön toimimista pidettiin hyvänä, ja sitä pyrittiin myös kehittämään. Yhteistyötä tehdään myös erityisopettajien kanssa, joiden olemassaoloa haastatteleman opettajat kiittelivät. (Esimerkki 49.)

## Esimerkki 49

A: – – nyt meillä on kuitenkin onko meillä **viis laaja-alaista opettajaa**

H: joo

A: **mikä on mun mielestäni tosi hyvä asia, se on tosi hyvä ja hieno asia ja mä annan sille erittäin suuren arvon** ja sitte tuota niin minun mielestä **yhteistyö äidinkielenopettajien kesken se on sujuu hyvin, ja me ollaan sillälaila on mun mielestä vielä hyvä asia että se kissa nostetaan pöydälle** ja asioista keskustellaan niinku Tuula tuossa huusi että taas ois juoruja vaikka millä mitalla

H: mm

A: et ne asiat otetaan niinku keskusteluun

Erityisopetus on perinteisesti järjestetty joko pienryhmäopetuksena erillään perusopetusryhmästä tai samanaikaisopetuksena, jossa erityisopettaja työskentelee luokan- tai aineenopettajan kanssa työparina samassa perusopetusryhmässä (Ahvenainen & Holopainen 2005: 155–156). Haastattelemi opettajat pitivät parhaana järjestelynä samanaikaisopetusta (esimerkit 50–52).

Esimerkki 50

- A: – – et mikä ois ihana että kaks opettajaa menis luokkaan niin se ois kaikista parasta  
 H: oisko se sitte ihan että ois kaks äidinkielenopettajaa vai **samanaikaisopetusta** niin että ois se äidinkielenopettaja ja sitte erityisopettaja vai  
 A: (huokaus) samanaikaisopettajana vois olla erityisopettajakin jos opettajien kemiat menee yhteen

Esimerkki 51

- T: – – parhaat kokemukset on ollu siitä **samanaikaisopetuksesta** että siellä on kun on ollut tämmönen ryhmä jossa on useita niin on ollut jos on viis tuntii viikossa äikkää niin kolmella tunnilla esmes on ollut erityisopettaja

Esimerkki 52

- L: **samanaikaisopetushan ois hyvää**  
 H: joo  
 L: sitä mää niinku piän, että siitä ois hyötyä  
 H: joo  
 L: että **koska sitten niin erityisopettajillahan on hyvät valmiudet kuitenkin** niin meillä on laaja-alaisia niin niillä on hyvät valmiudet **niinku justiin niihin ihan semmosiin ne niinku ymmärtää näistä oppimisen vaikeuksista**

Leena (esimerkki edellä) piti samanaikaisopetusta toimivana tukimuotona senkin vuoksi, että siinä saadaan käyttöön erityisopettajien ammattitaito ja valmiudet erityisopiskelijoiden opettamiseen. Äidinkielenopettajan näkökulmasta erityisopettajan kompetenssi vastaa paremmin erityisopiskelijoiden tarpeita opetuksessa. Poikkeuksena tässä aineistossa oli Annelin mielipide: hän piti äidinkielenopettajaa parhaana tukijana lukivaikeuksiselle opiskelijalle (ks. luku 7.1.). Anneli itse oli kuitenkin muihin opettajiin verrattuna erilaisessa asemassa, sillä hän kertoi saaneensa myös lukiopettajan koulutuksen. Samanaikaisopetukseen ei kuitenkaan koettu olevan käytännössä mahdollisuuksia (esimerkki 53).

Esimerkki 53

- L: – – **mutta ku ei saa edes samanaikaisopettajaa atk-luokkaan eikä mihinkään jos vaikka sulla on puolet niinku ongelmallisia**  
 – –  
 L: ku ei ole. ne tekee ylitöitä jo erityisopettajat. **kyllähän ne tulis jos niitä olis mutta ei niitä ole** ku onko niitä nyt pari kolme kipaletta ja nekin laukkaa kieli vyön alla eri toimipisteissä. **ei niinku riitä resurssit**

Samanaikaisopetukseen panostamisen puolesta puhuu sekin, että opettajat kertoivat kohdanneensa opiskelijoita, jotka eivät halua erityisopetukseen erilleen muusta luokasta (esimerkki 54).

Esimerkki 54

- T: aina silloin tällöin tulee vastaan semmoinen opiskelija joka ensimmäisenä sanoo kun tulee äidinkielen tunnille että, eka kertaa että. **ethän pane minua sinne erityisopettajan kanssa kahestaan että saanhan olla mukana äidinkielen tunneilla**, näillä tavallisilla että kun

koko yläasteen minä istuin kahestaan erityisopettajan kanssa sen kopissa ja me vaan niitä lukijuttuja tehtiin ja mä jäin kaikesta kivasta paitsi mitä siellä äikän tunneilla oli

Esimerkki 55 osoittaa, että Annelin kokemukset lukivaikeuksisten opiskelijoiden selviytymisestä muun ryhmän joukossa olivat olleet positiivisia.

Esimerkki 55

A: mutta että kyllä **meillä on ihan hyviä kokemuksia siitä, meillä niinku on lukivaikeuksia ne on tuolla ryhmässä ja en mää niinku huomaa että ne niinku kauheesti kokee olevansa sorrettuja.** et joku, mut sillon monesti opiskelijalla on jokin muukin vaikeus et on niinku sellanen, sellanen sitte että haluaa niinku pois siitä ryhmästä et muuta et haluaa olla yksin

H: joo

A: **et useimmat tavalliset lukivaikeuksiset opiskelijat ei halua olla yksin – –**

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy myös mukautettu arviointi (ks. luku 3.2). Kaikki haastattelemani opettajat kertoivat arvioivansa lukivaikeuksiset opiskelijat mieluummin normaali- kuin mukautetulla arvosanalla. Opettajien suhtautumista arviointiin osoittavat esimerkit 56 ja 57.

Esimerkki 56

H: (taukoa) no tuossa tuliki siitä tukemisesta niin entä sitten arviointi. milloin arvioit mukautetusti

A: en koskaan.

H: joo

A: **en koskaan, koska ei mun mielestä lukivaikeus oo mukautuksen kriteeri**, se ei oikeestaan oo koskaan et sillon siinä on muutakin

H: aivan.

A: että en oo kyllä muista että oisin ketään (sen takia mukautetusti arvioinu) (kuiskaten)

H: eli kaikki ihan [niitten samojen arvioikriteerien

A: **[ihan samojen arviointien mukaan mitä muutkin**

Esimerkki 57

L: – – ja sitten sen mukaan miten kukin, kukin etenee niin jos käy koulussa, osallistuu tunneilla ja tekee tekee tosiaan sen oman kykynsä mukaan niin **kyllähän kurssit läpi saa vaikka ois minkälainen luki- lukiongelma siellä**, et sitte sen mukaan ja tietysti, tietysti sitten katotaan se tausta jos on tarpeen.

Opettajat korostivat sitä, että mukautettuun arviointiin ryhdytään vain erityistapauksissa, joissa ongelmat ovat todella suuria. Mukautetusti arvioitavilla opiskelijoilla on tyypillisesti laaja-alaisempi oppimisvaikeus; opettajat eivät pitäneet lukivaikeutta perusteena mukautetulle arvioinnille (esimerkki 58).

Esimerkki 58

H: mm. no mitä mieltä sää yleensä oot tai oot niinku tähtiarvioinnista [(epäselvää)

L: **[onhan se joittenki kohalla väistämätöntä – – mutta että nehän, ne on yleensä aika selviä tapauksia semmoiset joissa lähetään mukauttaan**, ei ne oo [nii

H: [joo

L: niillon niin monta jo siinä yhtälössä niitä puolia, **ei semmosta että pelekkä lukihäiriö ois niin en oo koskaan nähäny että semmosta ois mukautettu**

H: joo

L: **enkä oikeen usko että tulis tapahtuunkaan.**

Kukaan opettajista ei sanonut arvioineensa opiskelijaa mukautetusti pelkästään lukivaikeuden vuoksi, vaikka opettajat olivat antaneet näille opiskelijoille vaihtoehtoisia tapoja suorittaa joitakin tehtäviä (ks. luku 5.3.). Susannan kuvaus kokeen suorittamisesta esimerkissä 59 osoittaa, että lukivaikeuksinen opiskelija saatetaan ottaa huomioon tehtävien laadinnassa, mutta arviointi pyritään silloinkin tekemään tavallisten kurssikriteerien mukaan.

Esimerkki 59

H: miten nää suorituu koetilanteissa joilla on lukivaikeus

S: no tota mää annan kenties pitää materiaalia mukana tai **pikkasen niinku saatan tehdä tämmösen niinkun yksilöllisen kokeen** jos se lukivaikeus on kovin, kovinkin haastava et, vähän samallailla kun suomi toisena kielenä -opiskelijat et en vedä sen ihan saman porukan mukana sitten tätä lukivaikeudesta kärsivää vaan **teen ehkä tämmösen niinkun oman, oman kokeen ihan samallailla kun nää muutkin tehtävät niin mä katon vähän niinkun eri kantilta, mutta et se ei tarkoita sitä etteikö olis mahdollisuus sitten näihin, arvosanoihin et se lukivaikeus nyt on siellä mut se ei tarkoita sitä että hän niinkun millään lailla oli- ei vois saada sitä vitosta esimerkiksi [arvosanakseen**

H: [mm

S: **tästä kurssista**

Opettajat näkivät vastuun mukautetusta arvioinnista olevan erityisopettajalla: opettajat painottivat, että mukautetusti arvioitavalla opiskelijalla täytyy olla HOJKS, joka laaditaan yhteistyössä erityisopettajan kanssa (AO OPS 2006). Opettajien suhtautumistapa tulee hyvin esiin esimerkeistä 60–62.

Esimerkki 60

T: no sitten arvioinnista, milloin opiskelija arvioidaan mukautetusti

H: **no sitähan ei saa arvioida muuten muuta kun, jos hänellä on se. tausta. että ei minun nähdäkseni muuten, että. mulla on se käsitys että meillä ei ole edes oikeutta siihen.**

--

H: [minkä verran on

T: [ainoastaan ainoastaan silloin jos tuota sieltä on sieltä tiedo[ssa

H: [joo

T: **meillä että on mukautetusti.**

Esimerkki 61

L: määhän en saa oman mieleni mukaan mukautetusti arvioida vaan **sehän on aina erityisopettajan tuota aloitteestakin lähtee** että jos jollakin on syytä olla mukautettu arvosana

H: joo

L: [niinku

H: [miten se käytännössä toimii se arviointi

L: **niillähän täytyy olla HOJKSikin**

Esimerkki 62

H: mm. no \*arvioinnista. ihan oikeestaan ~~t~~ämmönen suora kysymys et millon arvioit mukautetusti opiskelijaa

S: **hirveen harvoin arvioin mukautetusti opiskelijan** et -- **mielummin mä ohjaan sitten erityisopettajan kautta nämä asiat** et annan annan tehtäviä taikka nostan kädet pystyyn että mä en nyt kykene toimimaan tässä tilanteessa että

Opettajat näkivät erityisopetuksen järjestämisessä sekä ongelmia että toimivia käytänteitä. Ongelmiksi osoittautuivat haastatteluiden perusteella resurssien puute, jaksojärjestelmä sekä yleisaineiden ja niiden opettajien erillisyys ammattiaineista, suuret ryhmäkoot ja erityisopiskelijoiden integrointi

yleisopetukseen. Integrointi nähtiin kuitenkin toisaalta myös positiivisena asiana. Kaikkien opiskelijoiden mielestä toimiva tapa erityisopetuksen järjestämiseen oli/olisi ollut samanaikaisopetus. Toimivana pidettiin myös äidinkielenopettajien yhteistyötä. Opettajat osoittivat myös arvostavansa erityisopettajien ammattitaitoa ja yhteistyötä heidän kanssaan. Opettajien mielestä erityisopiskelijoiden – mukaan luettuina myös lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset opiskelijat – tehokas tukeminen vaatisi parempia resursseja: lisää samanaikaisopetusta ja pienempiä luokkakokoja sekä toimivamman kurssijärjestelmän kuuden viikon jaksojärjestelmän sijaan.

Opettajien vastauksista voi päätellä, että lukivaikeudet eivät heidän mukaansa ole syy mukautettuun arviointiin. Mukautetusti arvioidaan vain ne opiskelijat, joilla on HOJKS ja joille opettajat katsovat mukautetun arvosanan olevan todella tarpeellinen. Mukautetussa arvioinnissa äidinkielenopettajat tukeutuvat erityisopettajan ammattitaitoon. Opiskelijat, joilla on pelkästään lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, tarvitsevat opettajien mielestä siis harvoin HOJKSiin perustuvaa mukautettua opetusta. Se, ettei pelkän lukivaikeuden vuoksi laadita HOJKSia, voi olla yksi syy siihen, että lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen jää vähäiseksi. Toisaalta opettajat pitävät lukivaikeuksisia ”helppoina” erityisopiskelijoina, jotka yleensä suoriutuvat vaikeudesta huolimatta normaalikursseista. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden integrointi normaaliryhmiin ei liene siis suurin ongelma integroinnissa. Kuitenkin esimerkiksi opettajien mainitsema samanaikaisopetus mahdollistaisi tehokkaamman lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisen.

#### **5.4. Lukiseulontamenetelmä ja sen hyödyntäminen**

Tukikeinojen tarkoituksenmukaisen suunnittelun ja toteuttamisen vuoksi opettajan on tärkeä tietää, mistä hankaluudet ja motivaatio-ongelmat johtuvat. Mahdollisen lukivaikeuden selvittämisessä opiskelijoille ammattiopistossa vuosittain tehtävät lukiseulontatestit (Holopainen ym. 2004) antavat tärkeää tietoa opiskelijan luku- ja kirjoitustaidon eri osa-alueista. Laajat, joka syksy tehtävät testit kuitenkin jakoivat haastattelemieni opettajien mielipiteitä: kolme neljästä haastatellusta piti kaikkien opiskelijoiden testaamista liian työläänä. Kaikki haastatteleman opettajat ottivat jollakin tavoin kantaa Niilo Mäki Instituutin lukiseulontatestin teettämiseen kaikilla ammattiopistoon tulevilla opiskelijoilla. Tämän teeman tulokset olen jakanut kolmeen alaluokkaan: lukiseulontamenetelmän hyödyllisyyteen, toimimattomuuteen ja tarpeettomuuteen.

Opettajista Anneli piti lukiseulontatestiä hyödyllisenä (esimerkki 63).

Esimerkki 63

H: no sää mainitsit tuon testin niin kerro vähän mitä mieltä oot siitä testistä, pidätkö sää sitä hyödyllisenä ja miten sitä, miten siitä on käytännössä hyötyä

A: no mä tiedän että osa ihmisistä ei pidä sitä hyödyllisenä. mutta koska mä oon ollu siinä työryhmässä sitä itse tekemässä

H: mm

- A: **niin mä tiedän että se on hyvin hyödyllinen. eli mä pidän sitä hyvin hyvänä ja hyödyllisenä**, et sitä lähdettiin sitä Rönny testistöön niinku korjaamaan

Testin hyödyllisyyden Anneli näki olevan siinä, että sen perusteella nähdään, kenellä opiskelijoista on sellaisia vaikeuksia, että hän niiden perusteella on oikeutettu tekemään työn vaihtoehtoisella tavalla (esimerkki 64).

Esimerkki 64

- A: – – ainakin mun oma motiivini oli sitä yksilötestiä tehdessä **että löytyy kriteerit sellaiselle opiskelijalle joka on hyvä ammatti-ihminen mutta jolla on vaikeuksia tuottaa sitä teks- yksinkertaisesti muokata ja käsitellä kirjallista materiaalia ja saada se semmoseen hyväksyttävään muotoon**, että hän voi niinku sen suomen kieleksi esitellä jollain tavalla. ja me ollaan tehty niin että että nytki tuossa tänä aamuna kaks poikaa pyysi että saisinko mää tehdä power pointilla semmosen esityksen jota mää sitte laajasti suullisesti täydennän – – **tänään katsoin just sitä että tällä opiskelijalla oli laaja vaikeus että enpä kiusaa enää yhtään** että ku hän pyys että voiko hän tehdä sen
- H: joo
- A: ja hän tekee sen.

Esimerkki 65 osoittaa, että Anneli katsoo testituloksia lähinnä silloin, kun opiskelijalla ilmenee vaikeuksia oppitunneilla.

Esimerkki 65

- A: – – mutta jos se, määkin, yleensä ku mä alotan opetuksen niin en mää katso sitä.
- H: joo
- A: et mää aattelen että jos se siinä menee. **sit ku mä huomaan että mikäs tässä nyt niin mä katon. kyllä se näkyy siellä.**
- H: [yleensä se
- A: [se näkyy heti sieltä. niinku eilenki mä katsoin niitä muutamaa opiskelijaa jotka jäi istumaan sinne viimesiksi.
- H: joo
- A: ja se näky siellä.

Lukiseulontatestin tulos toimi siis Annelille ikään kuin vahvistuksena epäilylle lukivaikeudesta; hän ei katso testin tuloksia koko ikäluokalta, vaan vain epäillessään lukivaikeutta. Vaikka Anneli puhuu edellisessä esimerkissä myös yksilötestillä, tulosten katsomisella hän tarkoittaa nimenomaan kaikkien opiskelijoiden tekemän lukiseulontamenetelmän, ei yksilötestin, tuloksia.

Opettajat pitivät NMI:n lukiseulontamenetelmää hyödyllisenä myös sen monipuolisuuden vuoksi: sen avulla voidaan arvioida ongelman laajuutta (esimerkit 66 ja 67).

Esimerkki 66

- A: – – se on kuitenkin aika, aika monipuolinen jo se seula **siitä näkee sen ongelman laajuuden että onko pelkkä lukivaikeus vai, onko matemaattinen vaikeus** että, et siitä jo melkein niinku jo voi aavistaa että miten ne se opiskelu sujuu
- –
- A: **ja tuota sillä testillä pystytään kyllä tarkasti kuvaamaan opiskelijan vaikeus** – –

Esimerkki 67

- H: no mitkä vois olla tän testin hyödyt [sun mielestä
- S: [mm, no tietysti se että **se on** niinku **monipuolinen** että **se näyttää sen että missä se ongelma on** että onko se niinkun (öh) lukemiseen luetu-



ymmärtämiseen liittyvää vai onko se sitten tämmöseen kielen rakenteisiin liittyvää asiaa, että siinä mielessä se on hyvä – –

Testiä kuitenkin kritisoitiin sekä sisällöllisesti että sen toteuttamisen osalta; sitä pidettiin tarkoitusten kannalta toimimattomana. Opettajat kritisoivat NMI: lukiseulontamenetelmää ensinnäkin testaamiseen kuluvasta ajasta ja rahasta (esimerkit 68 ja 69).

Esimerkki 68

S: mää oon sitä mieltä \*että. **koulu käyttää syksyllä** siinä opiskelijat alottaa tämän homman niin **pikkasen liikaa aikaa ja vaivaa siihen testiin ja testaukseen**, on hyvä idea että kaikki testataan mutta minusta **se testi on ihan liian laaja ja tuota** – –

– –

S: – – koska siihen testaukseenkin niin siihen menee kaks tuntia. ne siellä huokailee opiskelijapolot että millon tää loppuu – – heillon, monellakin niin kauhee hinku siinä alussa että **pitäs päästä vaan sinne niinku \*ammattilliselle puolelle**

Esimerkki 69

L: kyllä mää uskon että siitä niinku saa tuloksen, mutta mää kritisoin sitä sen takia että meillä on **kauhee vaiva ja isoja laskuja** tulee niiltä jotka niin teettää ne testit ja sitten niinku laskee niistä ne pisteet ja kirjaa ne meiän rekisteriohjelmaan ja **se on kova työ** – –

Vaikka testiä pidettiin monipuolisena, sitä toisaalta kritisoitiin suppeudesta: opettajista Tuula piti testiä huonona siksi, että hänen mielestään kaikki vaikeudet eivät näy siinä (esimerkki 70).

Esimerkki 70

T: – – esimerkiksi nyt on meillä abi tämän kevään abi yks semmonen jolla **testeissä ei havaittu minkäänlaista ongelmaa** ja hänellä on niin **paha kirjoitusvaikeus siis hänellä on tämmönen motorinen vaikeus** että hän ei kykene kirjoittamaan niinku sanoja yhteen vaan kirjaimet on kaikki erikseen ja sitten saattaa olla ihan niinku yhdessä **ja testien mukaan ei ollut mitään vaikeutta mutta minä otin välittömästi yhteyttä** silloin kun tämä poika tuli minulle ykkösellä. nii **erityisopettajaan** ja silloin sattuu olemaan semmonen erityisopettaja joka ymmärsi kun näki sen tekstin että tää on todella nyt. öö tässön se- semmonen paikka että nyt hänelle on anottu sitten YTL:stä semmosta mahdollisuutta että hän suorittaa nyt sitten minä en tiää muista aineista mutta äidinkielessä hän tekee niinku tietokoneella yksin. – – **niinku tämmönen asia esimerkiks niin se panee minut pikkusen niinkun (ööh) miettimään että minkähänlaisia ne testit oikeen ovat.** monta muutakin on tullut, että.

Haastattelussa Tuula mielsi siis myös motoriset vaikeudet lukemis- ja kirjoittamisvaikeudeksi, vaikka lukivaikeudella tarkoitetaan nimenomaan kielellistä kehityksellistä häiriötä (mm. Lyon ym. 2003; Aro 2003: 274) ja oppimisvaikeuksilla yleensäkin kognitiivisia kehityksellisiä häiriöitä (Fletcher ym. 2007). Sekä kognitiivisten että motoristen vaikeuksien seulominen yhden testin perusteella ei liene mahdollista, ja opettajille olisikin syytä korostaa seulontamenetelmän kohdentumista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuteen erillisenä oppimisvaikeutena. Opettajan hankaluutta nähdä, mistä vaikeudesta on kysymys, ei helppoa yhtään se, että lukivaikeuden määrittely on vaikeaa alan asiantuntijoillekin, kuten esimerkiksi Aro (2008: 243) mainitsee. Asiantuntevalla kouluttamisella voitaisiin kuitenkin vähentää tällaisia väärinkäsityksiä, jolloin opettajat ehkä ymmärtäisivät paremmin seulontamenetelmän kohdentuvuudenkin.

Sisällöllisesti opettajat kritisoivat seulontamenetelmän luotunymmärtämisen ja teknisen lukemisen tehtäviä (esimerkit 71 ja 72).

## Esimerkki 71

S: -- **ehkä se ei niinkun ihan kohtaa näitä viiskuustoistavuotiaita**, et, esimerkiks se Veikko Huovisen teksti se kylän koirat -juttu niin, (huokaa) ensinnäkään semmonen opiskelija joka ei ole välttämättä lukenu Aku Ankkaa kummempaa eläissänsä ja sitten ajatellaan sitä Veikko Huovisen pikkasen niinkun, (huokaus) **ehkä vaikeeta tekstiä** niin mistä millä perusteella hänen pitää alleviivata sieltä että tuo sana ei kuulu mutta tuo kuuluu **et siellä on ehkä niinkun sellasta sanastoo joka enemmän tekstejä lukeneelle niinkun aukee, mutta tota mun mielestä se on liian vaativa ja liian kankee**

## Esimerkki 72

L: että, no, **se osio missä se koirajuttu on**

H: joo-o

L: **siinä on minusta ihan väärin kuitenkin se että on semmosia sanoja että emminäkään tajunnu ku määhän sitä koitin** [huvikseen tehdä

H: [eli se on se luetunymmärtämisen

L: niin

--

L: ja siinä oli jotakin muitakin tämmösiä juttuja että emmää ois saanu siitä täysää vaikka mulla ei itellä oo minkäänlaista lukivaikeutta ja määhän oon aina ollu tosi nopee lukija ja hyvin tarkka, mutta **mää pi'in sitä epäreiluna, kyllähän se tietysti niinku jotain osviittaa antaa**, on se parempi kun sitte toisaalta se **siinä kohtaa se porukka repee täysin ku on sitte niitä epä sanoja** --

Lukiseulontamenetelmää pidettiin siis toimimattomana myös sen vuoksi, että sen tehtävät ovat ammattiotopiston opiskelijoille liian vaikeita ja varsin epäautenttisia.

Haastattelemistani opettajista Susanna, Leena ja Tuula pitivät lukiseulontamenetelmää tarpeettomana lukivaikeuksisten opiskelijoiden tunnistamisen kannalta, mitä menetelmän laatijat pitävät sen tärkeimpänä tavoitteena (Holopainen ym. 2004: 8). Opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden vaikeudet tulevat ilmi oppitunneilla tai siirtymävaiheen tietojen kautta (esimerkit 73–75).

## Esimerkki 73

H: -- niin mistä huomaat että lukemisessa ja kirjottamisessa on vaikeuksia

S: no tuota tietysti niin, no meillon **esitietopalaverit** et erityisopettajat kuraattori, opot joskus, luokanvalvojat kertoo meille esitietoo aiheesta eli näähän on näähän **Niilo Mäki Instituutin luki-testit** syksyllä kaikille alottaville ja tuota niitten kautta tietenki tietoo on saatu mutta tuota kyllähän **äidinkielenopettaja** väittäisin näin että **huomaa sen ehkä muutenkin** --

## Esimerkki 74

L: -- no mihin niitä sitte käytetään niin lähinnä semmoset tapaukset joista **me aivan varmasti muutenkin huomattas jo suurin piirtein niinku ens näkemältä** että tällä ei oo kyllä nyt kaikki kotona --

## Esimerkki 75

T: -- se nyt on selvä että **kuka tahansa opettaja huomaa** että esimes jos on kauheen huono käsiala ja jos ei esimes ihan tämmönen ja tämmönen konseptin pinnan tilan käyttö --

H: pidätkö sitä testiä hyödyllisenä, et mikä vois olla sen anti opetukselle

T: (öh) no, minähän pitkään kun meillä oli tämä minähän olin palvelualojen oppilaitoksessa pitkään niin siellähän me ei tehty, teetetty mitään näitä testejä, ja **kuitenkin ne tuli ilmi ne lukiongelmaiset sieltä ennemmin tai myöhemmin, ja yleensä heti**. joko ammattiopettaja otti yhteyttä äidinkielenopettajaan ja sitten pohdittiin että onko tää ongelma nyt semmonen että pitää- silloinki meillä oli meillä on aina ollut tätä erityisopettajan tukea saatavilla niin silloin otettiin yhteyttä erityisopettajaan ja tuota hän anto sitten (öö) tätä jatko niinku tätä lukiopetusta --

Testaamisen sijasta opettajat pitivät siis toimivampana siirtymävaiheen tietojen välittämistä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen. Esitietopalaverien järjestämiseen ja todettiin kuitenkin liittyvän käytännön esteitä, joiden vuoksi tieto ei niissä aina välity (esimerkit 76 ja 77).

Esimerkki 76

T: -- mutta (huokaus) minä pidän tarpeettomana koko ikäluokalle tehtyjä testejä, **et \*minkä takia ei se tieto tule**, otettas vain sieltä yläkoulusta ne joilla on ollu siellä ongelmia

Esimerkki 77

S: -- **tietysti nää esitietopalaverit on siinä mielessä hyviä että luokanvalvoja voi siirtää sitten seuraavassa jaksossa opettaville opettajille tiedon että jos kenellä mitä vaikeutta on ni sieltä se sen tiedon pitäis niinkun kulkee** -- ni, että

[nääh on oikeen

H: [eli ketä niissä on paikalla

S: no siellä pitäis olla jaksossa opettavat opettajat ja sitten luokanvalvojat ja sitten siellä on kuraattori, opo joskus terveydenhoitajakin paikalla, eli tuota nääh on oikeen hyviä, hyviä, tilaisuuksia tilanteita mutta monesti niin nääh palaverit tahtoo venyä että -- **käytännössä ku opettajat ei aina pääse niihin palaverihin tai muuta et se tieto ei välttämättä välity ihan niinku sen pitäis.**

Lukiseulontatestin yhtenä tavoitteena on tuoda esiin opiskelijan vahvuuksia, joiden pohjalta oppimista voi rakentaa (Holopainen ym. 2004: 46). Testistö on kohdennettu toisen asteen opintoja aloittaville nuorille, jotta opintojen aikana kiinnitettäisiin huomiota heidän lukivaikeuksiinsa ja kohdistettaisiin heille tarpeelliset tukitoimet (Holopainen ym. 2004: 8–9). Opettajien kertoman mukaan lukiseulontatestin tulosten hyödyntäminen käytännössä jää kuitenkin olemattomaksi etenkin niillä, joilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat lieviä (esimerkki 78 ja 79).

Esimerkki 78

L: -- ne niinku jotka menee muutenkin erityisopettajalle joista me saahaan niinku näitä mitä ne on ku tulee näitä siirtymävaiheen tietoja yläasteelta niin me saahaan niistä jo silloin tieto että no joo että tällä nyt on kauheita oppimisvaikeuksia että tämän pitäis saaha erityisopetusta niin. siis erityisopettajat lähinnä **näitten kohalla [niinku**

H: [mm

L: **näkis siitä testistä että oivoi onpas meillä nyt huono tilanne**, mutta sitten **nämä muut, jotka ei pääse erityisopetukseen eikä niinku sillai ylitä semmosta khatäkynnystä että ne tarvis erityisopetusta niin**, jos niillä siellä piippaa siellä testissä oranssilla tai keltasella että voi voi ku sinulla nyt on vähän lukihäiriön poikasta ni **ei niille koskaan tehä yhtään mitään**. ei ne saa lukiopetusta ei ne saa tukiovetusta **eikä tuota kukaan vilkase sitä rekisteriä** että lukeeko siellä mitä niiden kohalla

--

L: -- **siis se että tosiaan me havaittais sillä testillä, ne niinku jotka, jotka niinku tarvis ongelmia (tark. tukea?) niin sen mää niinku hyväksyn mutta että me nähään hirveen vaiva siihen nähen että me ei niille niinku anneta oikeestaan sillai apua**

H: joo

L: elikkä mää kritisoin sitä sen takia niinku tosiaan että **meille niinku tehä mitään sitte asi-alle**

Esimerkki 79

H: entä jos aattelet testaamisen jälkeen niin mikä on niinku sen hyödyntämismahdollisuudet käytännössä

- S: no tuota, **surullista kyllä niin monesti niin, se jää vähän niinku tilastoinnin tasolle että ne on tilastoitu siis ku opiskelijoita on \*paljon** – – mää joutuisin tekemään aika suuret työt jos mää aina jo- kattosin jokaisen opiskelijan taustat tuolta arkistoista erikseen ja koneelta että kenellä on tai että kenellä ei – –

Opettajat eivät siis koe aikansa riittävän kaikkien opiskelijoiden testitulosten tarkasteluun, eivätkä he välttämättä osaa hyödyntää testituloksia. Fisher ja Ivey (2006: 183) kritisoiivatkin standardoitujen testi- en käyttämisessä sitä, etteivät ne auta päättämään, millaista opetusta tarvitaan kunkin opiskelijan yksilöllisten taitojen kehittämiseen. Valencia ja Riddle Buly (2004; ks. luku 2.4) antavat tutkimuksessaan hyvän esimerkin siitä, miten lukitestin tuloksia voidaan soveltaa opetukseen kiinnittämällä huomiota lukemisen eri osataitoihin kunkin opiskelijan profiiliin sopivasti. Artikkelissaan he luokittelevat kuusi erilaista profiilia, joiden kunkin kohdalle he kuvaavat tyypilliset vaikeudet ja pohtivat, kuinka opettajat voisivat profiilia edustavia opiskelijoita tukea. Tällainen tukeminen vaatisi kuitenkin resursseja, joita opettajat kokevat jo nyt puuttuvan.

Susanna (esimerkki 80) ehdotti, että testaamiseen käytettäisiin kevyempää testiä, jonka jälkeen tarvittaessa tehtäisiin laajempi kartoitus.

Esimerkki 80

- S: – – mutta **mää olisin sitä mieltä että mentäs niinku \*kevyemmällä testillä ja sitten jos siinä jotain, häiriötä ilmenis niin sitte mentäs sitte sen raskaamman testin kanssa** koska eihän kaikilla todellakaan sitä lukiongelmia ole, varmaan niinkun jäis, jäis tuota haaviin ne tapaukset joilla on jotakin – –

Lukiseulontamenetelmän idea onkin kaksiportainen: testin laatijat toteavat, että se on suunniteltu lukivaikkeuksien seulontaa varten eli sen tavoitteena on tunnistaa opiskelijoiden joukosta ne, joilla on lukivaikkeuksia. Tarvittaessa opiskelijoille tulee tehdä tarkempi yksilötestistö. (Holopainen ym. 2004: 9). Opettajat pitivät siis kuitenkin kevyempääkin, seulontaan tarkoitettua testiä, tarpeettoman laajana.

Haastattelemieni opettajien mielipiteet ammattiopistossa käytössä olevasta lukiseulontamenetelmästä vaihtelivat testin hyödyllisyydestä toimimattomuuteen ja tarpeettomuuteen. Opettajat kritisoi- vat paitsi testiä sinänsä, myös sen tulosten käyttämisen jäämistä lähinnä tilastoinnin tasolle. Lukiseulon- tamenetelmän tavoite, lukivaikkeuksisten opiskelijoiden seulominen opiskelijajoukosta (Holopainen ym. 2004: 9), täytyisi opettajien mielestä ilman laajaa testaamistakin tunneilla tehtävien havaintojen sekä siirtymätietojen avulla. Testin hyödyntämisen vähäisyys opetuksessa johtuu aineiston perusteella siitä, ettei opettajilla ole aikaa paneutua opiskelijoiden testituloksiin. Yhtenä syynä voi myös olla se, ettei opettajille ole tietoa siitä, miten he voisivat testiä hyödyntää. Testin etuna pidettiin sen monipuolisuutta, mutta tuloksista on pääteltävissä, ettei testituloksia niiden monipuolisuudesta huolimatta hyödynnetä testaamisen jälkeen muuten kuin vahvistamalla epäilyksiä opiskelijoiden vaikeuksista.

## 6. OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA LUKIVAIKEUKSISTA

### 6.1. Opiskelijat lukijoina ja kirjoittajina

Tässä luvussa esittelen haastattelemi opiskelijat henkilöittäin. Henkilökuissa kerron perustiedot opiskelijoista ja heidän lukivaikeutensa tunnistamisesta. Lisäksi esittelen kunkin opiskelijan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taustatekijöitä, jotka voivat olla yhteydessä tutkimuksen tuloksiin: kuvailen opiskelijoiden lukuharrastusta sekä heidän suhtautumistaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Henkilökuvien muodostamisessa olen käyttänyt apuna NMI:n lukiseulontatestin (Holopainen ym. 2004). Lukemisen ja kirjoittamisen itsearviointi -lomaketta, jonka kukin opiskelija täytti tutkimushaastattelun alussa.

Henkilökuissa kerron myös opiskelijoiden lukiseulontatestin tulokset. Haastatteluaineiston opiskelijoille yhtä lukuun ottamatta on tehty Niilo Mäki Instituutin lukiseulontatesti (Holopainen ym. 2004. ks. luku 4.2.) heidän aloittaessaan opinnot ammatillisessa oppilaitoksessa syksyllä 2006. Alun perin tässä tutkimuksessa oli tarkoitus käyttää lukiseulontatestin tuloksia kriteerinä opiskelijoiden valinnassa. Käytännössä opiskelijat valittiin kuitenkin oppilaitoksen äidinkielenopettajien sekä erityisopettajan oppilaantuntemusta hyödyntäen – he ehdottivat ja kysyivät haastateltavaksi opiskelijoita, joilla tiesivät olevan lukivaikeuden. Lukiseulontatestin tulokset kunkin opiskelijan kohdalta katsoin vasta haastattelujen jälkeen. Yhdeltä opiskelijalta tiedot puuttuivat.

**Johannes** on 18-vuotias ja opiskelee kone- ja metallialaa. Johanneksen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus huomattiin toisella tai kolmannella luokalla, kun hän oppi muita myöhemmin lukemaan. Johanneksen sanojen mukaan opettaja oli *otti siitä kantaa*, minkä jälkeen tehdyissä tutkimuksissa hänellä todettiin lukivaikeus. Lukivaikeus ei ollut Johannekselle yllätys, sillä hänen veljilläänkin on ollut vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukivaikeudella onkin osoitettu olevan geneettinen perusta (esim. Shastry 2007, Williams & O'Donovan 2006). Itsearviointilomakkeen mukaan Johannes on saanut erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin säännöllisesti koko peruskouluajan. Hänelle on laadittu HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma englantiin, ruotsiin ja matematiikkaan (vastauksesta ei ilmene, millä luokilla).

Ammattiopiston alkuvaiheessa Johanneksen erityisopetuksen tai muun tuen tarpeen selvittely on lukiseulontatestin perusteella ollut teknisessä lukemisessa *välttämätöntä*, sillä tulos on osunut neljään alimpaan prosenttiin. Lisäksi tuen tarpeen selvittely on ollut *suositeltavaa* luetunymmärtämisessä, eli Johanneksen tulos kyseisessä osiossa on osunut jakauman alimpaan 12 prosenttiin. Lukivaikeustestin yhteydessä tehdyn matematiikkatestin tulos ei ole Johanneksella heikko, joten kyse on nimenomaan erityisestä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta. Sanelukirjoitustestin tulos on Johanneksella kuitenkin

ollut hieman jakauman alinta 12 %:a parempi, joten hänen ei testin perusteella katsota tarvitsevan erityistä tukea kirjoittamiseen.

Johannes itse arvioi itsensä ikäisensä huonommaksi lukemisen nopeudessa, oikeinkirjoituksessa ja ainekirjoituksessa. Lukemisen virheettömyydessä hän arvioi olevansa yhtä hyvä kuin muut, tosin hän on piirtänyt rastin aivan laatikon oikeaan reunaan, lähelle huonompi kuin muut -saraketta. Lukemisen ymmärtämisen taitonsa Johannes on jättänyt arvioimatta. Tukea Johannes arvioi tarvitsevansa kaikilla mainituilla osa-alueilla. Itsearviointilomakkeen mukaan Johannes ei pidä lukemisesta, eikä hän lue koskaan kirjoja. Sanomalehtiä tai aikakauslehtiä sekä sarjakuvia hän lukee joskus. Sähköpostia tai internetiä hän käyttää niin ikään joskus. Haastattelussa Johannes totesi, ettei lapsenaakaan ollut pitänyt lukemisesta – lukemisen vaikeus on siis hänellä heijastunut lukuharrastukseen. Vähäinen lukuharrastus on saattanut vaikuttaa myös lukemisen sujuvuuteen.

Johannes lukee vapaa-ajallaan sanomalehtiä ja erälehtiä. Haastattelutilanteessa ei määritelty, mikä on lukemista. Vaikka Johannes kertoi lukevansa joskus lehtiä, hän totesi, että *ei sillee* lue (esimerkki 81). Hän ei siis pidä lehtien lukemista lukemisena. Voi myös olla, että Johannes mieltää lukemisen ainoastaan kirjojen lukemiseksi, sillä hän ei maininnut internetiäkään lukemisesta puhuttaessa, vaikka vastasi itsearviointilomakkeessa käyttävänsä sitä joskus.

Esimerkki 81

H: – – vähän että pidätkö sä lukemisesta

J: no een oikeestaan, ihan nyt joskus tulee lehteä luettua mutta **ei sillee** [(muuta?)

H: **[luetko muuta ku**

**lehtee**

J: (taukoa) **en oikeestaan**

H: mitä lehtee

J: no Keski-suomalainen ja sitten naita erälehtiä  
[ja semmosia

H: [joo (taukoa) vapaa-ajalla.

J: mm.

H: no entäs sitten koulussa tai koulua varten

J: no kyllä se **aika minimaalista** on. jos ei nyt sitte ihan pakko oo joku viime hetken koe, siihen sitte tulee luettua

H: mm-m (taukoa) no millaiset tekstit ois semmosia mitä sä luet mielellään

J: (taukoa pitkään) niin niinku silleen

H: minkä lukeminen ei oo niin vastentahtosta

J: (taukoa) no ehkä niinku koulussa historia oli kaikista eniten että sitä nyt **vähän oli mielenkiintoo**

H: mmm

J: ja sitten tuo biologia

H: entäs sitten vapaa-ajalla jos aattelet ihan jotain tiettyjä tekstejä tai lehtiä tai netissä jotain tekstejä niin mitä luet kaikista mieluiten

J: no kyllä ne on nuo **metästyslehet**

H: ne on sillai harrastus [joka kiinnostaa

J: [niin, **harrastus**, ja jonkin verran tulee noita rallijuttuja

Esimerkistä näkyy myös, että Johannes pitää lukemistaan koulua vartenkin vähäisenä. Mielenkiintoista lukemista Johanneksesta ovat kouluun liittyen olleet historiaan ja biologiaan liittyvät tekstit ja vapaa-ajalla harrastuksiin liittyvät lehdet.

Kirjoittaminen vaikuttaa olevan Johannekselle vastentahtoista, sillä hän ei kirjoita vapaaehtoisesti. Haastattelussa Johannes totesi kirjoittavansa vain kouluun liittyen (esimerkki 82).

Esimerkki 82

H: no entäs sitte kirjottaminen, minkä verran tulee kirjoiteltua

J: **no ei oikeestaan muuta ko jos koulussa sitten pitää**, sitte että, seki aika vähästä on

H: kirjoitatko vapaa-ajalla mitään

J: (taukoa) no eei, (epäselvää), ihan kouluasioihin

H: niin koulua varten [jotain tehtäviä

J: [mm

H: no millasia tekstejä on, mukava kirjottaa

J: (taukoa) **no, on niitä aineita joskus mukava kirjottaa että, sai niinku itestään kirjoittaa**

H: mm

J: sitte jotakin mutta ei oikeen tarinat lähe sujumaan

Esimerkkien perusteella kirjoittaminen on Johanneksella enemmän kouluun liittyvää kuin lukeminen, sillä tekstit, joita hän lukee vapaa-ajalla, eivät liity kouluun, mutta kaikki tekstit, joita hän kirjoittaa vapaa-ajalla, ovat kouluun liittyviä. Toisaalta Johannes totesi, että niistä teksteistä, joita hän kirjoittaa, ovat olleet mukavia itseä koskeneet aineet. Johanneksella on siis kuitenkin myönteisiäkin kokemuksia kirjoittamisesta.

**Petteri** on 18-vuotias ja opiskelee myös kone- ja metalliasentajaksi. Petterin lukivaikeus on todettu kolmannella luokalla. Petteri ei muista, huomasiko vaikeuden opettaja vai joku muu, sillä perheen isä kuoli samoihin aikoihin ja lukivaikeuden tunnistaminen jäi vaikeassa perhetilanteessa sivuseikaksi. Petterin lähisukulaisilla ei ole lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta.

Itsearviointilomakkeen mukaan Petteri on saanut erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin luokilla 1–2 joskus ja luokilla 3–9 säännöllisesti. Petteri on arvioitu yläasteen aikana tähtiarvosanalla eli hänellä on ollut HOJKS englannissa, ruotsissa, matematiikassa ja fysiikassa. Äidinkielenä HOJKSia ei Petterin mukaan ole ollut, mutta lukivaikeus on otettu huomioon myös äidinkielen tunneilla.

Petterin vaikeus on testitulosten perusteella laaja-alainen, mikä tarkoittaa, että hänellä ilmenee ongelmia oppimisen eri osa-alueilla. Sekä luetunymmärtämisessä että sanelukirjoituksessa tuen tarpeen lisäselvittely on katsottu hänelle *tarpeelliseksi* eli hän on kuulunut näissä osioissa jakauman heikoimpaan kahdeksaan prosenttiin. Tämän lisäksi hänellä on ollut ongelmia matematiikkatestissä, jossa tuen tarpeen lisäselvittely on katsottu *välttämättömäksi*. Teknisen lukemisen taidoissa hankaluuksia ei kuitenkaan ole testistössä ilmennyt; Petterin tulos on ollut teknisen lukemisen osiossa jakauman alinta 12 %:a parempi.

Petteri itse arvioi olevansa yhtä hyvä lukija kuin muut ikäisensä: hän on vastannut olevansa yhtä hyvä kuin muutkin niin lukemisen nopeudessa, virheettömyydessä kuin ymmärtämisessäkin. Kirjalliset taitonsa Petteri kokee heikommiksi: hän arvioi olevansa huonompi kuin muut sekä oikeinkirjoituksessa että ainekirjoituksessa. Tukea Petteri arvioi tarvitsevansa lukemisen ymmärtämisessä ja molemmilla kysymyksessä mainituilla kirjoittamisen osa-alueilla.

Petteri pitää lukemisesta jonkin verran. Hän lukee kirjoja ja sarjakuvia joskus ja sanomalehtiä tai aikakauslehtiä päivittäin. Sähköpostia tai internetiä hän käyttää joskus. Petterin suhtautuminen lukemiseen on siis myönteistä, mikä tuli esiin myös haastattelussa (esimerkki 83). Petterin mielestä etenkin aihe vaikuttaa lukemisesta pitämiseen. Kiinnostavina aiheina Petteri piti vapaa-ajalla historiaa ja opiskelussa omaan alaansa liittyviä aiheita.

#### Esimerkki 83

H: noo, jos tähän meidän teemaan mennään niin kerro vähän että pidätkö sä lukemisesta

P: **kyyllä se lukeminen ihan, riippuu aiheesta**

H: no mikä ois semmonen kiinnostava aihe

P: **historia**

H: joo

P: et se on yleensä ollu

H: koulussa

P: no ei, vapaa-ajalla, mutta kyllä nää mitä opiskeluun tulee ni ne aiheet sitte, **materiaali- ja tuotantotekniikka esim tähän metallialaan niin se on mielenkiintoista**

H: joo

P: **siihen täytyy lukee aika paljon** ni. mm.

H: no mitä sä luet vapaa-ajalla

P: eei, kaikkee, Keski-suomalaisen ja **nykypäivän roskalehtiä**, silloin tällöin

H: osaatko arvioida että minkä verran luet, päivittäin, viikoittain

P: no viikottain sen päälle kaks tuntia

Petteri kommentoi myös lukemisen määrää, hänen mielestään metallialalla täytyy lukea *aika paljon*. Vapaa-ajalla Petteri kertoi lukevansa Keski-suomalaisen lisäksi *nykypäivän roskalehtiä*. Sananvalinnasta voi päätellä, että Petteri ei arvosta lehtiä, joihin viittaa, tai hän ajattelee, ettei haastatteliija arvosta kyseisiä lehtiä ja käyttää arvottavaa sanaa sen vuoksi. Petterikään ei maininnut haastattelussa lukemisen yhteydessä internetin käyttöä ennen kuin haastatteliija kysyi siitä erikseen, joten Johanneksen tavoin hän mieltää lukemisen lähinnä lehtien ja kirjojen lukemiseksi.

Petteri ei kirjoita mielellään. Hän perusteli asennettaan sillä, ettei pidä siitä, jos joku toinen lukee tekstin. Haastattelussa Petteri kertoi pitävänsä mieluisena kirjoittamista omasta itsestä ja menneestä kirjoittamista. Esimerkistä 84 ilmenee, ettei Petteri koe kirjoittamistehtävien aiheiden koulussa olleen tällaisia. Myös se, että Petteri pitää itseään huonona kirjoittajana, saattaa vähentää hänen kirjoittamistaan.

#### Esimerkki 84

H: millon, mikä vois olla semmonen mitä kirjottaisit mielellään, tai kirjoitat

P: no jos mää **saisin** kirjottaa jotain ni mielelläni kirjottaisin ja **osaisin** kirjottaa niin hyvin ni mää kirjottasin omasta ittestäni



- H: mmm  
 P: ja menneestä. siitä ois kiva aina lukee jotenki sitte  
 H: onko semmosia tekstejä tullu koulussa, tai kirjoitettu  
 P: ei oo tullu semmosia, muistaakseni

Esimerkissä 84 on mielenkiintoista myös se, että Petteri sanoo, että jos hän *saisi* kirjoittaa, hän kirjoit-  
 taisi itsestään. Petteri siis kokee, ettei hänellä ole mahdollisuutta kirjoittaa ylipäättään tai mahdollisuutta  
 kirjoittaa niistä aiheista, jotka ovat hänelle mieluisia. Petterin haastattelussa ei tullut selvästi esiin, kir-  
 joittaako hän vapaa-ajalla lainkaan.

**Mikael** on myös 18-vuotias ja opiskelee kone- ja metallialaa. Mikael ei ole saanut lukivaikeudes-  
 taan varmaa diagnoosia (esimerkki 85).

Esimerkki 85

- H: onksulla ihan todettu se vai [sitte  
 M: [joo ne, se on vissiin kaikkeen hauskin homma ku ne ei sitte  
 oikeen osannu sanoa että niinku että **mää en oikeestaan ikinä saanu sitte kuulla sitä et-  
 tä onko mulla lukihäiriö vai ei**  
 H: joo  
 M: että vähän jäi sitte sitä arpomaan siihen

Mikael ei siis itsekään tiedä varmaksi, onko hänellä neurobiologiaan perustuvaa lukivaikeutta, mutta  
 pedagogisesti määriteltynä hän kuuluu heikkoihin lukijoihin. Korhonen (2002: 128) huomauttaakin,  
 että Suomessa termiä lukivaikeus on käytetty tarkoittamaan myös yleensä vaikeuksia lukemisessa ja  
 kirjoittamisessa, ei pelkästään lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeutta oireyhtymänä. Mikaelin  
 lähisukulaisilla ei ole todettu lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta.

Itsearviointilomakkeen perusteella Mikael on saanut erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen  
 vaikeuksiin luokilla 1–6 joskus ja luokilla 7–9 säännöllisesti. Mikaelille ei kuitenkaan hänen oman  
 tietonsa mukaan ole laadittu yksilöllistä opetus- tai oppimissuunnitelmaa mihinkään oppiaineisiin.

Mikaelin lukiseulontatetestistä ei ole tuloksia. Tutkimusta tehdessäni kysyin tuloksia oppilaitoksen  
 erityisopettajalta, ja hän totesi, ettei testiä jostain syystä ole Mikaelille tehty, koska tuloksia ei ole tie-  
 dossa. Matematiikkatestin tulokset löytyivät, mutta niissä ei ilmene vaikeutta. Äidinkielenopettajan  
 mukaan Mikaelilla on diagnosoitu ADHD. Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön esiintymisen onkin  
 todettu olevan osittain päällekkäistä lukivaikeuksien kanssa ja niiden mahdollista yhteistä geneettistä  
 lähtökohtaa on pohdittu (esim. Riccio & Jemison 1998; Lyytinen 2002: 12).

Mikael arvioi olevansa lukemisen nopeudessa, lukemisen virheettömyydessä ja oikeinkirjoituk-  
 sessa yhtä hyvä kuin muutkin, mutta lukemisen ymmärtämisessä ja ainekirjoituksessa huonompi kuin  
 muut. Tukea hän tarvitsee itsearviointinsa mukaan samoissa taidoissa, missä on arvioinut itsensä muita  
 huonommaksi, eli lukemisen ymmärtämisessä ja ainekirjoituksessa.

Mikael pitää lukemisesta jonkin verran, omien sanojensa mukaan *jossain määrin*, ja harrastaa sitä  
 myös. Hän lukee sanomalehtiä ja aikakauslehtiä lähes päivittäin ja sarjakuvia joskus, mutta kirjoja ei

koskaan. Sähköpostia tai internetiä hän käyttää päivittäin. Haastattelussa Mikael sisällytti lukemiseen myös internetissä lukemisen, sillä hän totesi sen olevan hänelle mieluisaa lukemista (esimerkki 86).

Esimerkki 86

H: no pidätkö sä lukemisesta

M: **no, joo jossain määrin kyllä [että**

H: [millon pidät tai millasissa tilanteissa

M: siis tota jos nyt joskus tulee jotain luettua esimerkiksi **netissä** tai jotain muuta vastaavaa et

H: mm

M: tälleen että

H: mitä sää luet vapaa-ajalla

M: hmm lehtee yleensä

H: joo

M: [emmää nyt silleen niinku

H: [onkse joku sanomalehti vai

M: joo yleensä sanomalehti

--

H: no entä sitte kirjottaminen. millasia tekstejä kirjoitat

M: nii mieluiten

H: nii

M: no, öö öö kavereitten kanssa netissä tulee varmaan £mieluiten£ (naurahtaa) kirjoiteltua

H: joo, jutteletteko te niinku jossain facebookissa

[mesessä vai

M: [joo, joo

Edellisestä esimerkistä selviää, että Mikael myös kirjoittaa vapaa-ajalla. Kirjoittaminen ei liity Mikaelilla vain kouluun, vaan hän kirjoittaa myös keskustellessaan kavereiden kanssa internetissä. Tämä onkin hänelle mieluisinta kirjoittamista.

**Elina** on 18-vuotias ja opiskelee vaatetusalaan. Elinan lukivaikeus havaittiin ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Vaikeuden pani merkille opettaja, minkä jälkeen Elina perheineen kävi perheneuvolassa. Elinan veljellä on myös todettu lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia.

Elina kertoi haastattelussa jääneensä toisen luokan jälkeen luokalle, mutta menneensä jouluna takaisin kolmannelle luokalle. Elina sanoi huomanneensa lukivaikeuden myös itse: *mää aina arvasin tavun vii- tai sanan viimeisen tavun*. Elinan tapauksessa korostuu perheen tuki, ja hän totesi haastattelussa muun muassa, että he olivat *pyörineet paljon* perheneuvolassa. Itsearviointilomakkeen mukaan Elina on saanut erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin luokilla 1–6 säännöllisesti ja luokilla 7–9 joskus eli tarvittaessa. Hänelle on laadittu yksilöllinen opetus- tai oppimissuunnitelma englantiin, ruotsiin ja äidinkieleen (vastauksesta ei ilmene, millä luokilla). Elina on ollut pääosin normaaliopetuksessa, mutta englannissa hän on ollut pienryhmässä ja äidinkieleessä hänellä on *ollut apu-opettaja* muistikuvan mukaan kuudennella luokalla.

Elinan lukiseulontatitestitulosten perusteella tuen tarpeen lisäselvittely ei ole hänelle ollut tarpeen luetunymmärtämisessä eikä sanelukirjoitustestissä, sillä tulos on ollut päälle jakauman alimman 12 prosentin. Teknisen lukemisen taidot ovat kuitenkin testin perusteella hänellä niin heikot, että tuen tar-

peen selvittely on ollut *välttämätöntä*. Teknisen lukemisen osiossa Elina on siis kuulunut jakauman alimpaan neljään prosenttiin.

Elina itse arvioi olevansa ikäisiin huonompi kaikilla itsearviointilomakkeessa mainituilla lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueilla (lukemisen nopeus, virheettömyys ja ymmärtäminen sekä oikeinkirjoitus ja ainekirjoitus). Tukea hän kuitenkin arvioi tarvitsevansa ainoastaan oikeinkirjoituksessa.

Elina pitää lukemisesta paljon, mikä tuli esiin niin itsearvioinnissa kuin haastattelussakin (esimerkki 87). Hän lukee lähes päivittäin kirjoja, sanomalehtiä ja aikakauslehtiä ja joskus sarjakuvia. Sähköpostia tai internetiä Elina käyttää joskus. Lukemisen määrä on Elinalle merkityksellinen: hän kuvaili, kuinka pitkän kirjan on viimeksi lukenut. Elinan haastattelussa korostui ero lukemisen määrässä ja mieluisuudessa yläkouluiän ja nykyhetken välillä. Aihe ei ollut Elinalle ratkaiseva lukemaan ryhtymisessä, sillä hän kertoi lukevansa *ihan kaikkee mitä nenän eteen tulee*.

Esimerkki 87

H: no pidätkö sä lukemisesta nykyään

E: joo, (naurahtaa) **Enää luen koko ajan**

H: mitä sää luet

E: [kaikkia kirjoja vaan

H: [minkä verran

E: no (3) **mua ei ois saanu seiskalla eikä kasilla eikä vielä ysilläkään ei yhenkään lehen eikä kirjan kimppuun**

H: joo

E: mut nyt mää luen **ihan kaikkee mitä nenän eteen tulee** ja nytki mää luin jotakin mikähän kirja se oli (5) semmonen kuitenkin missä oli kolme kirjaa [yhteensä

H: [joo

Lehdistä Elina kertoi lukevansa Keski-suomalaista ja kuvalehtiä. Elina jatkoi täsmentäen: *mutta ei mitään Aku Ankkoja*, millä hän ehkä halusi korostaa sitä, että lukee sarjakuvien sijaan pidempiä tekstejä. Elina näyttää arvostavan enemmän suorasanaisten tekstien ja kokonaisten romaanien lukemista kuin esimerkiksi sarjakuvia. Elina oli opiskelijoista ainoa, joka kertoi lukevansa kirjoja. Elina ei käyttänyt internetiä. Elina opiskeli vaatetus-alaa, ja koulua varten hän sanoi lukevansa vaatetutukseen ja muotiin liittyviä lehtiä. Opintoja varten luettavien tekstien määrä ei Elinan mielestä ollut suuri.

Elinan kirjoittaminen on vähäistä. Haastattelussa Elina kertoi kirjoittavansa vain sen, mitä oli pakko (esimerkki 88). Hän kertoi kyllä *sotkevansa paperia* mutta ei pitänyt sitä kirjoittamisena. Elina täydensi vastaustaan kertomalla kirjeiden kirjoittamisesta, jota tosin kertoi tekevänsä harvoin. Kirjeiden kirjoittamisessakin Elina korosti pituutta.

Esimerkki 88

H: no entä sitte kirjottaminen että kirjojatko minkä verran, vapaa-ajalla

E: en hirveesti että **mitä on pakko**

H: mm

E: joskus tulee sotkettua vaan paperia **mut ei niinku mitään kirjotusta niin sanotusti**

H: mm

E: kirjei- kirjeitä tulee aika harvoin nykyään lähetettyä **mutta jos lähettää nii sit ne on kolme neljä sivua että**, riippuu ihan

- H: mm sit jos innostuu kirjottaa niin  
 E: nii [käsiä]  
 H: [entä käytäksää niinku netissä, tai tuleeks kirjoitettua vaikka, no sähköpostia feisbuuk-  
 kiin meseen  
 E: joskus tuli mesessä joskus amiksen ykkösellä  
 H: joo, mutta et nykyään  
 E: £emmää jaksa olla koneella£ (nauraa)  
 H: aivan  
 E: **mutta siis aika vähän tulee kirjoitettua – –**

Elina ei siis suhtaudu kirjoittamiseenkaan kovin vastentahtoisesti, sillä hän toteaa, että *aika vähän tulee kirjoitettua*. Kirjoittaminen on siis hänelle sellaista, jota ei vain *tule* tehtyä. Se, että Elina kirjoittaa vain sen, mitä on pakko, voi kertoa joko siitä, ettei hänellä ole aikaa kirjoittaa muuta tai että hän ei mielellään kirjoita muuta. Se, että Elina on kirjoittanut aiemmin enemmän, viittaa siihen, että kirjoittamisen vähyys liittyy hänellä nimenomaan ajankäyttöön. Myös internetissä keskustelua hän on harrastanut aiemmin, mutta nykyään hän *ei jaksa* olla koneella. Tämä ehkä johtuu siitä että hänellä on jotain mielenkiintoisempaa tekemistä eikä niinkään internetin käytön hankaluudesta tai rasittavuudesta.

Yhteenvetona opiskelijaotoksesta voidaan todeta, että haastattelemillani opiskelijoilla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat tulleet esiin jo alaluokilla. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet tulevatkin tavallisesti esiin kouluiässä, kun kirjoitetun kielen taitoja aletaan harjoitella (Aro 2008: 243). Opiskelijoilla on myös todettu lukivaikeus lukuun ottamatta Mikaelia, joka ei ole saanut varmaa diagnoosia.

Opiskelijat lukevat lehtiä, internettekstejä, opiskeluun liittyviä tekstejä ja yksi opiskelijoista myös kirjoja. Kolme opiskelijoista käyttää internetiä joskus, yksi päivittäin. Opiskelijoiden suhtautuminen lukemiseen on yksilöllistä mutta pääosin myönteistä. Kaikki neljä haastattelemaani opiskelijaa olivat sitä mieltä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on sujunut heiltä hitaammin kuin muilta. Haastateltavien mukaan aihe vaikuttaa lukemisen kiinnostavuuteen ja lukemisesta pitämiseen. Kiinnostavina aiheina opiskelijat pitävät harrastuksiin ja omaan alaan liittyviä aiheita. Kirjoittaminen on opiskelijoille vastenmielisempää kuin lukeminen – he kirjoittavat vain, kun on pakko. Opiskelijat eivät juuri kirjoitaneet vapaa-ajalla.

## 6.2. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden suoriutuminen tekstien parissa

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijat kokevat lukivaikeuden ja miten he kokevat itse suoriutuvansa tekstien parissa sekä millaista tukea he kaipaisivat opettajilta. Kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä en ollut rajannut vapaa-aikaan tai kouluun. Tässä ja seuraavassa luvussa esittelen tutkimustulokset toimintaympäristö kerrallaan: esittelen kahteen ensimmäiseen edellä mainittuun kysymykseen liittyvät tulokset ensin vapaa-ajalla, sitten koulussa ja opiskelijoiden työelämässä toimimisessa. Tukeen liittyviä tuloksia esittelen yhdessä opettajien haastatteluaineiston tulosten kanssa seitsemännessä luvussa.

Tekstien parissa suoriutumista selvitin haastattelussa muun muassa kysymällä, millaisia tekstejä opiskelijat pitävät vaikeina ja helppoina lukea ja kirjoittaa. Kysymyksiä en rajannut koskemaan koulua tai vapaa-aikaa, sillä halusin opiskelijoiden itse ottavan esiin kokemiaan tekstilanteita riippumatta siitä, liittyvätkö ne koulu- vai vapaa-ajan ympäristöön. Haastattelutilanteessa vastaamiseen on toki saattanut vaikuttaa se, onko kysymysten edellä käyty koulu- vai vapaa-ajan kontekstiin liittyvää keskustelua. Haastattelu eteni tyypillisesti siten, että lukuharrastuksesta ja mielenkiintoisista teksteistä keskustelun jälkeen keskusteltiin helpoista ja vaikeista teksteistä. Johanneksen, Petterin ja Elinan haastatteluissa tämän aiheen edellä keskustellut asiat liittyivät enemmän vapaa-ajan kontekstiin kuin kouluun, Mikaelin haastattelussa helppoja ja vaikeita tekstejä koskevia kysymyksiä edeltävä kysymys liittyi koulua varten lukemiseen. Toisaalta opiskelijat saattoivat mieltää tutkimuksen enemmän koulua kuin vapaa-aikaa koskevaksi, sillä he tiesivät sen koskevan heidän suoriutumistaan ja opettajien antamaa tukea. Lisäksi on huomattava, että kuten luvussa 6.1. tulee esiin, opiskelijoiden lukemisesta ja kirjoittamisesta suuri osa on kouluun liittyvää, ja tekstien parissa suoriutumista koskevia tuloksia on siksi hankala erottaa vapaa-aikaan ja kouluun liittyviin. Tässä luvussa esittämäni tulokset lukemisen ja kirjoittamisen sujuvuudesta ja mielekkyydestä täydentävät siis myös kouluun liittyvää lukua 6.3.

Lukemisen helppous ja mieluisuus rinnastui opiskelijoilla tekstien pituuteen ja aiheeseen. Esimerkiksi Petterin mielestä mieluisia luettavia olivat tekstit, jotka ovat isolla kirjoitettuja (Esimerkki 89).

#### Esimerkki 89

- H: joo. no mitkä on semmosia tekstejä mitä sää mieluiten luet  
 P: yleensä ne on ne isot, isot (naurahtaa) mustalla prantätyt tekstit, isot kirjaimet  
 H: mm  
 P: yleensä ne missä, en **mä jätän ne yleensä ne** pikkusemmat **pitkät tekstit väliin** jos siellä ei oo mitään mielenkiintosta niin en mä sitten lähe niitä käymään  
 H: mm  
 P: se vie vähän enemmän aikaa  
 H: niinku selaillet esimerkiks lehestä otsikot  
 P: niin et jos siellä ei sit oo sitte joku mielenkiintonen niin mä säästän vähän enemmän aikaa kestää vähän aikaa lukee et tajuaa sitä. jos siinä ei sitte oo jotai, häikkää siinä

Esimerkin viimeisen kommentin tulkitsin niin, että pidempien, mielenkiintoisten tekstien lukeminen yleensä sujuu Petteriltä, kun hän lukee sen ajan kanssa, mutta siinä voi myös olla *jotain häikkää* eli teksti saattaa olla Petterille niin vaikeaselkoinen, ettei sen ymmärtäminen onnistu ajasta huolimatta. Johannes koki aiheen tuttuuden vaikuttavan lukemisen helppouteen (esimerkki 90).

#### Esimerkki 90

- H: no, mikä on semmonen mitä mikä tuntuu helpolta lukee  
 J: no se voi just olla ne metästys **ja sillai ku tietää siitä asiasta**  
 H: mm, tuttu aihe  
 J: niin

Mikael ei ensin osannut nimetä helppoja tekstejä, mutta kertoi sitten lukevansa mielellään lehtiä sen vuoksi, ettei niissä ole paljon tekstiä (esimerkki 91).

#### Esimerkki 91

- H: no millaset tekstit on helppoja lukee sun mielestä  
M: öö mitenhän tuohon vastais (3)  
H: tai jos ei tuu helppoo mieleen niin semmonen mikä ei ois vastentahtonen lukee sun mielestä et mikä on semmonen  
M: **emmätiiä lehtiä on ihan mukava lukee**  
H: joo  
M: **niissä nyt ei niin hirveesti sitä tekstiä oo et**  
H: mm  
M: **jaksaa lukeekki**  
H: no entäs sitte toisaalta vaikeita  
M: ne on sitte näitä että just missä on **kaikke mahollisimman pitkiä sanoja ja kaikkee mitä ei oo ikinä ennen kuullukkaan**  
H: mm  
M: niitä ku koittaa sitte lukee niin eihän siitä nyt mitään tuu  
H: eli se aihe on se suurin mikä vaikuttaa  
M: nii suurin piirtein joo

Mikaelin kommentteista voi päätellä saman, mikä tuli esiin edellä Petterin ja Johanneksen vastauksista: vaikeiksi koetaan oudot sanat tai aiheet. Sekä Petterin että Mikaelin mielestä pituus vaikutti lukemisen helppouteen tai miellyttävyyteen: he lukevat mieluummin lyhyitä kuin pitkiä tekstejä. Mikael nostaa Petterin mainitsemien *isojen kirjainten* lisäksi esiin sen, että sanojen pituus vaikuttaa niiden ymmärtämiseen.

Muista haastattelemistani opiskelijoista poiketen Elinan mielestä mielenkiinto ei kulje käsi kädessä lukemisen helppouden kanssa (esimerkki 92).

Esimerkki 92

- E: mää varmaan lukisin jotain lehtiä, mut siis **\*mielenkiintosinta** tai jotakin niinku ni jotkut semmoset kirjat missä on vähän jännäriä  
H: mm  
E: mut siis ne ei oo hirveen **helppolukusia**, välttämättä  
H: koeksää et sun on hiasta lukee vai [niinku  
E: [koen (nauraa). jos mää Minnankin kanssa ku mää oon yleensä Minnan luona yötä ollu tuola ni, se saattaa puoli kirjaa lukee nii mää oon kolme, aukeemaa ehkä luku£ (nauraa)

Myöskään tekstin pituus tai fontti eivät Elinalla vaikuttaneet lukemaan ryhtymiseen, vaan hän päinvastoin kuvaili, miten pitkiä kirjoja hän on lukenut (esimerkki 87 luvussa 6.1.). Elina piti kuitenkin itseään kavereihinsa verrattuna hitaana lukijana.

Vaikeaa tekstiä opiskelijoiden oli vaikea nimetä, mikä ilmeni esimerkiksi pitkänä taukona (esimerkit 93 ja 94).

Esimerkki 93

- H: no, millaset tekstit on sitte vaikeita lukee jos aattelet onko joku tietty, tekstilaji tai tekstityyppi nii mikä ois (3) erityisen hiasta  
E: (5) emmää oikeen tiiä (7) varmaan joku oikeen **vanha teksti**  
H: mm  
E: **jotain oikeen vanhoja sanoja niin ehkä sillon**

Esimerkki 94

- H: entä jos aattelet semmosta että mitä on ihan vaikee lukee niin tuleeko mieleen joku erityinen teksti

- J: (taukoa) eei.  
 H: no, mikä on semmonen mitä mikä tuntuu helpolta lukee  
 J: no se voi just olla ne metästys ja sillai ku tietää siitä asiasta  
 H: mm, tuttu aihe

Opiskelijat osasivat kuitenkin nimetä piirteitä, joita vaikeaan tekstiin liittyy. Elina piti vaikeana vanhojen sanojen ja tekstien lukemista (esimerkki 93). Vanhojen tekstien vaikeudella Elina saattoi tarkoittaa joko vaikeaa kirjoitusasua tai sanaston outoutta. Haastattelutilanteessa käyttämäni sanavalinta *tekstilaji tai tekstityyppi* mahdollisesti vaikutti Elinan vastaukseen – opiskelijoilla ei välttämättä ole selvää käsitystä siitä, mitä tekstilajilla ja tekstityypillä tarkoitetaan. Johanneksen kanssa (esimerkki 94) vaikean tekstin piirteistä ei haastattelutilanteessa keskusteltu, mutta helpoksi luettavaksi hän totesi harastukseensa liittyvät tekstit. Petterin kanssa vaikeista teksteistä ei suoraan keskusteltu, mutta hän kertoi, ettei lue mielellään *paksuja kirjoja* (esimerkki 95), mikä vahvistaa päätelmää siitä, että lukemisen määrä vaikuttaa nuorilla lukemisen vaikeaksi kokemiseen.

Esimerkki 95

- H: no mikä ois semmonen mitä sää et lue mielellään  
 P: paksuja kirjoja (nauraa)

Pitkät tekstit saatetaan mieltää vaikeiksi joko lukemisen hitauden tai heikon luetunymmärtämisen vuoksi. Tätä asiaa opiskelijat eivät kuitenkaan haastatteluissa tarkentaneet.

Opiskelijoiden kokemukseen tekstien parissa suoriutumisesta lukemisen osalta vaikuttivat siis tekstin pituus, aiheen tuttuus ja kiinnostavuus, sanojen pituus, sanaston outous sekä tekstin fontti. Tuloksista näkyy, että etenkin lukemisen hitaus, lukivaikeuden tunnusomainen piirre (mm. Lyon ym. 2003: 2) on yksi merkittävä tekijänä opiskelijoiden suoriutumisessa tekstien parissa. Lukemisen ydintaidon, fonologisen prosessoinnin, heikkous (Aro 2008; Marttinen ym. 2004: 19–23; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon 2004: 31; Lyon ym. 2003; Ramus 2003; Lyytinen 2002) tulee myös esiin opiskelijoiden kokemuksissa: fonologisen prosessoinnin sujumiseen liittyvät niin sanojen pituus, fonttikoko kuin niiden tuttuuskin. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että isoilla kirjoitettuja sanoja, ja sanoja, jotka eivät ole monimutkaisia, on helpompi lukea. Opiskelijoilla lukemisen hitaus ja vaikeus liittyy siis nimenomaan tekstin koodaamiseen (ks. Fletcher ym. 2007: 87; Marttinen ym. 2004: 19–23). Hitauden korostuminen opiskelijoiden vastauksissa voi johtua siitä, että iän karttuessa lukemisen hitaus tyypillisesti säilyy, vaikka lukemisen tarkkuus kehittyisikin (esim. Leinonen ym. 2001: 289–290). Opiskelijat siis ehkä osaavat lukea monimutkaisetkin sanat, mutta he kokevat niiden koodaamisen hitaaksi ja siksi vaikeaksi.

Koska hyvän tekstinymmärtämisen perustana on alempien tasojen kielellisten prosessien toimivuus, lukivaikeudet heijastuvat tavallisesti myös luetunymmärtämiseen (Ahvenainen & Holopainen 2005: 65). Tässä tutkimuksessa haastatteleman opiskelijoiden mielestä heidän ongelmansa on pikemminkin lukemisen hitaus. Yksi selitys tälle voi olla se, että suomen kaltaisissa, kirjain-äänne-

vastaavuksiltaan säännönmukaisissa kielissä lukemisvaikeus ilmenee tavallisesti nimenomaan lukemisen hitautena (Aro 2006: 119). Koska opiskelijat kuitenkin liittyvät tekstin tuttuuden lukemisen helpouteen, voidaan ajatella, että vaikeita tekstiä lukemisessa heillä on vaikeuksia myös luetun ymmärtämisessä. Opiskelijat eivät välttämättä osaa itse arvioida luetunymmärtämisen taitoaan, ja siihen liittyviä vaikeuksia ei ehkä sen vuoksi tullut esiin aineistossa.

Kirjoittamisessa opiskelijat pitivät hankalana *keksimistä*; tekstin tuottaminen koetaan siis vaikeaksi. Esimerkiksi Johannes piti vastentahtoisena kirjoittamisena itse keksittyjen tarinoiden kirjoittamista (esimerkki 96).

Esimerkki 96

- H: no millasia tekstejä on, mukava kirjottaa  
 J: (taukoa) no, on niitä aineita joskus mukava kirjottaa että, sai niinku itestään kirjottaa  
 H: mm  
 J: sitte jotakin mutta ei oikeen tarinat lähe sujumaan  
 H: no entäs sitte jos ajattelet sit että mitä on oikeen inhottava, mitkä on vastentahtosia  
 J: no ne vois olla ne tarinat aikalailailla  
 H: mikä niistä tekee hankalaa  
 J: no se **pittää keksiä jotakin juttuja. omasta elämästä jos saa vaan kirjottaa**

Kuten Johannes edellä olevassa esimerkissä, myös Petteri piti omasta itsestä kirjoittamista mielekkäänä (esimerkki 84 luvussa 6.1.). Petterille vastentahtoista oli *sivistyneiden sanojen* kirjoittaminen (esimerkki 97), minkä voisi ajatella liittyvän joko sanojen kirjoitusasun vaikeuteen tai sanaston outouteen, mitkä piirteet tulivat hankaloittavina tekijöinä esiin myös opiskelijoiden suoriutumisessa lukemisessa. Petteri itse kuitenkin selitti vastentahtoisuuden liittyvän mielenkiinnon puutteeseen.

Esimerkki 97

- H: no mitä \*et kirjoita mielellään, sano semmonen mikä ois semmonen kaikista vastentahtoisin tilanne missä joutuu kirjoittaa  
 P: (naurahtaa) jotain politiikkahommia emm semmosia **sivistyneitä sanoja** mitä tulee lauseeseen ja artikkeleihin ja tämmöstä  
 H: mikä siitä tekee niin hankalaa  
 P: eei se kieli, mielenkiinnosta **mielenkiinto siihen se tekee siitä semmosen vähän oikukkaamman** että ei kiinnosta kirjottaa sitä se on vähän niinku hälläväliä miten semmosta kirjottaa  
 H: mitkä aiheet semmosia lukemisessa tai kirjottamisessa on semmosia mitkä on mielenkiintoisia (2) liittykö ne sun harrastuksiin vai johonkin muuhun  
 P: no harrastuksiin ja tulevaisuuteen ja semmosta

Kommentillaan *se on vähän niinku hälläväliä miten semmosta* kirjottaa Petteri kieltää kirjoittamisen arvon niissä teksteissä, joita kohtaan hän ei tunne mielenkiintoa.

Tekstien parissa suoriutumisen vaikeus korostuu opiskelijoiden kokemuksissa koulusta, sillä kouluun liittyvissä esimerkeissä he toivat esiin hitauden lisäksi oikeinkirjoitusvaikeudet, joita pidetäänkin lukivaikeudessa tyypillisinä (Lyon ym. 2003: 2). Esimerkiksi päättötyön kirjoittaminen oli yksi opiskelijoiden hankalaksi kokemista kirjoittamistilanteista (esimerkki 98).



## Esimerkki 98

- H: okei. no entäs sitten mit- mikä on niinku vaikeeta kirjottaa jos helppoja on tommostet niinku netissä jutella
- M: niin no varmaan just tää mitä nyt oon tehny tää **lopputyö** ja nämä näin niin ne **on ollu kaikkein vaikeinta tehdä sitte**
- H: joo, eli sää oot alottanu jo päättötyön kirjottamista
- M: joo, kyllä
- H: no mikä siitä on siinä on ollu hankalaa
- M: no, varmaan just se että **pitäs keksiä eikä ole että mitä kirjottaa**
- H: joo
- M: tällee näin että se on vaikeeta koittaa tuottaa sitä. ja mitähän muuta. **sitten ku pitää välillä väännellä jotain niin hienoja sanoja siihen ettei se oo vaan semmonen räpellyksen olonen ni**
- H: mm
- M: siinä sitte on muutamat **kirjotusvirheet** tulee (naurahtaa) aina, **lainaf**

*Hienoilla sanoilla* hän Mikael tarkoitti kenties ammattialaan liittyviä käsitteitä tai sanoja, jotka asiatyyllisen tekstin kirjoittamisessa poikkeavat puhekielestä. Mikaelilla oli myös vaatimuksia itseltään kirjoittajana, sillä hän halusi, ettei hänen työnsä ole *räpellyksen oloinen*. Päättötyössä, kuten muussakin kirjoittamisessa, koettiin vaikeaksi kirjoittamisen aloittaminen ja oikeinkirjoitus (myös esimerkki 99).

## Esimerkki 99

- H: minkälaisia virheitä siinä [tulee sitte
- J: [no niitä ihan normaali, **pilkkuja puuttu ja pilkut ja pisteet**.  
tai no pisteet nyt oli silleen mutta, pilkut tais olla suurin.
- H: ei mitään semmmosta suurempaa kompastuskivee
- J: (taukoa) no ei niissä tainnu olla että, **no sit nii ja isot kirjaimet sitte ja tuommostet ja yhdys sanat**, kaikki nämä normaalit (naurahtaa)

Myös Elina, joka piti kirjoittamista muuten helppona, sanoi vieraiden sanojen kirjoittamisen olevan itselleen hidasta (esimerkki 100).

## Esimerkki 100

- E: mutta siis aika vähän tulee kirjoitettua, [loppujen loppu
- H: [no ooksää onks kirjoittaminen minkälaista sulle.  
helppoo hankalaa
- E: ihan helppoo (yskäisee) **riippuu minkälaisia sanoja**
- H: joo
- E: **et jos on jotain vierasperäisiä niin vähän menee aikaa** ennen ku tietää miten se menee ja (3)
- 
- H: millasissa jos oikeinkirjotusta aattelet niin missä asioissa tulee helposti virheitä
- E: no vierasperäisissä
- H: mm
- E: ja yhdysanoissa, ja justiin kaikki pilkkujutut ja semmoset

Kirjoittamisessa opiskelijoille hankalaa on siis tekstin tuottaminen omien ajatusten pohjalta sekä oikeinkirjoitus. Lukivaikeuden vuoksi vähäinen lukuharrastus saattaa myös vaikuttaa yleistiedon määrään ja sanavarastoon (mm. Lyon ym. 2003: 2), mistä tekstin tuottamisen vaikeus ehkä heijastuu. Tätä vahvistaa se, että opiskelijat pitivät helppona itseensä liittyvistä ja tutuista aiheista kirjoittamista. Li-

säksi vaikeuden kokemiseen voivat liittyä opiskelijoiden akateeminen minäkuva ja kokemukset itsestä kirjoittajana. Voisi ajatella, että jos opiskelija kokee olevansa huono kirjoittaja, hän kirjoittaa vähän, ja kun hän kirjoittaa vähän, hänen taitonsakaan eivät pääse kehittymään ja hänen on vaikeaa tuottaa tekstiä. Myös motivaatiolla opiskelijat näkivät olevan vaikutusta kirjoittamisesta suoriutumiseen (esimerkki 97 aiemmin).

Opiskelijoiden vastausten perusteella lukivaikeus ei juuri vaikuta heidän vapaa-ajan toimintaansa. Esimerkiksi Elina rajasi lukivaikeuden liittyväksi kouluun toteamalla, ettei muussa elämässä edes ajattele asiaa. Haastattelussa tuli esiin, että lukivaikeus on ollut Elinan elämässä vain yksi, pysyvä osa itseä (esimerkki 101).

Esimerkki 101

- H: -- no jos sää mietit että minkälainen osa lukivaikeus on ollu sun elämää niin mitä sulle niinku, millasia ajatuksia herää siitä
- E: (4) emmä tiä **se on aina tullu vaan mukana**
- H: mm
- E: **et ei se oo niinku periaatteessa vaivannu mitenkään** (yskäisee) **muuta ku justiin koulun puolella mutta emmää nyt siis, muussa elämässä** £muussa elämässä hyvin sanottu (naurahtaa)
- H: (hymähtää)
- E: **mut siis niinku, vapaa-ajalla ees aattele**

Elina ei siis mieltänyt lukivaikeutta elämässään kovin merkitykselliseksi muuta kuin koulun puolella. Elina myös totesi, ettei hän *välitä* lukemisen hitaudesta. Hän ei kuitenkaan osannut sanoa, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, ettei hän koe lukivaikeutta ongelmaksi. Elinan haastattelussa tuli esiin, että hänen kaverinsa luultavasti tietävät lukivaikeudesta, mutta hän ei ole selittänyt heille siitä tarkemmin. Elina ei ollut kokenut, että asia olisi myöskään vaivannut kavereita.

Elinan tapaan Mikael piti lukivaikeutta *aika merkityksettömänä* (esimerkki 102).

Esimerkki 102

- H: no mitä sä ajattelet omasta lukivaikeudesta tai jos sä nyt ajattelet ittees ni ajatteleksä että sulla on lukivaikeus vai onkse sillai ihan merkityksetön asia vai
- M: mm se on mulla aika merkityksetön että **emmää sitä tällei ajattele tai mainosta kenellekkään** että
- H: joo, no tietääks siitä esimerkiks koulutoverit opettajat
- M: no joo jotkut tietää jotkut ei, et emmää sitä tosiaan viitti [ryhtyä] mainostamaan

Mikaelin kommentti *emmää sitä tosiaan viitti mainostamaan* voi liittyä siihen, ettei hän halua erottua ikätovereistaan. Mikaelin lukivaikeudesta johtuvat ongelmat eivät siis ole niin suuria, että hän kertoisi asiasta opettajille tai koulutovereilleen. Mikael oli sitä mieltä, ettei lukivaikeus ilmene vapaa-ajalla, koska hän ei juuri kirjoita vapaa-ajalla. Myöskään Petteri ei ollut vapaa-ajalla huomannut vaikeuksia; ongelmat rajoittuvat hänen mukaansa kouluympäristöön. Johannes kertoi lukivaikeuden aiheuttavan ongelmia vapaa-ajalla ainoastaan vieraiden kielten puhumisessa.

Vaikka opiskelijat ajattelevat, ettei lukivaikeus juuri vaikuta heidän toimintaansa vapaa-ajalla eikä ole heille kovinkaan merkityksellinen asia, Elinan ja Petterin haastatteluissa ilmeni, että he pitävät lukivaikeutta pysyvänä osana itseään (esimerkki 103 ja esimerkki 101 edellä).

Esimerkki 103

H: no mitä sä ajattelet siitä lukivaikeudesta

P: ai mitä mää ajattelen siitä

H: nii että et onksillä minkälainen merkitys sun elämässä

P: (nauraa) hm no se on osunu kohalle ei sitä, **se on ja pysyy**

Lukiopetuksen tehtävänä voidaankin pitää ongelman arkipäiväistämistä siten, ettei se hallitse liikaa oppilaan elämää (Thuneberg 2006: 192). Tämä tavoite vaikuttaa haastateltujen opiskelijoiden kohdalla toteutuneen, sillä opiskelijat kokivat lukivaikeuden olevan suhteellisen pysyvä osa itseä, mutta ei kovinkaan merkityksellinen osa elämässä.

### 6.3. Lukivaikeuden vaikutus koulussa ja työelämässä selviytymiseen

Viime aikoina on tutkittu lukivaikeuden vaikutusta elämäntilanteeseen (mm. Nygren 2008). Nygrenin (2008) haastattelemissa henkilöillä lukivaikeudesta seurannut heikko koulumenestys oli kaventanut koulutuksellisia vaihtoehtoja ja vaikuttanut käsityksiin itsestä oppijana. Lukivaikeus näkyy nuorilla sekä oppimisen tuloksissa että siinä, kuinka pitkälle nuori itseään kouluttaa. Toisella asteella lukivaikeuksia kokeneet nuoret suuntautuvat muita useammin ammatilliseen koulutukseen ja näyttävät valitsevan ammatillisesti vähemmän vaativia koulutusuria. (Holopainen & Savolainen 2006: 213–214.) Lukivaikeuden on osoitettu olevan yhteydessä hakeutumiseen opiskelemaan ammatilliselle puolelle, sillä ammatillisen koulutuksen valinneiden on todettu menestyneen lukion valinnoita heikommin 7. luokalla tehdyissä lukitesteissä (Väisänen 2007: 72).

Lähes kaikki tämän tutkimuksen opiskelijat olivat valinneet alan kiinnostuksen vuoksi. Johannes oli valinnut alan isoveljien esimerkin kannustamana; veljien kautta hän oli päässyt tutustumaan alaan ja kiinnostunut siitä. Petteri oli valinnut alan kiinnostuksen vuoksi. Elina oli valinnut vaatetusalan, koska ei keksinyt muuta eikä mikään kiinnostanut. Hän kertoi, ettei ole kuitenkaan katunut valintaansa. Ainoastaan Mikael oli päätenyt alavalintaan koulumenestyksen perusteella; hänen todistuksesta saamansa pisteet eivät olleet riittäneet muualle. Mikael oli aloittanut kymppiluokalla, mutta tullut opiskelemaan metallialaa, kun paikkoja siellä olikin vapautunut. Vaikka opiskelijat itse perustelivat alanvalintaansa kiinnostuksella, koulutuksen käytännölläheisyyden ja akateemisen minäkuvan voidaan ajatella vaikuttaneen siihen, sillä käytännölläheisyys koettiin positiiviseksi asiaksi verrattuna peruskouluun (esimerkki 104).

Esimerkki 104

H: – – no jos aattelet koulua niin minkälaisia ongelmia tai tuottaako se lukivaikeus sulle ongelmia koulussa

J: no eipä se oikeestaan että **yläasteella se oli**, siellä kuiteski on aineita niin paljo [mutta

- H: [mm, jou-  
tuu lukemaan
- J: **täällä ku se on niinku ammatillista palijo enemmän ja tehään niinku, ni kyllä, siinä niinku pärjää aika hyvin**

Haastattelemanani opiskelijat kertoivat lukivaikeuden hankaloittaneen opiskelua ammatillisessa koulutuksessa vähemmän kuin peruskoulun aikana (esimerkki 105; myös edellinen esimerkki).

Esimerkki 105

- H: että ooksää ite kokenu että sulla on niinku lukivaikeus
- M: no emmää nyt oikeestaan tiä että ei se nyt niin, silleen tullu että se vaikuttas \*niin palijoo sitte
- H: joo
- M: että kyllä mulla on nytte no **\*ala-asteella oli hirveen vaikeeta mutta nyt on ruvennu sitte taas onnistuun vähän paremmin**
- H: että ei sillai vaikuta pärjäämiseen [liikaa
- M: [eei, ainakaan oma omalla alalla

Tulos on samansuuntainen kuin Nygrenin (2008) tutkimuksessa, jossa hän on todennut, että perusasteen jälkeiseen opiskeluun liittyi vähemmän ongelmia kuin peruskouluun.

Nygrenin (2008) tutkimusotoksesta suurin osa oli saanut lukivaikeusdiagnoosin vasta aikuisena, ja lukivaikeuden tiedostaminen oli ollut myönteinen kokemus. Nygrenin aineistossa koulumuistot perusasteelta olivat pääosin kielteisiä, mihin hän arvioi olleen vaikutusta sillä, ettei henkilöiden lukivaikeutta tuolloin ollut vielä tunnistettu eivätkä he olleet saaneet riittävää tukea. Tätä tutkimusta varten haastattelemanani opiskelijat olivat kuitenkin kaikki saaneet diagnoosin jo peruskoulun aloittamisvaiheessa, ja heillä oli siitä huolimatta vähemmän negatiivisia kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta kuin peruskoulusta. Nygren (2008) arvioikin tutkimuksessaan, että käytännönläheinen ammatillinen koulutus oli myös saattanut tarjota peruskoulua enemmän mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin. Lisäksi opiskelijoiden opiskelustrategiat ovat saattaneet myös kehittyä.

Ammatillisen koulutuksen käytännönläheisyys selittänee myös edellä kuvaamaani tulosta. Ammatillisessa koulutuksessa opinnot ovat peruskoulua käytännönläheisempiä, ja vastaavat siten lukivaikeuksisten opiskelijoiden taitoja paremmin kuin perinteisesti lukemispainotteiset peruskouluopinnot. Tätä osoittaa myös se tulos, että ammatillisessa koulutuksessa haastattelemanani opiskelijat pitävät kaikille yhteisiä opintoja ammatillisia opintoja vaikeampina (esimerkki 106). Ammatillisissa opinnoissa lukivaikeuden ei katsottu vaikuttaneen pärjäämiseen (esimerkki 106; myös esimerkki 105 aiemmin).

Esimerkki 106

- H: noo kerro vähän että miten sun opinnot on sujunut, täällä
- E: täällä
- H: mm
- E: mmmm \*hyvin. [mää oon käyny
- H: [mistä oot tykänny ja onko joku ollu vaikeeta
- E: (3) mitäs £me kaikkia ollaan tehty£, aa (6) **yhteisistä opinnoista en tykkää ne on £kauheita£**
- H: joo
- E: kaikenmaailman englannit ja matikat ja, ku mää en oo yhtään lukuihminen

- H: mm  
 E: ja, **siis ammattipuolella ei oo mitään ongelmia että,**  
 H: ne on sitte semmosia missä viihtyyki  
 E: nii

Opiskelijat kokivat selviytyneensä lukivaikeudesta huolimatta opinnoissaan hyvin; kaikki neljä haastateltavaa totesivat opintojensa ammattiopistossa sujuneen *ihan hyvin* tai *hyvin*. Johannes perusteli tätä näkemystä sillä, että mitään ei ollut jäänyt tekemättä (esimerkki 107), muut eivät perustelleet vastaustaan.

Esimerkki 107

- H: no miten opinnot on sujunu  
 J: no, ihan hyvin et, ei oo mittään rästissä

Mikaelin vastauksesta (esimerkki 108) ilmenee, että hän ajatteli oman motivaation vaikuttaneen opintojen sujumiseen.

Esimerkki 108

- H: joo. no jos sää aattelet opintoja niin miten opinnot on sujunu täällä  
 M: ihan hyvin. ensimmäinen vuosi nyt ei oikeen mennyt niin hirveen hyvin mutta **sitten lähti taas menemään. rupes vähän kiinnostaan enemmän toi koulunkäynti**  
 H: joo. se aihe rupes kiinnostaan vai  
 M: joo, ja ylipäätään toi kou- ittensä kouluttaminen muutenki

Vaikka haastattelemani opiskelijat totesivat opintojensa sujuneen pääosin hyvin, he kertoivat monia opiskelua vaikeuttaneita asioita. Vaikeuksia opiskelijat olivat kohdanneet aineiden kirjoittamisessa, kirjojen lukemisessa, kielten opiskelussa, kokeissa, isommissa tehtävissä ja päättötyön kirjoittamisessa. Opiskelun aikana kohdatut vaikeudet liittyivät tyypillisesti lukemisen ja kirjoittamisen hitauteen ja ääneen lukemiseen, mitkä kaikki tulivat esiin Petterin haastattelussa (esimerkki 109).

Esimerkki 109

- H: joo. no kerro vähän minkälaisia ongelmia se on tuottanu sulle koulussa sulla nyt alkaa olla koulu loppuillaan mutta [jos tässä  
 P: [joo no, no it- no kouluaikana on ollu kokeissa ollu no tai- no kyl- lähän kokeen kysymyksissä on ollu, **tarvis enemmän aikaa ja näin**  
 H: [joo  
 P: [mut sitte on ollu näissä jos on ollu **iso tehtävä et se pitäs ymmärtää alusta loppuun et sen osais tehdä sen tehtävän** niin (yskäisee) vähän tämmösissä isommissa tehtävissä ja kokeissa  
 H: joo. tuleeko mieleen joku erityinen tilanne jossa on ollu niinku tosi vaikee lukee tai kirjoittaa  
 P: (3) joo no on ollu. se on tuossa englannissa ollu, ku on ollu oma vuoro **lukee sitä. iso semmonen pitkä lause** niin siinä on ollu vähän ongelmia

Opiskelijoiden mainitsemat vaikeudet koulussa liittyivät usein kirjoittamiseen; varsinkin päättötyön kirjoittamista pidettiin vaikeana (esimerkit 110 ja 111).

Esimerkki 110

- H: no entä sit koulussa tuleeko mieleen joku tilanne jossa ois ollu \*erityisen vaikee  
 M: se oli varmaan tuo lopputyö siinä oli vaikee ja yleensä niinku tommoset ku pitää pitkiä juttuja kirjoitella

## Esimerkki 111

- H: mm. (taukoa) no tuosta vähän tulikin, onko vielä muuta tuosta että vaikuttaako se lukivaikeus opiskeluun, tai miten
- J: no ei tässä nyt ainakaan enää oo ku yleisainejaksot on menny ja
- H: [mm
- J: [täällä muuta **nyttten ku ruetaan sitte päättötyötä kirjottamaan**
- H: mmm
- J: se on sitte taas (hymyilee)
- H: no miltä se päättötyön alottaminen tuntuu, tai kirjoittaminen
- J: no s... kyllähän se vähän on, pitää OPE1 kysyä, neuvotella sen kanssa et mistä sitä lähtee alottamaan. **ei se nyt kuiteskaan, sen ite on tehny sen työn tuolla pajassa niin sen tietää mitä se, mikä on niin ni**

Hankalaksi koettiin siis lähinnä pitkien tekstien tuottaminen. Johanneksen kertomasta (esimerkki 111) voi päätellä, että kirjoittaminen on opiskelijoille helpompaa silloin, kun se liittyy johonkin konkreettisesti itse tehtyyn työhön. Ammattiopintojen integroimista kaikille yhteisiin opintojaksoihin pidetäänkin pedagogiassa tärkeänä (mm. Takala 2004; Holopainen & Savolainen 2006).

Lukemisessa ongelmat liittyivät lähinnä ääneen lukemiseen. Ääneen lukemisesta opiskelijoilla oli ristiriitaisia kokemuksia. Elinalle ääneen lukeminen oli ensimmäinen asia, mikä hänelle tuli koulussa ilmenneistä vaikeuksista mieleen (esimerkki 112).

## Esimerkki 112

- H: no minkälaista oli koulunkäynti tai koiksää ite että sun on vaikee lukee tai kirjottaa
- E: (taukoa) emmä oikeestaan mutta sitte **jos piti ääneen lukee ni se oli ihan kauheeta**
- H: mm
- E: ihan paniikissa yrittää sitte lukee jotai [(epäselvää)
- H: [no ala-asteella varmaan joutu mutta  
[onko sen jälkeen
- E: [nii joutu
- H: joutunu, entä yläasteella
- E: noo ainaki harvemmin
- H: no entä sitten täällä [joutuuks täällä
- E: [eei täällä

Johannes taas oli kokenut ääneen lukemisen ala-asteella hyödylliseksi, koska silloin lukeminen oli välttämätöntä (esimerkki 113).

## Esimerkki 113

- J: kyllä sitä niinku. ala-asteella meillä oli silleen et. (taukoa) jotai kuiteski että ne oli että useempi sata sivua oli semmonen kirja aluks
- H: joo
- J: luettiin niinku että luettiin joku, onko se sit jae vai mikä se on, (semmonen) pikkunen pätkä ja
- H: joo, tai kappale
- J: nii just kappale ja, sitte aina luki seuraava ja lu-
- H: joo
- J: ja kierrettiin sitä luokan kesken, äidinkielen tunneilla ja sitte ku saatiin kirja luettua niin katottiin sit se elokuva
- H: joo
- J: **et se oli niinku ihan hyvä että siinä oli pakko lukea**

Ääneen lukeminen voi olla lukivaikeuksisille opiskelijoille hankalaa heikon ja hitaan fonologisen prosessoinnin vuoksi (mm. Lyon ym. 2003: 2). Vaikka opiskelijat eivät varsinaisesti maininneet haastattelussa luetun ymmärtämisen vaikeuksia, voidaan lukivaikeuden ajatella heijastuvan myös tekstien ymmärtämiseen. Tähän viittaa myös aiemmin, luvussa 6.2., esimerkki 89, jossa Petteri viittaa ymmärtämiseen *isojen tehtävien* tekemisen yhteydessä.

Opiskelijat selittivät vaikeuksiaan koulussa eri tavoin. Esimerkiksi Johannes piti omaa vastuuta ja ahkeruutta yhtenä tekijänä opinnoissa menestymiselle (esimerkki 114).

Esimerkki 114

- J: (taukoa) no on se vähän silleen varsinki ne kielioppijutut, ku ei niitä meinannu suomenkaan kielellä osata niin saati sitte engalannin ja ruotsin [kielellä  
H: [mmm  
J: **mut kyllä siihenki ois varmaan auttanut ku ois viihtynyt vähän opiskella.**  
H: (taukoa) no mitä sää ajattelet omasta lukivaikeudesta. minkälainen merkitys sillä on sulle itelle  
J: no eei se nyt. sen kanssa pärjää. **että se on just ku, ois silloin aikoinaan viihtynyt ottaa niskasta kiinni ja ruveta tosissaan opiskelemaan**  
H: mm. (taukoa) onko se jäänyt harmittaan vai  
J: no, emmmmm. on tuola semmosiakin meidän luokalla että vaikka niillä ei mittään lukihäiriötä oookkaan ni paljo huonommin niillä menee tuo(lla?)  
H: mmm, että se ei oo sillai sun pärjäämistä [hidastanu  
J: [nii eeeeeii, ainakaan ammatillisella puolella

Johannes vertasi itseään muihin opiskelijoihin ja totesi pärjänneensä hyvin verrattuna sellaisiinkin, joilla lukivaikeutta ei ole.

Myös Elina ajatteli vaikeuksien lukuaineissa liittyvän toisaalta omaan ahkeruuteensa ja siihen, ettei hän ole *lukuihminen*, mutta toisaalta näki syyn olevan luokalle jäämisessä ja ongelmien kasautumisessa kouluvuosien aikana (esimerkki 115).

Esimerkki 115

- E: kaikenmaailman englannit ja matikat ja, **ku mää en oo yhtään lukuihminen**  
H: mm  
E: ja, siis **ammattipuolella ei oo mitään ongelmia** että,  
H: ne on sitte semmosia missä viihtyyki  
E: nii  
H: mikä niissä on ollu vaikeeta niissä, kielissä ja, yhteisissä aineissa  
E: (3) **varmaan se ku ei jaksa opiskella** (nauraa), [emmää tiä  
H: [nii et se on enemmän niinku omasta motivaatiosta  
E: nii, no emmää tiä, tuota, varmaan vaikuttaa se ku mää jäin kakkosella luokalle (vakavammin)  
H: joo  
E: niin ni mää olin puoli vuotta niinku ku mää kertosin kakkosen tai kakkosen puolet, niinni mää silloin syksystä joulun kävin kuunteluoppilaana  
H: joo  
E: sit mää kol- jouluna menin kolmoselle niin mää jäin kaikki englannin ja sen kaikki [perusopetukset  
H: [aivan  
E: ihan  
H: ihan silloin alussa

E: mm, et en tiää et onkse sieltä jo lähtenyt, että **on tipahtanu ihan käärryiltä**

Kuten Elinan henkilökuvasta (luvussa 6.1.) käy ilmi, hänen ongelmansa ovat kuitenkin suhteellisen lieviä. On mahdollista myös, että Elinan ongelmat eivät ole kasautuneet pahemmaksi, sillä hän on saanut opetuksen alkuvaiheessa paljon harjoitusta ongelmataitoihinsa. Perhe oli ollut keskeisessä roolissa Elinan lukivaikeuden tukemisessa ala-asteen aikana. Aro (2008: 257) toteaa, että ympäristön tarjoama tuki on erityisen tärkeää niille, joilla on perinnöllinen alttius kirjoitetun kielen hallinnan vaikeuksiin.

Oman vastuun lisäksi lukivaikeusdiagnoosi voi toimia selityksenä vaikeuksille. Opiskelijoista Petteri totesi oppineensa arvostamaan lukivaikeuden tunnistamista (esimerkki 116).

Esimerkki 116

P: se vähän niinku se tää lukihäiriön huomaaminen niinku vähän siinä sivussa että

H: joo

P: nyt sitä niinku osaa niinku arvostaa että on

H: että susta on hienoo että se on huomattu

P: \*joo tottakai

--

H: no mitä sä ajattelet siitä lukivaikeudesta

P: ai mitä mää ajattelen siitä

H: nii että et onksillä minkälainen merkitys sun elämässä

P: (nauraa) hm no se on osunu kohalle ei sitä, **se on ja pysyy**

H: (hymyillen) mmm

P: emmää sitä oikeen, **hyvä vaan ku on. taso- tasapainottaja [elämällä**

H: [ja sitte sää äskön tuossa sa-

noit että susta on hienoo että sä niinku tiedät että sulla on

P: joo joo se o

H: joo, että ei \*huolestuta sua

P: ei tietenkään

Petteri oli siis lukivaikeusdiagnoosista saanut selityksen vaikeuksilleen. Tätä päätelmää vahvistaa se, että ammattiopistossa Petteri oli kertonut äidinkielenopettajalle lukivaikeudestaan itse, kun tekstin tuottaminen oli ollut vaikeaa. Toisin kuin Johannes, hän ei siis pidä ahkeruutta ratkaisevana tekijänä tekstin parissa selviytymisessä.

Toisaalta opiskelijat eivät pidä lukivaikeusdiagnoosista kertomista välttämättä tarpeellisena. Tämä tulee esiin esimerkissä 117, jossa keskustellaan siitä, pitäisikö opettajan tietää diagnoosista.

Esimerkki 117

H: nii justii (5) no mitä mieltä sää oot siitä että että pitäskö opettajan tietää että jos on lukivaikeus

E: ei välttämättä jos se ei vaivaa niinkun

H: mm

E: jos se ei niinku näy ihan selvästi, sillai, mulla enempiki sielä, kielissä sitte

H: mm

E: ja äikän oikeinkirjottamisessa ja, lu- no lukeminen on hiasta mutta siis, emmää tiää tarviiksen välttämättä

H: [mm

E: [jos se niinku hirveen hankalaa oo



Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin, etteivät he myöskään itse aina halua erityisopetusta, vaikka ajattelisivatkin lukivaikeuden vaikuttavan opiskeluunsa (esimerkki 118).

Esimerkki 118

- H: no jos sää ajattelet ihan tätä ammattiopiston opetusta tai opiskelua niin miten lukivaikeus on vaikuttanu sun opiskeluun täällä  
 P: oohan se vieny siivuja siitä, mutta oohan toki että kyllä mulla kysyttiin ykkösellä (ja) muistaakseni kakkosella että halutaanks sullon tää lukihäiriö että sitä niinku helpotettas sitä koulunkäyntiä niin mää sanoin että eemmää  
 H: [joo  
 P: [samoilla samoilla kaavoilla mennään mitä muitten kanssa

Opiskelijat eivät uskoneet lukivaikeuden juurikaan vaikuttavan heidän ammatissaan toimimiseen. Johannes perusteli omalta osaltaan tätä sillä, että saa koulusta hyvän tutkintotodistuksen, ja kertoi myös harkitsevansa jatko-opintoihin lähtemistä. Petterille oli seitsemän kuukauden työkokemuksen aikana hänelle tullut vain yksi tilanne, jossa lukivaikeus oli tullut ilmi (esimerkki 119).

Esimerkki 119

- H: no jos sää aattelet sitä että sää oot ollu seittemän kuukautta töissä niin tuliks sielä semmosia tilanteita että  
 P: ei se no ei tuolla tullu, kerran tais tulla mutta, silleen se tuli ilmiki että **mää menin sanoon sille et mulla on lukihäiriö niin huomaa sit** siitä ett  
 H: joo  
 P: mut ei se sitä sitte niin palijo [haitannu  
 H: [joo.

Työntekoa Petteri ei kokenut vaikeuden kuitenkaan hankaloittaneen. Mikael uskoi, ettei hänellä tule ammatissaan ei olemaan vaikeuksia lukemisessa tai kirjoittamisessa, koska työssä kirjoitetaan ja luetaan vain vähän. Mikael harkitsi myös opintojen jatkamista. Elina arveli lukivaikeuden aiheuttavan työhön ainoastaan lukemisen hitauden vuoksi (esimerkki 120).

Esimerkki 120

- H: mut onks jotain tilanteita joissa se ois sillai haitannu että oot kokenu et se \*häiritsee se hitaus  
 E: töissä ehkä palavereissa ku joku lappu pitää täyttää sen palaverin aikana  
 H: joo  
 E: ni ehkä silloin (3) mut mutta eei oikeestaan, no jos joku pitää kiireesti lukee niin sitte  
 H: mm  
 E: mutta ei muuten

Elina kertoi olleensa kohta kolme vuotta töissä opintojen ohessa ja lomien aikana, eikä hän ollut kohdannut vielä vaikeita tilanteita. Elina ei pitänyt kirjoitustaitoa kovinkaan merkityksellisenä omalla alallaan, mutta piti lukutaitoa tärkeänä tiedon hankkimisen vuoksi (esimerkki 121).

Esimerkki 121

- H: no kuin tärkeenä sää piät semmosta luku- ja kirjoitustaitoo  
 E: no **tärkeenä** (nauraa) ehkä niitä tarvii, [tässä jossain vaiheessa  
 H: [no jos sää aattelet ittee ja omaa alaa ni  
 E: no, mm, **omalla alalla ei periaatteessa hirveesti mitään kirjoitustaitoa**, siis niinku ihan tarvi mitään hirveitä referaatteja tehdä mut siis, **lukutaitoo jos haluaa opiskella ja ettiä tietoo miten joku juttu tehään** tai (2)

H: [mm  
E: [onhan ne varmaan tärkeitä

Tulevaisuudessa Johannes toivoi pääsevänsä töihin, vaikka hän ei kokenutkaan työnäkymiä positiivisiksi. Petteri sanoi haluavansa tulevaisuudessa työskennellä omalla alallaan. Mikael kertoi haluavansa työskennellä joko metallialalla tai LVI-alalla, jossa hän on muutamina kesinä työskennellyt. Elin piti vaatetusalaa leppoisana ja mukavana ja totesi, että jos hän ei jää alalle työkseen niin koulutus tarjoaa hyvän pohjan harrastukselle. Tulevaisuudelle Elinalla ei ollut varmoja suunnitelmia, mutta opiskelemaan hän ei aikonut enää lähteä. Elinan sanavalinnasta *en ainakaan lopiskeleen* voi päätellä, että hän ei erityisesti nauti opiskelusta.

Yhteenvetona lukivaikeuden vaikutuksesta koulussa selviämiseen voidaan todeta, että opiskelijat ajattelivat vaikeuksiensa koulussa johtuvan joko lukivaikeudesta tai katsoivat itse olevansa vastuussa pärjäämisestään. Suhtautumistavoiltaan opiskelijat muodostavat ikään kuin jatkumon, jonka toisessa ääripäässä on oman ahkeruuden puutetta korostava Johannes (esimerkki 114) ja toisessa lukivaikeuden ongelmien selittävänä tekijänä näkevä Petteri (esimerkki 116). Mikael ja Elina sijoittuvat näiden suhtautumistapojen välimaastoon. Vaikeuksista huolimatta lukivaikeus ei ole haastattelemilleni opiskelijoille opinnoissa menestymistä määräävä tekijä, sillä he kokivat pärjänneensä opinnoissa suhteellisen hyvin.

Vaikuttaa siltä, että lukivaikeus ei tule vastaisuudessa juurikaan hankaloittamaan haastattelemieni opiskelijoiden elämää, sillä he joko suuntautuvat käytännön töihin, joissa luku- ja kirjoitustaito ei ole keskiössä, tai kokevat selviytyvänsä mahdollisissa jatko-opinnoissa. Aiempi tutkimus vahvistaa tätä tulosta, sillä myös Nygrenin (2008) haastattelemat lukivaikeuksiset henkilöt olivat selviytyneet työelämässä pääsääntöisesti hyvin, koska he olivat oppineet keinoja, joilla pystyivät kiertämään tai kompensoimaan lukivaikeuksien aiheuttamia ongelmia.

## 7. LUKIVAIKEUKSISTEN OPISKELIJOIDEN TUKEMINEN

### 7.1. Äidinkielenopettajan asema lukivaikeuksisen opiskelijan tukijana

Luku- ja kirjoitustaidon opettamisen ja kehittämisen voidaan ajatella olevan pitkälti äidinkielenopettajien vastuulla ja myös heidän päätehtävänsä, minkä vuoksi äidinkielenopettajan merkityksen lukivaikeuksisen lukijan tukemisessa voisi ajatella korostuvan. Opettajien haastatteluiden perusteella äidinkielenopettajien tietämys lukivaikeudesta vaihtelee, mikä vaikuttaa myös siihen, millaisena heidän asemansa lukivaikeuksisen opiskelijan tukijana näyttäytyy. Haastattelussa Susanna kertoi kokeneensa, että opiskelijoiden arvostus äidinkielen opintoja ja äidinkielenopettajan tukea kohtaan lisääntyy opintojen edetessä (esimerkki 122).

Esimerkki 122

- H: joo. no jos aattelet ihan \*äidinkielenopettajan asemaa suhteessa näihin lukivaikeuksiin niin minkälainen se on verrattuna ehkä muihin opettajiin
- S: kyllä tota näin niinku ite oon kokenu ainakin että, vaikka **ensimmäisenä ja toisenakin vuonna saatetaan pitää (yskäisee), pitää sitä äidinkieltä et se on turhaa** ja eipä sitä tarvita tai muuta niin ehkä kolmantena vuonna sitte opiskelijoille kiteytyy että mun ihan oikeesti täytyy tehdä siitä työssäoppimisesta tai, **opinnäytetyöstä raporttia tai muuta ja sitte tullaan äidinkielenopettajan juttusille ja tavallaan niinku uskalletaan pyytää sitä apua** ja, niinku luotetaan siihen äidinkielenopettajaan että kyllä se meitä auttaa nyt kuitenkin ja näin että niinku siinä mielessä **äidinkielenopettaja on huomattavasti ehkä lähempänä** että että niinkun ymmärtää sen ytimen siitä asiasta

Opettajista Anneli piti äidinkielenopettajan kompetenssia ja tietoa suomen kielestä hyvänä ja korosti sen tärkeyttä lukivaikeuksisten opiskelijoiden ymmärtämisessä ja tukemisessa, kuten esimerkit 123 ja 124 osoittavat.

Esimerkki 123

- A: -- **se on se tavallaan niinku kompetenssi se äidinkielenopettajan kompetenssi että me osataan ne asiat** et silläläilla mutta että kyllä mä luulen että lukivaikeudesta ei liikaa tietoo oo
- 
- A: -- kyllä mun mielestä niinku **äidinkielenopettaja on siinä niinku avainasemassa että toivois vaan että se niinkun ne osaamiset yhtyy**, koska kumpikin taito on niinku tarpeen, **kyllähän sitte taas erityisopettaja erityisopetus avaa niinku tie- tietoo niinku näistä erilaisista erilaisista vaikeuksista**

Esimerkki 124

- A: -- mutta kyllähän niinkun siis **<ei \*kukaan oon parempi lukiopettaja ku äidinkielenopettaja> että se on niinku ihan varma juttu**. että mun omalla tyttärellähän ei ollu, oli tuota puheopettaja ja lukiopettaja mutta kyllä mä itse oon opettanu ihan suoraan sanottuna

Annelin omat kokemukset olivat vahvistaneet hänen käsitystään siitä, että äidinkielenopettajan kompetenssilla lukivaikeuksisen lapsen opettaminen lukemaan ja kirjoittamaan onnistuu parhaiten. Anneli myös toivoi erilaisten ammattitaitojen yhdistymistä. Tuula näki äidinkielenopettajan aseman eri näkökulmasta, ja painotti äidinkielenopettajan aseman samankaltaisuutta muiden aineenopettajien kanssa (esimerkki 125).

## Esimerkki 125

- H: no tuosta mulla onki vielä lopuks et minkälaisena pidät sitä äidinkielenopettajan asemaas suhteessa näihin lukivaikeuksiin oppilaisiin
- T: **no sehän on ihan niinku minkä muun aineenopettajan kans tahansa. et ihan samat ongelmat on matikan, englannin, yhteiskuntatiedon, meillon kaikilla se sama ongelma – –**

Tuula painotti kommentissaan ongelmien samanlaisuutta kaikilla yhteisten aineiden tunneilla eikä ottanut kantaa siihen, millaiset ovat äidinkielenopettajan mahdollisuudet tukea lukivaikeuksista opiskelijaa.

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen on riippuvaista opettajien asiantuntijuudesta, jonka merkitystä onkin viime aikoina korostettu. Muun muassa Fisher ja Ivey (2006: 187) ovat todenneet, että vaikuttavin tapa puuttua lukivaikeuksiin on kehittää opettajien ammattitaitoa ja lisätä heidän tietoaan heikkojen lukijoiden tukemisesta. Opettajien koulutuksen tulisikin heidän mielestään olla jatkuvana haasteena ja tehtävänä kouluissa. Tässä tutkimuksessa haastattelemini opettajien saama koulutus lukivaikeuksiin liittyen vaihteli. Vaikka osa opettajista piti äidinkielenopettajien kompetenssia lukivaikeuksisten tukemiseen hyvänä, haastatteluissa nousi esiin myös se, että lukivaikeuksiin liittyvän koulutuksen saaminen vaihtelee. Esimerkistä 126 ilmenee, että Leena oli saanut koulutusta vain vähän opettajan pedagogisten opintojen aikana eikä kokenut tietävänsä asiasta teoreettisesti.

## Esimerkki 126

- L: **en oo saanu muuta koulutusta siihen kun silloin ku olin niinku tekemässä niitä opettajan pedagogisia aineopintoja niin silloin oli yhen kerran näistä että miten lukivaikeus ilmenee kirjotelmassa** esimerkiksi että siinä nyt on nää käytiin – – mutta. ei siinä ollu ku yhen kerran puhetta sillai että ne erilaiset virhetyypit käytiin läpi että voivoi ku sulla voi pee ja gee mennä sekaisin ja pee ja dee ja voi ku sulla voi kaks kirjainta mennä yheksi tai yks kaheksi ja tavu voi vaihtaa paikkaa tai
- H: joo
- L: ni eipä oikeestaan muuta [ni minä en tiää
- H: [entä työssäoloaikana
- L: ei minä oo saanu mitään koulutusta **ei tässä oo kerenny semmoseen**
- H: joo
- L: **emminä tiää siitä koko lukihäiriöstä yhtään mitään (naurahtaa)**

Työssäoloaikana Leena ei ollut saanut aiheeseen liittyvää koulutusta, mihin hän piti syynä ajan puutetta. Tuula oli saanut koulutusta mielestään riittävästi (esimerkki 127).

## Esimerkki 127

- H: – – minkälaiseks koet omat valmiutesi kohdata tämmösiä oppilaita joilla on lukivaikeus. nimenomaan tietenkin näihin lukivaikeuksiin nyt kohdennettuna tietenkin
- T: no (mmm) minun aikana ei koulutuksessa ollu mitään mutta olen käynyt paljon niinku näitten mähän oon niinku vanha joka on kauan ollu opettajana että **olen käynyt monia tämmösiä erityisopetukseen ja lukijuttuihin liittyviä koulutuksia et niistä on saanut niinkun semmosta, tietoo, ihan semmonen sanotaan semmonen tarpeellinen tieto**

Susanna piti tietojaan teoreettiselta puolelta kohtalaisina, mutta kaipasi lisää tietoa pedagogiseen puoleen (esimerkki 128).

## Esimerkki 128

S: -- **teoreettiselta puolelta mä tiedän nyt jotain niinku kielen kannalta siitä** mutta sitte tietysti niinku **\*pedagogiselta kannalta** tuntuu että olis taas, tai **haluais enemmän tietoo siitä ja** jotenkin **niinkun konkreettisia asioita** --

--

H: mm. no minkäläistä koulutusta oot saanu

S: no tota muistan sillon, **kun tein näitä opettajaopintoja niin puhuttiin lukivaikeuksista \*jotain mutta ei sen enempää**, ja tota tietysti sitten kun opetusharjoittelu suurimmaks osaks Norssissa tapahtuu

H: [mm

S: [ja kritisaisin sitä että se on vähän **niinkun irrallaan tästä elävästä elämästä** et oli kulttuurishokki sillon ku, sillon kun tuota, mä sain käydä jo harjoittelemassa täällä ammatillisella puolella

Pedagogisissa opinnoissa siis oli Susannan mukaan käsitelty lukivaikeutta, mutta ei annettu keinoja lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseen. Esimerkki 129 osoittaa, että työssäoloaikana Susanna oli saanut tietoa lukivaikeuksista lähinnä sen verran kuin oli itse niistä ottanut lukemalla selvää. Lisäksi hän oli keskustellut aiheesta kollegoiden kanssa.

Esimerkki 129

H: mistä tässä uran aikana oot saanu niinku tietoa

S: no oikeestaan niin **aika vähän on puhuttu lukemiseen ja kirjottamiseen liittyvistä asioista, tässä työssä melkeen niinku itseopiskelua on** että, että tuota. lehdistä, kirjoista netistä

H: mm

S: mitä on, ja sitte tietysti ku **kollegoitteen kanssa keskustellaan** että tuota, oikeestaan niinkun vois in sanoa näin julmasti että **tää lukivaikeusteema niin se on oikeestaan joka syksy vaan** niinku **esillä sen lukitestin kautta** ja sitten ne on niinku listattuna nätisti siellä, tuolla oppilashallinto-ohjelmassa ja siinä se. **että jos niinku siinä työssä konkreettisesti näkee sen mutta** niinku et **ne on niinku kaks eri asiaa, jotenki.**

Esimerkistä 129 voi päätellä, että lukivaikeuksien testaaminen ja niistä puhuminen vuosittain ei palvele käytännön opetuksessa kohdattavien ongelmien ratkaisua. Edellisessä esimerkissä ilmenee myös se, että pedagoginen ja psykologinen näkökulma lukivaikeuteen eivät opetuksessa kohtaa: se, miten vaikeudet näkyvät tunneilla, on Susannan mielestä hyvin erillään psykologisen seulontatestin perusteella saaduista tiedoista opiskelijoiden lukivaikeuksista. Anneli painotti lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohtaamisessa elämäkokemuksen merkitystä (esimerkki 130).

Esimerkki 130

A: **määhän oon itse reumaatikko. ja aika vakavasta tilanteesta niinkö kuntoutunu**, että, mä uskon oikeestaan että se on ollu mulle niinku semmonen ensimmäinen koulu. on niinku **että mä kykenen niinku asettumaan sen, sen niinku vaikeuksissa olevan opiskelijan asemaan**, ja sitte -- **lähdin tuota. semmoseen kouluun jossa oli tosi paljon näitä lukivaikeuksisia ja ja totesin että näillä taidoilla ei voi, ei voi opettaa**

H: [joo

A: [että mää on nyt sillon niinku hum kandi

H: joo

A: et mun taitoni eivät riitä tähän eikä ymmärrys, nimenomaan mun mielestä **niinku tuo, niinku tuommonen kasvatuksellinen ja pedagoginen taitous**

H: [joo

A: [että siihen tarvittiin lisää. mutta myös niinku **tietoja lukivaikeudesta ja mä tulin sitte luki- mä oon niinku lukiopettaja, ammatillinen lukiopettaja** että ammattikasvatus-

**hallitus on kouluttanut ja mä oon työkentällä harjotellut** – – ja sitten on niinku niitä tuota niinku testioikeudet, että mulla on niinku testiaan oikeus että opettajan oikeudet

Kuten edellisestä esimerkistä ilmenee, Anneli piti tärkeänä koulutuksen hankkimisessa myös omaa aktiivisuutta ja työssä oppimista.

Opettajien näkemyksen mukaan äidinkielenopettajien koulutuksessa ei tarjota kovinkaan paljon mahdollisuuksia kehittää valmiuksia kohdata lukivaikeuksisia opiskelijoita (esimerkki 131).

Esimerkki 131

H: no entä sitten jos ajattelet koulua tai sitte toisaalta äidinkielenopettajien koulutusta nii, miten niitä pitäis tän suhteen kehittää

--

S: no joo ehkä se on niinkun sitä että niinku **mennään pykälää kahta ylempää tavallaan että ehkä niinku mainitaan ja todetaan ne lukivaikeudet**, mä en tiedä tämän hetken tämän hetken

[tilannetta, nii, että kuinka paljo siellä

H: [kuulostaa aika tutulta sillai

S: nii, että jotenki niinku tuntuu että se on niinku se lukio ja ne ylioppilaskirjotukset ja ehkä kirjallisuus tämä mistä puhutaan enemmänkin, **että ehkä niinku olis terveellistä laskeutua pari pykälää alaspäin ja käydä myös kattomassa että kuinka paljo opiskelijoita on tällä puolella**

-- ja sitten **myös se että harjoittelijoille vois myös näyttää sen, en tiedä mikä tilanne nyt on mutta vois näyttää myös sen että ne niin sanotut vaikeet ryhmät että, että tota, menis myös sille puolelle**

Opettajat kuitenkin oli kuitenkin mielestään mahdollisuus kouluttautua lisää esimerkiksi lukemalla kirjallisuutta aiheesta (esimerkki 132) sekä hankkiutumalla koulutukseen (esimerkit 133 ja 134).

Esimerkki 132

L: -- **toisaalta jos mä haluaisin tietoo niin kyllähän mä voisin niistä lukee niinku kirjoista**

Esimerkki 133

H: kenen järjestämää tää koulutus on ollu, onko se tullu ihan oppilaitoksen puolesta vai

T: no meillähän on ollu **meillähän on siis ollu aina mahdollisuus (huokaus) on saanu niin paljo mennä koulutukseen ku on halunnu. -- et hyvin, hyvin niinku monipuolista ja on, ei oo koskaan ollu semmonen ongelma ettei ois päässy mihinkään tämmöseen koulutukseen, päinvastoin**

Esimerkki 134

H: no entä jos ajattelet nimenomaan tätä oppilaitosta niin tarjoaako tää oppilaitos koulutusta liittyen lukivaikeuksiin

A: **no tarjoaa se ainakin minulle** --

Esimerkeistä 135–137 selviää, että esteenä kouluttautumiselle pidettiin korkeaa ikä sekä ajan ja motivaation puutetta.

Esimerkki 135

A: -- että **kyllä mä oon niinku kokenu että että koulutus on ollu hyvää ja tarpeellista ja varmasti vieläki tarvis mutta ku mä nyt oon jo viiskyt yheksän kohta kuuskymppinen** niin aika paljo on sitte oppinu niin siis silläläilla niinku hiljasta tietooki

Esimerkki 136

L: -- **mulla on muutakin elämässä kun tämä työ että**

- H: mm  
 L: **tää mulla on semmonen asenne että tää on vaan niinku työtä että mää koitan tehdä tämän hyvin mutta ei mua niinku hirviästi kiinnosta tiiätkö sillee olla niinku tätä puolta kehittämässä elämässäni hirveesti** että, emmää, mul- mulla on niinku vapaa-aika on vapaa-aika ja työ on työ että sen takia mää oon ammattikoulussa töissä että ku tuota, täällä ei niitä kotitöitä niin paljo
- H: mm  
 L: eikä hermo mee niinku yläasteella menis. mutta se että, että kokisinko mää siitä olevan hyötyä niin siksi mää en niitä ehkä kauheesti lue koska se mitä **mää oon lukenu näitä teoksia eri ongelmista niin mulle ei koskaan ollu niistä mitään hyötyä.** että sen mää voin sanoa että on ollu hyötyä kriittisestä diskurssianalysista, niin kieroo ku se onki -- se on aina vähän sitte sillai että, musta tuntuu että **mä oon aina oppinu parhaiten asioita sillai että ku mää oon ite ollu töissä [ja**
- H: [joo  
 L: **keksiny ratkasuja niihin --**

Leena kertoi siis haluavansa pitää työmäärän kohtuullisena, eikä ollut sen vuoksi hankkiutunut lisäkoulutukseen. Hänen motivaatiotaan kouluttautua lukivaikeuksiin liittyen vähensi myös se, ettei hän katsonut aiheeseen perehtymisestä olleen hyötyä itselleen ja että hän koki oppivansa asiat parhaiten käytännössä. Leena ei myöskään pitänyt koulutusta saaneiden kollegoiden tapaa tukea lukivaikeuksia opiskelijoita hyödyllisenä (esimerkki 137).

#### Esimerkki 137

- L: että, lähinnä se, mutta että se mutta ku mulla on kollegoita jotka on saanu lukialan koulutusta, mutta ne silti tekee asioita sitte taas, ne tekee asioita eri tavalla ja minä oon niinku, **no justiin sitä että tehään helppoo tehtävää ja jätetään oppilaille antamatta tehtävä** ja sanotaan että no, no koita nyt olla että ku tää on nyt niin sulle vaikeeta, **niin en minä lähe niinku siihen, ei mua kyllä millään kouluttamisella siihen saa,** että se että ku mää oon niinku seurannu että ok siinä on koulutettu ihminen mutta ei siitä näytä olevan tuollekaan hyötyä niin **ei mua oo kiinnostanu mennäkään mihinkään koulutukseen.** (naurua) **£mää oon kauheen vastarannan kiiski£** (naurua)

Opettajat erosivat siis myös siltä osin, pitivätkö he koulutusta hyödyllisenä vai eivät.

Kaikki opettajat eivät pitäneet kouluttautumista tarpeellisena. Tuula piti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemista erityisopettajan tehtävänä ja painotti omaa rooliaan ainoastaan ongelmien havaittajana (esimerkki 138).

#### Esimerkki 138

- T: -- **että emminä edes.** (mmm öh) **halua sillä tavalla ruveta, minä en ole erityisopettaja mää oon äidinkielenopettaja mää oon aineenopettaja, ja mulla on oma tontti sitte on erityisopettaja joka hoitaa sen toisen puolen.** ja mää nyt lähinnä oon tässä niinku välittäjänä että autan niinku sinne hakeutumaan sinne hoitoon ja bongaan niitä niitä ongelmaisia sieltä sieltä et tuota aa mä en niinkun kanna huolta siitä että minä en osaa, vaan mää niinku totean tämän tilanteen että se on mikä on, että (öh) ei minun minun tehtäväni ole ole se että minä tosiaan kolmetoista eri opetussuunnitelmaa ottasin jollekin ryhmälle vaan kyllä mulla on se yks ja ainoa
- 
- H: eli koet että se on riittävää  
 T: on ollu, ainakin mulle. niinku mää sanoin että mää en en, sit **mulla pitäis olla erityisopettajan koulutus jotta mää rupeisin sitten öö niinkun tämmöseks £kaksoisopettajaks£** (nauraa). **et kyl mää oon aineenopettaja.**

Koulutuksen riittävyys yhdistyi siis Tuulalla ajatukseen siitä, ettei hän koe tarvitsevansa koulutusta aiheesta. Esimerkissä 139 Anneli toteaaakin, että tukemisen lähtökohdaksi vaadittaisiin opettajien kiinnostus asiaa kohtaan.

Esimerkki 139

H: mm. meillä on aika kattavasti tullu näistä teemoista, öö yks kysymys vielä tuosta koulutuksesta edelleen niin minkälaista niinku tukea tai resursseja tai koulutusta kaipaisit, lisää

--

A: niin **no oikeestaan se ensimmäinen asia on tietysti se et opettajat kiinnostuis siitä että -- ei niitä voi pakottaa** siitä, siitä että **mutta ne jotka kiinnostuu siitä ongelmasta niihin tavallaan niinku syventys ja se että työnantaja maksas sen koulutuksen ja meillä on kyllä meillä tarjotaan**

Opettajien asennoitumisessa lukivaikeuksiin ja siihen liittyvään koulutukseen voidaan siis erottaa karkeasti kahdenlaista suhtautumista: Anneli ja Susanna pitivät omaa rooliaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa äidinkielenopettajana tärkeänä ja näkivät opettajien lisäkoulutuksen tarpeelliseksi, kun taas Leena ja Tuula eivät halunneet panostaa lukivaikeuksisten tukemiseen erityisesti ja kyseenalaistivat koulutuksen hyödyllisyyden. Tuulan haastattelussa korostui ajatus siitä, että oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden tukeminen on erityisopettajan tehtävä, eikä äidinkielenopettajan tarvitse olla erityisopettaja.

## 7.2. Opetuksen yksilöllistäminen ja opiskelijoiden taitojen tukemiseen käytetyt keinot

Tässä alaluvussa kerron opettajien kokemuksia opetuksen yksilöllistämisestä sekä esittelen opettajien käyttämiä keinoja lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemiseen sekä opettajien itsensä että opiskelijoiden haastatteluiden perusteella. Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemista koskevat tulokset kuvailen tarkemmin alaluvuissa 7.2.1. ja 7.2.2. Luvussa 7.3. esittelen vielä muita keinoja, joilla opettajat pyrkivät edistämään lukivaikeuksisten opiskelijoiden suoriutumista kertomalla opiskelijoiden motiivointiin sekä ammattiaineiden integroimiseen äidinkielenopetukseen liittyvät tulokset.

Yksilöllisten oppimiskokemusten tarjoaminen on yksi lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisen tärkeimmistä periaatteista. (mm. Ahvenainen & Holopainen 2005: 101; Long ym. 2007). Walkerin (2003: 116) mielestä opetuksen mukauttamisen tulisi olla pikemmin sääntö kuin poikkeus. Heikko luki ja tarvitsee herkän opettajan, joka osaa sopeuttaa opetustaan tarpeen mukaan ja luoda uusia opetustapoja opiskelijan vahvuuksien mukaan. Mukauttamalla opetusta yksilölle sopivaksi opettaja antaa opiskelijalle viestin, että jokaisella on kyky lukea. (Walker 2003: 116.) Kuten esimerkit 140 ja 141 osoittavat, haastattelemi opettajat pitivät opetuksen eriyttämistä eli tehtävien yksilöllistämistä hyvänä keinona tukemiseen, mutta hankalana toteuttaa.

Esimerkki 140

L: jonki verran meille **henkilöstökoulutuksessaki on puhuttu niinku** näistä eristyisopiskelijoilta että miten pitäs materiaalinsa järjestää niinku justiin sitä **eriyttämisestä [että**

H: [joo

L: eri tehtäviä eri porukoille, **mutta mää oon osasta niitä asioita eri mieltä**



Esimerkin 140 perusteella opettajat tietävät eriyttämisen olevan yksi erityisopiskelijoiden tukemisen keino, mutta he eivät välttämättä ole itse kokeneet sitä toimivaksi.

Esimerkki 141

S: -- tota **tietysti samat asiat voidaan tehdä niin monella tavalla että se on ihan hyvä** siinä ja, ja (huokaa) **kyllä se yleensä tää yksilöllistäminen jos sitä vaan niinku ehtii luokas- luokassa hirveesti tekemään niin**

H: mm

S: **kyllä se niinkun toimii ja auttaa** että **jos katon että ei millään lailla lähe nuo tehtävät sujumaan niin sitte tehään niinkun jotain muuta**, mut jotain tehään kuitenkin

Esimerkistä 141 selviää, että Susanna piti eriyttämistä toimivana ja kertoi myös käyttävänsä sitä, jos tehtävät eivät lähde opiskelijoilla sujumaan. Mahdollisena esteenä eriyttämiselle hän piti kuitenkin ajan puutetta. Annelin haastattelussa tuli esiin, että opetus ei hänen mielestään saa olla tasokurssin tapaista (esimerkki 142).

Esimerkki 142

H: noista erilaisista teksteistä tuli mieleen, millaisia kokemuksia sulla on yksilöllistämisestä, tai eriytätkö opetusta esimerkiksi antamalla erilaisia tekstejä tai muuten yksilöllisiä tehtäviä

A: (huokaus) toi, noi, **no itseasiassahan kuitenkin kaikkien pitäis aina niinku lähtee siitä samasta** [lähtökohdasta/tekstistä?], **muutenhan se on tavallaan niinku tasokurssi, mutta kyllähän sen voi sillä sillälailla yksilöllistää että antaa tavallaan niinku teknisesti kiinnostuneelle ihmiselle teknistä tekstiä, ja tuota niin sitte taas humanisteille humanistista tekstiä**

H: mm

A: ja sitten ne kaikki puretaan. niin kuitenkin se kaikki tieto tulee käytetyksi. et tietyllä tavalla sitte erilaisia tekstejä käytetään niinku.

Leena piti opiskelijoiden *päästämistä niin sanotusti liian vähällä* arveluttavana, ja kertoi itse vaativansa kaikilta opiskelijoilta samat tehtävät (esimerkki 143).

Esimerkki 143

L: mää piän vähän sitä semmosenaki että kun **mää joka tapauksessa vaajin näiltä kaikilta opiskelijoilta että ne tekee niinku periaatteessa sillälailla samat hommat** että että mä en niin meillä on joitakin kollegoita jotka päästää niin sanotusti liian vähällä

H: [mm-m

L: [että jos että voi voi ku sulla on lukihäiriö voi voi ku sää oot maahanmuuttaja et sää mitään osaa ja voi voi ku sää et osaa keskittyä että pyörittele siinä nyt peukaloitas ja lue lehtee sitte ni mää oon sellanen että mää kyllä vaajin paljo opiskelijoilta ja **mää vaajin kyllä tasapuolisesti kaikilta** että emmä oota että ne kaikki osaa tehdä niistä niinku täydellisiä suorituksia mutta mää vaajin että ne yrittää sitä tehtävää

Leenan huoli opiskelijoiden liian vähällä pääsemisestä on aiheellinen: muun muassa Walker (2003: 115) toteaa, että heikot lukijat saavat lukutaitoihinsa vähemmän harjoitusta kuin vertaisensa, jolloin he eivät saa taidon kehittymiseen tarvittavaa lukukokemusta. Opettajat saattavat siis vahvistaa opiskelijan erottumista vertaisryhmästä, jolloin lukivaikeuden merkitys heidän elämässään lisääntyy. Opettajien tulisi-kin havainnoida omia valintojaan opetuksen mukauttamisessa ja miettiä, miksi he mukauttavat ja mitä he saavat aikaan muutoksilla (Walker 2003: 116).

Yksilöllistämistä opettajat pitivät hankalana myös sen vuoksi, että helpompia tehtäviä vaativat ne, jotka eivät niitä tarvitsisi, kuten esimerkit 144 ja 145 osoittavat.

## Esimerkki 144

- H: just aioin kysyä et millasia kokemuksia on opetuksen yksilöllistamisestä että  
 S: no tota, se on vähän niinkun, sellasta ja tällasta että **olen huomannu että jotkut opiskelijat käyttävät tätä asiaa** niinkun **hyväksensä** – – jotkut opiskelijat tulee suoraan ku ensimmäisen kerran nähdään niin he ilmottaa että minulla on se ja minulla on tämmönen ja minulla on tuo asia  
 H: mm  
 S: ja sen takia mä opiskelen hieman erilailla ku toiset, no se nyt on ihan hyvä asia ku tällee niinkun ilmottaa reilusti mutta niinkun **se että yrittää kiemurrella niistä tehtävistä ulos**, niin tuo- niillä verukkeilla tavallaan taikka asioilla **niin ni se ei oo niinku aina ihan, semmonen hyvä asia** – –

## Esimerkki 145

- L: sitte siinä on vähän sellanen että **jos mää annan jollekin eri tehtävän niin aina ne alaka kysyeen että miks tuo saa eri tehtävän**  
 H: mm  
 L: **ja** sitte siinä käy niin että **nämä joilla ei oo motivaatioo ja jotka** kuitenkin **osais niin ne alakaa vaatiin sitä samaa tehtävää**  
 H: [joo  
 L: [minäki haluan tuon helpomman tehtävän. **ja se ei niinkun käy.**

Esimerkin 146 perusteella ne, jotka tarvitsisivat, saattavat myös hävetä eriyttämistä.

## Esimerkki 146

- L: – – **ja sitte ne jotka toisaalta tarvis sen helepomman tehtävänki ehkä niin niin neki on vähän niinku sitte sillai että niitä hävettää että jos ne saa eri tehtävän. ja niinku lukivaikeus niin kyllä ne saa ne tavan tehtävät mitä on kaikilla niin ne saa ne tehtyä**  
 H: mm  
 L: enkä mää oo nähny että heillä ois ollu älyttömiä ongelmiakaan suurimmalla osalla mutta se että nii tarkotushan on että niin älyää sen että vaikka sulla on vaikeuksia niin sää pärjää ja sää olet hyvä ihminen ku muutkin  
 H: mm  
 L: **ni emmää halua antaa niille sen takia niinku, jotain helpompia tehtäviä sitte että että niin ne kokis sitte että** no tuo opettajakaan ei piä minua minään että ku se antaa minulle tämmösiä helpompia tehtäviä että **taas minua piettiin huonompana** – –

Leena perusteli kielteistä suhtautumistaan myös eriyttämiseen sillä, että hänen tehtävänsä ovat autenttisuutta tavoittelevia eivätkä liian vaikeita kenelläkään opiskelijoista. Leena kertoi antavansa opiskelijoille melko vaikeitakin tehtäviä, mutta totesi lukivaikeuksistenkin selviytyvän niistä lopulta hyvin.

Seuraavaksi kerron tarkemmin, miten opettajat toteuttivat opetuksen yksilöllistämistä ja millä muilla keinoilla he pyrkivät tukemaan opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Opettajien haastatteluissaan mainitsevat tukikeinot olen koonnut oheiseen taulukkoon (taulukko 2). Opiskelijoiden vastaukset opettajien käyttämistä tukikeinoista olen koonnut toiseen taulukkoon (taulukko 3). Opettajista Tuulan kohdalla keinot näyttävät suppeilta, sillä hän kertoi, ettei tue lukivaikeuksisia opiskelijoita mitenkään erityisesti, vaan ohjaa heidät tarvittaessa erityisopettajalle. Esimerkki 147 osoittaa, että

hän pyrkii tasapuoliseen opetukseen ja jättää lukivaikeuksisten erityisen tukemisen erityisopettajan tehtäväksi.

Esimerkki 147

H: autatko jotenki eri tavalla tai erityisesti näitä heikoimpia siinä [kirjoittamisessa

T: **[en erityisesti, vaan ihan  
ne koko ryhmä on mulle niinkun, sillä tavalla samanarvoinen**

Haastattelussa Tuula ei kertonut, millaisia keinoja hän käyttää opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemiseen normaaliopetuksessa. Muut opettajat kertoivat tukikeinoistaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohdalla, mutta heidän vastauksissaan ilmeni, että useita taulukoissa mainituista keinoista käytetään koko opiskelijaryhmän, ei ainoastaan lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohdalla.

Opiskelijoiden testaamisesta keskustelun yhteydessä Annelin haastattelussa tuli esiin, että yksi tapa tukea oppilaita on testata lukivaikeus laajemmalla yksilötestillä mahdollista lukivaikeusdiagnoosia varten ja ohjata opiskelijaa siten eteenpäin. Anneli totesi kuitenkin resurssien kaventuneen niin, että yksilötestejä tehdään ammattiopistossa entistä vähemmän. Muut opettajat eivät haastatteluissa maininneet yksilötestejä, joten niiden tekeminen vaikuttaa olevan melko vähäistä äidinkielenopettajilla. Voi olla, että kyseisten testien tekemisestä vastaa erityisopettaja, eikä yksilötestien tekeminen kuulu äidinkielenopettajien työnkuvaan. Kaikki opettajat totesivatkin haastatteluissa ohjaavansa opiskelijat tarvittaessa erityisopettajalle.

TAULUKKO 2. Opettajien käyttämät tukikeinot lukivaikeuksisten opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tukemiseen.

	lukeminen	kirjoittaminen
Tuula	- ohjaaminen erityisopettajalle	- ohjaaminen erityisopettajalle - jatkuva toiminnanohjaus - prosessikirjoittaminen - vertaistuki (maininta, ei kokemuksia)
Leena	- tehtävien helpottaminen, vaihtoehtoiset tekstit - tekstien avaaminen: kysymykset, alleviivaaminen - ääneen lukeminen: opettaja tai opiskelijat lukevat - opiskelijan kehuminen - lisääjän antaminen - ohjaaminen erityisopettajalle	- vaihtoehtoinen suoritustapa: mm. PowerPointesityksen tekeminen tai lyhyemmät kirjoitustehtävät - jatkuva toiminnanohjaus - tekstin suunnittelu: mallit ja muistiinpanotekniikat, sisällysluettelon laatiminen - opiskelijan kehuminen - lisääjän antaminen - ohjaaminen erityisopettajalle
Anneli	- vaihtoehtoiset tekstit - helpotetut tekstit - oppimistyylit: kuulemalla ja näkemällä oppiminen - tekstien avaaminen: esilukeminen ja visuaalisuuden hyödyn-	- vaihtoehtoinen suoritustapa: mm. PowerPointesityksen tekeminen, kuvien avulla kertominen tai lyhyemmät kirjoitustehtävät sekä tehtävän täydentäminen suullisesti - tekstin suunnittelu: tekstin aloituksen antaminen valmiina, kuvasta kirjoittaminen

	täminen - opiskelijoiden motivointi valitsemalla autenttisia tekstejä - lisääjän antaminen - ohjaaminen erityisopettajalle	- oikeakielisyyden perusteiden opettaminen kaikille opiskelijoille - virheiden hyväksyminen osaksi tekstiä - lisääjän antaminen - ohjaaminen erityisopettajalle
Susanna	- vaihtoehtoiset tekstit - helpotetut tai selkotekstit - tekstien avaaminen: avainkäsitteiden ja pääasioiden etsiminen yhdessä sekä muistiinpanotekniikat - ääneen lukeminen: opettaja lukee	- vaihtoehtoinen suoritustapa: vaihtoehtoiset tehtävät sekä tehtävän täydentäminen suullisesti - tekstin suunnittelu: avainsanojen ja avainkäsitteiden kerääminen, keskustelu, valmiin tekstirungon antaminen - jatkuva toiminnanohjaus

Kuten taulukosta 2 tulee ilmi, opettajien käyttämät tukikeinot opiskelijoiden tukemiseen ovat samankaltaisia. Kolmella haastatelluista opettajista keskeisimmät käytetyt tukikeinot olivat vaihtoehtoisten tekstien, tehtävien tai suoritustapojen antaminen. Tyypillisesti opettajat näyttävät antavan lukivaikeuksisille opiskelijoille luettavaksi helpompia tekstejä kuin muille ja vaativansa heiltä suppeampia kirjoitustehtäviä. Kaksi opettajaa totesi myös antavansa opiskelijoille mahdollisuuden kirjallisten tehtävien täydentämiseen suullisesti. Opettajat hyödynsivät myös erilaisia muistiinpanotekniikoita (esim. mind map, listaaminen): erilaisia muistiinpanoja he kertoivat teettävänsä opiskelijoilla sekä luettavista teksteistä että rungoksi oman tekstin tekemiseen. Yksi opettajista kertoi tukikeinojen yhteydessä hyödyntävänsä samanaikaisopetusta, muuten taulukossa mainitut tukikeinot ovat opiskelijoille yleisopetuksen piirissä, tavallisilla oppitunneilla annettavia.

Opettajien tukikeinoihin sisältyy sekä suoraan ongelmataitoja harjoittavia ja vahvistavia tehtäviä että kompensoivien taitojen kehittämistä (Aro 2003: 278–279). Suora ongelmataitojen harjoittaminen näkyy jo siinä, että tunneilla tehdään runsaasti lukemista ja kirjoittamista vaativia harjoituksia, jolloin opiskelijoiden taidot näillä äidinkielen osa-alueilla vahvistuvat. Pelkästään teknistä lukemisen tai kirjoittamisen taidon harjoittamiseen tähtääviä tehtäviä tunneilla ei kuitenkaan tehty, vaan tehtävät vaikuttivat olevan laajempia kokonaisuuksia, ja useimmiten niissä lienee jokin muukin oppisisältö. Kompensoiviksi taidoiksi voitaneen laskea esimerkiksi visuaalisuuden hyödyntäminen sekä eri opiskelutekniikoiden hyödyntäminen, joista ensimmäisen mainitsivat sekä Anneli että Susanna ja toisen Anneli. Käytännön toimia (ks. Aro 2003: 278–279) opiskelijoiden opintojen helpottamiseksi olivat muun muassa tehtävien ja tekstien helpottaminen vaihtoehtoiset suoritustavat, kuten Power Point -esityksen tekeminen sekä kirjallisten töiden täydentäminen suullisesti. Taulukoissa en ole erottanut näitä erilaisia tukimuotoja toisistaan, vaikka se ensin olikin aikeeni, sillä esimerkiksi käytännön toimet ja taitojen harjoittaminen kulkevat mielestäni käsi kädessä: kun opiskelijalle annetaan mahdollisuus esimerkiksi lukea helpompi teksti, harjoitetaan hänen taitojaan juuri hänelle sopivalla tasolla. Myös muistiinpanotekniikoiden hyödyntäminen ja valmiin tekstirungon tai mallien antaminen voivat olla sekä käytännön toimia

että taitoja vahvistavia tukikeinoja. Opetuksen yksilöllistämistä, jonka voidaan ajatella olevan yksi tärkeimmistä käytännön toimista (mm. Holopainen 2004: 47), on esitelty tämän luvun alussa.

Taulukossa 3 esittelen opiskelijoiden näkemykset tukikeinoista. Opiskelijoiden taulukossa ei ole huomioitu mahdollista erityisopetusta tavallisten oppituntien ulkopuolella.

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden mainitsemat tukikeinot lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämiseen (peruskouluajan tukikeinot kurssiivilla).

	lukeminen	kirjoittaminen
Johannes	- <i>ääneen lukeminen</i> , - mahdollisesti jotain muistisääntöjä	- keskustelu opettajan kanssa, - neuvot päättötyön kirjoittamiseen, - äidin neuvot (saneleminen, tekstin hahmottelu), - lisääjän saaminen
Petteri		- PowerPoint-esityksen tekeminen päättötyön kirjallisen osuuden tilalta, - neuvot tehtäviin, - vertaistuki
Mikael	- helpotuksia tehtäviin, - neuvoja	- helpotuksia tehtäviin, - neuvoja kirjoittamiseen, - PowerPoint-esityksen tekeminen päättötyön kirjallisen osuuden tilalta
Elina	- kehottaminen lukemaan itseksseen	- virheiden korjaaminen, - oikeinkirjoitusasioiden käyminen läpi kokon kanssa

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden näkemys opettajien käyttämistä tukikeinoista on varsin erilainen kuin opettajien näkemys (vrt. taulukot 2 ja 3). Tulosten erilaisuuteen näissä ryhmissä saattaa vaikuttaa se, että opiskelijoilta kysyttiin nimenomaan niitä tapoja, joilla he ovat saaneet erityistä tukea opinnoissaan. Opettajien tukikeinoissa taas ovat mukana sellaisetkin keinot, joita he käyttävät koko ryhmän kanssa. Opiskelijat eivät siis välttämättä ole mieltäneet kaikkia opettajien lukemisen ja kirjoittamisen tukemiseen käyttämiä keinoja erityisiksi tukikeinoiksi.

Opiskelijoiden haastatteluiden perusteella opettajien tunneilla käyttämät tukikeinot lukivaikeuksisten opiskelijoiden lukemis- ja kirjoittamistaitojen tukemiseen jäivät varsin suppeiksi. Kun kolme neljästä opettajasta kertoi antavansa opiskelijoille tarvittaessa lukea helpotettuja tai vaihtoehtoisia tekstejä (ks. taulukko 2), opiskelijoista vain yksi kertoi saaneensa *helpotuksia* lukutehtäviin. Näin siitähän huolimatta, että sekä Petteri että Johannes olivat osallistuneet niiden opettajien kursseille, jotka kertoivat kyseisiä keinoja käyttävänsä. Merkille pantava on myös Elinan toteamus siitä, että opettaja on *kehottanut lukemaan itseksseen*, jolloin opiskelija jää yksin lukuprosessinsa kanssa. Kirjoittamiseen liittyviä tukikeinoja opiskelijat mainitsivat hieman enemmän. Kirjoittamisessa opettajat olivat tukeneet heitä antamalla vaihtoehtoisia suoritustapoja sekä neuvomalla kirjoittamisprosessissa.

### 7.2.1. Lukemiseen liittyvät tukikeinot

Tässä alaluvussa esittelen tarkemmin oppitunneilla käytetyt lukemiseen liittyvät tukikeinot ja seuraavassa alaluvussa kirjoittamiseen liittyvät tukikeinot. Haastatteluissa tuli esiin, että opettajat käyttävät useita erilaisia vaihtoehtoisia tai helpotettuja tekstejä helpottaakseen lukivaikeuksisten opiskelijoiden suoriutumista ja tukeakseen opiskelijoiden taitoja kullekin sopivalla tasolla. Opettajista Anneli ja Susanna kertoivat käyttävänsä vaihtoehtoisia tekstejä, joista opiskelijat saavat itse valita tekstin, johon tarttuvat (esimerkit 148 ja 149).

Esimerkki 148

H: saako nää opiskelijat ihan vapaasti valita sen ite vai

A: [ei

H: [vai onko jotain vaihtoehtoja vai

A: ei ne yleensä ei, tai **mää en anna vapaasti mutta mä mä voin antaa vaikka kolme tekstiä**

H: joo

A: että **onko niinkö kolme tekstiä ota niistä koska mä tiedän että kaikki ei pysty samaa tekemään, niin kuitenkin että on niinku kolme ja sit pystyy siit tekemään**

H: joo

Esimerkki 149

S: – – **samahan se nyt on mistä se referaatti esimerkiks tehdään että jos se tuntuu tuska-**  
**kaselta tulee vastalauseita** siitä että me ei jakseta lukee noin pitkää ja vaikeeta tekstiä **niin sitten otetaan vähän helpompi teksti** ja, sitten se työ rupee sujumaan että, että, ehkä tämmönen selkoteksti helpotettu teksti vois olla kyllä joillakin porukoilla oikein oikeinkin niinku hyödyksi, **ja monesti mä annan vaihtoehtosena** sitte että jos haluaa niin voi ottaa tän vaativamman tekstin ja sitte, sitten tuota

H: [just

S: **[suosittelen joillekin sitten tätä tällasta tekstiä – –**

Kuten esimerkki 150 osoittaa, Anneli hyödynsi opetuksen yksilöllistämistä myös siten, että opiskelijoilla on vaikeuksia, saavat tehdä lyhyempiä tekstejä kirjoitettaessa.

Esimerkki 150

A: ja se niinku mikä musta näyttää niinku eniten ongelmalta et jotkut ryhtyy niinku niin kauheen yksityiskohtaisesti tuottaa sitä tekstiä niin siinä missä muut on tehny kaiken niin he on tuottaneet yhden kappaleen

H: joo

A: jotkut joilla on niinku tai jos on niinkun on oikeen, iso vaikeus. ja silloin se, **sillon ei niinku auta kauheen isoja asioita antaa, mut sit semmonen et tehään niinku pieniä tehtäviä, kirjoita kuvaus, kirjoita tuota niin dialogi tai joku tämmönen pieni et se ei oo kokonainen teksti vaan niinku yhden tekstin osa. – –**

Kaksoistutkintoa suorittavien opetuksen eriyttämistä Tuula piti mahdolltomana suuren ryhmäkoon vuoksi, mikä tulee ilmi esimerkistä 151. Hän ei pitänyt sitä myöskään järkevänä ajatellen ylioppilastutkintoa, jossa on kaikille samat vaatimukset.

Esimerkki 151

H: mm. no jos ajattelet omia oppitunteja niin. kerro jotain kokemuksia näitten opiskelijoitten tukemisesta joilla on vaikeuksia

T: no (huokaus), minä tuolla **lukion puolella kun siellä on niin isot ryhmät niin. siellä minä ohjaan heidät erityisopettajalle**

- H: joo.  
 T: Et he ovat siinä muun luokan kanssa **jos joku kolmenkymmenen opiskelijan lukioyrymä niin siinä ei kovin [monta**  
 H: [iso  
 T: **sekuntia jää yhdelle** opisk..opett..**opiskelijalle, eli en niinku rasita itseäni sillä että rupeisin tekemään eri tehtäviä** ja eihän siinä ole mitään järkee ja eihän siinä ole mitään järkee koska meillä esimerkiksi tänä syksynä kävi ilmi että oliko meillä kolme tämmöstä muutetusti perusopetuksen suorittanutta lukio-opinnoissa, ja missään aineessa he eivät niinku edistyneet ja heitä olis pitäny niinku sitten tukea, **mutta mites tuet koska eihän heille voi helpompia tehtäviä antaa, se on se ylioppilastutkinto josta pitää selviytyä ja siinä pitää olla samat tehtävät kaikilla.** että sitte jos esimerkiks erityisopettaja voi niinkun tuntien ulkopuolisena aikana auttaa heitä.

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemista Tuula piti erityisopettajan tehtävänä, eikä ajatellut itse pystyvänsä heidän tukemiseensa normaaliopetuksen aikana. Tässä yhteydessä Tuula ei ottanut kantaa luku- ja kirjoitushäiriöisten mahdollisuuteen saada poikkeuksellisia järjestelyitä ylioppilaskokeessa (A915/2005; YTL 2008).

Paitsi vaihtoehtoisilla teksteillä, opettajat kertoivat pyrkivänsä tukemaan opiskelijoita lukemisessa tarkoituksenmukaisilla tekstivalinnoilla (esimerkki 152).

Esimerkki 152

- H: – – miten näitten resurssien puitteissa tuet näitä opiskelijoita, eli tulisko sulla ihan jotain konkreettisia esimerkkejä mieleen et miten tuet ensinnäkin semmosta jolla on lukemisessa vaikeuksia  
 S: no, jos jos se teksti on toki **pyrin valitseen sellasia tekstejä** josta niinkun, esimerkiks et niisson kuvia tai otsikoita yhteenveitoja sellasia että niistä sellanenkin joka tämmöstä pitkää tekstiä ei jaksa niin tarkasti lukee tai hänellä vaikeutta on semmosen ymmärtämisessä ni **et hän pystyis niinku muilla tai muita apuja käyttäen niinku samaan siitä pääasiat selville**

Susanna pyrki siis hyödyntämään tekstien visuaalisuutta ja sitä kautta auttamaan opiskelijaa ymmärtämään tekstiä laajemman lukutaidon avulla, siirtämällä huomion pois pelkästään fonologisesta prosessoinnista. Susannan vastauksessa ilmenee siis kompensoivien taitojen vahvistaminen (Aro 2003: 278). Susannan lähestymistapa lukemisen tukemiseen on ymmärtämistä painottava: hän pyrkii auttamaan opiskelijoita löytämään sellaisia keinoja, joilla he ymmärtävät tekstin tarkoituksen (vrt. Walker 2003: 26). Opettajan tulisikin tekstejä valitessaan ottaa huomioon kunkin opiskelijan lukutaidon taso. Aiheet tulisi mahdollisuuksien mukaan valita siten, että ne ovat opiskelijalle tuttuja, sillä liian vaikeiden tekstien käyttäminen ei kehitä opiskelijoiden lukutaitoa. (Walker 2003: 27.)

Annelin haastattelussa Susannan ajatus visuaalisuuden hyödyntämisestä luetun ymmärtämisessä laajentui oppimistyylien hyödyntämiseen. Opettajan pitäisi hänen mukaansa tarjota mahdollisuus oppimiseen paitsi lukemalla, myös kuulemalla ja näkemällä (esimerkki 153).

Esimerkki 153

- A: – – sit tietysti luetunymmärtämisessä vois ajatella että nää **opiskelu- opiskelutekniikat**. Ja sitten kyllähän me puhutaan näistä **eri tyyleistä että millä tyyleillä sinä opit**, et opetetaan niinku näitä erityylyisiä, et tavallaan niinku itse oppis sen oman oppimistyylynsä, ja itse oppis käyttämään sitä itselle sopivaa tekniikkaa.

- H: mm. mitä esimerkiksi, oppimistyyliä  
 A: (äh) (taukoa) no joku oppii **kuulemalla**, joku oppii **näkemällä**. ja sitte se että siinä opetuksessa on aina kaikki vaihtoehdot

Opettajat pyrkivät tukemaan opiskelijoita lukemisessa myös auttamalla heitä tekstien avaamisessa eri tavoin. Tarvittaessa Susanna kertoi auttavansa opiskelija tekstin sisällön hahmottamisessa: tekstistä voidaan poimia esimerkiksi pääasiat ja avainkäsitteet (esimerkki 153).

Esimerkki 153

- S: – – mutta sitten tuota tietysti niin tällasen opiskelijan kanssa jolla on enemmän vaikeutta tämän tekstin ymmärtämisessä niin sitten **voidaan käydä vähän tarkemmin, katotaan jokaisesta kappaleesta niinku avainsanat ja pääasiat ja** tällaset, ja tietysti sitte opiskelijat et esimerkiksi jos referaattia ruetaan tekemään niin **kukin opiskelija** niinkun tavallaan **sen oppimistyyliensä kautta** tekee et jotkut haluaa kuulla sen **luettuna sen tekstin, ää-  
neen** ja toiset haluaa sitte että he tekee siitä **mind mapin** tai jotaki tämmöstä niinku **ku-  
vallista** tai toiset tekee siitä vaan, kylmän viileesti **alleviivaukset ja jonkun listan tai** jotain muuta että että niinku yritetään mennä eri tavoin se teksti läpi että se kaikille aukeis  
 – –  
 S: ku ne **avainkäsitteet** sieltä nostetaan esille ni se jo auttaa kovasti

Opettajan tekstistä tekemien kysymysten tulisikin olla sellaisia, että ne auttavat opiskelijaa rakentamaan yhtenäisen kuvan tekstistä sen sijaan, että kysymyksissä keskityttäisiin yksittäisten faktojen poimimiseen (Walker 2003: 26.) Erityyppisten muistiinpanojen tekemisen Susanna kertoi myös olevan toimiva keino.

Anneli piti toimivana apuvälineenä tekstien avaamiseen muun muassa listaamista (esimerkki 154).

Esimerkki 154

- A: mutta se että just äskön tuossa yritin opettaa niille opiskelijoille sitä että mikä vois olla et koska se maind mappi ei oo kaikille hyvä keino, että **pitäis niinku oppia se että että mi-  
kä meidän niinku oma mikä on se oma hyvä keino**  
 H: mm  
 A: **et millä voi sitte sitä tekstiä avata**. koska tekstithän on niin monenlaisia että se lue-  
tunymmärtäminen riippuu tosi paljo siitä että minkälaisen tekstin saa.  
 H: maind mapin lisäksi tai rinnalla niin mitä muita tämmösiä malleja on mitä oot todennu  
toimivaks opiskelijoilla  
 A: (huokaus.) no, **jotkuthan listaa**. vaikka se on vanha metodi niin jotkut listaa.  
 H: mm  
 A: ne **listaa hyviä puolia ja huonoja puolia**. et oppii niinku tavallaan (taukoa) jo siinä **luki-  
essaan merkitseen siihen tekstiin ja listaan hyvät ja huonot puolet ja sit niistä niinku  
sitte kokoo sen**. ja sitte tuota niin käyttää sitä semmosta tekstistrategiaa siinä että **raken-  
taa sitte siitä tekstin**, koska mind mapissa on se ongelma että siinä saattaa joskus tulla  
niinku valtavasti semmosta tarkotuksetonta  
 H: mm  
 A: ja ei saa sitte semmosta koheesiota siihen tekstiin.

Esimerkistä 154 on havaittavissa tyypillinen tehtävämuoto äidinkielen opiskelussa: opiskelijoilla on teksti, joka heidän tulee lukea ja ymmärtää ja jonka pohjalta rakennetaan oma teksti. Tämän tyyppisissä tehtävissä lukemisen ja kirjoittamisen taidot limittyvät toisiinsa ja kirjoituksen onnistuminen riippuu pitkälti ymmärtävän lukemisen onnistumisesta. Huomion kiinnittämistä luetunymmärtämisen taitoihin



voidaan tästäkin syystä pitää erityisen tärkeänä. Anneli piti tärkeänä tekstin avaamista *esilukemalla*, millä hän tarkoitti tekstin keinojen ymmärtämistä ja tekstin rakenteen pohtimista.

Leena kertoi helpottavansa opiskelijoita luetun ymmärtämisessä jakamalla tekstin osiin (esimerkki 155).

Esimerkki 155

- H: mm. noo sitte pompataan vähän (naurahdus) ni kirjottamisesta lukemiseen, ni jos aattelet lukemisen opettamista niin miten siinä, [tuet
- L: [no mää teetän näillä ihan semmosia luetunymmärtämisiä
- H: joo
- L: joutuuhan ne referaattiakin varten lukemaan, mutta se että jos mää **palastelen jonku tekstin** sen takia että siellä on lukivaikeuksia ja osalla on niinku näkövaikeuksia että sen joutuu niinku monesti kirjottaa isommalle fontille tai jotakin, ja ne palstat aiheuttaa joskus vähän ongelmia, ni emmää nyt nää etteikö ne muutkin vois sitten tehdä niinku sitä palasteltua että pakkoko se niille on sitten lyyä koko aukeeman mittanen semmonen
- H: mm
- L: kertapläräys ja sitten kysymykset perään että
- H: mm
- L: kyllä ne voi ihan yhtä hyvin tehdä sen kun sitte siinä on **pätkä tekstiä ja kysymykset siihen ja pätkä tekstiä ja kysymykset siihen** niin ei siitä oo sen kummemmin haittaa niillekään että, että. kyllä mää sitä niinkun teen. että jos mulla on pitempi juttu ja jos mää haluan että ne lukee sen kuitenkin niin kyllä mää niitä palastelen

Leena kertoi käyttävänsä osiin jaettua tekstiä kaikilla opiskelijoilla. Luetunymmärtämisen helpottaminen koski siis hänellä kaikkia opiskelijoita, eikä ollut keino eriyttää tehtäviä vaan pikemminkin keino laskea tehtävien tasoa sellaiseksi, että kaikki selviävät niistä. Leenan käyttämä keinon perustelut ovat kuitenkin puutteelliset, sillä tekstin katkominen osiin ja yksittäisiin tietoihin liittyvät kysymykset kunkin osan alla saattavat vaikeuttaa tekstin kokonaisuuden hahmottamista (ks. Walker 2003: 26). Tällaisissa tehtävissä opiskelija ei saa myöskään mahdollisuutta käyttää omia lukustrategioitaan (Walker 2003: 20–21, 117).

Esimerkin 156 mukaan eräs keino helpottaa lukemista on käyttää selkotekstejä.

Esimerkki 156

- H: no tulee mieleen jotain keinoja miten sitä vois tukea sitä sujuvuutta
- S: no toki **selkotekstithän olis äärimmäisen hyviä jos olis aina vaihtoehto [että**
- H: [mm
- S: **sais sitten selkokielisen tekstin siihen viereen. et pystyis tavallaan lukemaan niinku \*helpommin sen mutta silti se sama sisältö sieltä tulis**

Selkokieltä onkin kirjallisuudessa ehdotettu yhdeksi luetun ymmärtämisen tukemisen keinoksi, sillä opiskelija voi saada kokemuksen esimerkiksi kokonaisen kirjan lukemista, mikä lisää lukumotivaatiota. Selkokielellä tarkoitetaan kieltä, jossa käytetään lyhyitä lauseita ja sanoja, selkeitä lauserakenteita sekä runsaasti verbejä ja substantiiveja. Vierasperäiset sanat pyritään selkokielessä selittämään. (Thuneberg 2006: 162.) Selkotekstien käyttämisen Susanna totesi vaativan hienovaraisuutta; niiden käyttämiseen liittyy samoja ongelmia kuin tehtävien eriyttämiseen yleensäkin (ks. luvussa aiemmin). Susanna puhuu

esimerkissä 156 *referaatin* kirjoittamisesta, mikä tuo esiin sitä, että selkotekstien käyttäminen on tavallaan myös kirjoittamisen helpottamiskeino, ja vahvistaa aiemmin mainittua kuvaa siitä, että ammatillisessa äidinkielessä lukeminen ja kirjoittaminen ovat limittyneet toisiinsa, eikä niitä juurikaan harjoitella erillisinä taitoina.

Leena korosti pyrkivänsä tukemaan opiskelijoita siten, etteivät he jää lukiessaan yksin, vaan saavat tukea niin opettajalta kuin koko luokan opetuskeskustelustakin (esimerkki 157).

Esimerkki 157

- L: – – ja sitte tuota minä neuvon myös että no nythän on semmonen asia että nythän **kannattaa alleviivata tästä tähän on nyt tärkeä** ku tässä on tammönen tilastotieto niin feiköhän alleviivataf (naurua), ja **saatan lukee kappaleen ja kysyn** että no oisko tässä nyt mitään alleviivamisen arvosta ja **sitte joku esittää** että no tähän ois hyvä **niin sitte mä kysyn että no minkä takia. niin sitte siitä tulee perusteluja, niin tavallaan vähän silleenki että ne ei oo niinku yksin sen lukemisprosessinsa kans ne onnettomat**
- H: joo
- L: vaan sitte koko luokka on niinku siinä prosessissa **ja ne jotka niinku hoksaat niin ne saano ja nämä toiset ei niinku koe tyhmyyttä siitä ette ne niinku kuuntelee että ahaa tämä onki tärkeä ja se on tärkeä sen ja sen takia** ja ei ne ny ehkä sitä siitä sisäistä niin kauheen hyvin mutta, mutta ei ne oo ainakaan ihan tyhjän päälläkään sitte

Keskustelussa muiden opiskelijoiden kanssa opiskelijat jakavat tulkintojaan ja kiinnittävät huomiota tekstin tarkoitukseen sekä voivat perustella, miten he tekivät tulkintansa. Tekstin ymmärtämisen helpottamiseen Leena oli käyttänyt opiskelijoiden kanssa myös alleviivaamista.

Opettajat käyttivät oppitunneillaan tukikeinona myös ääneen lukemista. Opettajista Leena sanoi, että saattaa lukea tekstin opiskelijoille itse ääneen (esimerkki 158).

Esimerkki 158

- L: että sitte on sitä että monesti niinku referaatin pohjaksi on joku juttu ja se ei lähe käyntiin se niien lukeminen niin sitte minä kysyn niiltä että no mites tehään että luenko minä nyt teille sitten, ja minä sillä eholla sitten **luen ääneen** sen että ne on hiljaa
- H: joo
- L: ja jos ei ne oo hiljaa niin sitte mä en lue. mutta se vaan että kyllä mä voin lukee – –

Myös Susanna mainitsi, että jotkut opiskelijat haluavat kuulla tekstin ääneen luettuna. Anneli totesi, ettei pakota opiskelijoita lukemaan (esimerkki 159).

Esimerkki 159

- H: joo. no jos sitten aatellaan ihan äidinkielen opetusta niin voisitko kertoa jotain esimerkkejä että miten tuntien aikana tai äidinkielenopetuksessa tuet näitä opiskelijoita joilla on vaikeuksia, jos aloitetaan vaikka ihan lukemisesta, lukemisen perustaidoista.
- A: no siis, s- se oikeestaan se tulee näillä että he eivät halua lukee
- H: joo
- A: **aika moni ei halua lukee. ja emmä kyllä pakota lukemaan.** koska se ei paranna sitte, se monestikki on niin että se ensimmäinen vaikeus on lukivaikeus ja sitte jos niinku se tavallaan niinku ne kemiat ei toimi niin se voi suurentua se vaikeus
- H: [mm
- A: [et tulee paniikkihäiriöitä ja tulee vaikka mitä koska siellä kuitenkin siellä neurologiassa jotain on, ja eihän niillä peloilla siinä oo mitään [järkee
- H: [mm
- A: et nää on ihan niinku älyttömiä. **et mä en niinku yleensä sillälaila väkisin teetä. mut kyllä mä niinku yritän saada opiskelijan tekemään että, että esimerkiksi sillälaila**

**että kehitellään jokin strategia missä huomaamatta tekee sen**, ja sit ku opiskelija on sen tehny niin mä muistan sanoo että sähän osasit sen, huomasiitko että osasit. ja monelle sitte se pelko jää siihen. **hän niinkö itse huomaa että ai että eikse oo tuon kummempi, että ihan älytöntä että mää oon pelänny niin kauheesti.**

Anneli ei ilmeisesti tarkoittanut tässä lukemisella pelkästään ääneen lukemista, vaan myös itsekseen lukemista.

Holopaisen ja Savolaisen (2006: 217) mukaan monipuoliseen lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen vielä toisellakin asteella kuuluu fonologisen tietoisuuden vahvistamista, kirjainäännevastaavuuden automatisoimista, teknisen lukutaidon sujuvuuden harjoittelua lukemalla ääneen sekä luetun ymmärtämisen harjoittelua. Esimerkistä 160 voi päätellä, että Leena ei katso peruslukutaidon harjoittamisen kuuluvan enää ammatillisen äidinkielenopetuksen oppisisältöihin. Myöskään muut opettajat eivät kertoneet harjoittavansa teknisen lukemisen taitoa erikseen.

Esimerkki 160

- H: tota. jossain vaiheessa mainitsit että on vaikeuksia siinä lukemisessa, siinä että miten lukee, niin jos aattelet ihan lukemisen perustaitoo, ei niinkään luetunymmärtämistä, niin mitä mahdollisuuksia on niinku tukee sitä tai, tuet tai niinku..
- L: (taukoa) **se ei ehkä oo niinku meillä ollu niin pinnalla** että (taukoa) se kun ylipäätänsä kun ne lukee niin vähän
- H: joo
- L: niien kans tahtoo menestyä enemmän niinku semmoset tehtävät että siinä tehtävässä on joku selvä kohta että siinä täytyy tehdä jotakin
- H: joo
- L: **niin aika harvoin meillä sillai lukemisen vuoksi ihan luetaan** ja sitten se että, ne joilla on niin pahoja oppimisvaikeuksia tai niinko niin pahoja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia niin ne on kyllä niin sitte yleensä että ne on sitte erityisopettajalla [kokonaan
- H: [joo
- L: että jos ei niinku pysty kerta kaikkiaan. niinkun sillailailla ettei niinku pysty lukemaan
- H: joo
- L: ne on niinku siellä sitten – –

Jos jollakin opiskelijalla on vaikeuksia peruslukutaidossa, hänet siis ohjataan erityisopettajan opetukseen. Koska teknisen luku- ja kirjoitustaidon puutteiden on todettu olevan suurin este hyvälle luetun ymmärtämiselle ja toimivan lukutaidon saavuttamiselle vielä aikuisiässä (Shankweiler ym. 1996: 288–290; Elbro ym. 1995: 272–275) ja monilla lukivaikeuksisilla henkilöillä on havaittavissa samoja ongelmia lukivaikeutta selittävässä taustataidoissa kuin lukemista opettelevilla lapsilla (Wilson & Lesaux 2001; Snowling ym. 1997; Bruck 1990), tulisi tekniseen luku- ja kirjoitustaitoon kiinnittää huomiota vielä toisella asteellakin. Myös Aro (2008: 257) painottaa peruslukutaidon harjoittamisen merkitystä. Haastattelemieni opettajien mukaan oppitunneilla luetaan kuitenkin harvoin vain lukemisen vuoksi, eikä esimerkiksi Kairaluoman ja muiden (2008: 54–55) mainitsemia peruslukutaidon harjoittamismenetelmiä (ks. luku 3.3.1.) tullut esiin tutkimukseni haastatteluaineistoissa.

Kairaluoman ja muiden (2008: 52) mielestä opiskelijoiden pyytämistä lukemaan ääneen tunneilla tulee välttää, koska se saattaa ahdistaa opiskelijaa. Tutkimukseni tuloksista voi päätellä, että opiskelijoiden kehottaminen lukemaan ääneen on ammattiopistossa poikkeuksellista (esimerkki 161).

Esimerkki 161

- L: mutta että, oommää sitten tehnyt semmosen kerran tein semmosen natsikomennon että kun ei kerran suju niin ei muuta kun rupeette se oli se että kun mää sanoin niinkun että että no luenko minä ja porukka oli sitä mieltä että lue sinä ja sitten ruettiin hälliseen niin **mää sanoin että lukekaapa ite, että sieltä alotetaan että sinä ensimmäisenä, niin siinä oli yks kaveri joka on huono lukemaan ääneen**
- H: joo
- L: ja se luki sillälaila nopeesti hölöttäen jonku pätkän siitä, ja sitten joku tarttu niinku siihen, mä en yleensä niinku lueta justiin sen takia niillä ääneen ku mää en halua että kukaan taas niinku kokee semmosta nolouden tunnetta että – – **niinku miettii yhtä luokkaa missä yks poika on sillai mukautettu osittain niin en mää en mää sitä niinku kaveria olis kyllä missään nimessä pannu esimerkiks niinku lukemaan ääneen**
- H: joo
- L: että se luokka oli sillai että ne oli ollu mulla jo aika kauan että niistä niinku sillai ja sitte niinku toisaalta se oli vähän niinku niille **rangaistus kaikille että mitäs ette oo hiljaa, että olisinhan minä lukenut mutta**

Tapauksessa, jossa Leena oli päätenyt ääneen luetuttamiseen, hän ei ollut vaatinut virheetöntä ja selkeää lukemista niiltä opiskelijoilta, joilla oli ollut vaikeuksia lukemisessa. Leenan kertomassa esimerkissä mielenkiintoista on myös se, että lukeminen toimii tällaisissa tapauksissa opiskelijoille *rangaistuksena*. Ääneen lukeminen vahvistaa fonologista prosessointia, mutta joutuminen lukemaan ääneen koko ryhmälle voi olla opiskelijalle ahdistavaa, ja kun opettaja vieläpä tietää sen olevan vastenmielistä, voidaan tällaista opetusmuotoa pitää varsin arveluttavana. Negatiivisten tuntemusten herättäminen opiskelijoissa käskemällä näitä lukemaan ääneen tuskin vahvistaa heidän motivaatiotaan lukemista kohtaa. Haastatelluista opiskelijoista Elina oli kokenut ääneen lukemisen ala-asteella ahdistavaksi, Johannes taas piti ääneen lukemista kokemuksensa perusteella hyvänä, sillä silloin oli ollut pakko lukea (esimerkki 162).

Esimerkki 162

- J: kyllä sitä niinku. ala-asteella meillä oli silleen et. (taukoa) jotai kuiteski että ne oli että useempi sata sivua oli semmonen kirja aluks
- H: joo
- J: **luettiin niinku että luettiin joku, onko se sit jae vai mikä se on, (semmonen) pikkunen pätkä ja**
- H: joo, tai kappale
- J: nii just kappale ja, sitte aina luki seuraava ja lu-
- H: joo
- J: **ja kierrettiin sitä luokan kesken, äidinkielen tunneilla ja sitte ku saatiin kirja luettua niin katottiin sit se elokuva**
- H: joo
- J: **et se oli niinku ihan hyvä että siinä oli pakko lukea**
- H: joo. no miltä se ääneen lukeminen tuntu
- J: **no eei siinä. silleen. ihan hyvin**
- H: sitä et oo kokenu hankalaks
- J: eehen
- H: luetaanko täälä ääneen. äidinkielen tunneilla.

J: **no ei meillä oo mittään muuta ku sitte jos jotakin, ryhmätyönä tehään jotakin, juttuja niin sitte ku me se esitetään**

Opiskelijoiden vastausten perusteella ammattiopistossa ei juuri lueta ääneen. Teknisen lukutaidon harjoittamisen ja luetunymmärtämisen voidaan kuitenkin ajatella liittyvän tehtäviin, joita tunneilla tehdään.

Nessin (2008: 80) mukaan luetunymmärtämisen opettajat käyttävät opetuksessaan liian vähän aikaa luetunymmärtämisen tukemiseen siihen nähden, että luetunymmärtämisen strategioiden opetuksella on havaittu olevan hyviä tuloksia. Opettajat eivät maininneet luetunymmärtämisen strategiaopetusta haastatteluissa (ks. luku 3.3.2.), joten luetunymmärtämisen tukemisessa on vielä paljon parantamisen varaa. Tätä tukee myös se havainto, etteivät opiskelijat itse osanneet mainita mitään tapoja, joilla opettajat olisivat tukeneet heidän lukemistaan. Johannes ja Elina eivät ainakaan muistaneet opettajan ohjanneen lukemista millään erityisellä tavalla (esimerkit 163 ja 164).

Esimerkki 163

H: no onko äidinkielen tunneilla tullu jotaki tämmösiä lukutapoja et miten lukee sitä tekstiä että  
 J: mm, **aina sitä o voinu jotaki tulla semmosia muistisääntöjä mutta, ei ne on voinu olla että ne on toisesta korvasta menny sisään ja toisesta...**  
 H: ei oo erityisesti [jääny mieleen  
 J: [eeiii

Esimerkki 164

H: -- no sit jos aattelet että ei, ei niinku ihan lukivaikeuden takia vaan miten \*muuten sää oot kokenu että äidinkielenopettaja ohjaa, niin millaisia neuvoja se on antanu tai semmosia keinoja niin \*lukemiseen, jos ensin aattelet lukemista  
 E: (5) **emmää muista. varmaan vaan sanonu että lukee itekseen ja.**  
 H: mm  
 E: sillai  
 H: et muista että ois käyty mitään erityisiä niinku sillai lukustrategioita että miten vaikkapa tiivistetään tai tehään mind mappia tai  
 E: emmuista

Mikael kertoi saaneensa apua opettajilta lukemiseen liittyvissä tehtävissä, mutta hänkään ei nimennyt konkreettisia lukustrategioita, joita opettajat olisivat opettaneet (esimerkki 165).

Esimerkki 165

H: no tota entä lukemisesta jos teillä on joku pidempi teksti mitä pitää niin miten opettaja neuvoo tai ohjaa  
 M: **no ei meillä nyt oo oikein mitään pitkiä tekstejä ollu mitä pitäs lukee**, muista  
 H: no onko lukemisen puolella ollu tai tullu semmosia tehtäviä eteen että oisit sitte tehnyt jotenki tälle helpommin niinku esimerkiks kirjottamisessa tää päättötyö että, vai ootko tehny ihan tehtävät ku muutki [siinä  
 M: [samat tehtävät  
 [lähinnä ku muutki  
 H: [joo  
 M: tai siinä **aina välillä tulee jotain helepotuksia että vähän neuvoo ne opettajat --**

Petterin haastattelussa ei mainittu lainkaan lukemiseen liittyviä tukikeinoja.

Tämän luvun tuloksista yhteenvedona voidaan todeta, että osa opettajista piti opetuksen yksilöllistämistä ammatillisessa äidinkielenopetuksessa hyödyllisenä lukivaikeuksisille opiskelijoille. Opettajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että eriyttämistä on vaikea toteuttaa siten, että helpompia tekstejä tai tehtäviä saisivat juuri ne opiskelijat, joilla todella on vaikeuksia. Opettajien vastauksissa korostui tasapuolisuuden merkitys sekä hienovaraisuus – opettajat eivät halua saattaa opiskelijoita eriarvoiseen asemaan. Aiemmassa tutkimuksessa (Honkanen 2006: 161) on havaittu erityisopettajien ja opinto-ohjaajien olevan huolissaan yleisopetukseen integroitujen erityisopetuksen tasavertaisuuden toteutumisesta nimenomaan ammatillisissa opinnoissa. Tutkimuksen mukaan osa integroiduista erityisopiskelijoista jää vaille riittävää tukea opinnoissaan, jolloin integrointi jää heidän kohdallaan vain tekniseksi eikä toteudu aidosti, mahdollistaen myös toiminnallisen ja sosiaalisen integraation (Honkanen 2006: 135–137). Synä siihen, ettei tasavertaisuus toteudu, tutkimuksessa nähtiin resurssien puutteen lisäksi opettajien yksilöllistämiseen liittyvien taitojen puutteellisuus sekä kielteiset asenteet (Honkanen 2006: 161). Oman tutkimukseni tulokset vahvistavat sitä, että opettajien yksilöllistämiseen liittyvää koulutusta tulisi lisätä.

Vaikka opetuksen eriyttämistä pidettiin vaikeana, opettajat kertoivat kuitenkin pyrkimänsä tarjoamaan opiskelijoille riittävän helppoja tekstejä ja antavansa myös vaihtoehtoisia tekstejä. Sopivan tasoisten tekstien valitsemisen voidaan ajatella paitsi helpottavan opiskelijoiden suoriutumista, myös ohjaavan opiskelijan keskittymistä lukemisen sijasta opiskeltavaan asiaan sekä myös kehittävän opiskelijan lukutaitoa heidän omalla tasollaan. Opiskelijoiden haastatteluissa lähes ainoa esiin tullut opetuksen eriyttämiseen liittyvä seikka oli kirjoitustehtävien, kuten opinnäytetyön raportoinnin, helpottaminen (ks. seuraava alaluku).

Opettajat olivat käyttäneet opiskelijoiden lukemisen tukemiseen erilaisia tekstin avaamisen keinoja: muistiinpanotekniikoita (mind map, listaaminen), alleviivauksia, tärkeiden käsitteiden etsimistä tekstistä, apukysymyksiä, tekstien visuaalisuutta ja tekstien jakamista osiin. Lisäksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä asioiden opettamista paitsi tekstien kautta, myös siten, että opiskelijat voivat oppia myös kuulemalla ja näkemällä – he siis pyrkivät opetuksessaan hyödyntämään myös erilaisia oppimistyyplejä. Lukeminen vaikuttaa ammattiopiston äidinkielen tunneilla liittyvän tehtävien tekemiseen, kirjoittamiseen ja oppisisältöjen opettelemiseen; tunneilla ei juuri lueta pelkästään lukutaidon harjoittamisen vuoksi. Myöskään varsinaista luetunymmärtämisen strategiaopetusta (Johnson-Glenberg 2000: 772; Takala 2006: 150–157; Holopainen & Savolainen 2006: 218; Kairaluoma ym. 2008: 73) opettajat eivät käytä lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa.

### **7.2.2. Kirjoittamiseen liittyvät tukikeinot**

Kirjoittamisen opetus ammattiopistossa liittyy äidinkielenopettajien mukaan referaattien ja erilaisten tehtävien tekemiseen, ammatillisten töiden kuvaamiseen vaihe vaiheelta sekä oikeakielisyyden opetta-

miseen. Kirjoitustaidon perusteet pitäisi opettajien mukaan olla opiskelijoilla hallussa jo peruskoulusta tultaessa (esimerkki 166).

Esimerkki 166

H: entä kirjoittamisen opetus tunnilla, tulisko siitä sitten muuta mieleen

A: **no tietystihän meillä nyt ku ne tänne tulee niin suurimman osan pitäis jo osata kirjoittaa**

H: [mmm

A: [että ne ei niinku, mutta että senhän nyt huomaa että koska **me opetetaan aika paljo kuitenkin kielen**(epäselvää) **niinku oikeakielisyyden perusteita**

Vaikka muun muassa Aro (2008: 257) toteaa, että tärkein kaino tukea lukioppilasta on harjoittaa hänen perustaitojaan, opettajat eivät siis pidä peruskirjoitustaidon opettamista enää ammattiopiston tehtävänä. Opettajien apukeinot olivatkin toiminnallisempaan kirjoitustaitoon liittyviä – kirjoittamista opettajat eivät kertoneet harjoituttavansa vain kirjoittamisen vuoksi. Kirjoittamisen tukena haastattelemani opettajat ja opiskelijat eivät kertoneet käytetyn esimerkiksi Kairaluoman ja muiden (2008: 98) mainitsemia tavuttamista tai pseudosanojen kirjoittamista. Oman alan vaikeita käsitteitä kirjoitetaan ainakin päättötyön kirjoittamisen yhteydessä päätellen siitä, että opiskelijat olivat kokeneet niiden kirjoittamisen vaikeaksi (ks. luku 6.3. esimerkki 91) – se, harjoitellaanko näiden kirjoittamista tunneilla, ei selvinnyt. Erilaisten lukemisen ja kirjoittamisen osataitojen harjoittelua harjoittelun vuoksi Leena ei pitänyt tehokkaana (esimerkki 167).

Esimerkki 167

L: no tietysti ni, ainahan sitä sillälaila. aattelis että, että jos niinku täytyy joku semmonen asia aina niinku asiakokonaisuuksia et vois niinku treenata sillai **että jos niinku täytys niinku jotaki jos niiltei onnistu joku suora ja epäsuora ilmaisu niin sitä voi niinku reenata tehtävänäkin mutta ku siinä on just se että ku ne tekee sen tehtävän kyllä ihan hyvin mutta ne ei sitte sovela sitä**

Fisher ja Ivey (2006: 182) epäilevätkin artikkelissaan, tekeekö osataitojen kartuttaminen paremmaksi lukijaksi tai kirjoittajaksi; heidän mukaansa lähestymistapa kirjoittamiseen ja lukemiseen tulee olla kokonaisvaltainen.

Kirjoittamisen tehtävissä opettajat pyrkivät auttamaan lukivaikeuksista opiskelijaa muun muassa antamalla heille mahdollisuuden vaihtoehtoiseen suoritustapaan. Esimerkit 168 ja 169 osoittavat, miten opiskelijalle voidaan antaa mahdollisuus esimerkiksi kirjoittaa helpommasta aiheesta.

Esimerkki 168

S: – – kirjota vaikka kuvasta tai kirjota jostain toisesta aiheesta tai miltä susta nyt tuntuu tai miltä kirjottaminen tuntuu yritetään auttaa sitä, konstilla jos toisella

Esimerkki 169

H: missä muissa tehtävissä oot esimerkiks kokeillu kuin että on näitä eri vaihtoehtoja teksteissä

S: (no ne just joo?) luetun- luetunymmärtämisessä ja **sitten kirjoitustehtävissä tietysti**, että tota. jos tehdään esimerkiks. mitähän mä teetin, **äskengin tuossa teetin semmosta uutis- (yskäisee) uutistehtävää niin oli lukivaikeuksinen tyttö**, tuossa äsken niin, niin niin **piti kirjoittaa siitä uutisesta**, tavallaan eläytyä siihen ja **kirjoittaa eril- erilaisesta näkökul-**

**masta se asia niin mää sanoin hänelle että kirjota mitä sä ajattelet ite täst uutisesta että et niinku jotain siitä aiheesta kuitenkin**

Opettajista Susanna kertoi myös antavansa joidenkin opiskelijoiden esittää työt suullisesti (esimerkki 170).

Esimerkki 170

H: joo. no entäs sitten kirjottaminen

S: kirjottaminen on yleensä se ongelmallisempi osa, että, **joissakin tapauksissa niin jos se lukivaikeus on kovinki vaikeeta niin sitten se menee siihen että opiskelija kertoo suullisesti loput et ku tuntuu et se siitä ei tule mitään**

Leena piti toimivana myös PowerPoint-esitysten tekemistä kirjallisten töiden sijaan (esimerkki 171).

Esimerkki 171

L: ni sillai mutta **power pointti on sillai hyvä että siinä hahmottuu kuitenkin se tekstin rakenne sillai niinkun kuvana ja sää saat hakee siihen kivoja kuvia netistä ja opit käyttään power pointtia ja sitte sun ei tarvi kirjottaa siihen kovin pitkiä lauseita**

--

L: -- power pointti on minusta hyvä just sen takia että siinä niinku asia menee niinku ratkee ja menee eteenpäin ja **oppilas älyää jotakin mutta sen ei tarvi kirjottaa**

Anneli kertoi hyödyntäneensä PowerPoint-esitystä opinnäytetyön kirjallisen raportin tilalta (esimerkki 172).

Esimerkki 172

A: tänä päivänä oikeestaan just koska mä se suurin huoli minulle oli koska nykyäänhän ammattioppilaitoksiinhan tehään se **opinnäytetyö**

H: mm

A: -- ja sitte tuota niin suurin ongelma on se pelko se että valmistunko mää koskaan ku mää en saa sitä työtä tehdyksi -- ja me ollaan tehty niin että että nytki tuossa tänä aamuna kaks **poikaa pyysi että saisinko mää tehdä power pointilla semmosen esityksen jota mää sitte laajasti suullisesti täydennän**

H: joo

A: ja he tuota kirjottaa se ei niinku, se monestikki niinku tuolla tekniikassa tuottamisen vaikeus on se suurin vaikeus

H: joo

A: **niin sitte ku saa tehtyä sellasen havainnollisen, monet pystyy aika hyvin jäsentämäänkin sen, jos saa havainnollisen kuvasarjan niin niitten kuvien kautta pystyy aivan monipuolisesti ja havainnollisesti esittämään sen työn**

H: joo

A: ja osoittamaan niinku sitä osaamista.

Anneli kertoi myös, että tehdyistä töistä kirjoitettaessa hyödynnetään valokuvia, joiden avulla työ tekstin tekemiseen sijasta esitetään suullisesti (esimerkki 173).

Esimerkki 173

A: -- ja sit yks keino mitä mä en oo tässä sanonu niin on se et me otetaan niinku va- työssä me otetaan valokuvia.

H: joo

A: **kuvataan niinku se koko prosessi**

H: joo

A: **ja opiskelija sit, me, mä opetan tietokoneen käyttämistä niin paljo ku voi, ja opiskelija merkkää sinne, laittaa semmosia nuolia, ja sitte kuhan saa sen kuvasarjan niin hän järjessä sen kuvasarjan siitä ja pystyy sitten tuottamaan järkevän raportin**



- H: joo  
 A: mut et se on sitä on niinku **tosi vähän sitä tekstiä mutta, mut sitte suullisesti pystyy selittään**  
 H: joo  
 A: et selkein on niinku selvittää sen tilanteen, vaikka ei pysty selittään kaikkea. kirjallisesti.

Kuvasarjan käyttäminen on yksi hyväksi havaittu tukikeino kirjoittamiseen; sen avulla voitaisiin saada myös tekstiä tuotettua sen lisäksi, että saadaan tehty työ ja sen vaiheet esitettyä suullisesti.

Opiskelijoista Petteri ja Mikael kertoivat saavansa tehdä opinnäytetyön kirjallisen osuuden vaihtoehtoisella suoritustavalla eli PowerPoint-esityksenä (esimerkit 174 ja 175).

#### Esimerkki 174

- H: joo, no ooksää opinnäytetyötä alottanu kirjottaa vielä  
 P: kyllä mää alotin sen mutta ei mulla oikeen tuo tuu niin paljo tekstiä niin **mää saan semmosen vähän erikoisemman työn tehä että**  
 H: [joo  
 P: **[power pointilla dioja ja sit mää ite suullisesti esitän sen**  
 H: joo, eli sun ei tarvi tehä sitä kirjallista raporttia  
 P: [joo  
 H: [siinä muodossa kun muut  
 P: ei mulla oikeen syntys se tässä ajassa

#### Esimerkki 175

- H: onkse tämmönen että sää oot tehny jonku työn ja sitte se on raportti siitä  
 M: joo  
 H: joo  
 M: kyllä  
 H: ja teet sen ihan niinku kirjallisen  
 M: öö **no mää yritin rueta tekeen sitä kirjallisena mut sitte mää sain luvan tehä siitä tään power pointti esityksen**  
 H: joo  
 M: se rupee nyt oleen melkeen valmis  
 H: joo. eli sä sit sen esität suullisesti  
 M: joo  
 H: okei  
 M: **et palijo helepompi silleen tehä se**  
 H: joo, sä saaksa siitä arvioinnin ihan niinku niitten niinku normaaliarvosanan mukaan että  
 M: joo, tietääkseni ainakin näin mää käsitin  
 H: joo. sehän on ihan kiva sitte silleen  
 M: mm, **ettei tarvi niin hirveen yksityiskohtasesti kaikkee kertoo siihen että, voi kirjoittaa ja sitte selittää** – –

Petterin ja Mikaelin molempien opettajana oli Anneli, joka kertoikin haastattelussa käyttävänsä tällaista tukikeinoa.

Opetussuunnitelmien perusteiden (OPS 2000) yleisessä arviointia käsittelevässä osiossa tode- taankin, että opiskelijalla tulee tarvittaessa, esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi, olla mahdollisuus näyttää osaamisensa muutenkin kuin kirjallisesti. Myös Aro (2008: 255) korostaa, että opiskelijalla tulee olla mahdollisuus näyttää osaamistaan suullisesti, jotta sisällön hallinnan sijasta ei arvioida kirjoitustaitoa. Sellaisissa äidinkielen tehtävissä, joissa tarkoitus on näyttää ja harjoittaa nimenomaan kirjallisen tuottamisen taitoa, suullinen esittäminen ei kuitenkaan ole perusteltua.

Vaihtoehtoisen suoritustavan lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä opiskelijoiden kirjoittamisen tukemiseen tekstin suunnittelua. Esimerkki 176 osoittaa, että Susanna oli huomannut kirjoittamisessa toimivaksi samat apukeinot kuin lukemisessa eli avainkäsitteiden poimimisen sekä keskustelun opiskelijoiden kanssa.

Esimerkki 176

S: – – kirjottamisen, kannalta niin, se sellanen niinkun, et ei ei tavoitella liian korkeita asioita **että ihan vaan kerätään myöskin niitä avainsanoja ja avainkäsitteitä ja sitten vähän keskustellaan et miten et miltä se kirjottaminen tuntuu ja mitä siitä vois kirjottaa ja ja tuota.**

Anneli puolestaan kertoi helpottavansa opiskelijoiden kirjoittamista esimerkiksi antamalla tekstille aloituksen tai kehottamalla heitä kirjoittamaan kuvasta (esimerkki 177).

Esimerkki 177

A: – – no se on se että tavallaan **niinkun, on semmosia tekstejä että osa tekstistä on annettu et [jatka tätä**

H: [joo. joo

A: **tai sitten on sellainen uutinen että on näytetään kuva ja miten laatisit uutisen tähän tekstiin ja sit katotaan että tuliko se samallailla**

H: joo

A: et semmosta vähän niinku sillai narraamalla sitä, et voi niinku tehdä tehdä että saa sen tuotettua. mikähän muu vois olla sellanen. no sitte se, yleensä se että se teksti on sellasta että opiskelijat niinku, koska **meillä nyt yleensä harjotellaan referointia**

H: mmm

A: **niin se teksti on semmonen mistä opiskelija pitää, niin hän niinku mielellään kirjoittaa sillon siitä**

Anneli piti siis tärkeänä myös tekstien autenttisuutta. Leena oli todennut parhaaksi apukeinoksi valmiin, selkeän rakenteen antamisen opiskelijalle. Esimerkki 178 osoittaa, että hän antaa opiskelijoille tarkat ohjeet kunkin tekstin, esimerkiksi päättötyön, työhakemuksen tai esseen, kirjoittamisesta ja käy ne läpi koko luokan kanssa.

Esimerkki 178

L: – – mää **käyn läpi tarkasti että mitä sinne kirjoitetaan** ku mää käyn läpi tarkasti ja mää annan tarkat ohjeet siitä että etene näin ja tälleen tämä tapahtuu ja näytän niinku maljeja niistä että mää niinku valmistelen huolella tosiaan etukäteen sitä ja se se että mitä sää voit kirjottaa johdantoon, niin siitäki on **tarkka ohje olemassa ja me käyään se tunnilla läpi sillai** että – – **teoria täytyy olla silleen paperilla että sulla lukee siellä osa, ja lauseen keskellä on aukkoja jonka kohdalla on viiva johon sinä kirjoitat aina jonkun tuota, tärkeän sanan – – mä en kuormita niitä sillä että ne kirjottaa koko lauseen niinku ohjeeseen**

Hän lisäsi myös antavansa opiskelijoille kirjoittamisen tueksi muistilistan tai Annelin tavoin mallin aloitukseen ja suunnittelevansa sisällysluettelon opiskelijan kanssa yhdessä (esimerkit 179 ja 180).

Esimerkki 179

L: – – jos on ollu vaikka työssäoppimassa ja tekee raporttia sieltä työssäoppimispaikalta ja tekee sillai niinku syvennetyn työssäoppimisraportin ja päättötyön niin ne on semmosia että esittele yritys, toimiala, [henkilöstö

H: [joo

- L: asiakkaat, koneet, laitteet, työmaan sijainti, **semmonen muistilista ja** kyllä mulla on niissä sitte niinku sellanen lauseen **alotusapukin joissakin** – –
- H: [joo
- L: [**niinku että siitä voi niinku sillai taas mallioppimisen kautta kattoo että ahaa että tähän tyliin minunkin kannattaa kirjottaa** – –

## Esimerkki 180

- L: – – mää teen sillai sen päättötyön kans että aihe täytyy olla että sitä mää en ala keksiä mutta, **sisällysluettelo** saahaan melekeen mistä aiheesta vaan ja se otetaan semmoseksi vähän niinku gradun teossakin on se että sisällysluettelo hypoteesina
- H: mm
- L: **että sulla on suunniltema että mitä sää kerrot ja missä järjestyksessä sää sen teet nii,** nii sehän on niinku kauppalista sitte jo, että se on niinku palijo helpompi **että sitte on yhdessä mietitty sitä aihetta ja keskusteltu siitä** että mistä sää nyt kertosit missäki paikoissa ni mun mielestä se ennalta suunnitteleminen niinku auttaa

Erityisen tärkeänä Leena piti sisällyksen suunnittelua päättötyön kirjoittamisessa. Susanna oli myös kokenut hyödylliseksi kirjoittamisessa valmiin rungon antamisen esimerkiksi kysymyksinä opiskelijalle (esimerkki 181).

## Esimerkki 181

- S: – – **mää oon huomannut et se ainakin helpottaa kovasti et annetaan niinkun valmiina jonkinlainen luuranko tai sapluuna siitä että mitä mihinkin osioon kirjottaa ja sitte ruetaan niinkun miettimään että, kysymysten kautta tavallaan** – – niinku listaa ihan itelleensä ne ylös ja sitten sitä pikkuhiljaa muokataan. yhdessä sitten
- H: miten se yleensä se prosessi \*sujuu
- S: [(naurahtaa)
- H: [sen lukivaikeuksisen kohdalla
- S: **no se menee sillälailailla että istutaan tietokoneella kahestansa ja ja tuota, sitten se, menee kädenväännön kautta tietysti että sitä kirjataan niinku yhdessä ja erikseen sitä asiaa.**

Edellisen esimerkin perusteella opettajan läsnäolo ja auttaminen vaikuttaa olevan tarpeellista tekstintuottamistilanteessa. Jatkuvan toiminnanohjauksen tarve opiskelijoiden tukemisessa korostui myös Leenan haastattelussa (esimerkit 182 ja 183).

## Esimerkki 182

- L: – – hän niinku kokee sen aivan kauheen tuskastuttavana että hänellä ei etene niinkun kirjottaminen ellen mää oo vieressä vahtimassa
- H: [joo
- L: [ja sillonki **mun täytyy houkutella ja, ja joskus mun on täytyy sitäkin tehdä että kun, näkee että se on siitä kiinni että kaveri ei niinku, pysty sitte että se näppäimistöki haittaa niin mää oon ottanu sen näppäimistön ja pyytäny niinku sanelemaan**
- H: [joo
- L: [**että jos ei se niinku et jos on kyseessä joku työhakemus esimerkiksi niin siinä on niinku tärkeätä kumminki se että siinä niinku se sisällöllinen puoli** että eihän se sitä tarkota että ois niinku sen sisällön suhteen niinku tyhmä

## Esimerkki 183

- L: mutta että ne niillä täytyy olla niinku sillai apua että **sitä niien kirjottamista täytyy niinku ohjata tai sitä ei niinku sitä ei koskaan tule tapahtumaan jos ei sitä niinku ohjaa** (naurua)

Opettajan läsnäolon onkin tutkimuksissa todettu yhdistävän lukivaikeuksisten henkilöiden positiivisia kokemuksia (Fisher & Ivey 2006: 182). Toiminnanohjauksen tukeminen mainitsevat myös Holopainen ja muut (2004: 47) listassaan lukivaikeuksisen opiskelijan tukikeinoista.

Eräs tärkeä tukimuoto on tarjota lukivaikeuksiselle opiskelijalle tarvittaessa lisää aikaa tehtävien tekemiseen, jotta aikaa jää lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi myös tunnilla opittavien asioiden omaksumiseen ja koetilanteissa osaamisen osoittamiseen (mm. Aro 2008: 256–257). Leena kertoi yksilöllistäväänsä opetusta ajankäytössä joustamalla: opiskelijat saavat tehdä tehtäviä eri tahtiin, jolloin lukivaikeuksisetkin opiskelijat saavat riittävästi aikaa tehtävien tekemiseen (esimerkki 184). Käytännössä tämä tarkoittaa lisääajan antamista niille opiskelijoille, joilla on vaikeuksia.

Esimerkki 184

- L: mutta, **onhan niitä sitte sillai niinku tietysti että mullakihan on porukkaa niinku eri vaiheissa saattaa olla menossa että osa on vasta siinä ja siinä kirjotelmassa ja osa on siinä**
- H: joo
- L: että sitähän tietysti on eikä siinä niinku mitään huonoo oo. kyllä niinku jotku opettajat käyttää niinku niitä erierilaisia tehtäviäkin

Haastattelemani opiskelijat olivatkin pääasiassa kokeneet, että aikaa on ollut riittävästi. Petterin haastattelussa tuli esiin myös, että paitsi aikaa tehtävien tekemiseen, myös opiskelijan ohjaamiseen, on ollut riittävästi (esimerkki 185).

Esimerkki 185

- H: no onko siihen ollu niinku **riittävästi aikaa** siihen [ohjaukseen
- P: **[\*on**
- H: joo
- P: meillä on niin pieni luokka että tietenki on aikaa
- H: minkä kokonen luokka teillä on
- P: meillä on tällä hetkellä oisko meitä nyt ykstoista

Petterin näkemys ryhmien koosta ja ajasta kutakin opiskelijaa kohden on ristiriidassa opettajien näkemysten kanssa (ks. luku 5.3. esimerkit 44–46).

Lukivaikeuksiselle opiskelijalle täytyy tarjota tarvittaessa lisääaikaa osaamisen näyttämiseen etenkin koetilanteessa (Mm. Aro 2008: 256). Esimerkin 186 perusteella ammattiopiston opiskelijat saavat riittävästi aikaan kokeiden tekemiseen.

Esimerkki 186

- H: joo. (taukoa) entä kokeet. jos niitä on niin onko näillä opiskelijoilla sama aika tehdä niitä vai onko mahdollisuus lisääaikaan.
- A: opiskelijat ei pysty kyllä samassa ajassa, **et jokainen tarvii vois sanoo että poikkeuksetta enemmän aikaa.**
- H: joo.
- A: että **tuolla ammatillisella puolella meillä on kuitenkin niinku sillai sitä valinnaisuutta että koe kestää aina vähintään kaks tuntia**
- H: joo.
- A: niin silloin sieltä lähtee pois ne jotka tuota niin on nopeemmin valmiita, ja sit monella on niinku kes- monella on keskittymisvaikeuttakin, niin sit ku on hiljasta niin pystyy tekemään ja käyttämään sillai [ihan sitte että

- H: [et tekee sitte pitempään  
 A: niin, että oikeestaan rauhottuu vasta sitte ku muut lähtee pois ja pystyy sitte keskittyyyn siihen omaan tekemiseensä.

Kairaluoma ja muut (2008: 52) ehdottavat, että lukivaikeuksisille opiskelijalle voisi antaa mahdollisuuden näyttää osaamista myös vaihtoehtoisilla menetelmillä, kuten täydentämällä koetta suullisesti. Tällaisesta käytännöstä ei tämän tutkimuksen haastatelluilla ollut kokemusta, mihin vaikuttanee sekin, että äidinkielen kursseilla osattavat taidot liittyvät useimmiten kirjoittamiseen ja lukemiseen, eikä niitä aina voida näyttää muulla tavoin. Käytäntöä voisi kuitenkin soveltaa esimerkiksi luetunymmärtämisen tehtävissä, jotka tehdään useimmiten kirjallisina ja joissa siten tullaan arvioineeksi helposti ymmärtämisen lisäksi myös kirjoitustaitoa.

Tuula mainitsi kirjoittamisen tukemisesta jatkuvan toiminnanohjauksen lisäksi prosessikirjoittamisen ja vertaistuen mutta korosti sitä, että kirjoittaminen on vain yksi asia monien muiden opetussisältöjen joukossa (esimerkki 187).

#### Esimerkki 187

- H: no tuleeko mieleen jotain semmosia konkreettisia keinoja, ihan mitä oot käyttänyt tässä vuosien varrella nimenomaan sen tekstin tuottamisen tukemiseen.  
 T: no, (ääh, hmm) kyllähän **prosessikirjoittamista voi käyttää niinku ja vertaistukea** mutta, kun meillä on niin paljon asiaa opetta- näissä opsin mukaan näissä kursseissa, sisältöjä on niin paljon, **että eihän voi niinku pelkästään kirjoittaa.** että että (öh) tämmöstä ryhmässä yleensä se tuki, se **toisten tuki ja** siinä sitte **opettajan apu, mutta, mut eihän tämä ku se ei oo ainoastaan se kirjoittaminen vaan meillä on niin paljon muuta,** media-asioiden, kasvatusta  
 H: mm  
 T: ja ihan kielentuntemusta ja tämmöstä

Lukivaikeuksisten – tai muidenkaan opiskelijoiden – kirjoittamisen taitojen kehittäminen ei siis ollut Tuulan mielestä äidinkielenopetuksen tärkein tavoite, mikä näkyi tukikeinojen vähäisyytenä.

Annelin suhtautumisessa lukivaikeuksiin opiskelijoihin korostui vaikeuden hyväksyminen – esimerkit 188 ja 189 osoittavat, että ellei opiskelija ole oppinut korjaamaan tekstiään virheettömästi, Anneli hyväksyy virheet todeten lukivaikeuden.

#### Esimerkki 188

- H: mm. millasia ne on ne hyvät strategiat mitä opiskelijat voi kehittää. että ne selviytyy näistä ongelmista huolimatta.  
 A: no sellanen joka itse tietää sen vaikeutensa, niin jotkuthan tietää itse, niin he vaan **kirjottaa esimerkiksi ensin**  
 H: joo  
 A: ja sitten (oven kolahduksia) **poimii ne omat ongelmansa ja sitten jättää, jättää sen työn ja se on ihan korrekti.** eli siinä se toimii ihan hyvin.  
 H: mm.  
 A: tai sitte yks tapa on se että antaa että **hyväksyy ne sinne, sanoo että niinku mulla on näitä vaikeuksia, että eihän se lukivaikeus** (oven kolahduksia) **koskaan niinkun, ei sen perusteella hylätä sitä työtä.** et sehän voi olla magna, ylioppilaskirjoituksissa se voi olla magna, siitä vaikeudesta huolimatta

#### Esimerkki 189

- A: -- **meiän ammatillisella puolella niin emmä niihin oikeestaan puuttunu millään tavalla niihin kirjainten (taukoa) niitten kirjainten, niihin virheisiin** --

Esimerkki 188 tuo esiin toisen vaihtoehtoisen suhtautumistavan lukivaikeuksisen opiskelijan tukemiseen: virheet voidaan hyväksyä ja jättää ne osittain tai kokonaan huomioimatta tekstin arvioinnissa. Silloinkaan, kun virheet jätetään huomiotta, ei ole tässä tapauksessa kyse varsinaisesta mukautetusta arvioinnista. Kairaluoma ja muut (2008: 98) esittävätkin oppaassaan, että lukiopiskelijoiden tuotoksia arvioitaessa oikeinkirjoitusvirheiden ei tulisi vaikuttaa arviointiin. Toinen suhtautumistapa olisi opettaa opiskelijalle keinoja, joilla hän saa tarkastettua tekstinsä virheettömäksi tai lähes virheettömäksi.

Kuten luvun alussa esitetyistä taulukoista voi huomata, opiskelijat mainitsivat haastatteluissa kirjoittamisen tukemiseen liittyviä asioita opettajia vähemmän. Opiskelijoiden haastatteluissa ei tullut esiin juurikaan keinoja, joilla opettaja olisi tukenut heitä kirjoittamisessa. Esimerkiksi Mikaelilla oli tunneilla ollut vaikeuksia tekstin aloittamisessa, mutta haastattelussa ei kuitenkaan tullut ilmi, että opettaja olisi mitenkään erityisesti tukenut häntä siinä (esimerkki 190).

Esimerkki 190

- H: joo, no se olikin mulla tässä seuraavana teemana et miten nimenomaan äidinkielenopettaja ottaa huomioon niin, tulisko sulle mieleen jotain esimerkkejä että mitä ihan niinku konkreettisia neuvoja tai tämmösiä keinoja äikänopeettaja on antanut sulle
- M: öö
- H: tuo nyt tuli että päättötyön saat tehä sillee power pointina
- M: no se on varmaan ollu niinku kaikkein tämmönen mikä nyt tulee mieleen että **ei mulla, nyt <tuu mitään muuta mieleen>**
- H: joo, onko pienemmissä kirjottamistehtävissä teillä on näitä raporteja ja muistiota tai muita, tai mitä ootte tehny tunneilla nii onko niissä ollu hankaluuksia et
- M: no on niissä sillon tällön välillä ollu että
- H: [miten
- M: [se on yleensä se just vaikein lähtee kirjottamaan tollee niinku jotai, **et se on se alku ehkä kaikkein vaikeinta sitten**
- H: no miten opettaja sitten ohjaa siihen alkuun
- M: nii **no se on vähän semmosta neuvo- neuvottelua että (2) ei siitä oikeen, se on aluks että mulla sitte yleensä menee £hermo siinä jossain vaiheessa£ (nauren)**
- H: £joo£
- M: mm **sitte kokoilee itseensä vähän aikaa niin sitte keksii sitte että miten sen saa lähtemään**
- H: joo, oot saanu kuitenkin lopulta aina tehtyä ne
- M: joo

Mikael kuitenkin totesi, että opettaja seuraa tehtävän edistymistä (esimerkki 191).

Esimerkki 191

- H: aa tost kirjottamisesta vielä niin sillonko sää kirjotat niin antaako opettaja tai lukeekse sitä keskeneräistä tekstiä vai palautaksää aina vasta valmiina sen
- M: **valmiina yleensä**
- H: joo
- M: **käyhän se aina välillä kattomassa takana että [miten sitä tekee**
- H: [£kurkkii£ olan takana
- M: nii

Merkittävin kirjallinen työ, jossa opiskelijat olivat kokeneet hankaluutta ja tarvinneet tukea, oli päättötyön kirjoittaminen. Esimerkiksi Johannes piti opinnäytetyön kirjoittamista haastavana ja kertoi tarvitsevänsä siihen opettajan apua (esimerkki 192).

Esimerkki 192

H: no miltä se päättötyön alottaminen tuntuu, tai kirjoittaminen

J: no s... **kyllähän se vähän on, pitää Leenalta kysyä, neuvotella sen kanssa et mistä sitä lähtee alottamaan.** ei se nyt kuiteskaan, sen ite on tehny sen työn tuolla pajassa niin sen tietää mitä se, mikä on niin ni

H: niin se on tämmönen toiminnallinen työ joku

J: joo, aluks tehtiin, niinku näyttötyö tuolla pajassa ja nyt sitten pitää tehdä siitä **kirjallinen osuus**

Opettaja oli laittanut sähköpostiin ohjeet työn kirjoittamisesta, koska yleisainejaksosta, jossa ohjeet oli käyty läpi, oli Johanneksella jo aikaa. Johannes totesi, että päättötyön kirjoittaminen olisi ollut helpompaa, jos yleisainejakso olisi ollut vasta keväällä, samaan aikaan päättötyön kirjoittamisen kanssa. Varsinaiseen kirjoittamisprosessiin Johannes kertoi saavansa apua äidiltä (esimerkki 193).

Esimerkki 193

H: entäs sitten tuo päättötyö nyt ku sää oot sitä alottamassa niin mitkä on semmosia apuja ja neuvoja mitä kaipaat siihen

J: mmmm, **äiti on aika hyvä neuvoon että**

H: joo

J: se jonku verran auttanu

H: millä tavalla

J: **no se on sanellu välillä, ja aluks on hahmotellu sen tekstin.** ku on ruvennu koneella kirjoittaa sitä

Opiskelijoista Johannes kertoi saaneensa tunneilla kirjoitustehtäviin kirjoitustehtäviin enemmän aikaa kuin muut. Opettaja oli myös auttanut häntä tehtävien tekemisessä. (Esimerkki 194).

Esimerkki 194

J: **kyllä mää nyt sillee kaikissa kirjoitusjutuissa ja noissa jä(ä/i?)n jälkeen mutta mää teen seuraavalla tunnilla sitä sitte**

H: sitä saa niinku tehdä omaa tahtia ja

J: joo, **ja sitte Leena autto aina välillä**

H: minkälaista apua se on jos

J: no silleen. no jos piti niinku tehtävissä niin se tuli vähän neuvomaan mistä niitä löytyy jos oli niinku aluks luettiin joku homma ja

H: joo-o

J: ja sitten täytettiin tehtäviä. **että kyllä se täällä, sitten taas yläasteella niin ei se oikeen,** se oli vähän. että ne vähän aikaa huus ja sitte ku ei menny perille niin ne laitto erityisluokkaan (nauraa ääneti)

Johannes kertoi avun olleen parempaa ammattiopistossa kuin yläasteella, jossa hänet oli *laitettu* erityisluokkaan. Johannes ajatteli siis saaneensa opettajalta apua riittävästi. Toisaalta hän ei osannut nimetä konkreettisia keinoja, joilla opettaja olisi tukenut kirjoittamista: esimerkistä 195 tulee esille, että opettaja oli kyllä kannustanut, mutta ei ilmeisesti juurikaan antanut välineitä kirjoittamiseen.

Esimerkki 195

H: joo-o. no entäs sitte kirjoittamiseen niin minkälaisia ne on ne opettajan neuvot ja avut siinä, äidinkielen tunnilla

- J: no, **se aina vaan että yritä pinnistellä**  
 H: mm  
 J: se ku ei mittään muuta ku tyhjää raksuttaa vaikka kuinka pinnistää. – –

Myöskään Petteri ei osannut kuvailla opettajan neuvoja niitä konkreettisesti (esimerkki 196).

Esimerkki 196

- H: no millasia neuvoja se on antanu  
 P: no mää oon aina menny siis semmosia että ymmärtää **tosii hyviä neuvoja on antanu, eli selittäny tosi hyvin et se on ymmärtäny**  
 H: joo  
 P: ja tällee  
 H: onkse antanu jotain niinku vinkkejä että miten esimerkiks niinku lukee tekstiä vai onkse antanu niinku neuvonu niissä vastauksissa vai  
 P: no yleensä jos mää niinku, **se on neuvonu siinä mut sit jos mää en niinku huomannu sitte mää kysyn uuestaan ni silloin se antaa vähän vinkkejä ja se niinku hakee sen se vähän riippuu aina päivästä**  
 H: joo  
 P: niin miten se antaa sen neuvon tai vinkin

Esimerkki 197 tuo esiin, että Elinan mielestä asiat oli käyty läpi riittävän perusteellisesti koko luokan kanssa.

Esimerkki 197

- H: mm no kiinnittääks opettaja niihin [huomiota  
 E: **[kyl se aina niitä kkorjailee** (nauraa ääneen) mut tienki, öö, jos aattelee ysiluokkaa ja nyt  
 H: joo  
 E: nii paljo enempi tietää että miten niitä pilkkuja tulee ja  
 H: mm  
 E: **jotenkin ku täällä käytiin kaikki aika perusteellisesti läpi** [ni  
 H: [ihan koko luokan kans  
 E: ni ihan **koko luokan kans**, lähettiin nollasta  
 H: aivan, kerrattiin kaikki  
 E: mm  
 H: yläasteen asiat ensin  
 E: **fvähän ehkä ala-astettakin** (nauraa)  
 H: (hymähtää)  
 E: ei oli ihan siisti ku se käytiin niin perusteellisesti

Yhden opiskelijan haastattelussa tuli esiin myös vertaistuki: opiskelijoista Petteri kertoi saavansa kirjoittamisen aikana tukea kavereilta (esimerkki 198).

Esimerkki 198

- H: no entäs sitten jos kirjottamista aattelet, erityisesti niin miten opettaja on ohjannu sua kirjottamaan  
 P: (3) **emmää emmää yleensä, kaveri aina tullu taakse että hei sää oot kirjottanu vähän väärin tuossa kaveri aina tullu**  
 H: eli kaveri on auttanu enemmän siinä  
 P: joo se on yleensä (nauraa) menny siihen että se on aina lukenu sitä vieressä ja sää oot kirjottanu väärin oho

Vertaistuki onkin yksi keino lukivaikeuksisen opiskelijan tukemiseen. Walker (2003: 117) esittää asian metaforan avulla todeten, että ”meidän täytyy nostaa purjeet luokkahuoneemme saaresta kohti yhteis-



työssä oppimista painottavien opetusohjelmien mannermaata”. Perinteinen luokkahuone näyttäytyy siis Walkerin (2003: 116) mukaan saarena, josta täytyy lähteä pois saavuttaakseen laajemman mantereen, joka tarjoaa paljon uusia mahdollisuuksia. Opiskelijoiden näkeminen toinen toistensa tukijoina onkin asia, joka vaatii irrottautumista pelkästään perinteisestä opettajalta oppilaalle suuntautuneesta tai opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Opiskelijan omien tapojen rakentaa merkityksiä ja tarjottun opetuksen välillä voi olla ristiriita, ja opetus voi jopa heikentää opiskelijoiden omia tapoja ymmärtää lukemaansa.

Tuen saamiseen kirjoittamisen aikana vaikuttaa opiskelijoiden oma aktiivisuus palautteen pyytämisessä (esimerkit 199 ja 200).

Esimerkki 199

H: käyäänkö niitä tekstejä läpi yhdessä jo silloin kirjoittamisen aikana vai

J: [no kyllä

H: [saako niistä palautetta silloin kirjoittaessaan jo

J: **no kyllä kai niistä vois saada ku näyttäs vaan** Leenalle niin se vähän kahtos että sitten mitä siellä (epäselvää)

H: niin että se on vähän itestäki kiinni että näyttääkö

J: niin

Esimerkki 200

H: joo. noo lukeeko opettaja niitä keskeneräisiä tekstejä tai antaakse palautetta kesken sen kirjoittamisen

P: **ei mulla oo tullu vielä semmosta ilmiöö mä oon aina kerenny tehä sen tehtävän sitte vieny sille**

H: joo eli valmiina palautat aina

P: joo

Sama tulos toistui opettajien aineistossa: Leena korosti tukemisessa oppilaan omaa aktiivisuutta avun pyytämisessä (esimerkki 201).

Esimerkki 201

L: – – se että.että kun mä autan. joku toiset auttaa sillai että ne ei niinkun teetä niillä mitään, oppilas huutaa käytävällä että eikö täällä niinkun kirosana voi tehdä edes mitään että ku on niin tylsää **mutta että se että oppilas tarvii apua niin ni ensinnäkin musta on hyvä että se oppii niinku pyytään sitä että jos se sitä tarvii niin sen täytyy niinku hokata ite kans pyytää ja mä kannustan että pyytäkää apua – –**

Myös Honkasen (2006: 106) tutkimuksen mukaan erityistuen tarpeen perustana on pitkälti opiskelijan pyytämä tuki, ei tuen tarpeen arviointi ja aktiivinen tarjonta opettajan tai opetuksen järjestäjän puolelta.

Lappalaisen (2001: 112) tutkimuksessa jonkin verran erityistä tukea tarvinneista opiskelijoista suurin osa ajatteli saamansa tuen auttaneen. Myös kaikkien tässä tutkimuksessa haastattemieni opiskelijoiden mielestä opettajien tuki oli ollut riittävää (esimerkit 202–206).

Esimerkki 202

H: joo. no, neuvooko ja ohjaako opettaja sun mielestä riittävästi

J: **no kyllähän ne minun mielestä on täällä ihan hyvin toiminu**

Esimerkki 203

- H: no sitte kolmantena teemana tässä on just se että miten opettaja on tukenu ja lähinnä äidinkielen opettaja ku [(epäselvää)
- P: [joo no opettajat on tukenu ku ne tietää että on lu- **kyllähän ne on tukenu ihan täysillä ja äidinkielen opettaja on tukenu vielä enemmän** ja ku muut opettajat ni kyllähän se

Esimerkki 204

- H: no neuvooko ja ohjaako opettaja \*riittävästi
- M: no **kyllä mun mielestä ihan, että jos tarvii apua niin sitte tulee neuvomaan**

Esimerkki 205

- H: joo. no onko se opetus ollu sillai niinku riittävä et ooksää saa- kokenu et sää oot saanu riittävästi ohjausta ja tukea siihen
- E: **oon, joo**

Esimerkki 206

- H: joo (2) noo neuvooko ja ohjaako opettaja riittävästi sun mielestä
- P: **kyllä. [aina**
- H: [jos erityisesti äidinkielenopettajaa ajattelet
- P: vähän **niinku se että, jos sitte, kyllä se jos menee kysymään niin se on täysillä mukana**
- H: joo
- P: **sit se aina kysyy aina sitte jälkeempäin että meneekö oikeen**
- H: joo
- P: **että tarvikko apua**

Tulos eroaa Honkasen (2006: 106) tutkimustuloksesta, jonka mukaan osa erityisopiskelijoista ei ollut saanut pyynnöistä huolimatta tarvittavaa tukea opintojensa aikana. Honkosen tutkimuksessa kyse oli yleisopetukseen erityisopetukseen integroiduista erityisopiskelijoista, kun taas tässä tutkimuksessa opiskelijat opiskelivat yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Lappalainen (2001: 152) on todennut tutkimuksessaan, että toisen asteen koulutuksessa erityisen tuen koettiin auttaneen enemmän kuin peruskoulussa, vaikka viralliset tukitoimet peruskoulussa olivat koordinoitumpia. Tämän tutkimuksen opiskelijoilla oli myös kokemuksia siitä, että opiskelu oli lukivaikkeuden vuoksi ollut vaikeampaa peruskoulussa kuin toisella asteella (ks. luku 6.3.). Myös Nygren (2008) on todennut peruskoulun jälkeiseen opiskeluun liittyvän vähemmän hankaluuksia kuin peruskouluun. Lappalaisen (2001: 152) tulokset osoittavat myös, että oppilaat, joiden tuen tarve oli vähäisempää, kokivat saaneensa tuesta enemmän apua kuin ne oppilaat, joilla oli paljon tuen tarvetta. Tuloksen vertaaminen tähän tutkimukseen on hankalaa, sillä on vaikea määrittellä, olisivatko tämän tutkimuksen opiskelijat tarvitseet Lappalaisen mukaan tukea vähän, jonkin verran vai paljon.

Honkasen (2006: 106) tutkimuksessa osa erityisopiskelijoista ei ollut osannut vastata siihen, mitä lisätukea he olisivat kaivanneet. Yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden mukaisesti opiskelleet opiskelijat osasivat tunnistaa tuen tarpeen, mutta eivät osanneet yksilöidä, millaista tukea he kaipaisivat opintoihinsa (Honkanen 2006: 106). Myöskään tässä tutkimuksessa haastatteleman opiske-

lijat eivät osanneet heti nimetä, millaista tukea he konkreettisesti tarvitsisivat. Opiskelijat kuitenkin kertoivat kaipaavansa opettajilta ymmärrystä, riittävästi aikaa ja apua tarvittaessa (esimerkit 207–209).

Esimerkki 207

H: joo. (tauko) no sitte jos vielä ajattelet et mikä ois semmonen \*ihanne niin millaista tukea ja ope- tukea niinku \*haluaisit saada opettajalta näihin vaikeuksiin

J: **no, se vaan että yrittää, ymmärtää että se on vaan hittaammin sillee**

--

H: no mitkä tehtävät on semmoset mihin erityisesti sun mielestä tai missä opettajan pitäis erityisesti auttaa

J: **essee. se on kanssa sitä kirjottamista.**

Esimerkki 208

H: -- no jos sää ajattelet semmosta ihannetta että minkälaista tukea opettajan pitäis antaa tai huomioia lukivaikeutta ni ni millasta tukea sä haluaisit

P: just tää meiän äidinkielenopettaja että (yskäisee) **tullee aina heti tai tulee a- tai niinku neuvoo ku kysyy apua**

H: joo

P: **niin se tulee siihen mukaan sitten, osaa neuvoo**

Esimerkki 209

H: joo. no sit jos aattelet että mikä on semmonen niinku ideaali niin millaista tukee \*haluaisit opettajalta no sulla nyt on opinnot lopussa mut jos sää oisit nyt alottamassa äikän kurssia niin miten millasia niinku neuvoja ja tukea haluaisit

E: (5) **en varmaan siis mitään, niinku eri[koista**

H: [erityistä

E: nii, et [varmaan ihan

H: [mut jos aattelet ihan niinku yleensä ottaen, et mistä ois apua tavallaan

E: (3)

H: onks esimerkiks aikaa ollu riittävästi [lukemiseen

E: [no joskus ei oo ollu, et joskus on niinku, jättäny sitte osan l- pois, **siis ehkä aikaa justiin**

Esimerkissä 207 Petteri kertoo kaipaavansa opettajalta ensisijaisesti ymmärrystä. Ymmärryksen osoittaminen lukivaikeuksisille opiskelijoille on tärkeää, mutta kuten Walker (2003: 117) muistuttaa, opettajien täytyy tarjota opiskelijoille muutakin kuin sympatiaa, eikä ”riippua kiinni” vaikeudessa. Opettajien täytyy luoda opetustilanteensa siten, että heikko lukija saa hänelle yksilöllisesti parhaan tuen – opetus alkaa siitä, mitä hän jo osaa ja pyrkii vahvistamaan hänen omia lukustrategioitaan (Walker 2003: 117).

Ongelman tunnistamista, nimeämistä ja yhteistä tulkintaa voidaan pitää myös keskeisenä tukemisessa: ongelmien huomioon ottaminen ja hyväksynnän osoittaminen on tärkeää. Avoin tiedonkulku paitsi opettajan ja oppilaan, myös kodin ja koulun välillä tukee sopeutumista lukivaikeuden kanssa pärjäämiseen koulussa. (Aro 2008: 256). Elina piti lukivaikeudesta keskustelua opettajan kanssa tarpeellisenä kuitenkin vain, jos vaikeus haittaa selvästi opetusta (esimerkki 210). Muiden opiskelijoiden kanssa aiheesta ei keskusteltu.

Esimerkki 210

H: nii justii. (5) no mitä mieltä sää oot siitä että että pitäskö opettajan tietää että jos on lukivaikeus

- E: **ei välttämättä jos se ei vaivaa niinkun**  
 H: mm  
 E: **jos se ei niinku näy ihan selvästi, sillai, mulla enempiki sielä, kielissä sitte**  
 H: mm  
 E: ja äikän oikeinkirjottamisessa ja, lu- no lukeminen on hiasta mutta siis, emmää tiiä tar-  
 viiks sen välttämättä  
 H: [mm  
 E: [jos se niinku hirveen hankalaa oo

Koettujen vaikeuksien lisääntyminen kielen vaihtuessa vieraaseen kieleen selittyy lukivaikeuden perusongelmalla, fonologisen prosessoinnin vaikeudella (Lyon ym. 2003; Lyytinen 2002; Aro 2008; Ramus 2003; Vellutino ym. 2004; Marttinen ym. 2004: 19–23) – kirjoitetun kielen ja ääntämisen vastaavuuden vähentyessä lukeminen vaikeutuu entisestään.

Kuten aiemmin on mainittu, lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseksi tarkoitetut keinot voidaan jakaa Aron (2003: 278) mukaan suoraan ongelmataitojen harjoittamiseen ja vahvistamiseen sekä kompensoivien taitojen kehittämiseen. Lisäksi Aro erottaa tukemissa käytännön toimenpiteet, joilla voidaan helpottaa opiskelijan selviytymistä. Opiskelijoiden haastatteluiden perusteella ongelmataitoja harjoitettiin tunneilla erilaisilla lukemista ja kirjoittamista vaativilla tehtävillä. Yksilöllistä harjoitusta opiskelijat eivät juuri olleet nähin taitoihin saaneet. Kompensoivien taitojen opettamista ei opiskelijoiden haastatteluaineistossa varsinaisesti tullut esiin lukuun ottamatta Annelin mainintaa oppimistyyleistä (esimerkki 153). Opiskelijat mainitsivat myös käytännön toimia (ks. Aro 2003: 278–279), joilla opettajat olivat helpottaneet heidän suoriutumistaan, kuten mahdollisuuden työn esittämiseen osittain suullisesti (esimerkit 190 ja 191). Mahdollisuus osaamisen näyttämiseen muutenkin kuin kirjallisesti erityisesti vamman, sairauden tai niihin rinnastettavien oppimisvaikeuksien, kuten lukivaikeuden, ollessa kyseessä mainitaan myös Opetussuunnitelmien perusteiden (OPS 2000) yleisessä arviointia käsittelevässä osiossa.

Opiskelijoiden vastauksista on havaittavissa perinteisen lukiopetuksen malli, joka on ollut oirekeskeistä virheiden korjaamista. Opiskelijoiden kommenttien perusteella opettajat eivät kiinnitä riittävästi huomiota lukemisen ja kirjoittamisen prosessien sujumiseen, joiden kehittäminen olisi mielekkäämpää kuin pelkästään virheiden korjaamiseen perustuva opetus. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 102.) Opiskelijat itse eivät osaa tällaista opetusta vaatia tai odottaa, sillä he ovat tyytyväisiä opettajien antamaan tukeen tällaisenaan. Myöskään opiskelijan itsetarkkailua ja oman lukemisen ja kirjoittamisen arvioimista (esim. Gaskins 2005: 40–43) haastattelemani opettajat tai oppilaat eivät maininneet. Huomion kiinnittäminen kirjoitusprosessin sujumiseen sekä niihin tapoihin, joilla opiskelija itse kokee esimerkiksi ymmärtävänsä tekstin, voisikin auttaa suoriutumisessa (esim. Gaskins 2005: 42). Opiskelijat eivät vaikuta tottuneen vaiheittain etenevään kirjoittamiseen, jossa tekstistä annettaisiin palautetta jos sen ollessa keskeneräinen.

Tulosten perusteella kirjoittamisen tukeminen ammattiopistossa riippuu paljon opettajasta; kullakin haastatellulla opettajalla oli omat keinonsa siihen, että opiskelijat suoriutuvat kirjoitustehtävistä tavoitteiden mukaisesti. Myös opettajien asettamat tavoitteet vaihtelivat. Esimerkiksi lukivaikeuksisten opinnäytetyön kirjoittamisen käytänteet eivät ole yhtenäiset: toiset opettajat vaativat lukivaikeuksia opiskelijoita tekemään perinteisen kirjallisen työn, kun taas toisten opettajien opiskelijat tekevät työn kirjallisen osuuden PowerPoint-esityksenä. Opettajien käyttämistä tukikeinoista keskeisimpiä vaikuttavat olevan vaihtoehtoisen suoritustavan hyväksyminen sekä tekstin suunnittelun tukeminen. Myös lukivaikeuksisten opiskelijoiden jatkuvan toiminnanohjauksen tarve tuli esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Opettajat korostivat opiskelijan omaa aktiivisuutta avun pyytämässä. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että he ovat saaneet opettajilta riittävästi tukea pyytäessään sitä. Opiskelijat kertoivat kaipaavansa opettajilta apua tehtävien tekemiseen, lisäaikaa tarvittaessa sekä ymmärrystä.

### 7.3. Opiskelijoiden motivointi ja ammattiaineiden integrointi äidinkielenopetukseen

Erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kuntoutusta ja opetusta järjestettäessä oppimista ja oppimismotivaatiota tukevien opetus- ja kuntoutuskäytäntöjen kehittäminen on erityisen tärkeää (mm. Lyytinen 2002: 11). Motivaation puute voi olla yksi syy heikkoon lukemiseen, ja luomalla motivaatiota voidaan vaikuttaa lukutaitoon (Gaskins 2005: 36). Guthrien ja Davisin (2003: 78) mukaan heikot lukijat tarvitsevat sekä motivaatioon liittyvää että kognitiivista tukea. Fisher ja Ivey (2006: 183) nostavat kiinnostavuuden yhdeksi lukioppilaiden tukemisen periaatteista: lukemisen ja kirjoittamisen täytyy olla mielenkiintoa ylläpitävää. Oman tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijat itsekin pitivät motivaatiota tärkeänä opinnoissa menestymiselle (ks. luku 6.3.). Myös haastatteleman opettajat pitivät motivointia tärkeänä kaikkien, ei ainoastaan lukivaikeuksisten, opiskelijoiden kohdalla (esimerkit 211–213).

Esimerkki 211

H: mm. jos ajattelet lukivaikeuksisia oppilaita niin mikä on motivaation merkitys [heille  
A: [no se on  
ihan hirveen suuri se merkitys koska se tosiaan niinku se sen **kynnyksen yli pääseminen**  
niin se on tosi iso asia, ja se että on niinku **rohkeutta, rohkeutta** tehdä sitä asiaa

Esimerkki 212

H: tuo oliki mulla yks ajatus tässä että mikä on niinku se **motivaation merkitys**  
L: **no on se [kauheen iso**  
H: [millasia kokemuksia siitä  
L: **no siitä se kaikki riippuu ihan riippumatta siitä onko ne niinku lukivaikeuksisia vai ei, se on ihan kenellä vaan**, se on tavallaan silleen niinkun no nooh toisaalta niin no siihen sää ainakin hyviä lähteitä jostain kasvatopsykologian kirjoista [mutta  
H: [mm  
L: **ku ei ilman motivaatiota mikään tapahu**

Esimerkki 213

H: aivan. no sit semmonen asia ku \*motivaatio niin mitä ajattelet tämmösestä motivoinnista ja kannustamisesta

- S: nisiis se on tosi tärkeä asia toi motivointi ja kannustaminen et ihan yleensäkin ja etenkin niinkun just lukivaikeudesta, kärsivällä opiskelijoilla – – siinä mielessä niinku tämmöset **diagnoosit on vaarallisia että jos opiskelijalle on jo pienenä annettu taval- laan tämmönen takki niskaan** että sulla on tämmönen vaikeus ja sä et sitten kykene kirjottamaan tai lukemaan tai tekemään tämmösiä asioita **niin sitten monesti niinkun opiskelija menee siihen itekkin mukaan että** no selvä, mullon vaikeus **mä en pysty tekemään** yhtään mitään, että tämmösessä se kannustaminen ja motivointi on ehdottoman tärkeä.

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden kohdalla motivointi korostuu Susannan mielestä silloin, kun opiskelijan usko omaan kykyihinkin on heikko lukivaikeusdiagnoosin vuoksi. Susanna näki motiivoinnin suhteellisen helppona: pienikin kannustaminen voi hänen mukaansa motivoida opiskelemaan. Myös Anneli piti tärkeänä opiskelijoiden itsetunnon säilyttämistä (esimerkki 214).

Esimerkki 214

- A: – – että että tuota opis- **ensimmäinen asia olis se että opiskelija säilyttäis itsetuntonsa ja niinku semmosen tietyn ammatti-identiteetin ja -ylpeyden että uskaltais rohkeesti tehdä sitä** ja suhtautuis vaikka sitten vähän huumorintajuisesti niihin, niihin vinoon menneisiin, moon sanonu heille että heiän vokaaleihin ettei takertuis siihen

Takalan (2003: 13) esittämän kolmiportaisen mallin perusta, opiskelijoiden itseluottamuksen vahvistaminen, oli siis tärkeä tukikeino myös haastattelemieni opettajien mielestä. Opiskelijan itsetunnon säilyttämiseksi Anneli (esimerkki 215) piti tärkeänä sitä, ettei häneltä vaadita liikaa.

Esimerkki 215

- H: mitkä on sun mielestä niitä parhaita keinoja millä saa sen oppilaan itsetunnon säilyyn sillai hyvänä et se **kokee olevansa semmonen hyvä oppija huolimatta siitä vaikeudesta**
- A: no se ainakin että kun huomaa että sanotaan että jos opiskelijalla on niinku semmonen kutosen seiskan saavuttanu niin **ei niinku lähde siltä hakemaan sellasta mitä ei voi.**
- H: joo
- A: että opettajakin hyväksyy sen että se on nyt tässä se raja ja sillä siisti. ja se saattaa olla kohtalokasta molemmin puolin jos niinku lähetään niinku hakemaan suurempia asioita mitä on mahdollista saada.

Leena kertoi myös havainneensa kehumisen olevan tärkeää (esimerkki 216).

Esimerkki 216

- L: – – ja sitte siinä on kauheen tärkeä mun mielestä aina että jos jollakin on kauheen heikkoo kirjottaminen mutta se siitä huolimatta hyvin hitaastikin tekee ahkerasti töitä, **niin sitä täytyy aina muistaa hirveesti kehua sitte siitä**
- H: joo
- L: koska se niinku oikeesti toimii sillai että, emmää kehu sen takia että kehua kehumisen vuoksi mutta mää oon sillälaiilla ehkä taloudellinen että **mää kehun koska siitä on oikeesti hyötyä.** mut siitä ei oo koskaan kyllä hyötyä että jos niinku yrittää vaan £mollata jollain£ (naurua)

Kehumisen ja lukutaidosta iloitsemisen merkitys onkin huomattu myös kirjallisuudessa (esim. Walker 2003: 117).

Parhaana motiivointikeinona äidinkielen opiskeluun opettajat pitivät autenttisuutta eli sitä, että opiskeltavat asiat ovat lähellä nuoren maailmaa. Autenttisuuden hyödyntäminen tunneilla tulee esiin esimerkeissä 217 ja 218.

## Esimerkki 217

- H: mm. tuosta päästäänkin hyvin motivointiin ja kannustamiseen oli mulla seuraavana tässä että millasia kokemuksia siitä et miten motivoida opiskelijoita lukemisen ja kirjoittamisen taitojen [opiskeluun
- A: [no se on varmaan just tuo **että ne asiat kuitenkin on sieltä nuorten maailmasta, ja niistä asioista jotka niinku nuoria askarruttaa, et ne saa niinku käsitellä sitä niitä omia** – –

## Esimerkki 218

- A: – – ja **sitte jos mä puhun runoanalyysistä mää sanon että otetaan biisien sanoja. niin nehän on runoja.**
- H: mm
- A: **mut se onki taas erilaista, se on siitä omasta maailmasta, ja se on paljon merkityksellisempää** ku se että mä haen Eino Leino ja sieltä, sieltä äitien ja isien maailmasta (epäselvää)
- H: mm
- A: et se, se ei oo millään tavalla niinkun, tasokurssien tekemistä vaan se on niinku **sellasta tavallaan niinku että opettaja jalkautuu sinne opiskelijan maailmaan.**

Tämä tulos sopii hyvin yhteen opiskelijoiden haastatteluaineistosta nousseeseen tulokseen siitä, että aihe vaikuttaa opiskelijoilla lukemisen ja kirjoittamisen kiinnostavuuteen ja helppouteen. Myös opettajat vaikuttavat siis tämän aineiston perusteella tiedostavan autenttisuuden merkityksen opiskelijoiden motivoinnissa. Kokemukset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia, joiden perusteella Fisher ja Ivey (2006: 184) ovat nostaneet autenttisuuden yhdeksi viidestä tehokkaan opetuksen periaatteesta. Harjoittelun tulisi tapahtua niissä konteksteissa, joissa opiskelijan täytyy todellisuudessa taitojaan käyttää (Fisher ja Ivey 2006: 184).

Motivointikeinot voivat olla hyvin erilaisia: Leenan mielestä tehokkaita motivointikeinoja olivat ”perinteiset” kurinpitokeinot. Esimerkistä 219 voi päätellä, että Leenan mielestä äidinkielen tunti on paikka, josta he haluavat nopeasti pois, ja sen vuoksi toimiva motivointikeino on päästää opiskelijat esimerkiksi aiemmin pois.

## Esimerkki 219

- H: mm. no mikä muu niitä motivoi ku kehuminen
- L: **no tietysti se että kun nyt teet tämän homman asiallisesti ja nopeesti niin pääset pois täältä**
- H: mm
- L: **siis niinku niitähän motivoiaan kiristämällä, lahjomalla ja uhkaamalla**, ja (mm mm) se että millä sää lahjot niin se on se että sää pääset syömään tuohon aikaan jos sää oot kunnolla ja teet tehtäväsi mutta jos sää et oo kunnolla niin sitte menee siihen ja siihen asti (naurua) – –

Ahvenaisen ja Holopaisen (2005: 101) mukaan tehokkaimmin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opetusta tukisi sisäisen motivaation herättäminen, jolla he tarkoittavat sitä, että kirjoittaminen ja lukeminen itsessään palkitsee opiskelijaa. Sisäistä motivointia voidaan ajatella syntyvän myönteisistä lukemisen ja kirjoittamisen kokemuksista, jollaisia myös aineiston opiskelijoilla oli päätellen heidän suhtautumistaan lukemiseen (ks. luku 6.1.).

Integrointia eli ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen pidetään yhtenä merkittävänä etenkin oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden opiskelua helpottavana tekijänä (esim. Takala 2004; Holopainen & Savolainen 2006: 218). Haastattelemieni äidinkielenopettajien mielestä integrointi oli haastavaa. Opettajien haastatteluissa ilmeni muun muassa ammattisanaston hallinnan vaikeus monilla aloilla opetettaessa (esimerkki 220).

Esimerkki 220

- S: no tota, tekniikan puolella esimerkiks laboratorioala painoviestintä auto- ja metalli, sitte palvelualoilla on leipurikondiittorit mulla ja sitte varasto, puoli, ketäs multa tästä puuttu av-viestintä tietysti, media-assistentit tulevat ja tämmösiä
- H: hyvin eri[tyyppisiä]
- S: [on, on pitää niinku aikalailla sieltä sun täältä hallita tätä esimerkiks ammattisanastoo nii]
- H: mm
- S: se on vähän vaikeeta

Opetuksessa kuitenkin pyritään opetussuunnitelman mukaisesti painottamaan opetusta ammatillisesti, kuten esimerkki 221 osoittaa.

Esimerkki 221

- H: no tuosta aloista niin minkä verran ammattiaineita nivotaan äidinkielenopetukseen
- S: no tuota sen verran tietysti siis **ammatilliset painotuksethan minun mielestä ainakin pitäis olla mukana ja kyllä meidän opetussuunnitelma sanoo että niitä siellä pitäis olla**

Ensimmäisenä ja ehkä tärkeimpänä ammattiaineiden ja äidinkielenopetuksen integroinnin mahdollistavana ja myös sitä vaativana sisältönä opinnoissa opettajat pitivät opinnäytetyön tekemistä. Lisäksi hyvin erilaisia tekstilajeja voidaan laatia alakohtaisesti. Esimerkistä 222 ilmenee, että Tuula oli toteuttanut integrointia muun muassa tekstinyymmärtämisen tehtävissä.

Esimerkki 222

- H: no entä sitten vähän toisesta näkökulmasta niin lukemisen, luetunymmärtämisen tukeminen, tuleeko siitä jotain kokemuksia mieleen
- T: no siitä on joitakin tämmösiä esimerkiks ammattiopettajien kans ollu semmosia integraatiojuttuja että **on niinkun avattu tekstejä niinku ammatillisia tekstejä ihan äidinkielen tunneilla ja sitten he ovat siellä ammattiaineiden tunneilla ihan niinku tämmöseen töiden esitysten pohjaks – –**

Käytännössä opettajat pitivät ammatillisten aineiden oppisisältöjen integroimista äidinkielenopetukseen hankalana toteuttaa uuden, lukion jaksoja noudattavan jaksojärjestelmän vuoksi (esimerkit 223 ja 224).

Esimerkki 223

- S: – – **jos meitä heitellään sinne sun tänne ja pitäis näitä opinnäytetöitä, lukee, eri aloilta niin** tuota et nyt ku on just esimerkiks niinkun painoviestinnän opiskelijat saattaa ihmetellä sitä että eihän **ethän sä voi tietää näistä** että ethän sä voi tietää offset-painamisesta yhtään mitään
- H: [mm]
- S: [tai muuta niin aina niinkun voi sanoo että sen verran että no tohon voi laittaa rastin päälle että ton sä oot ottanu jostain aivan muusta mutta että älä tuota siihen liitä ja lisää että, jotain tämmösiä niinku kokonaisuuksien hahmottamista että **mä tykkäisin että olis kuitenkin niinkun, osastokohtaset äidinkielenopettajat. et se vois helpottaa tätä**
- H: antas erilailla mahdollisuuksia
- S: nii, nii et pystys niinku tukemaan ehkä vähän niinkun isommasti



## Esimerkki 224

- H: vielä yks kysymys, integroinnista että miten ammattiaineita ja äidinkielenopetusta yhdistetään, mitä mieltä siitä oot
- L: no kyllähän me opettajat näin haluttas
- H: joo
- L: mehän haluttas että meillä oltais taas siinä järjestelmässä mikä oli ennen ku kaksoistutkinto tuli ja alkoi häntänä heiluttaa koiraa eli siirryttiin **jaksojärjestelmään**, eli meillä on ollu sillä lailla että puoli vuotta viiva vuojen ajan niin jakso on mennä sillä lailla oikeestaan että opiskelija on kaks päivää viikossa yleisaineissa ja kolme päivää viikossa työsalissa
- H: joo
- L: meiän työssäoppimistakaan se ei estäs koska se voitais tehdä silleen että se menis puolen vuoden aikana ne yleisaineet elikkä oltais osa viikkoo niinko molemmissa ja **kontakti pelais niinku opettajien kesken ja pystyttäis sitten tekeen niinku yhteisiä tehtäviä** ja kakköistä tämmöstä, mutta kun tuli kaksoistutkinto ja jaksojärjestelmä niin meiän heikot oppimisvaikeuksiset möllit tulee kuueksi viikoksi vuolessa yleisaineisiin ja **ne vihaa näitä**. kertakaikkiaan, **ja mä en kyllä yhtään ihmettele sitä että kuus viikkoo mennään tukka putkella**, [mitä
- H: [ja ne on ihan erillään siis ammattiaineista että
- L: nii ja niin tai sillai että kyllähän niillä tietysti se sama ryhmä on tietysti mutta

Integroinnin mahdollistavaa opettajien välistä yhteistyötä vaikeutti Susannan mielestä juokseminen opettamassa eri yksiköissä (esimerkki 225).

## Esimerkki 225

- H: millasia kokemuksia sulla on opettajien välisestä tämmöisestä yhteistyöstä ja
- S: no tota
- H: liittyen näihin
- S: tota tota, ehkä aikasemmin kun oltiin niisanotusti osastoilla, niin, niin niin että se yhteistyökin sujui niinkun luontevammin ja luonnollisimmin et istuttiin samoissa palavereissa **ja kerkes keskustelemaan ammattiaineen opettajienkin kanssa näistä asioista mutta nyt jotenki ku me ollaan tämmösiä tai ainaki ite olen tämmönen irtolainen et juoksen useammassa konttorissa niin tuota, ei niinku oo ihan fyysisesti aikaa**
- H: joo
- S: et joutuu siirtymään paikasta toiseen niin nopeesti että **ei vaan kerkee nähä** niitä, ihmisiä joitten kanssa pitäis keskustella ja sit se menee sähköpostin vaihdoks ja siinä nyt aika paljo jää asioita kuitenkin niinku puolitiehen

Äidinkielenopettajan näkökulmasta toimivinta olisikin yhdessä työpisteessä pysyminen, jolloin hän ehdisi keskustella myös alan ammattiaineiden opettajien kanssa ja sopimaan esimerkiksi ammattiaineiden ja äidinkielen sisältöjen yhdistämisestä.

Kaksoistutkinnon puolella opettava Tuula piti ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen kahden tutkinnon opiskelijoiden opetuksessa mahdottomana, koska opiskelijat tulevat kursseille niin eri aloilta. Ammatillisessa äidinkielenopetuksessa hän näki integroinnin mahdollisuudet parempina. (Esimerkit 226 ja 227.)

## Esimerkki 226

- H: tuossa mainitsitkin integroinnin, siitä olikin tarkoitus kysyä että miten äidinkielenopetus nivoutuu näiden ammattiaineiden opetukseen tai toisin päin
- T: no senhän pitäis nivoutua nyt on uudet opetussuunnitelmat joitten mukaan pitäis nimenomaan olla tätä ammattia tukeva ja ottaa se kaikessa huomioon mutta (öö) siinä tullaan sit-

ten siihen että, esim **lukiossa meillä kahden tutkinnon opinnoissa se on täysin mahdollista** koska meillä[hän on peri-

H: [joo

T: ei oo niinkun, **saattaa olla viis ehkä samaa tutkintoa suorittavaa ja sitte on toiset kaks on jostain muusta sitte on kolme jostain muusta niin ei se käytännössä oo mahdollista**

--

Esimerkki 227

T: -- että jos on tällöinen ammatinopettaja jonka kanssa yhteistyö sujuu niin sillonhan voi aika paljo niinku hyödyntää sitä ammatillisen puolen niitä materiaaleja. vaikka toisaalta taas opiskelijat sitte saattaa sanoa että miks aina tätä samaa, että me halutaan äidinkielen tunneilla jotain muuta eikä aina tätä catering-alan juttua

Toisaalta, esimerkissä 227, Tuula nosti esiin sen, että opiskelijat saattavat kaivata äidinkielenopetusta joitain muutakin kuin ammattiin liittyviä aiheita.

Opettajat pitivät kaikkien opiskelijoiden motivointia opiskeluun hyvin tärkeänä. Motivoinnin merkitys korostuu, jos opiskelijalla on todettu lukivaikeus. Opettajat pyrkivät motivoimaan opiskelijoita muun muassa pyrkimällä opetuksessaan autenttisuuteen: siihen, että opetettavat asiat eivät olisi kaukana opiskelijoiden maailmasta. Opettajat pitivät myös ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen tärkeänä motivointikeinona, mutta totesivat integroinnin olevan ammattiopistossa käytössä olevan jaksojärjestelmän ja erillisten yksiköiden sekä opetusryhmissä vaihtelevien alojen vuoksi haastavaa toteuttaa.

## 8. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää ensinnäkin, millaisia kokemuksia ammattiopiston äidinkielenopettajilla on lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisesta ja millaisiksi opettajat kokevat tietonsa lukivaikeudesta. Toiseksi olin kiinnostunut siitä, miten opiskelijat itse kokevat selviytyvänsä tekstien parissa koulussa ja vapaa-ajalla ja millaisena he pitävät opettajilta saamaansa tukea. Aineistonkeruutavaksi valitsin teemahaastattelun ja sen analyysitavaksi sisällönanalyysin, sillä pidän tämänkaltaista menetelmää validina tapana saada uutta tietoa tutkittavien kokemusmaailmasta ja sitä kautta lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Aineistoni koostui neljästä opettajahaastattelusta ja neljästä opiskelijahaastattelusta.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt painottamaan kokonaisuuden johdonmukaisuutta, sillä laadullisessa tutkimuksessa se on luotettavuuden arvioinnin perinteisiä käsitteitä, reliabiliteettia ja validiteettia, toimivampi luotettavuuden mittari (Tuomi & Sarajärvi 2002: 133–135). Tekemäni havainnot eivät ole sattumanvaraisia, vaan perustuvat huolellisesti kerättyyn aineistoon ja sen osittain aineistolähtöiseen, osittain teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, jotta informantit saivat haastatteluissa puhua teemoista melko vapaasti. Tämän uskon vähentävän haastattelututkimuksessa mahdollista ilmiötä, jossa informantit antavat vastauksia, joita he uskovat haastattelijan haluavan tai jotka ovat sosiaalisesti suotavia (Hirsjärvi ym. 2007: 201).

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin parantamaan myös tutkimusaineistoon liittyvän triangulaation avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002: 142): keräsin tietoa paitsi opettajilta, myös opiskelijoilta ja lukiseulontamenetelmän tuloksista. Tutkimustulokseni esimerkiksi tunneilla käytetyistä tukikeinoista eivät ole yhtenäisiä opettajien ja opiskelijoiden aineistoissa; opettajat ovat kuvailleet tukikeinoja huomattavasti opiskelijoita enemmän. Tämä ei kuitenkaan todennäköisesti johdu siitä, että informantit eivät olisi haastatteluissa kertoneet haastattelun teemoista totuudenmukaisesti. Opettajien haastatteluissa tukikeinoja on saattanut tulla enemmän esille jo sen vuoksi, että heille äidinkieli on oppiaine, jota he jatkuvasti opettavat ja joka on heille hyvin tuttu aihe. Opiskelijat taas osallistuvat vain muutamalle äidinkielen kurssille opintojensa aikana, ja osa kursseista on jo aivan toisen asteen opintojen alkuvaiheessa, kun opiskelijat haastattelutilanteessa olivat jo valmistumassa. Opettajien ja opiskelijoiden vastausten erilaisuus saattaa johtua myös siitä, että opettajat eivät ole käyttäneet mainitsemiansa tukikeinoja juuri näiden opiskelijoiden kohdalla. Koska tuloksissa tuli esiin myös opiskelijan oma aktiivisuus tuen saamisessa, haastattelemani opiskelijat eivät välttämättä ole pyytäneet tukea niin paljon, kuin opettajat olisivat sitä voineet antaa. Lukiseulontamenetelmän tulokset osoittavatkin, etteivät kaikki haastateltujen lukemisen ja kirjoittamisen osataidot ole heikkoja, eivätkä he siksi tarvitse kaikkea mahdollista tukea, jota opettajat voisivat heille tarjota. Opiskelijat ovat saattaneet jättää tukikeinoja mainitsematta myös

sen vuoksi, että he eivät ole pitäneet niitä erityisinä tukikeinoina tai sen vuoksi, etteivät he ole muistaneet niitä.

Jälkeenpäin ajateltuna aineisto olisi voinut olla myös toteuttamaani kahdeksaa haastattelua laajempi, jolloin tutkimustieto olisi paremmin yleistettävissä. Halusin kuitenkin rajata tutkimuksen yhteen oppilaitokseen, jottei se olisi ollut pro gradu -tasolle liian laajasti toteutettava. Oppilaitoksen sisällä haastateltavien määrää rajasi vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuvien määrä. Vaihtoehtoisesti tutkimus olisi voinut olla tyypiltään enemmän tapaustutkimus, jolloin haastateltavien määrää olisi voinut vielä karsia. Silloin näkökulmat tutkimiini ilmiöihin olisivat jääneet suppeammiksi. Tällaisenaan tutkimukseni antaa varsin hyvän vastauksen tutkimuskysymyksiini valitsemassani kontekstissa: erään keskisuuren kaupungin ammattiopistossa. Tutkimuksen tulokset kuvaavat todennäköisesti varsin hyvin myös muiden ammatillisten oppilaitosten tilannetta, sillä ammatillisen äidinkielenopetuksen ja erityisopetuksen järjestäminen on Suomessa valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin pohjautuvaa ja siten melko samankaltaista koko maassa. Eroja eri oppilaitosten välille saattaa kuitenkin syntyä esimerkiksi oppilaitoksissa käytössä olevien seulontamenetelmien vuoksi. Tukitoimien erilaisuuteen saattavat vaikuttaa myös oppilaitosten erilaiset johtamistavat tai opettajien erilaiset opetustyyli. Oma vaikutuksensa on myös sillä, minkä tasoisia lukijoita ja kirjoittajia oppilaitoksen opiskelijat ovat.

Käsitykseni lukivaikeudesta laajentui tutkimuksen tekemisen aikana ja teoriaan tutustuessa – tulin huomaamaan, miten vaikeaa on määritellä, mikä on lukivaikeus. Lukivaikeustutkimuksissa ja aihetta koskevassa kirjallisuudessa erotin kaksi erilaista lähestymistapaa, jotka olen nimennyt psykologiseksi ja pedagogiseksi. Valitsemani tapa esitellä ilmiö perusteellisesti molemmista näkökulmista on suomalaisessa tutkimuksessa uusi. Aiemmissä tutkimuksissa on tyypillisesti keskitytty lukivaikeuksiin joko pedagogisesta tai psykologisesta näkökulmasta, mutta tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä oli ymmärtää ilmiötä laajana kokonaisuutena. Tutkimuksen aineistonkeruussa halusin olla välittämättä lukivaikeuden määrittelyn hankaluudesta, sillä halusin keskittyä opiskelijoiden tukemiseen ja selvittää kaikkea lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tukemista riippumatta lukivaikeuden määrittelystä. Haastatteluissa lukivaikeutta ei siis määritelty psykologisen tai pedagogisen näkökulman mukaan. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa myös lukivaikeuden määrittelystä keskusteleminen opettajien kanssa olisi järkevää. Nyt tekemäni tutkimus antaakin viitteitä siitä, miten eri tavoin lukivaikeutta saatetaan määritellä.

Tapa, jolla haastatteleman opettajat määrittelivät lukivaikeuden, vaikuttaa olevan pedagoginen: he lähestyivät aihetta tunneilla ilmenevien vaikeuksien eivätkä niinkään lukivaikeuden psykologisten selitysten kautta. Tämä on luonnollista, sillä opettajat ovat pedagogeja eivätkä psykologeja. Ammattiopistossa tehtävä NMI:n lukiseulontamenetelmä korostaa kuitenkin lukivaikeutta psykologisesta näkökulmasta eli lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivisten taustatekijöiden huomaamista, minkä vuoksi opettajat ovat saattaneet mieltää lukivaikeuden nimenomaan erityiseksi oppimisvaikeudeksi. Haastatte-

luissa opettajat kuitenkin puhuivat aiheesta myös laajemmin. Yksi opettajista pohti haastattelussa lukiseulontamenetelmän kautta esiin tulevien ja käytännössä tunneilla ilmenevien vaikeuksien olevan kaksi eri asiaa. Opiskelijoiden tukemisessa opettajat eivät hyödyntäneet lukiseulontamenetelmän tuloksia käytännössä lainkaan, joten tukeminen vaikuttaa perustuvan pedagogiseen näkökulmaan. Psykologisesta näkökulmasta tehtyyn lukivaikeusdiagnosi vaikuttaa kuitenkin toimivan osalle opettajista perusteluna tehtävien vaihtoehtoisten suoritustapojen sallimiselle.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet näkyvät opettajien mukaan ammattiopiston äidinkielen tunneilla esimerkiksi kirjoittamisen hitautena, oikeinkirjoitusvirheinä, motivaation puutteena ja häiritsevinä toimintoina. Ongelmien heijastuminen negatiiviseen käyttäytymiseen on tyypillistä myös Huhtalan ja Liljan (2008: 61) mukaan. Keskeisin lukivaikeuteen liittyvä piirre niin lukemisessa kuin kirjoittamisessakin on hitaus. Vaikeudet voivat olla hyvin eritasoisia. Sekä opiskelijoiden että opettajien haastatteluiden ja myös opiskelijoille tehtyjen lukiseulontatestin perusteella opiskelijoiden tunneilla ilmenevät vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa vaikuttavat olevan juuri niitä, jotka ovat lukivaikeuden taustatekijöitä psykologisesta näkökulmasta (ks. luku 2.2.). Teksteistä opiskelijoille tuottivat hankaluuksia pitkät ja vaikeaselkoiset tekstit. Tekstien parissa suoriutumista koskevat tulokset (ks. luku 6.3.) vahvistavat sitä, että lukivaikeuksiset opiskelijat itsekin huomaavat vaikeuksia lukemisen perustaidoissa. Psykologinen näkökulma lukivaikeuteen vaikuttaisi siten olevan perusteltu näkökulma vaikeuksiin. Tulos voi kuitenkin johtua siitä, että opettajat havaitsevat paremmin perustaitoihin liittyvät ja lukivaikeudessa tavalliset ongelmat kuin esimerkiksi luetunymmärtämisen vaikeudet, joita voi olla vaikea arvioida – näin ollen opettajien ei tulisi pidättäytyä pelkästään psykologisesta näkökulmasta lukivaikeuteen, vaan suhtautua siihen laajempaan vaikeutena, kuten haastattelemani opettajat vaikuttivat tekevän.

Tutkimukseni perusteella äidinkielenopettajat tukevat lukivaikeuksia opiskelijoita opetuksen aikana sen mukaan, minkä verran he arvioivat opiskelijoiden tarvitsevan tukea ja minkä verran opiskelijat itse pyytävät apua. Opiskelijoiden oma aktiivisuus avun pyytämisessä korostui. Opettajat pyrkivät tukemaan lukivaikeuksisia opiskelijoita muun muassa helpottamalla luettavia tekstejä, helpottamalla kirjoitustehtäviä, antamalla mahdollisuuden jatkaa tehtäviä kauemmin sekä auttamalla opiskelijaa tehtävien tekemisessä. Opettajien pedagoginen tapa hahmottaa lukivaikeus näkyy myös heidän tavoissaan tukea heikkoja lukijoita ja kirjoittajia; tulosten mukaan opettajat pyrkivät opiskelijoiden tukemisessa toteuttamaan monia tutkielman alussa esittämiäni pedagogisen lähestymistavan periaatteita.

Esimerkiksi Thunebergin (2006: 187) mainitsema oppimistyylien hyödyntäminen tuli esiin opettajien aineistossa. Opettajat pyrkivät hyödyntämään erilaisia opetusmenetelmiä, jotta opiskelijat voisivat oppia lukemisen lisäksi kuulemalla ja näkemällä. Opettajat pitivät hyvin merkittävänä myös opiskelijoiden motivoimista lukemaan ja kirjoittamaan (esim. Thuneberg 2006: 187; Fisher & Ivey 2006: 183;

Ahvenainen & Holopainen 2005: 101). Motivointiin opettajat kertoivat käyttävänsä muun muassa autenttisia ja kiinnostavia materiaaleja, joiden merkitystä onkin tutkimuksissa korostettu (esim. Guthrie & Davis 2003: 74–75; Ivey & Broaddus 2001; Worthy, Moorman & Turner 1999). Opettajien puheissa autenttisuus (Sanacuro 2009: 278; Palumbo & Thuneberg 2006: 185; Walker 2003: 84) rinnastui tekstien kiinnostavuuteen, sillä he tarkoittivat autenttisuudella sitä, että tekstit ja harjoitukset ovat lähellä nuorten maailmaa. Myös opettajan läsnäoloa, joka on pedagogisessa lähestymistavassa tärkeää (Fisher & Ivey 2006: 182), opettajat pitivät keskeisenä. Lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemisessa korostui opettajien haastatteluissa jatkuvan ohjauksen tarve. Tukemista koskevissa tuloksissa erottui myös se, että opettajat käyttävät lukutaidon tukemiseen vähemmän keinoja kuin kirjoittamisen tukemiseen.

Opiskelijoiden kirjoittamisen taitojen tukeminen oli opettajakohtaista. Esimerkiksi opettajien käytännöt opinnäytetyön kirjoittamisen ohjaamiseen vaihtelivat: yksi opettajista kertoi antavansa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tehdä opinnäytetyön kirjallisen osuuden PowerPoint-esityksenä. Kaikki opettajat pyrkivät jollakin tavoin auttamaan tai helpottamaan opiskelijan työtä tarvittaessa. Tyypillisesti opettajat antoivat lukivaikeuksisille opiskelijoille mahdollisuuden vaihtoehtoiseen suoritustapaan. Opettajat kertoivat käyttävänsä kirjoittamisen tukemiseen tekstin suunnittelua opiskelijan ja koko luokan kanssa yhdessä, avainsanojen etsimistä sekä mallitekstejä. Esimerkiksi Kairaluoman ja muiden (2008: 97–98) opettajan opas tarjoaisi opettajille lisää vaihtoehtoisia tapoja kirjoittamisen tukemiseen. Opettajien olisi tarpeen lähestyä kirjoittamista enemmän myös prosessinäkökulmasta, jolloin esimerkiksi suunnittelu, tekstin muodostaminen ja tekstin arvioiva lukeminen erotettaisiin toisistaan (Kairaluoma ym. 2008: 88–91). Tällöin opiskelijat saisivat tehokkaampaa tukea juuri heille ongelmallisiin kirjoittamisen vaiheisiin. Tutkimukseni tulosten perusteella opettajat käyttävät tekstin suunnittelua tehokkaasti opiskelijoiden kirjoittamisprosessin tukemiseksi, mutta kirjoittamisprosessin, kuten myös lukuprosessin, arviointi ja tukeminen (mm. Ahvenainen & Holopainen 2005: 102; Walker 2003: 116) prosessin vielä ollessa kesken on vähäistä. Huomattavaa on myös se, että vaikka opettajat kertoivat tukevansa kirjoittamisprosessia etenkin tekstin suunnittelemisen avulla yhdessä opiskelijan kanssa, opiskelijat itse eivät siitä juuri puhuneet. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden mainitsemat tukikeinot olivat opettajien kuvailemia keinoja suppeampia.

Pedagoginen näkökulma vaikuttaa olevan ammattiopiston äidinkielenopetuksessa psykologista näkökulmaa ensisijainen senkin vuoksi, että opettajat eivät pitäneet lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen harjoittamista (Aro 2008: 257; Holopainen & Savolainen 2006: 217; Lyytinen 2006: 99) ammatillisen äidinkielenopetuksen tehtävänä. Jos haastattelemani opettajat olivatkin havainneet opiskelijoilla puutteita teknisessä lukutaidossa, he eivät pyrkineet kehittämään sitä erityisesti. Teknisen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen puutteet (esim. Shankweiler ym. 1996: 288–290; Elbro, Møller & Nielsen 1995: 272–275) ja lukivaikeuden ydintaitojen heikkoudet (Wilson & Lesaux 2001; Snowling, Nation, Mox-

ham, Gallagher & Frith 1997; Bruck 1990) ovat kuitenkin keskeinen syy heikkoon luku- ja kirjoitustaitoon vielä nuoruus- ja aikuisiässä, joten vielä toisen asteen opetuksessa olisi syytä harjoittaa opiskelijoiden fonologista prosessointia ja teknistä lukutaitoa. Tätä näkemystä vahvistaa myös Pirisen ja Liukosen (2007: 31) tutkimuksessaan saama tulos siitä, että jopa 14,4 %:lla tekniikan alan opiskelijoista tuen tarve teknisessä lukemisessa on NMI:n lukiseulontamenetelmän perusteella välttämätöntä. Lisäksi he totesivat tuen olevan tarpeellista 8,7 %:lle opiskelijoista ja suositeltavaa 9,6 %:lle opiskelijoista. Perustaitojen harjaannuttaminen tulisikin ottaa keskeiseksi tavoitteeksi opiskelijoiden luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä. Ammatillisen puolen äidinkielenopettajien, jotka kohtaavat paljon lukivaikeuksia opiskelijoita, olisi tärkeää tutustua esimerkiksi Kairaluoman ja muiden (2008: 54–55) ehdottamiin tapoihin tukea opiskelijoiden lukemisen perustaitoja. Kirjoittamisen perustaitojen tukemiseen ehdotettuja keinoja (Kairaluoma 2008: 97–98), kuten erilaisia tekstien avaamis- ja suunnittelukeinoja, opettajat käyttivät kiitettävän paljon. Sen sijaan teknisen kirjoittamisen taitoja opettajat eivät maininneet harjoitavansa erityisesti.

Myös pedagogista lähestymistapaa noudattaen opettajat voisivat tukea opiskelijoita nykyistä tehokkaammin. Lukutaitoon vaikuttaviin ympäristötekijöihin (mm. Walker 2003: 115; Gaskins 2005: 29–39) voitaisiin kiinnittää huomiota enemmän. Opiskelijan aiempia taitoja (ks. esim. Walker 2003: 8, 25–26; Gaskins 2005: 29; Fisher & Ivey 183) voitaisiin myös hyödyntää paremmin. Vaikka opettajien haastatteluissa nousikin esiin luetunymmärtämisen tärkeys äidinkielenopetuksen tavoitteena, myös siihen voitaisiin paneutua uudella tavalla. Haastatteluissa ei mainittu esimerkiksi luetunymmärtämisen harjoittamista strategiaopetuksen kautta (Johnson-Glenberg 2000: 772; Takala 2006: 150–157; Holopainen & Savolainen 2006: 218; Kairaluoma ym. 2008: 73), mikä osoittaa, että se on vielä varsin vierasta käytännön pedagogiassa. Myös luku- ja kirjoitusprosessien arviointia suorituksen aikana (ks. Ahvenainen & Holopainen 2005: 102; Walker 2003: 116) voitaisiin käyttää opetuksessa enemmän.

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat näkevät lukivaikeuden erityisopetuksen piiriin kuuluvana ongelmana, johon puuttumisen äidinkielenopettajat mieltävät erityisopettajan tehtäväksi. Toisaalta opettajat kuitenkin ajattelevat, ettei lukivaikeus yksistään vaadi erityisopetukseen siirtämistä tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimista. Opettajien mielestä lukivaikeus ei ole ongelmana niin suuri, että opiskelijat pelkästään sen vuoksi tarvitsivat esimerkiksi mukautettua arviointia. Aiemmissa koulutusta koskevissa tutkimuksissa lukivaikeuteen on suhtauduttu samansuuntaisesti: myös syrjäytymisvaarassa olevia opiskelijoita koskevassa raportissa (Huhtala & Lilja 2008: 17) painotetaan laaja-alaisten oppimisvaikeuksien merkitystä, mutta käsitellään lukivaikeutta myös erikseen.

Opettajien tapa ottaa lukivaikeuksinen opiskelija huomioon oli tyypillisesti helpottaa tehtäviä, auttaa tehtävien tekemisessä tai mahdollistaa lisäaika tehtävien tekemiseen. Elbro ja muut (1995: 275) pohtivat artikkelissaan, että aikuiset, joilla on heikko lukutaito, ovat ehkä selviytyneet mukauttamalla

tekstivalintansa ja asettamalla odotuksensa siten, että ne vastaavat heidän lukutaitoaan. Tällöin heidän lukutaitonsa ei kehity edelleen, elleivät he aseta vaatimuksiaan korkeammalle. Mielestäni ammattiopiston opettajien tulisi tiedostaa tämä: jos opettajat helpottavat heikkojen lukijoiden opiskelijoiden selviytymistä laskemalla joko lukivaikeuksisten opiskelijoiden tai jopa koko ryhmän vaatimustasoa helpommaksi he tekevät opiskelijoille karhunpalveluksen, koska eivät anna opiskelijoille mahdollisuutta kehittää lukemisen ja kirjoittamisen taitojaan siellä, missä se olisi luonnollisinta, eli äidinkielen oppitunneilla. Äidinkielenopettajien tulisikin nähdä omat mahdollisuutensa harjoittaa ja kehittää myös heikkojen lukijoiden taitoja paremmiksi sen sijaan. Opettajan onkin pohdittava, mikä on tarpeeksi vaadittu heikolta lukijalta – onko tavoitteena helppo suoriutuminen koulussa vai luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen?

Oppilaitoksessa, jossa haastatteleman opettajat työskentelivät, oli käytössä Niilo Mäki Instituutin (NMI) lukiseulontamenetelmä (Holopainen ym. 2004), joka on tarkoitettu lukivaikeuksisten opiskelijoiden seulomiseen. Opettajat pitivät seulontamenetelmän tekemistä osittain turhana, sillä heidän mielestään tietojen lukivaikeudesta tulisi siirtyä peruskoulusta toiselle asteelle. Huhtalan ja Liljan (2008: 50) mukaan tieto oppimisvaikeuksista ei kuitenkaan aina siirry, vaan toisen asteen opettajat joutuvat yleensä aloittamaan oppilaskohtaisen tiedon keräämisen alusta. Tässä tutkimuksessa haastattelemieni opettajien mielestä tietojen kuitenkin tulisi siirtyä; he eivät pitäneet lukiseulontamenetelmää tarpeellisena lukivaikeuksisten opiskelijoiden tunnistamisessa. Tulos on ristiriidassa Honkosen (2006: 95) selvittämän opinto-ohjaajien ja erityisopettajien mielipiteen kanssa, sillä he pitivät tärkeänä sitä, että paitsi erityisopiskelijaksi määrittelemisen, myös opintojen tukemisen perusteena olivat oppimisvaikeuksien tunnistamiseen liittyvät kartoitukset.

Lukiseulontamenetelmän (Holopainen ym. 2004) tulokset tarjoavat yksityiskohtaista tietoa opiskelijan taidoista luetunymmärtämisessä, teknisessä lukemisessa ja kirjoittamisessa. Tutkimustulosteni perusteella lukitestin hyödyntäminen opetuksessa jää käytännössä olemattomiin, mihin opettajien mielestä vaikutti resurssien puute. Tulosten mukaan opettajat hyödynsivät seulontamenetelmän tuloksia ainoastaan lukivaikeusdiagnoosin tapaan, oikeutuksena vaihtoehtoisille tehtävien suorittamistavoille. Tämä on harmillista, sillä seulontamenetelmän tarjoamia tietoja voisi käyttää yksilöllisen opetuksen tukena (esim. Valencia & Riddle Buly 2004, ks. luku 2.4). Lukiseulontatestien järjestäminen oli kuitenkin tässä tutkimuksessa haastattelemilleni opettajille pikemminkin pakko, jonka he näkivät vievän liikaa aikaa ja resursseja. Koska lukiseulontamenetelmän teettämiseen ja tulosten analysointiin menee paljon aikaa joka syksy, opettajien käyttämä muu aika lukivaikeuksien parissa, kuten opiskelijoiden tukemisen suunnittelu, saattaa jäädä vähäiseksi. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten NMI:n lukiseulontamenetelmän toteuttaminen vaikuttaa opiskelijoiden tukemiseen käytännössä. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi selvittämällä, eroavatko tämän tai vastaavan tutkimuksen tulokset seulontamenetelmää käyttävien oppilaitosten tuloksista niissä oppilaitoksissa, joissa ei käytetä lukiseulontamenetelmää.



Nykyisessä koulujärjestelmässä erityisopetukseen siirtämiseen vaaditaan todettu lukivaikeus. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin, että lukivaikeusdiagnoosi tai heikko tulos lukiseulontatestissä oikeuttaa opiskelijan mukautettuun opetukseen, esimerkiksi tehtävien suorittamiseen vaihtoehtoisella tavalla. Erityisopetuksen edellytyksenä on siis lukivaikeus, joka on määritelty erityiseksi oppimisvaikeudeksi. Tämä saattaa johtaa siihen, että opiskelijat, joilla on muista kuin fonologisesta prosessoinnista (tai muista dysleksian taustatekijöistä) johtuvia lukivaikeuksia, jäävät erityisen tuen ulkopuolelle. Tulevaisuudessa olisikin syytä painottaa opiskelijoiden lukutaidon arviointia opetuksen tavoitteiden ja opiskelijoiden opetuksen aikana osoittamien taitojen perusteella – siis lähestyä lukivaikeutta entistä pedagogisemmasta näkökulmasta. Toisaalta, psykologisen lähestymistavan tarjoama tieto on erittäin hyödyllistä niiden opiskelijoiden tukemisessa, joilla on vaikeuksia juuri dysleksian ydinongelmissa – heille fonologisten taitojen ja sujuvan teknisen lukemisen harjoittelu olisi tarpeellista.

Kuten jo edellä mainitsin, opettajat korostivat haastatteluissa motivaation tärkeyttä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämisessä. Yhtenä keskeisenä tukikeinona ja motivaation herättäjänä ammatillisen koulutuksen äidinkielenopetuksessa voidaan pitää integrointia eli ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen (mm. Takala 2004). Haastattelemiani opettajat pitivätkin ammattiaineiden yhdistämistä äidinkielenopetukseen tärkeänä. Myös opiskelijoiden kertoman mukaan tekstien aihe vaikuttaa lukemisen kiinnostavuuteen, ja omaan alaan liittyvät tekstejä pidettiin kiinnostavina. Integroinnin eli ammattiaineiden ja äidinkielenopetuksen yhdistämisen esteenä ovat kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan huonot käytännön mahdollisuudet: jaksojärjestelmä, jossa yhteiset aineet pidetään omassa jaksossaan erillään ammatillisista opinnoista, ei kannusta opettajia integroimaan ammattiaineita äidinkielenopetukseen. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tulisikin ymmärtää integroinnin merkitys nimenomaan opiskelutaidoiltaan heikkojen opiskelijoiden tukemisena, jotta he suunnittelisivat opetuksen integroinnin mahdollistavaksi.

Tässä tutkimuksessa haastattelemilleni opiskelijoille lukivaikeus oli vain osa elämää, ja he kokivat sen aiheuttavan vaikeuksia ainoastaan koulussa ja sielläkin vain kaikille yhteisten aineiden opinnoissa. Opiskelijat kertoivat, ettei lukivaikeus juuri näy heidän vapaa-ajallaan tai työssään. He kertoivat lukivaikeudesta huolimatta menestyneensä riittävän hyvin opinnoissaan. Tämän tutkimuksen opiskelijoita yhdisti se, että he suhtautuivat melko myönteisesti lukemiseen lukivaikeudestaan huolimatta. Oppilaiden suhtautuminen lukemiseen oli myönteisempää kuin suhtautuminen kirjoittamiseen, kuten myös Oravan ja Paavolan (1992) tutkimuksessa, jossa haastateltavina olivat nuoremmat, 3–6. luokan, oppilaat. Oman tutkimukseni haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden mielestä heidän opettajiltaan saama tuki oli ollut riittävää, ja he erityisesti mainitsevat tuen olevan parempaa kuin peruskoulussa. Näiden opiskelijoiden lukivaikeus ei ollut johtanut syrjäytymiseen, mitä on varmaankin edesauttanut heidän kiinnostuksena ammatillisia opintoja kohtaan. Huhtalan ja Liljan (2008: 28) tutkimuksessa mo-

tivaation puute näkyi siinä, etteivät opiskelijat nähneet opiskelun merkitystä tulevaisuudelleen. Lukemisen ja kirjoittamisen haastatteleman opiskelijat arvelivat olevan melko vähäisessä roolissa tulevaisuudessaan, joten he eivät uskoneet lukivaikeuden juuri hankaloittavan heidän elämäänsä vastaisuudessa. Opintojen aikana opiskelijat kertoivat kaipaavansa opettajilta ymmärrystä, riittävästi aikaa ja apua tehtäviin tarvittaessa.

Käytännössä lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemista vaikeuttaa opettajien mielestä lähinnä resurssien puute. Taloudellisten resurssien vähäisyys on nähty tukitoimien järjestämisen esteenä myös aiemmassa koulutusta koskevassa tutkimuksessa (Huhtala & Lilja 2008: 50). Oman tutkimukseni mukaan yksilöllisen ja tehokkaan opetuksen toteuttamisen suurin este on opettajien ajan puute. Erityisesti suuret luokkakoot ja opiskelijoiden heterogeenisuus näyttäytyivät opettajille haasteena. Huoli siitä, miten oppimisongelmaisten opiskelijoiden tarpeisiin ehditään vastata, kun opiskelijat on integroitu tavalliseen opetusryhmään, on yhteinen aiempaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa (Huhtala & Lilja 2008: 50). Huhtalan ja Liljan (2008: 50) tutkimuksessa riittämätön huomion saaminen nähtiin yhtenä syynä opintojen keskeyttämiseen. Heidän haastattelemansa opettajat pitivät pienryhmään sijoittamista tehokkaana tukimuotona, sillä siinä yksittäisen opiskelijan saama ohjaus lisääntyy. Omassa tutkimuksessa haastatteleman äidinkielenopettajat pitivät parhaana keinona lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseen samanaikaisopetusta, jossa normaaliryhmässä on useampi kuin yksi opettaja.

Koska äidinkielenopettajat pitävät lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemista yksilöllisesti oppitunneilla vaikeana, opetuksen järjestämisessä tulisi painottaa lukiopetuksen järjestämistä erityisen tuen kautta. Toimivin ratkaisu tähän on haastattelemieni äidinkielenopettajien mielestä oppitunneille järjestetty samanaikaisopetus, joka mahdollistaisi jatkuvan yksilöllisen toiminnanohjauksen. Samanaikaisopetus vaikuttaa olevan paras vaihtoehto senkin vuoksi, että lukivaikeuksiset opiskelijat pystyvät useimmiten saavuttamaan ammatillisen äidinopetuksen normaalit tavoitteet. He eivät siis tarvitse mukautettua arviointia eivätkä erillistä opetussuunnitelmaa, vaan ainoastaan riittävästi ohjausta ja aikaa tehtäviin. Opiskelijoista yksi piti pienryhmään *joutumista* epämiellyttävänä, kun taas toinen piti pienryhmäopetukseen *pääsemistä* positiivisena. Samanaikaisopetuksen järjestämiseen ei kuitenkaan opettajien mukaan ole tällä hetkellä riittävästi resursseja, mikä on selkeä epäkohta ammattiopiston erityisopetuksen järjestämisessä.

Toinen tutkimuksessa esiin noussut epäkohta opetuksen järjestämisessä on se, että äidinkieli on oppiaineena hyvin erillään ammatillisista aineista. Kaikkien, luonnollisesti etenkin lukivaikeuksisten, opiskelijoiden työelämässä tarvittavien viestintätaitojen kannalta koulutuksen järjestäjät vaikuttavat tehneen suuren virheen siirtyessään toteuttamaan jaksojärjestelmää, jossa äidinkielen tunnit ovat osa yhteisiä aineita, jotka järjestetään omassa jaksossaan erillään ammattiaineista. Tutkimukseni tuo esiin opettajien vahvan näkemyksen siitä, että opiskelijoiden lukemisen ja kirjoittamisen sekä suullisen vies-

tinnän taidot kehittyisivät paljon paremmin, kun ne voitaisiin sitoa autenttisiin ammattiaineiden oppimistehtäviin ja oppisisältöihin eikä taitojen harjoittaminen äidinkielenopettajan ohjauksessa ajoittuisi lyhyisiin, intensiivisiin kursseihin.

Opettajien mielipiteet omista valmiuksistaan vaihtelivat: osalla haastatteleistani opettajista oli mielestään riittävästi tietoa lukivaikeuksisten opiskelijoiden tukemiseen, osalla taas ei. Kaikki opettajat eivät olleet halukkaita lisäkoulutukseen, kun taas osa opettajista kertoi kaipaavansa etenkin konkreettisia neuvoja tukemiseen. Tutkimukseni tulosten perusteella olen sitä mieltä, että oppilaitoksen järjestämää koulutusta lukivaikeuksiin liittyen olisi tarpeen järjestää ja kehittää. Ammatillisen koulutuksen äidinkielenopettajille tulisi järjestää oma koulutus, jossa pohdittaisiin nimenomaan äidinkielenopettajan mahdollisuuksia hyödyntää oppilaitoksissa järjestettävän NMI:n lukiseulontatestin tuloksia. Koulutuksen tulisi tarjota opettajille tietoa siitä, kuinka he voivat opetuksessa tukea niitä osa-alueita, joissa kullakin opiskelijoilla ilmenee vaikeuksia lukiseulontatestissä. Esimerkiksi, jos ryhmässä on useita sellaisia, joilla luetunymmärtäminen on heikkoa, tieto luetunymmärtämisen strategiaopetuksesta voisi hyödyttää opettajia. Vaikka yksilöllinen opetus tunneilla on haastavaa, joitakin keinoja voitaisiin varmasti toteuttaa nykyisilläkin resursseilla, vaikkapa koko ryhmän opetuksessa. Koulutus voisi rakentua myös esimerkkitapausten varaan, jolloin pohdittaisiin, miten tuettaisiin erilaisia tuloksia saaneita, esimerkiksi tässä tutkimuksessa profiloituja, opiskelijoita. Myös eettinen pohdinta lukivaikeusdiagnoosin tarpeesta olisi aiheellista.

Paitsi ammatillisen koulutuksen järjestäjien tasolla, äidinkielenopettajien koulutusta lukivaikeuksiin liittyen tulisi kehittää myös opettajankoulutuksen tasolla. Pidän erittäin tärkeänä sitä, että yliopistojen suomen kielen laitokset järjestäisivät tuleville äidinkielenopettajille pakollisen tai vapaaehtoisen kurssin, jossa esiteltäisiin ja pohdittaisiin erilaisia näkökulmia lukivaikeuteen sekä annettaisiin tietoa keinoista, joilla lukivaikeuksisia opiskelijoita voitaisiin käytännössä tukea. Kurssin tulisi tarkastella lukivaikeuksia ja niiden tukemista nimenomaan nuoruusiässä, sillä äidinkielenopettajat suuntautuvat opettajiksi nimenomaan peruskoulun viimeisille luokille, ammatillisiin oppilaitoksiin ja lukioihin. Lukivaikeuden ydinongelmiin ja perustaitojen harjaanuttamiseen keskittymisen lisäksi kurssilla täytyisi näkyä myös pedagoginen näkökulma, muun muassa lukivaikeuden kokonaisvaltaisuus ja luetunymmärtäminen. Koska lukivaikeuksista kärsivät opiskelijat suuntautuvat usein ammatilliseen toisen asteen koulutukseen, olisi ammatillisen äidinkielenopetuksen sisältöjen myös hyvä näkyä kurssin sisällöissä. Tällaista kurssia ei ainakaan Jyväskylän yliopistossa ole vielä järjestetty. Kurssien lisäksi myös opetus-harjoittelua ammatillisella puolella tulisi lisätä, jolloin tulevat pääsisivät entistä enemmän näkemään tasoltaan heikohkojakin opiskelijoita työssään.

Lukivaikeuksien tukeminen on vähän tutkittu alue, jolla on paljon hajanaisuutta. Hajanaisuus tulee esiin tämänkin tutkimuksen teoriaosuudessa. Yksittäisen opettajan on vaikea valita tarkoituksenmu-

kaisia tukikeinoja, ellei hän tiedä, mitä ne ovat ja mihin ne perustuvat. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien tiedot lukivaikeudesta ovat hyvin vaihtelevat. Opettajankoulutuksessa voidaankin ajatella olevan tarvetta perehtyä lukivaikeuksiin – ja muihin oppimisvaikeuksiin – tutkimustiedon lisääntyessä entistä tarkemmin. Lukivaikeuksien hajanaisuutta ei helpota se, että erilaisista vaikeuksista käytetään samoja termejä, erottamatta toisistaan dysleksiaa ja muita lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Jos lukivaikeuksien tutkimusalalla tunnustettaisiin entistä avoimemmin erilaiset lähestymistavat, opettajienkin olisi helpompi ymmärtää, millaisia lukivaikeudet voivat olla ja millainen tukeminen on tarpeen erilaisissa vaikeuksissa.

Opettajien ja opiskelijoiden tulisi oivaltaa, että äidinkielen taidot hyödyttävät muidenkin aineiden oppimista ja myöhemmin työelämässä toimimista, eivätkä ole muista erillisiä, vain äidinkielen asioita (Takala 2004: 16). Mielestäni tieto lukivaikeuden perusongelmista ja toisaalta muista siihen mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä voisi auttaa opettajaa ymmärtämään ja tukemaan opiskelijaa tarkoituksenmukaisella tavalla. Jos aiempia lukivaikeuksien syitä koskevia tutkimuksia sovellettaisiin käytäntöön, tukemista voitaisiin suunnata aiempaa tarkoituksenmukaisemmiksi, esimerkiksi käytännön toimien (esimerkiksi lisäajasta ja vaihtoehtoista suorittamistavoista) lisäksi ongelmataitojen harjoittamiseen (esimerkiksi fonologisten prosessien, teknisen lukemisen ja luetunymmärtämisen harjoittamiseen). Tällöin lukivaikeuksille opiskelijoille tarjottaisiin entistä paremmin mahdollisuus kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan, ei ainoastaan keinoja tulla toimeen vaikeutensa kanssa. Psykologisesta näkökulmasta tehtyjen tutkimusten rinnalle tarvittaisiin lisää pedagogista näkökulmaa koskevaa tietoa: keskeisin tutkimuskysymys tulisi jatkossa olla, mitkä ovat niitä *muuta* syitä, jotka vaikuttavat lukivaikeuteen tekniseen lukemiseen vaikuttavien kognitiivisten prosessien lisäksi. Tukemisen tehostamiseksi olisi siis tarpeen tehdä kotimaista tutkimusta, joka koskee lukivaikeutta pedagogisesta näkökulmasta, ei ainoastaan lukivaikeutta erityisenä oppimisvaikeutena.

Omaa tutkimustani olisi mielenkiintoista jatkaa käyttäen aineistonkeruun menetelmänä havainnointia, jolloin saataisiin lisää tietoa siitä, minkä vuoksi opiskelijat tarvitsevat ja miten saavat tukea, millä konkreettisilla keinoilla opettajat tukevat opiskelijoita ja minkä verran opettajat käyttävät aikaa tukemiseen. Sen kartoitus, millaisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittämistä opettajat tunneillaan painottavat, auttaisi hahmottamaan paremmin sitä, mihin suuntaan opetusta ja tutkimusta kannattaisi kehittää. Pitäisikö painottaa enemmän esimerkiksi luetunymmärtämistä (esim. Ness 2008; Takala 2006) vai peruslukutaidon kehittämistä? Tähän vaikuttaa myös se, millaisissa taidoissa opiskelijoilla on hankaluuksia, minkä vuoksi olisi tarpeen kartoittaa opiskelijoiden teknisen lukemisen, luetunymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoja. Siitä, mihin tekijöihin vaikuttamalla voidaan näitä vaikeuksia tukea, tarvitaan vielä paljon tutkimusta. Opetuksen havainnoinnin lisäksi täytyisikin tutkia eri tukimuotojen tehokkuutta tutkimuskokeilujen avulla.

Lukivaikeuksisten tukemiseen ja tutkimiseen tulisi kiinnittää erityisen paljon huomiota ammatillisessa äidinkielenopetuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa lukivaikeuksisten tukeminen voi olla erilaista kuin muissa koulutuksen vaiheissa: opinnoissa on mahdollista keskittyä käytännönläheiseen työelämässä vaadittavien taitojen opetteluun korostamatta liikaa akateemisia vaatimuksia. Tehokkaan, nimenomaan ammatilliseen koulutukseen suunnatun tuen avulla voidaan vahvistaa opiskelijoiden vahvuuksia ja ehkäistä lukivaikeuksien mahdollisia negatiivisia seurauksia, kuten syrjäytymistä. Opetuksen tavoitteena on siten tukea nuoria niille ammattuurille, jotka he itse kokevat mielekkäiksi ja mahdollisiksi saavuttaa.

## LÄHTEET

- AARNOS, EILA 2001: Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 144–157. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- AHVENAINEN, OSSO – HOLOPAINEN, ESKO 2005: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. 2. muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data.
- AO OPS 2006: *Tutkintokohtaiset opetussuunnitelmat. Yhteinen osa*. Tutkimuskohteena olevan ammattiotopiston internetsivut 15.10.2008.
- ARINEN, PEKKA – KARJALAINEN, TOMMI 2007: *PISA06. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta*. Helsinki: Opetusministeriö. – [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/PISA\\_2006.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/PISA_2006.html) 30.6.2009.
- ARO, MIKKO 2003: Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. – Timo Ahonen & Tuija Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen opetuksen tukena* s. 273–289. Jyväskylä: PS-kustannus.
- ARO, MIKKO 2006: Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 107–122. Helsinki: Yliopistopaino.
- ARO, MIKKO 2008: Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluikässä. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 242–260. Helsinki: SKS.
- A915/2005. Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta § 6. 17.11.2005. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915> 20.5.2009.
- BRUCK, MAGGIE 1990: Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. – *Developmental Psychology* 26 (3) s. 439–454.
- BRUCK, MAGGIE 1992: Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. - *Developmental Psychology* 28 (5) s. 874–886.
- ELBRO, CARSTEN – MØLLER, SUSAN – NIELSEN, ELISABETH MUNK 1995: Functional reading difficulties in Denmark. A study of adult reading of common texts. – *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7 (3) s. 257–276.
- ELLIOT, JULIAN G. – GIBBS, SIMON 2008: Does dyslexia exist? – *Journal of Philosophy of Education* 42 (3) s. 475–491.
- ESKOLA, JAN – VASTAMÄKI, JAANA 2001: Teemahaastattelu. Opi ja opetukset. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 24–42. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- ESKOLA, JARI 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 133–157. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- FACKELMANN, K. A. 1992: Dyslexia: new twist on 'word blindness'. – *Science News* 141 (3) s. 36–37.
- FISHER, DOUGLAS – IVEY, GAY 2006: Evaluating the interventions for struggling adolescent readers. – *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 50 s. 180–189.
- FLETCHER, JACK M. – LYON, G. REID – FUCHS, LYNN. S – BARNES, MARCIA A. 2007: *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- FLETCHER, JACK M. – SHAYWITZ, SALLY E. – SHANKWEILER, DONALD – KATZ, LEONARD – LIBERMANN, ISABELLE – STUEBING, KARLA K. – FRANCIS, DAVID J. – FOWLER, ANNE – SHAYWITZ, BENNET 1994: Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low achievement definitions. – *Journal of Education Psychology* 86 (1) s. 6–23.
- FRANCIS, DAVID J. – SHAYWITZ, SALLY E. – STUEBING, KARLA K. – SHAYWITZ, BENNET A. – FLETCHER, JACK M. 1996: Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. – *Journal of Educational Psychology* 88 (1) s. 3–17.
- GASKINS, IRENE WEST 2005: *Success with Struggling readers: The Benchmark School Approach*. New York: Guilford Publications.
- GUTHRIE, JOHN T. – DAVIS, MARCIA H. 2003: Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. – *Reading & Writing Quarterly* 19 (1) s. 59–85.
- HAKALA, JUHA T. 2001: Menetelmällisiä koetuksia. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 10–23. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO – SAJAVAARA, PAULA 2007: *Tutki ja kirjoita*. 13–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- HONKANEN, EIJA 2006: *Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus-suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- HOLOPAINEN, LEENA – KAIRALUOMA, LEENA – NEVALA, JUKKA – AHONEN, TIMO – ARO, MIKKO 2004: *Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- HOLOPAINEN, LEENA – SAVOLAINEN, HANNU 2006: Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 203–229. Helsinki: Yliopistopaino.
- HUHTALA, MIKKO – LILJA, KARI 2008: *Ongelmalliset oppijat*. Opetushallituksen moniste 6/2008. Helsinki: Opetushallitus. – [http://www.oph.fi/julkaisut/2008/ongelmalliset\\_oppijat.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/ongelmalliset_oppijat.pdf) 6.7.2009.
- INGESSON, S.GUNNEL 2007: Growing up with dyslexia. Interviews with teenagers and young adults. – *School Psychology International* 28 s. 574–591.
- IVEY, GAY – BROADDUS, KAREN 2001: ”Just plain reading”: a survey of what makes students want to read in middle school classrooms. – *Reading Research Quarterly* 36 (4) s. 350–377.
- JOHNSON-GLENBERG, MINA C. 2000: Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: verbal versus visual strategies. – *Journal of Educational Psychology* 92 (4) s. 772–782.
- KAIRALUOMA, LEILA – AHONEN, TIMO – ARO, MIKKO – KAKKURI, IRMA – PELTONEN, MARJUKKA – LAAKSO, KIRSTI – WENNSTRÖM, KAIJA (toim.) 2008: *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- KAVALE, KENNETH A. – SPAULDING, LUCINDA S. – BEAM ANDREA P. 2009: A time to define: making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. – *Learning Disability Quarterly* 32 (1) s. 39–48.
- KIVINIEMI, KARI 2001: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 68–84. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- KOPONEN, TUIRE – MONONEN, RIIKKA – RÄSÄNEN, PEKKA – AHONEN, TIMO 2006: Basic numeracy in children with specific language impairment: heterogeneity and connections to language. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (1) s. 58–73.
- KORHONEN, TAPIO 2002: Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. – Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma* s. 127–189. Helsinki: WSOY.
- KUULA, ARJA 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen käyttö, hankinta ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- LAPPALAINEN, KRISTIINA 2001: *Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- LEHTO, JUHANI E. 2006: Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 125–148. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEHTONEN, HELEENA 1993: *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.



- LEINONEN, SEIJA – MÜLLER, KURT – LEPPÄNEN, PAAVO, H.T. – ARO, MIKKO – AHONEN, TIMO – LYYTINEN, HEIKKI 2001: Heterogeneity in adult dyslexic readers: relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. – *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14 (3–4) s. 256–269.
- LEPPÄNEN, PAAVO H. T. – ARO, MIKKO – HÄMÄLÄINEN, JARMO – VESTERINEN, MANU 2006: Dysleksia – kehityksellinen kielellinen vaikeus. – Heikki Hämäläinen, Matti Laine, Olli Aaltonen & Antti Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja* s. 380–389. Turku: Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- LINDEMAN, JOHANNA 1998: *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- LINNAKYLÄ, PIRJO & SULKUNEN, SARI 2005: Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. – Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. – [http://ktl.jyu.fi/img/portal/8323/PISA\\_2003\\_PAARAPORTTI.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/8323/PISA_2003_PAARAPORTTI.pdf) 30.7.3009.
- LIUKKONEN, PIA & PIRINEN, ANNA-LIISA 2007: *Ammattiin opiskelevien nuorten lukutaidon taso ja sen arviointi Niilo Mäki Instituutin lukivaikeuksien seulontamenetelmällä*. Kandidaatin opin- näyte. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos.
- LYON, G. REID – SCHAYWITZ, SALLY E. – SCHAYWITZ BENNET A. 2003: A definition of dyslexia. – *Annals of Dyslexia* 53 s. 1–14.
- LYYTINEN, HEIKKI 2002: Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. – Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologisen näkökulma* s. 10–19. Helsinki: WSOY.
- LYYTINEN, HEIKKI – ARO, MIKKO – EKLUND, KENNETH – ERSKINE, JANE – GUTTORM, TOMI – LAAKSO, MARJA-LEENA – LEPPÄNEN, PAAVO H.T. – LYYTINEN, PAULA – POIKKEUS, ANNA-MAIJA – RICHARDSON, ULLA – TORPPA, MINNA 2004: The development of children at familiar risk for dyslexia: birth to early school age. – *Annals of Dyslexia* 54 (2) s. 184–220.
- LYYTINEN, HEIKKI – LYYTINEN, PAULA 2006: Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 87–106. Helsinki: Yliopistopaino.
- LONG, LOUISE – MACBLAIN, SEAN – MACBLAIN, MARTIN 2007: Supporting students with dyslexia at the secondary level: an emotional model of literacy. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (2) s. 124–134.
- MARTTINEN, MARJA – AHONEN, TIMO – ARO, TUIJA – SIISKONEN, TIINA 2004: Kielen kehityksen erityisvaikeus. – Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* s. 19–32. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MOILANEN, PENTTI – RÄIHÄ, PEKKA 2007: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Uudistettu painos. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 46–69. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- NESS, MOLLY K. 2008: Supporting secondary readers: when the teachers provide the “what”, not the “how”. – *American Secondary Education* 37 (1) s. 80–95.
- NYGREN, MARIKA 2008: *Lukivaikeus osana elämää. Aikuisten kokemuksia lukivaikeuden kanssa elämisestä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- NYSSÖLÄ, KARI 2004: Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. – *Kasvatus* 35 s. 222–229.
- OLSON, RIKHARD K. 2006: Genes, environment, and dyslexia. The 2005 Norman Geschwind memorial lecture. – *Annals of Dyslexia* 56 (2) s. 205–238.
- OPH 2008: *Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osien (yhteiset opinnot) tavoitteet ja arviointi opetus-suunnitelmaperusteisessa koulutuksessa*. Opetushallitus. – <http://www.oph.fi> 15.10.2008.
- OPM 2009: *Koulutusjärjestelmä*. Opetusministeriö. – <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi> 13.8.2009.
- OPS 2000: *Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteet*. Opetushallitus. – [http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetusuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/ammattilliset\\_perustutkinnot](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetusuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot) 15.10.2008.
- ORAVA, ANITA – PAAVOLA, SUSANNE 1992: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen lapsi koululaisena. Oppilaan selviytymisestä koulussa sekä kasvattajien välisestä yhteistyöstä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- PALUMBO, ANTHONY – SANACORE, JOSEPH 2009: Helping struggling middle school literacy learners achieve success. – *Clearing House* 82 (6) s. 275–280.
- PARACCHINI, SILVIA – STEER, COLIN D. – BUCKINGHAM, LYN-LOUISE – MORRIS, ANDREW – RING, SUSAN – SCRERRI, THOMAS – STEIN, JOHN – PEMBREY, MARCUS – RAGOSSIS, JIANNIS – GOLDING, JEAN – MONACY, ANTHONY P. 2008: Association of the KIAA0319 dyslexia susceptibility gene with reading skills in the general population. – *American Journal of Psychiatry* 165 s. 1576–1584.
- PERUSOPETUSLAKI 1998: Laki perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta 628/1998 § 17. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> 20.7.2009.
- PENNINGTON, BRUCE F. 2009: How neuropsychology informs our understanding of developmental disorders. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50 (1–2) s. 72–78.
- RAMUS, FRANK 2003: Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? – *Current Opinion in Neurobiology* 13 (2) s. 212–218.
- RICCIO, CYNTHIA A. – JEMISON, SANDRA J. 1998: ADHD and emergent literacy: influence of language factors. – *Reading & Writing Quarterly* 14 (1) s. 43.
- RINNE, RISTO – KIVIRAUMA, JOEL 2003: *Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys*. – Risto Rinne & Joel Kivirauma (toim.), *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä* s. 13–78.

- RUUSUVUORI, JOHANNA – TIITTULA, LIISA (toim.) 2005: *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- SHASTRY, BARKUR S. 2007: Developmental dyslexia: an update. – *Journal of Human Genetics* 52 (2) s. 104–109.
- SHANKWEILER, DONALD – LUNDQUIST, ERIC – DREYER, LOIS G. – DICKINSON, CHERYL 1996: Reading and spelling difficulties in high school students. Causes and consequences. – *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 8 (3) s. 267–291.
- SIISKONEN, TIINA – ARO, MIKKO – HOLOPAINEN, LEENA 2004: Lukeminen ja kirjoittaminen. – Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* s. 58–80. Jyväskylä: PS-kustannus.
- SNOWLING, MARGARET – NATION, KATE – MOXHAM, PHILIPPA – GALLAGHER, ALISON – FRITH, UTA 1997: Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: a preliminary report. – *Journal of Research In Reading* 20 (1) s. 31–41.
- STANOVICH, KEITH E. 1986: Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. – *Reading Research Quarterly* 21 (4) s. 360–407.
- STANOVICH, KEITH E. – SIEGEL, LINDA 1994: Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: a regression-based test of the phonological-core variable-difference model. – *Journal of Educational Psychology* 86 (1) s. 24–53.
- SWANSON, H. LEE – DESHLER, DONALD 2003: Instructing adolescents with learning disabilities: converting a meta-analysis to practice. – *Journal of Learning Disabilities* 36 (2) s. 124–135.
- SWANSON, H. LEE – HOSKYN, MAUREEN 2001: Instructing adolescent with learning disabilities: a component and composite analysis. – *Learning Disabilities Research & Practise*, 16 (2) s. 109–119.
- TAKALA, MARJATTA 2006: Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 149–166. Helsinki: Yliopistopaino.
- TAKALA, TUULA 2004: Ammatillisen äidinkielen opetuksen haasteet ja integrointi. – Tuija Takala & Elise Tarkoma (toim.), *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi* s. 10–20. Äidinkielen opettajain liitto 2004.
- THUNEBERG, HELENA 2006: Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. – Elina Kontu & Marjatta Takala (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* s. 177–201. Helsinki: Yliopistopaino.
- TILAÉUS, TIINA 2005: *Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TILASTOKESKUS 2009: *Erityisopetukseen siirrettyjä enemmän, osa-aikaista erityisopetusta saaneita vähemmän*. Erityisopetusta koskevia tilastoja. – [http://www.stat.fi/til/erop/2008/erop\\_2008\\_2009-06-10\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html) 1.7.2009.

- TORGESEN, JOSEPH K. – WAGNER, RICHARD K. – RASHOTTE, CAROL A. – ROSE, ELAINE – LINDAMOOD, PATRICIA – CONWAY, TIM – GARVAN, CYNDI 1999: Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: group and individual responses to instruction. – *Journal of Educational Psychology* 91 (4) s. 579–593.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2006: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1–4. painos. Helsinki: Tammi.
- VALENCIA, SHEILA, W. – RIDDLE BULY, MARSHA 2004: Behind test scores: what struggling readers REALLY need. – *Australian Journal of Language and Literacy* 27 (3) s. 217–233.
- VELLUTINO, F. V. – FLETCHER, J.M. – SNOWLING, M. J & SCANLON, D. M 2004: Specific reading disability (dyslexia): what we have learned in the past four decades. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1) s. 2–40.
- VÄISÄNEN, HELI 2007: *Lukivaikeuksien yhteydet toisen asteen koulutusvalintaan ja opintoalavalintaan ammattioppilaitoksessa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI – KUPARI, PEKKA – LINNAKYLÄ, PIRJO – REINIKAINEN, PASI – SULKUNEN, SARI – TÖRNROOS, JUKKA – ARFFMAN, INGA 2007: *The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- VÄYRYNEN, PIRJO 2000: *Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa koulutuksessa*. Oppimistulosten arviointi 6/2000. Opetushallitus.
- WADSWORTH, SALLY J. – DE FRIES, JOHN C. – OLSON, RICHARD K. – WILLCUTT, ERIK G. 2007: Colorado longitudinal twin study of reading disability. – *Annals of Dyslexia* 57 s. 139–160.
- WALKER, BARBARA J. 2003: *Supporting Struggling Readers*. Scarborough, ON, CAN: Pippin Publishing Corporation.
- WILLIAMS, JULIE – O'DONOVAN, MICHAEL 2006: The genetics of developmental dyslexia. – *European Journal of Human Genetics* 14 s. 681–689.
- WILSON, ALEXANDER M. – LESAUX, NONIE K. 2001: Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. – *Journal of Learning Disabilities* 34 (5) s. 394–401.
- WORTHY, JO – MOORMAN, MEGAN – TURNER, MARGO 1999: What Johnny likes to read is hard to find in school. – *Reading research Quarterly* 34 (1) s. 12–27.
- YTL 2008: *Luku- ja kirjoitushäiriöiset kokelaat*. Ylioppilastutkintolautakunnan määräys rehtoreille ja opettajille 19.9.2008. – <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/maaraykset/erityis/lukukok.html> 20.5.2009.

LIITE 1: Teemahaastattelurunko äidinkielenopettajien haastatteluun.

*”Kokemuksia, esimerkkejä ja tarinoita - tarkoitus ei ole täyttää lomaketta!”*

Taustakysymykset:

- Millaisia opiskelijat ovat lukijoina ja kirjoittajina?
  - Onko heillä hankaluuksia, millaisia, kuinka isolla osalla?
  - Miten ne näkyvät?
  - Ovatko lukivaikeudet ongelma?
- Mitä pidät äidinkielen opetuksen tärkeimpänä tehtävänä? Miksi ja millaista äidinkieltä pitäisi opettaa?
- Mitä pidät työn suurimpana haasteena, entä antina?
- Miten äidinkielen opetus nivoutuu muuhun opetukseen tai ammattiaineet äidinkielen opetukseen (integrointi)?
  - Onko yhteisiä tehtäviä muiden aineiden kanssa?
    - Millaisissa tehtävissä ja millä työtavoilla?
  - Pidätkö integrointia toimivana ja hyödyllisenä, miksi?

## **TEEMA 1: LUKIVAIKEUKSIEN TESTAAMINEN JA DIAGNOSOIMINEN**

- Miten huomaat, että ongelmia on?  
*(Tausta: ammattiopistossa tehty NMI:n lukiseulontatesti kaikille opiskelijoille.  
Ehkä nostavat itse esiin testin > jos eivät, hyppää tukemiseen ja palaa teemaan 1 sen jälkeen)*
- Miten kiinnität huomion lukivaikeuksiin?
  - Testin tulosten perusteella vai tunnilla esiintyvien vaikeuksien kautta?
- Miten merkittävänä ja toimivana testiä pidät?
- Mikä merkitys testillä on opetuksen järjestämisen kannalta?
- Miten hyödynnät testituloksia? Pidätkö testiä hyödyllisenä?
- Pidätkö lukivaikeusdiagnoosia tarpeellisena? Miksi?

## **TEEMA 2: LUKIVAIKEUKSISEN OPISKELIJAN TAITOJEN TUKEMINEN**

- Voisitko kertoa konkreettisesti ja vaikka esimerkkien avulla, miten tuet opiskelijaa, jolla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa?
- Miten tuet ja harjoitat opiskelijan lukemisen perustaitoja?
- Miten tuet heikkoa lukijaa?
- Miten helpotat hidasta ja epätarkkaa lukijaa?
- Miten tuet luetun ymmärtämistä?

- Miten tuet opiskelijaa, jolla on vaikeuksia kirjoittamisessa?
- Millaisia kokemuksia opetuksen eriyttämisestä (yksilöllistämisestä)?
- Kokemuksia motivoinnista ja kannustamisesta?
  - Miten tärkeänä pidät opiskelijan omaa motivaatiota oppimisessa?
  - Miten kannustat opiskelijoita uskomaan omaan osaamiseen?
  - Osoitatko opiskelijoille tietävänsä heidän lukivaikeuksistaan? Jos, miten?
  - Millaisilla keinoilla pyrit herättämään kiinnostuksen lukemiseen ja kirjoittamiseen?
  - Miten kannustat lukuharrastukseen?
  - Miten pyrit luomaan hyvän ilmapiirin luokkaan?
- Kokemuksia (lukivaikeuksisen) opiskelijan arvioinnista?
  - Milloin arvioit opiskelijan mukautetusti? (*Aina, kun HOJKS, vai vain silloin, kun opiskelija ei yllä hyväksytyyn suoritukseen?*)
  - Onko opiskelijalla mahdollisuus vaihtoehtoisin kokeiden suorittamistapoihin? Mihin? Milloin?
  - Antaako lisääaikaa kokeisiin?

### **TEEMA 3: OPETTAJAN OMAT VALMIUDET JA KOULUTUS**

- Milloin olet valmistunut ja millä alalla opetat äidinkieltä?
- Kauanko olet opettanut?
- Kerro, millaiseksi koet omat valmiutesi lukivaikeuksien kohtaamiseen?
- Millaiseksi koet mahdollisuutesi tukea lukivaikeuksista oppilasta?
- Millaista koulutusta olet saanut lukivaikeuksiin liittyen?
  - Kenen järjestämänä, missä, kuinka usein, milloin viimeksi? Millaista koulutus oli?
- Pidätkö valmiuksiasi lukivaikeuksien kohtaamiseen riittävänä?
- Olet saanut koulutusta / käytännön neuvoja siihen, miten tukea lukivaikeuksisen opiskelijan lukemis- ja kirjoittamistaitoja?
  - Mitä neuvoja (esimerkkejä)? Mistä?
  - Mistä saanut tietoa ja neuvoja?
- Millaisena pidät äidinkielenopettajan asemaa heikkojen lukijoiden / kirjoittajien tukemisessa verrattuna muiden aineiden opettajiin?
- Millaista tukea tai koulutusta kaipaisit lisää? Miten kehittäisi (äidinkielen)opettajien koulutusta tai koulun tukitoimia tässä suhteessa? - *Süü katse tulevaan!*

LIITE 2: Teemahaastattelurunko opiskelijoiden haastatteluun.

Taustakysymykset:

Mitä opiskelee, milloin aloittanut?

Miksi valinnut tämän alan? Mitä haluaisi tehdä tulevaisuudessa?

Miten opinnot ovat sujuneet?

## **TEEMA 1: TEKSTIEN PARISSA SUORIUTUMINEN KOULUSSA JA VAPAA-AJALLA**

Pidätkö lukemisesta? Mitä luet?

- Vapaa-ajallasi?
- Entä koulua varten?

Millaisia tekstejä luet mielelläsi? Millaisia et?

Minkälaiset tekstit ovat sinusta vaikeita/helppoja lukea?

- Anna jokin esimerkki!

Kirjoitatko mielelläsi? Millaisia tekstejä? Millaisia et?

Entä minkälaiset tekstit ovat vaikeita/helppoja kirjoittaa?

- Esimerkki.

Milloin ITSE huomasit ensimmäistä kertaa, että lukeminen tai kirjoittaminen takkuu?

Miten huomasit sen? Millaisessa tilanteessa se näkyi, tuli esille?

Onko joku muukin huomannut lukivaikeutesi? Kuka huomasi lukivaikeuden? Milloin / miten?

JA / TAI Jos lukivaikeus diagnosoitu: milloin lukivaikeus tuli ilmi ja miten, milloin se todettiin? Oliko se yllätys / osaitko itsekin ”epäillä sitä”?

Tuottaako lukivaikeus ongelmia koulussa? Millaisia? (Kerro jokin tilanne, jossa on ollut hankalaa lukea tai kirjoittaa.)

- Entä tuottaako lukivaikeus ongelmia vapaa-ajalla/muualla kuin koulussa? Millaisia? Muistele jotain tilannetta, jossa lukivaikeus on tullut esille.

## **TEEMA 2: LUKIVAIKEUDEN KOKEMINEN**

Mitä ajattelet omasta lukivaikeudestasi? Huolestuttaako se sinua? Onko sillä merkitystä, vaikutusta elämässäsi? (= Onko hyvä luku- ja kirjoitustaito mielestäsi tärkeä ja tavoiteltava asia?)

Vaikuttaako lukivaikeus opiskeluusi? Miten?

Entä elämään noin yleensä, vapaa-ajalla?

Mitä arvelet, tuleeko se vaikuttamaan ammatissasi toimiseen?

Ovatko muut ihmiset (vanhemmat, kaverit, opettajat) kiinnittäneet huomiota lukivaikeuteesi? Miten he suhtautuvat siihen tai sinuun?

### **TEEMA 3: OPETTAJAN TUKI**

Ottaako äidinkielenopettajasi jotenkin huomioon lukivaikeutesi?

- Miten?
- Pitäisikö ottaa – eikö tarvitse?

Millaista tukea ja mitä neuvoja äidinkielenopettaja **on antanut sinulle lukemiseen?**

- Kiinnittääkö huomiota virheisiin?
- Opettaako strategioita esimerkiksi tekstien lukemisen avuksi?
- Miten opettaja ohjaa tehtävien tekemisessä?

Millaista tukea äidinkielenopettaja **on antanut sinulle kirjoittamiseen?**

- Miten opettaja ohjaa kirjoittamisessa?
- Saako tekstistä palautetta, kun se on keskeneräinen?

Neuvooko ja ohjaako opettaja riittävästi?

Millaista tukea haluaisi saada opettajalta? Mihin tehtäviin?



### LIITE 3: Litterointimerkinnät.

Aineistoesimerkeissä käytän seuraavia merkintätapoja:

, = hyvin lyhyt tauko

. = tauko

(2) = pitkän tauon pituus sekunteina (noin)

\*sana = painokkaasti lausuttu sana

(nauraa) = puhujan nauru, huokaus tai muu äännähdys

[ = päällekkäispuhunta toisen puhujan kanssa

sa- = kesken jäänyt sana

**sana** = analyysin kannalta olennainen kohta

£sana£ = nauraen lausuttu sana

(sana?) = epäselvästi lausuttu sana

[sana] = lausumatta jätetty sana

<sana> = erityisen hitaasti lausuttu sana

-- (puheenvuoron alussa tai lopussa) = puheenvuorosta jätetty jotain pois

-- (puheenvuorojen välissä) = esimerkistä jätetty puheenvuoro tai puheenvuoroja pois