

**YLÄKOULULAISTEN OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ JA
KOKEMUKSIA LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSISTA**

Pro gradu -tutkielma

Mari Salokangas

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Toukokuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Salokangas Mari Eila Johanna	
Työn nimi – Title Yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista.	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 75 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Työssäni tutkin yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Tutkimukseni tarkoituksena oli antaa puheenvuoro oppilaille, sillä aiemmat tutkimukset ovat hyvin vähän huomioineet lukivaikeuksisten oppilaiden omaa näkökulmaa. Pyrin selvittämään, miten oppilaat suhtautuvat omaan tilanteeseensa, miten lukivaikeus näkyy kouluarjen oppimistilanteissa, millaisina he kokevat erilaiset tukitoimet ja millaisia selviytymisstrategioita he käyttävät. Tutkimuksessani haastattelin kuutta yläkoululaista nuorta, joilla kaikilla oli kouluhistoriansa aikana todettu jonkinasteinen lukivaikeus. Haastatteluaineistoa analysoin sisällönanalyysin metodein.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat ovat sopeutuneet tilanteeseensa hyvin, eikä lukivaikeutta tule arjessa aina edes ajateltua. Tietyissä oppimistilanteissa, kuten koulukontekstin lukemis- ja kirjoittamistilanteissa, lukivaikeus muistuttaa olemassaolostaan. Tällaisia tilanteita oppilaat kohtaavat niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin vieraiden kielten sekä niin kutsuttujen perinteisten lukuaineiden oppitunneilla. Oppimisesta mukavaa tekevät esimerkiksi vaihtelevat oppituntitilanteet ja motivoivat kirjoitustehtävät. Haastatellut kokivat opettajien tukevan heitä tarvittaessa, mutta näkyvään erityisasemaan asettamista ei toivottu. Tukikeinoista tärkeimpiä ovat esimerkiksi tietokoneen käyttäminen kirjoittamisen apuna, ja selviytymisstrategioista tärkein on oma asenne. Aihepiiriltään kiinnostavien tekstien lukemisen mainittiin olevan mukavaa, sekä osa tiedosti lukemisen vaikuttavan positiivisesti lukivaikeuteen.</p> <p>Lukivaikeus vaikuttaa paljon myös oppilaiden opiskeluvaihtoehtoihin, sillä lukiota ei kukaan haastatelluista maininnut kiinnostavana vaihtoehtona. Oppilaat hakeutuvat sellaisille aloille, missä he ajattelevat olevan vähemmän teoriaopintoja sekä lukemista ja kirjoittamista. Jokainen haastatelluista mainitsi ammatilliset opinnot yhdeksännen luokan jälkeen vaihtoehtokseen. Vaikka lukivaikeus tiedostetaan ja on opittu hyväksymään, vaikuttaa se silti oppilaiden itsetuntoon ja käsityksiin omista mahdollisuuksista ja kyvyistä.</p>	
Asiasanat – Keywords lukihäiriöt, kielelliset häiriöt, oppimisvaikeudet, opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymykset	1
1.2 Aikaisempi tutkimus	3
2 LUKEMINEN, KIRJOITTAMINEN JA LITERACY	6
2.1 Lukeminen	6
2.1.1 Tekninen lukutaito	6
2.1.2 Luetun ymmärtäminen	7
2.1.3 Suomalaisien lasten ja nuorten lukutaito	8
2.2 Kirjoittaminen	10
2.2.1 Kirjoituksen tekeminen	10
2.2.2 Tekstin rakentaminen	11
2.3 Literacy ja tekstitaidot	12
3 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUDET	17
3.1 Mitä lukivaikeuksilla tarkoitetaan?	17
3.2 Ymmärtäminen	19
3.3 Kirjoittaminen	21
3.4 Yhteenveto	23
4 AINEISTOSTA JA METODISTA	25
4.1 Aineistosta ja teemahaastatteluista	25
4.2 Sisällönanalyysi	27
5. HAASTATELTAVIEN NÄKEMYKSIÄ LUKIVAIKEUKSISTA	29
5.1 Suhtautuminen lukivaikeuksiin	29
5.1.1 Näkemys omasta tilanteesta	29
5.1.2 Ajatuksia opettajien suhtautumisesta	33
5.2 Vaikutukset koulunkäyntiin	36
5.3 Oppiminen ja oppimistilanteet	39
5.3.1 Mukavaa oppimista	39
5.3.2 Lukemisesta	43
5.3.3 Kirjoittamisesta	47
5.4 Selviytymisstrategiat ja niiden käyttö	49
5.5 Tukitoimet ja niiden tarpeellisuus	51
5.6 Tulevaisuusnäkömät	55
6 PÄÄTÄNTÖ	61
LÄHTEET	64
LIITTEET 1–3	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa ja tutkimuskysymykset

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat asioita, joiden kanssa miltei jokainen länsimaalainen ihminen on tekemisissä päivittäin. Kyky lukea sujuvasti ja virheettömästi hyvin erilaisia tekstejä eri lähteistä ja vielä ymmärtää lukemansa nopeasti ja moitteettomasti on taito, joka ajatellaan jokaisella olevan. Peruskoulun ensimmäisellä luokalla opittua kirjoittamistaitoa syvennetään eri kouluasteilla harjoittelemalla kirjoittamaan monenlaisia ihmiselämässä tarvittavia tekstityyppejä. Oletetaan, että yksilö osaa tämän jälkeen tuottaa ymmärrettävää, vivahteikasta, merkityksellistä ja tilanteeseen sopivaa tekstiä ja myös sujuvasti ymmärtää tällaista tekstiä ja tulkita esimerkiksi tekstin sivumerkityksiä. Tämä usein itsestäänselvyytenä pidetty lukemisen ja kirjoittamisen hallitseminen kumoutuu tilanteessa, kun lukeminen, lukemisen ymmärtäminen ja kirjoittaminen eivät tapahdukaan automaattisesti ja systemaattisesti oikein. Tämä tilanne, jolloin yksilöllä on **lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia** eli lukivaikeuksia, nähdään yhtenä osana erilaisia kielellisiä vaikeuksia (Silvén 2008: 66). Aikaisempien tutkimusten mukaan kaikista oppilaista lukivaikeuksisia on 3–10 % (mm. Ahvenainen & Holopainen 2005: 73; Barton 2007: 1; Silvén 2008: 66). Tämän perusteella asia koskettaa väistämättä suurta osaa opettajista, oppilaista sekä myös oppilaiden perheistä.

Tutkimukseni tarkoitus onkin kohdata lukivaikeuksisia oppilaita, antaa puheenvuoro heille ja selvittää **yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista**. Näen aiheen tutkimisen todella tärkeänä, sillä aiheesta tarvitaan lisää uutta, päivitettyä tietoa. Lukivaikeuksisten yläkoululaisten omaa näkökulmaa ja kokemusta asiasta ei lisäksi ole aikaisemmin huomioitu lukivaikeuksia tutkittaessa. Lukivaikeuksilla voi kuitenkin olla merkittävä vaikutus yksilön elämään. Tulevana äidinkielen opettajana aihe kiinnostaa minua erittäin paljon, sillä työssäni tulen olemaan tekemisissä lukivaikeuksisten oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi on oleellista kerätä kokemuksia juuri lukivaikeuksisilta oppilailta itseltään ja selvittää, kuinka he kokevat tilanteensa ja koulumaailman, sillä he ovat niitä, jotka vastaanottavat esimerkiksi erilaiset tukitoimet ja opettajien ja vanhempien avun sekä kohtaavat koulun tekstimaailman erilaisina oppijoina.

Tutkimukseni on pääosin **laadullinen** eli **kvalitatiivinen** tutkimus. Tutkimusaineiston olen kerännyt haastattelemalla oppilaita. Pysin analysoimaan tekemiäni haastattelujen sisältöä kvalitatiivisesti käyttäen metodina sisällönanalyysia. Metodista selvitän tarkemmin luvussa 4.2.

Tutkimukseni tarkoituksena on kerätä tietoa siitä, miten oppilaat itse näkevät lukivaikeutensa ja oman tilanteensa ja kuinka he siitä puhuvat ja ajattelevat. Tutkimuskysymykseni voi tarkemmin jakaa viiteen osa-alueeseen:

- 1) kuinka oppilaat, joilla on todettu luki- ja kirjoittamisvaikeus, itse suhtautuvat ja kuinka heidän käsityksensä mukaan opettajat tuntuvat suhtautuvan tilanteeseen,
- 2) vaikuttavatko lukivaikeudet koulunkäyntiin ja miten ne vaikuttavat,
- 3) minkälaisia kokemuksia ja ajatuksia heillä on erilaisista oppimistilanteista,
- 4) minkälaisia tukitoimia tarvitaan ja
- 5) minkälaisia selviytymisstrategioita oppilaat käyttävät eri tilanteissa.

Tutkimuskysymykseni on rakennettu sen pohjalta, millaisista asioista toivoin oppilailta saavani vastauksia. Lähtökohtana tutkimukselle on se, kuinka oppilaat suhtautuvat omaan tilanteensa. Tähän liittyy tutkimuskysymys 1. Vaikutuksia koulunkäyntiin on myös oleellista selvittää, ja tämän pohjana on tutkimuskysymys 2. Tutkimuskysymys 3, kokemukset ja ajatukset oppimistilanteista, sisältää ajatuksen niin mukavista kuin epä-mukavistakin oppimistilanteista. Mukavien oppimistilanteiden rakentaminen oppitunneille on tärkeää, joten tieto siitä, millaisia ne mukavat oppimistilanteet oppilaiden mielestä ovat, on myös tärkeää. Opettajan näkemys mukavasta oppimistilanteesta nimittäin usein voi erota oppilaan näkemyksestä. Tutkimuskysymys 4 liittyy koulun tukitoimiin. Yläkoulussa tukitoimien suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa moniammatillinen ryhmä, johon voi kuulua aineenopettaja, erityisopettaja ja mahdollisesti myös terveydenhoitaja ja koulukuraattori. Kuinka oppilas, jota varten erilaiset tukitoimet laaditaan, kokee nämä? Tutkimuskysymyksellä 5 on tarkoitus saada käsitys selviytymisstrategioista, joita oppilaat käyttävät lukemis- ja kirjoittamistilanteissa.

Olen kerännyt aineiston teemahaastatteluilla, joiden rungon olen laatinut tutkimuskysymyksieni pohjalta. Tarkemmin aineistonkeruuprosessia esittelen luvussa 4. Tutkimukseni tarkoitus ei ole rakentaa yleistävää kuvaa asiasta, vaan esitellä tapaustutkimuksen avulla erään yksittäisen joukon käsityksiä aiheesta. Tarkoitukseni on tutkia

aihetta nimenomaan lukivaikeuksisten itsensä näkökulmasta, siksi olen valinnut haastateltaviksi ainoastaan oppilaita, enkä esimerkiksi opettajia, kuten Päivi Saartoala (2009) on tehnyt. Oppilaan näkökulman ja ajatusten kautta on mahdollista päästä käsiksi aitoihin ajatuksiin lukivaikeudesta eikä vain analysoida asiaa ulkoapäin. Oppilaiden ajatusten kuuleminen ja huomioiminen mahdollistaa myös esimerkiksi oppituntitilanteiden sekä tukitoimien kehittämisen oppilaslähtöiseen suuntaan.

1.2 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempaa tutkimusta aiheesta on tehty etenkin psykologian näkökulmasta. Tämä johtuu hyvin pitkälti siitä, että lukeminen ja kirjoittaminen ja moni siihen liittyvä seikka nähdään psykologisina, kognitiivisina prosesseina. Kuitenkaan psykologia ei ole ainoa tieteenhaara, joka on kytköksissä lukivaikeuksiin, vaan esimerkiksi kasvatustiede, erityispedagogiikka, lingvistiikka ja soveltava kielitiede ovat myös kosketuksissa joko äidinkiellellä tai vieraalla kielellä lukemisen, kirjoittamisen ja näissä esiintyvien vaikeuksien kanssa. Kasvatustieteessä lukivaikeutta tarkastellaan erilainen oppilas huomioiden: kuinka lukivaikeus voidaan tunnistaa ja kuinka lukivaikeuksinen tulee kohdata. Erityispedagogiikan näkökulma on oppilaskeskeinen – kuinka eri syistä johtuvat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet tulee huomioida opetuksessa. Soveltavassa kielitieteessä huomio keskittyy siihen, kuinka lukivaikeus näkyy toisen ja vieraan kielen oppimisessa.

Suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan Päivi Saartoala (2009) on selvittänyt, miten toisen asteen ammatillisissa opinnoissa opiskelevia lukivaikeuksisia äidinkielenopetuksessa tuetaan ja miten heitä tulisi tukea. Saartoala on kerännyt tutkimustaan varten tietoa haastatteleamalla sekä toisen asteen opettajia että lukivaikeuksisia opiskelijoita. Opettajia Saartoala on haastatellut nimenmaan siltä pohjalta, kuinka riittävästi heillä on omasta mielestään tietoa lukivaikeuksista ja resursseja tukitoimien järjestämiseen, ja kuinka he huomioivat ja tukevat omia lukivaikeuksisia oppilaitaan. Opiskelijoilta Saartoala keräsi kokemuksia edellä mainituista seikoista. Tutkimuksen myötä selvisi, että opiskelijoiden tuen tarve vaihtelee ja että kaikki heidän lukemisen ja kirjoittamisen osaitonsa eivät ole heikkoja, eivätkä he siksi tarvitse kaikkea mahdollista tukea, jota opettajat voisivat tarjota. Opiskelijoiden oma aktiivisuus korostui avun pyytämisessä. Opettajat myös kuvasivat tukikeinoja huomattavasti opiskelijoita enemmän. Syynä tähän

Saartoalan mukaan voi olla esimerkiksi se, että äidinkieli on oppiaine, jota he opettavat ja joka on heille erittäin tuttu aihe.

Lukioppilaan tukemisesta koulunkäynnin alkutaipaleella ovat tehneet tutkimusta kasvatustieteen näkökulmasta Laura-Maria Salo ja Sanna-Reetta Virtanen (2006). He ovat kuutta ensimmäisen luokan opettajaa haastatteleamalla tutkineet, millaisia mahdollisuuksia opettajilla on tukea lukemaan ja kirjoittamaan opettelevaa oppilasta. He ovat myös pyrkineet selvittämään, millaisia keinoja opettajalla on tunnistaa lukivaikeus. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että ensimmäisen luokan opettajat kokivat omat resurssinsa jokseenkin riittämättömiksi ja tämän myötä lukioppilaan tukeminen koettiin vaikeaksi. Haastatellut kokivatkin yhteistyön erityisopettajan ja lapsen vanhempien kanssa välttämättömäksi.

Aihettani sivuavaa tutkimusta on tehnyt myös Marjatta Takala (2004), joka on tutkinut vastavuoroisen lukemisstrategian opetusta käytännössä. Esikoululaisten lukemisvalmiuksia on tutkinut Paula Pohjola (2002). Marika Sippola (2008) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisten lukutaitoa ja luetunymmärtämistä (n = 257) ja selvittänyt, että koulujen välillä oli tilastollisesti merkittäviä eroja ja että oppilaan kodin sosioekonominen tausta oli yhteydessä oppilaan lukukokeessa menestymiseen. Tutkimuksessa selvisi myös, että lukuharrastuneisuus vaikutti positiivisesti luetun ymmärtämisen taitoihin sekä hakunopeuteen. Tutkimusta on tehnyt myös Sanna Laaksonen (2009), joka on selvittänyt, millaisia lukijoita yhdeksäsluokkalaisten pojat ovat vapaa-ajallaan ja koulussa. Laaksonen on haastatellut tutkimustaan varten yhdeksää yhdeksäsluokkalaista poikaa. Laaksonen sivuaa tutkimuksensa teoriaosassa myös lukemista prosessina, nuorten lukutaidon tasoa (mm. PISA-tutkimukset) sekä lukemisen käytänteitä ja lukemistoimintoja (mitä luetaan, missä luetaan ja miksi luetaan). Laaksonen selvitti, että lukemiseksi mielletään perinteisten painettujen tekstien ja kaunokirjallisuuden lukeminen ja että oppilaat voidaan jakaa yksipuolisiin, monipuolisiin ja monipuolisiin verkkotekstien lukijoihin. Pojat lukevat sekä vapaa-ajalla että koulukontekstissa, mutta koulun tekstejä pojat eivät mieltäneet niin kiinnostaviksi. Tämä tutkimustulos herättää kysymyksen koulukontekstin tekstien autenttisuudesta.

Samantyyppistä lukemistutkimusta kuin Sippola ja Laaksonen on tehnyt muun muassa Taija Porkkala (2009), joka on selvittänyt lomakekyselyn avulla (n = 391) yläkoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten lukuharrastuneisuutta. Porkkala pyrki selvittämään, kuinka moni vastanneista ilmoitti lukemisen lempiharrastukseksi ja kuinka

ikä, sukupuoli, liikunnallisuus tai muut harrastukset (television katselu, internetin käyttö) vaikuttivat tilanteeseen. Porkkalan tutkimuksessa lukeminen kuului lempiharrastuksiin viidesosalla tutkituista. Tutkimuksensa mukaan tytöt myös lukevat aktiivisemmin kuin pojat, ja seitsemäsluokkalaiset aktiivisemmin kuin yhdeksäsluokkalaiset. Monipuolisella harrastuneisuudella oli myös yhteys lukuaktiivisuuteen.

Tutkimus on pääosin keskittynyt lukemisen, lukemisen käytänteiden ja ongelmien tarkasteluun. Tutkimusta, jossa pääosassa olisi kirjoittaminen, on jokseenkin vähän. Oma tutkimukseni, jossa on huomioitu myös kirjoittaminen ja kirjoitustilanteet, on tärkeä lukivaikeustutkimuksen kenttää ajatellen.

2 LUKEMINEN, KIRJOITTAMINEN JA LITERACY

2.1 Lukeminen

2.1.1 Tekninen lukutaito

Yksinkertaisen lukemisen mallin mukaisesti (simple view of reading) lukemisen nähdään koostuvan **dekoodauksen ja ymmärtämisen kombinaatiosta** (Wesley A. Hoover & Philip B. Gough 1990 Takalan ja Konnun 2008 mukaan). Dekoodauksella tarkoitetaan mekaanista taitoa tunnistaa äänneitä vastaavista kirjaimista muodostuva sana, esimerkiksi että kirjaimista *p o i k a* muodostuu sana *poika* ja että tällä sanalla on oma tarkoituksensa. Dekoodauksesta käytetään myös termiä **tekninen lukutaito**.

Yksinkertaisimmillaan lukeminen voidaan määritellä siis sanojen tunnistamiseksi, minkä mukaan sanojen tunnistamisen oppiminen nähdään olevan avainsana lukemaan oppimiselle. Sanojen tunnistaminen nojaa kirjain-äänne-vastaavuuksien hallintaan. Tietyissä kielissä, kuten esimerkiksi englannin kielessä, lukeminen on aluksi myös ääntämisen oppimista, mikä vaatii valtavasti kognitiivista kapasiteettia. Sujuva lukeminen taas on vastaavasti sitä, että lukija tunnistaa ja ymmärtää sanat ilman ääntämistä. Kun lukemisesta tulee sujuvaa, vapautuu ääntämiseen tarvittu kapasiteetti tällöin luetun ymmärtämiseen. (Duke, Pressley & Hilden 2004: 502.)

Lukija käyttää tekstiä prosessoidessaan ja sanoja tunnistaessaan siis kahta erilaista strategiaa: **fonologista** ja **ortografista strategiaa**. Fonologinen strategia tarkoittaa sitä, että lukija tunnistaa sanan sen äänneiden tai tavujen perusteella ja ortografinen strategia taas sitä, että lukija tunnistaa sanan jo esimerkiksi sen alun eli sanan osan perusteella. Aloitteleva lukija dekodaa sanoja **subleksikaalisesti** eli lukija tarkkailee yksittäisiä tavuja tai kirjaimia ja kirjain-äänne-vastaavuuksia. Sanan fonologinen äänneasu on silloin tärkeä. Hyvä, kokenut lukija käyttää lukiessaan **leksikaalista strategiaa** eli hän tunnistaa sanat kokonaisuuksina (Takala 2008: 20–21), mutta käyttää edelleen ennalta tuntemattomien sanojen kohdalla myös subleksikaalista strategiaa. Riittämättömän taidon taas nähdään olevan eräs merkittävimmistä fonologisen tietoisuuden osoittimista. Fonologisen tietoisuuden taitoja on pidetty edellytyksenä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimiselle. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 93.)

Yksinkertaisen lukemisen mallin mukaan tekstin merkityksen nähdään rakentuvan nimenomaan yksittäisistä sanoista (Duke, Pressley & Hilden 2004: 502).

2.1.2 Luetun ymmärtäminen

PISA-tutkimusten (tarkemmin luvussa 2.1.3) julkaisuissa lukutaito (reading literacy) on määritelty seuraavanlaisesti:

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. (Kupari & Välijärvi 2005: 37.)

Määrittely eksplikoi, että lukutaitoa ei nähdä vain mekaanisena ja teknisenä tekstin koodaamisena vaan otetaan huomioon myös lukemisen monet muut ulottuvuudet. Luetun ymmärtämisen ajatellaan olevan siis muutakin kuin sanojen tunnistamista (Duke, Pressley & Hilden 2004: 502). Luetun ymmärtämisen käsite sisältää oikeastaan sekä tekstin dekodauksen että tekstin ymmärtämisen. Yksilö käyttää ymmärtämisprosessissa erilaisia strategioita. Luetun ymmärtämisen onnistumiseen taas vaikuttaa monta erilaista seikkaa.

Luetun ymmärtämisessä vastuu on lukijalla. **Transaktionaalisen ymmärtämiskäsityksen** mukaan luetun ymmärtäminen on lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta, ja tähän vaikuttaa oleellisesti kulttuuri, ympäröivä maailma eli konteksti, kokemustausta ja historia (Ahvenainen & Holopainen 2005: 62). Luetun ymmärtäminen on osa tekstitaitoja, joihin palataan myöhemmin luvussa 2.3.

Lukutaidon käsite hahmotetaan usein sen funktionaalisuuden kautta: lukemista tarvitaan hyvin erilaisissa konteksteissa, tilanteissa ja tarkoituksissa (Kupari & Välijärvi 2005: 38). Esimerkiksi radiotoimittajan lukemien uutisten kuunteleminen, sanomalehden selaaminen ja sähköpostin viestien lajittelu ovat kaikki erilaisia tekstin ymmärtämisen tapahtumia, jotka kukin vaativat yksilöltä erilaista käsittelytapaa niiden toisistaan eriävän esitystavan vuoksi (Barton 2007: 4). Tekstillä voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa periaatteessa puhuttua tai kirjoitettua, painettua tai sähköistä, fiktiivistä tai faktapohjaista tekstiä ja niin edelleen. Lukeminen on myös tiedonhakua, arviointia ja sisältöjen ja merkitysten tulkintaa (Kupari & Välijärvi 2005: 38). Hyvä, kehittynyt lukija hallitsee laajasti **metakognitiiviset taidot**. Hän on tietoinen omista kognitiivisista toiminnoistaan

ja pystyy arvioimaan omaa tiedonkäsittelyään ja viestintää. Kehittynyt lukija ohjaa tiedon ja tekstin virtaa lukemisen tavoitteen ja tilanteen vaatimalla tavalla. Hän säätelee informaatiovirtaa sujuvasti. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 16–17.) Lukeminen nähdään hyvin aktiivisena toimintana: yksilö kohtaa lukiessaan ennako-olettamuksiaan, päivittää niitä, kysyy kysymyksiä, rakentaa mielikuvia tekstin pohjalta ja tietoisesti yrittää tehdä yhteenvetoa lukemastaan (Pressley & Afflerbach 1995 Duke, Pressley & Hildenin 2004 mukaan). Hyvä lukija tekee lukiessaan päätelmiä ja johtopäätöksiä pohjaten niitä aikaisempaan tietämykseensä ja kokemukseensa (Duke, Pressley & Hilden 2004: 503). Hyvä lukija myös keskittyy olennaiseen, ja tarvittaessa osaa niin kutsutusti lukea myös rivien välistä eli tehdä tarvittavia tulkintoja. Hyvä lukija ymmärtää ja ennakoi tekstien rakenteita oppimansa pohjalta, ja voidaan sanoa, että hänellä on **kompetenssia** (Duke, Pressley & Hilden 2004: 502).

Lukutaidon käsite nähdään taitona, joka mahdollistaa osallistumisen tietoyhteiskunnan toimintaan täysivaltaisesti. Lukemisen taidon voisi nähdä välineenä päästä käsiksi tekstien kautta yksilöä ympäröivään maailmaan ja yhteiskuntaan. Parhaimmillaan luetun ymmärtäminen on elämän ymmärtämistä (Ahvenainen & Holopainen 2005: 61). Kyseessä on hyvin välttämätön, mutta paljon antava taito.

2.1.3 Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito

Suomessa jopa kaksi kolmesta lapsesta osoittaa alkavaa tai sujuvaa lukitaitoa jo ennen kouluikää (Silvén, Poskiparta & Niemi 2004 Takala & Konnun 2008 mukaan). Kiinnostava eteläsuomalaisen VUOKKO- eli Vuorovaikutus ja kielen kehitys -seurannan tulos on, että 7 % tutkituista lapsista on osoittanut alkavaa lukemisen taitoa viisivuotiaina, ja 35 % eli joka kolmas lapsi on osoittanut alkavaa lukutaitoa kuusivuotiaana (Silvén 2008: 57). VUOKKO-seurannan kautta on tutkittu myös, voiko puheen kehitys ennustaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoa. Tutkimuksessa valittiin 69 suomalaista esikoislasta pitkäaikaisseurantaan ja heitä arvioitiin aina ensisanojen oppimisesta ensimmäisen luokan keväälle saakka. Tutkimuksen mukaan jo ennen viidettä ikävuotta on mahdollista poimia ennusmerkkejä, jotka osoittavat tulevaa lukutaitoa. Tällaisia merkkejä ovat esimerkiksi sanavaraston nopea rikastuminen, varhainen taivutusmuotojen hallinta ja sanojen äännerakenteiden tunnistaminen. Kaksi- ja kolmivuotiailla, jotka seurannan aikana oppivat lukemaan esikouluiässä, oli muita laajempi sanasto. (Silvén 2008: 52, 57).

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisesta on merkkejä jo lapsen puheen ja kielen kehityskulussa, ja lukivaikeudet yleensä antavat itsestään jollain tavalla merkkejä jo varhain lapsuudessa. Paras, mitä vanhemmat voivat tätä ajatellen tarjota lapselleen, on kielellisesti virikkeinen kasvuympäristö. Suotuisaa lapsen sanaston kehittymistä ja sanojen ymmärtämistä aktivoi esimerkiksi keskusteleva, *Nimeä ja kehu* -lukutapa, jossa vanhempi lapselleen kirjaa lukiessa suuntaa lapsen huomion kirjan kuviin ja tapahtumiin kertomalla *Kato, siinä on koira*. Seuraavaksi kirjaa luettaessa vanhempi pyytää lasta osoittamaan kuvan hahmoa kysymällä *Missä koira on?* ja kehuu lapsen osatessa *Hyvä, siinä on koira*. Jatkossa vanhempi voi kuvaa osoittaessaan kysyä *Mikä tässä on?* ja lapsen yrittäessä ilmaista itseään jälleen kehuu tätä. Lukutavalla on voimakas yhteys lapsen sanaston kasvamiseen, ja keskusteleva lukutapa ennustaa lapsen kielen aktiivista kehittymistä. (Silvén 2008: 55.) Lapsi opettelee kieltä myös kyselemällä aktiivisesti tietystä iässä ja matkimalla kiinnostavia henkilöitä ja kehittää näin kielitietoisuuttaan (Barton 2007: 157).

Suomalaisten nuorten lukutaidon tasoa taas on pyritty selvittämään muun muassa **PISA-tutkimusten** avulla. PISA-tutkimusohjelma pyrkii arvioimaan 15-vuotiaiden eli Suomessa peruskoulun yhdeksännellä luokalla olevien nuorten taitoja matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa (Kupari & Välijärvi 2005: 1).

PISA-tutkimukseen osallistuu OECD-maita, Suomi mukaan lukien, sekä OECD:n ulkopuolisia maita. Esimerkiksi vuonna 2009 tutkimukseen osallistui yhteensä 38 maata, joista 26 oli OECD-maita. Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2000 ja sen pääpainona oli lukutaito, toinen tutkimus toteutettiin vuonna 2003 pääpainonaan matematiikka, kolmas tutkimus vuonna 2006 pääpainonaan luonnontieteet ja neljäs eli viimeisin vuonna 2009 pääpainonaan jälleen lukutaito. Seuraava tutkimus toteutetaan vuonna 2012 pääpainonaan matematiikka. Suomessa tutkimuksen toteutuksesta vastaa Koulutuksen tutkimuslaitos ja rahoittajana toimii Opetusministeriö sekä Jyväskylän yliopisto. Tutkimukseen osallistuvat yhdeksäsluokkalaiset oppilaat valitaan satunnaisotannalla. (PISA-sivusto.)

PISA-tutkimuksessa oppilaiden taitoja ja valmiuksia selvitetään mahdollisimman todenmukaisten, arkielämän ja tulevaisuuden tarpeita muistuttavien tilanteiden (PISA-sivusto) pohjalta rakennettujen tehtävien kautta. Lukutaitoa mittaavissa tehtävissä teknisen lukemisen sijaan otetaan huomioon luetun ymmärtämisen ja soveltamisen taito sekä myös toimiva ja elinikäistä oppimista tukeva lukutaito (Kupari & Välijärvi 2005: 37).

Tehtävissä materiaalina voi olla esimerkiksi kaunokirjallisia tai asiatekstejä, lomakkeita tai mainoksia, joiden pohjalta on rakennettu kysymyksiä, jotka pyrkivät mittaamaan oppilaan kykyä lukea ja ymmärtää tekstiä. Tehtävissä voidaan pyytää oppilasta pohtimaan esimerkiksi tekstin kirjoittajan motiivia ja tekstin vaikuttavuutta, vastaamaan monivalintaväittämiin tai tulkitsemaan taulukkomuotoista esitystä tutkimustuloksista.

Suomalaiset nuoret ovat PISA-tutkimuksen mukaan keskimäärin olleet maailman parhaimpien lukijoiden joukossa (vuonna 2006 toiseksi parhaita). Tyttöjen lukutaito on vielä merkitsevästi parempi kuin poikien. Tyttöjen ja poikien suoritusten välinen ero on vuonna 2006 ollut OECD-maista toiseksi suurin. (OPM-sivusto.) Korkeimpien strategioiden (mm. luetun ymmärtäminen) osalta kuitenkin suomalaiset ovat olleet heikompia kuin esimerkiksi Englannissa ja Kanadassa (Ahvenainen & Holopainen 2005: 82). Vuoden 2009 PISA-tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten kansallinen lukutaitopistemäärä oli merkitsevästi laskussa (vuoden 2000 pistemäärästä 546 vuoden 2009 pistemäärään 536). Heikkojen lukijoiden määrä on hieman lisääntynyt, ja myös erinomaisten lukijoiden määrä vähentynyt. Lukutaidon suoritustaso on laskenut selvästi ja tilastollisesti merkittävästi tiedonhaun sekä luetun ymmärtämisen että tulkinnan osa-alueilla. Pohdinnan ja arvioinnin kohdalla suomalaisnuorten suoritustaso on pysynyt melko samana. Muutokset on kuitenkin otettava vakavasti. (PISA-tulokset 2009.)

2.2 Kirjoittaminen

2.2.1 Kirjoituksen tekeminen

Lukitaidosta eli lukemisen ja kirjoittamisen taidosta puhuttaessa on huomioitava lukemisen lisäksi myös kirjoittaminen. Yksinkertaisimmillaan kirjoittamisen voisi nähdä hyvin mekaanisena kirjainten toisensa perään asettamisena ja sanojen muodostamisena. Kirjoittamisen opetteleminen alkaakin juuri kirjainten ja kirjoittamisen perustekniikan harjoittelulla. Käsin kirjoittaminen on vaativa, hienomotorinen, silmän ja käden yhteissuoritus. Tähän **alemman tason taitamiseen** kuuluu myös sanaston sekä lauserakenteiden oikeanlainen hallitseminen. Käytämme ja hyödynnämme kirjoittaessamme sanavarastoamme sekä noudatamme kyseessä olevan kirjoitettavan kielen lauseoppia. Tietokoneella kirjoittamisessa motorinen suoritus vaihtuu vain näppäinten tunnistamiseksi ja painamiseksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 33.)

Kirjoittamisprosessi on yksinkertaisinta valmista tekstiä jäljennettäessä, sillä suoritus ei vaadi kognitiivisia ajatteluprosesseja, lukutaitoa tai tekstin ymmärtämistä. Sanelukirjoitus eli ääneen sanellun kirjoittaminen ylös taas vaatii yksilöltä jo hieman ajattelamista. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 33). Kirjoitamme käyttäen suoraa, **ortografisiin identiteetteihin** perustuvaa tai **fonologista strategiaa**. Taitava kirjoittaja käyttää sujuvasti molempia strategioita. Tuttuja sanoja, esimerkiksi omaa nimeä kirjoitettaessa yksilö käyttää ortografista strategiaa. Prosessointi on tällöin pitkälle automatisoitunutta. Outoja, pitkiä tai vaikeita sanoja kirjoittaessaan myös taitava kirjoittaja käyttää aloittelevan kirjoittajan tapaan fonologista strategiaa, jolloin sana **segmentoidaan** eli esimerkiksi suomen kielessä tavutetaan, sillä kieleemme painotus noudattaa pitkälti tavujakoa. Tavuttamisessa oleellisinta on kyky äänne-erotteluun. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 69.)

Kirjoittamisprosessissa tarvitaan lukemisen tapaan kapasiteetiltaan riittävää työmuistia (Ahvenainen & Holopainen 2005: 69) sekä alemman että seuraavassa luvussa käsiteltävän ylemmän tason prosesseissa.

2.2.2 Tekstin rakentaminen

Mekaanisen kirjoittamisen taidon ohella osa lukitaitoa ovat myös **ylemmän tason prosessit** eli tekstin rakentamisen hallitseminen. Kirjoittaminen vaatii lukemisen tapaan yksilöltä keskittynyttä huomiota sekä tietoista yrittämistä ja ponnistelua. Yksilöltä vaaditaan monen erilaisen toiminnon yhtäaikaaisuutta, jonka vuoksi kirjoittaminen on usein hidas prosessi. Lisäksi aloittelevalla kirjoittajalla ei ole käytössään kokeneen kirjoittajan tieto- ja kokemusainesta eli kirjoitelmaan soveltuvaa strategiaa (Ahvenainen & Holopainen 2005: 34). Jotkin kirjoittamisen toiminnot kuitenkin onneksi automatisoituvat taitojen karttumisen myötä (Fayol 1999: 13). Toisaalta voidaan ajatella, että kirjoittamisprosessin hitaus avaa myös mahdollisuuksia: tekstin kulkuun ja syntymiseen on mahdollista puuttua ja vaikuttaa eri tavalla kuin lukemisen kohdalla (Ahvenainen & Holopainen 2005: 67). Tekstiin voidaan aina palata, toisin kuin puhuttuun kieleen.

Hyvän tekstin rakentaminen on siis moniulotteinen prosessi, jossa kirjoittajalta vaaditaan monien eri kognitiivisten prosessien kuten erilaisten sopivien strategioiden hallintaa. Kirjoittamisen yhteydessä strategia voidaan määritellä näin:

Strategia tarkoittaa intuitiivista tai tietoisena harkittua toimintatapaa, jonka välityksellä kirjoittaja käyttää hankkimiaan tietoja ja kokemuksia kirjoitustilanteessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 34.)

Kirjoittaminen on parhaimmillaan luova kognitiivinen tuottamisprosessi (Ahvenainen & Holopainen 2005: 34), joka saa kirjoittajan synnyttämään jotain uutta luettavaa. Tekstit kirjoitetaan nimenomaan luettavaksi, joten sen täytyy myös täyttää tiettyjä kriteereitä. Hyvän tekstin kriteerit täyttävälle tekstille tyypillistä on kieliopillisten ja kielenhuollolisten seikkojen noudattaminen, kappalejako, selkeys ja ymmärrettävyys, koheesio eli yhtenäisyys, loogisuus, oleellisessa (esimerkiksi tärkeys-, aika- tai aihepiiri) järjestyksessä eteneminen sekä kontekstiin sopiminen. Sisällön suhteen hyvän tekstin kriteerejä ovat esimerkiksi järkevyyden ja relevanttius, mutta toisaalta myös yllättävyys, vaikuttavuus ja tätä kautta mieleenpainuvuus ja elämyksellisyys. Hyvä teksti voi tarjota uutta tietoa, oppimispohjan, viihdettä, ajankulua tai materiaalia mielikuvitukselle. Hyvä teksti jää parhaimmassa tapauksessa elämään pitkäksi aikaa – sitä luetaan, sitä lainataan, siihen viitataan. Hyvän tekstin rakentamiseen vaaditaan siis mekaanisen kirjoittamisen taidon lisäksi myös monenlaisten muiden taitojen hallintaa.

Hyvä teksti vaatii taakseen hyvän kirjoittajan. Hyvä kirjoittaja huomioi lukijaa esimerkiksi huomioonottamalla lukijan taidot. Hyvä kirjoittaja tietää, ettei tekstiin tarvitse kirjoittaa kaikkea: hän luottaa tekstin lukijan kykyyn tulkita lukemaansa. Tässä kohdin ympyrä sulkeutuu – lukijalta vaaditaan tulkintakykyä, luetun ymmärtämisen taitoa, sillä tekstit rakennetaan lukijaan luottaen. Hyvä kirjoittaja noudattaa myös eettisyyttä esimerkiksi lähdemerkintöjen suhteen, ja hyvä kirjoittaja luottaa siihen, että muut lainaavat hänen tekstiään ja viittaavat siihen oikein ja asianmukaisesti. Hyvä kirjoittaja huomioi siis kaikin tavoin, että tekstimaailmat ovat osa sosiaalista ympäristöä. Hyväksi kirjoittajaksi kehitytään, se on siis lukemisen taidon ohella täysin harjoiteltavissa.

2.3 Literacy ja tekstitaidot

Nykykäsityksen mukaan ajatellaan, että kielitaidon tulisi olla **kompleksista** eli monimuotoista ja -ulotteista, mikä tarkoittaa sitä, että kieli tulee sovitaa kommunikointitilanteen mukaiseksi (kommunikatiivinen kompetenssi). Myös lukemisen ja kirjoittamisen taidon tulisi olla kompleksista. Tämä tarkoittaa yksilölle ajan myötä kehittyvää erilaisten struktuurien ja toimintamallien hallintaa, moniulotteista taitoa. Monimuotoisuus ei

tarkoita kompleksisuutta akselilla helppo–vaikea, vaan kykyä käyttää tekstitaitoja eri tilanteissa. Tekstitaidot ovat myös nimenomaan opeteltavia taitoja. (Barton 2007: 31,38).

Literacy-termillä tarkoitetaan siis lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavien taitojen monipuolista, kompleksista hallintaa (Barton 2007: 5). Termi voidaankin suomen-
taa **tekstitaidoiksi**. Literacy nähdään symbolisena järjestelmänä, jota käytetään sekä puhuttaessa kommunikoinnista että maailman havainnoimisesta, representaatiosta (Barton 2007: 7). Barton tiivistääkin literacy-käsitteen perimmäisen ajatuksen osuvasti näin:

As well as communicating – representing the world to others – literacy is important in representing the world to ourselves. It is part of our thinking: it is part of the technology of thought. (Barton 2007: 44.)

Literacy on siis osa ajattelemistamme, tapa käsitellä todellisuutta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tekstitaidot eivät missään nimessä ole valmiita eivätkä annettuja, vaan konstruoituja, rakennettuja (Barton 2007: 44). Tekstitaitojen pohjalla on kieli, jonka avulla voidaan ajatella ja puhua ympäröivästä maailmasta. Kielen avulla voidaan keskustella asioista, jotka eivät ole sillä hetkellä läsnä tai enää olemassa, voidaan puhua kohdatusta ja koetusta, voidaan keksiä uusia sanoja – voidaan puhua kielestä (kielestä puhumisen kieli, metakieli). Literacy on siis väistämättä myös kytköksissä ihmisen psykologiaan, kognition, ajatustoimintaan sekä toisaalta myös kulttuuriin. (Barton 2007: 45.)

Literacy-käsite korostaa toisaalta myös sitä, että lukemista ja kirjoittamista ei voi erottaa toisistaan. Kirjoitetulla tekstillä voidaan myös tehdä asioita, joita puhutulla tekstillä ei. (Barton 2007: 43.) Bartonin (2007) mukaan päivittäiset tilanteet, joissa tarvitaan tekstitaitoja, sisältävät hyvin usein sekä puhumista, lukemista että kirjoittamista. Näissä **tekstitilanteissa** tekstiä voidaan lukea ja siitä keskustella, tai kirjoitettava teksti pohjautuu juuri puhuttuun. Tekstitilanteita voi syntyä monenlaisissa yhteyksissä, kuten ruokaa laitettaessa tai ostoksilla. Kodeissa on myös paljon esineitä, kuten magneettiaakkoset jääkaapin ovesa, joihin voi helposti liittyä tekstitilanne. (mts. 149.) Koulussa tekstitalanteet taas liittyvät hyvin kiinteästi oppitunnilla tarvittaviin esimerkiksi oppikirjan teksteihin tai kirjoitustehtäviin. Suurin osa koulunkäynnistä onkin näitä tekstitalanteita, teksteistä puhumista. Luokahuoneen tekstitalanne voi esimerkiksi rakentua niin, että opettaja kysyy vaikkapa tietystä tekstistä jotakin, oppilas tutustuu tekstiin, vastaa opettajan kysymykseen ja opettaja antaa oppilaalle palautetta tämän vastauksesta. (mts. 179.) Kaikilla tekstitalanteilla on myös usein yksilölle jokin **tarkoitus**. Yksilöt eivät tee asioi-

ta lukeakseen tai kirjoittaakseen, vaan lukevat ja kirjoittavat saavuttaakseen jotakin muuta. Yksilö lukee käyttöohjeita saadakseen laitteen toimimaan, kirjoittaa pitääkseen yhteyttä ystäväänsä tai opiskelee luentomateriaaleja oppiakseen uutta. (mts. 47.)

Literacy-käsite pitää sisällään siis sekä **toimintoja** että **käytänteitä**. Esimerkki toiminnosta voisi olla tilanne, jossa aikuinen lukee iltasatua lapselle tai perhe pelaa jostain sanapeliä yhdessä. Toiminnoksi voidaan kutsua tilannetta, johon kiinteästi liittyy jokin teksti. Kodin tekstitilanteet voivat olla myös nimeämistä. Toiminnot eivät automaattisesti ole tietoisia yrityksiä opettaa lapselle tekstitaitoja, vaan lapsi usein vain on luonnollisesti osa toimintoja ja oppii samalla. Käytänteet taas ovat yleisiä, opittuja kaavoja, joita yksilö käyttää lukemis- ja kirjoittamistilanteissa. Yksilö toisintaa kerran oppimaansa ja omaksumaansa uudestaan, toisessa samankaltaisessa tilanteessa. Voidaan myös puhua **itseohjautuvista** ja **määrätyistä** toiminnoista ja ”käyttötarkoituksista”. Esimerkiksi virallisten lomakkeiden täyttäminen ohjautuu ulkoapäin määrättyinä. (Barton 2007: 35–38, 148, 180.)

Literacy-käsite huomioi myös tekstitaitojen **sosiaalisen ulottuvuuden** (mm. Barton 2007: 33). Lukemista ja kirjoittamista ei nykypäivänä nähdä ainoastaan yksipuolisena, yksinäisenä toimintana vaan jokapäiväisenä, vuorovaikutteisena kommunikointina muiden ihmisten kanssa. Sanomalehtitekstin, jonka henkilö lukee aamulla, on joku toinen henkilö kirjoittanut, ja näin tekstiä lukeva pääsee käsiksi tekstin kirjoittaneen henkilön ajatuksiin ja näkemyksiin. Toisaalta taas yksilö voi havainnollistaa käsitystään maailmasta myös muille (Barton 2007: 33). Lukemis- ja kirjoittamistilanteisiin voi liittyä myös jokin muu sosiaalinen tarkoitus, kuten tarkoitus uhmata, tarkoitus olla solidaarinen, tarkoitus olla yhdenmukainen tai hakea muutosta. Nyky-yhteiskunta pitääkin yhteiskuntaan osalliseksi pääsemisen kriteerinä monipuolista tekstitaitojen hallintaa (Holopainen & Savolainen 2008: 205).

Literacyyn sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyy myös tekstitaitojen hallinta erilaisten **roolien** kautta ja ohjaamana. Barton (2007) tarkoittaa rooleilla sitä, että ihmiset ovat vanhempia, puolisoita, naapureita, asiakkaita, potilaita tai oppilaita, miehiä ja naisia. Roolit määrittävät yksilöä ja yksilöiltä vaaditaan tiettyjä asioita heidän roolinsa myötä. Oletetaan myös, että tietyt asiat ovat soveliaita tietyille rooleille ja että vastaavasti on myös tietyille rooleille sopimattomia asioita. Bartonin mielestä on myös hyvä tiedostaa, että suurin osa tekstitaidoista on kytköksissä niin kutsuttuihin auktoriteettiasetelmiin ja että suuri osa tekstitaidoista opitaan auktoriteeteilta kuten vanhemmilta ja opettajilta.

Rooleille asetetaan ja niiden perusteella tehdään myös ennakko-olettamuksia. Voidaan esimerkiksi ajatella, että miehet eivät osaisi kirjoittaa henkilökohtaista kirjettä tai naiset kirjoittaa shekkiä. (Barton 2007: 40–41, 46.) Tämä ilmentää myös sitä, että tekstitaidot ovat **sosiaalisesti sukupuolittuneita**. Jo pienille lapsille on tyttöjen lukemista ja poikien lukemista, ja lisäksi lapsille lukee useammin naishenkilö kuin mieshenkilö. Kouluissa tytöt valitsevat enemmän lukemista ja kirjoittamista vaativia valinnaisaineita. Pojat ja tytöt kirjoittavat myös erilaisista asioista. Aikuisista naiset lukevat eri osioita sanomalehdistä ja erilaisia kirjoja kuin miehet. (Barton 2007: 64–65.)

Luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa on vaikuttamassa lukijan persoona, aikaisemmat kokemukset, kasvatus, koulutus, ihmissuhteet – koko eletyn elämän kaari ja konteksti. Tämän vuoksi literacy-käsite huomioi myös sen, että tekstitaidot muuttuvat ja kehittyvät oppimisen ja eletyn elämän myötä (Barton 2007: 34). Yksilön tekstitaidoilla on siis historia, ja toisaalta ympäröivän maailman ja kulttuurin tekstikäytännöt yhtä lailla ovat muuttuneet vuosikymmenten ja -satojen kuluessa ja muuttuvat yhä. Jokaisella yksilöllä on myös käsitys omista tekstitaidoistaan ja mitä hän voi niillä tehdä. Kaikki yksilön tekstitaitoihin liittyvät valinnat ovat myös seurausta aikaisemman elämän kokemuksista. Ihmisen elämässä on myös erilaisia tekstitaitovaiheita: joissain elämänvaiheissa yksilön täytyy lukea ja kirjoittaa enemmän, joissain taas vähemmän. Vaatimukset voivat muuttua esimerkiksi työnkuvan muutoksen, työpaikan vaihtumisen tai oman lapsen koulunaloittamisen vuoksi. Tekstitaidot ovat sidoksissa tiedolliseen elämään. Taidot muotoutuvat tietoisuuden, aikomusten ja toiminnan kautta, ja asenteet ja arvot ohjaavat yksilön toimintaa myös suhteessa tekstitaitoihin. Arkipäivän esimerkkinä mainittakoon, että ihmisillä on usein vahvoja näkemyksiä ruokapöydässä lukemisesta tai kirjoihin kirjoittamisesta tai piirtämisestä. Tämänkaltaiset arvot opitaan juuri kotoa, toisin sanoen yksilö pitää näitä asioita hyväksyttävänä, jos yksilön lapsuudenkodissa on saanut tehdä näitä asioita. Arvot näkyvät myös koulussa lasten käyttäytymisessä ja suhtautumisavoissa. Vahvoja näkemyksiä liittyy myös siihen, miten lukemiseen kotona suhtaudutaan – koetaanko vapaa-ajan lukeminen ”turhana” vai että ennemmin on hyvä ja tärkeää lukea kuin olla tekemättä mitään. (Barton 2007: 34–35, 46–48.) Tähän liittyy myös ajatus, että lukemiskulttuuri ja harrastuneisuus opitaan useimmiten kotoa.

Tekstitaitoja opitaan ja opetellaan pääasiassa koulussa, joten yleinen, yhteiskunnassa vallalla oleva lukemisen ja kirjoittamisen käsite on siis lähtöisin koulusta. Tämä näkemys on usein ristiriidassa sen kanssa, miten ihmiset kokevat lukemisen ja kirjoit-

tamisen ja kuinka he ovat kosketuksissa siihen päivittäisessä elämässään. Esimerkiksi koulun tekstimaailma voi olla hyvin erilainen arkielämän tekstimaailman kanssa. (Barton 2007: 4.) Tämä äärimmillään voi kaventaa ja jopa vääristää lukemisen ja kirjoittamisen käsitettä. Tekstit, joita koulussa käsitellään, voivat tuntua oppilaiden mielestä vierailta ja kovin kaukaisilta esimerkiksi aihepiiriensä (politiikka, elämäntilannesidonaisuus) tai esitystapansa (virkamieskieli, vierassanat) puolesta. Tällöin tekstien kanssa työskentely voi tuntua opiskelulta koulua eikä elämää varten. Toisaalta taas voi pohtia, onko todella niin, että oppilaiden vapaa-ajan teksteistä merkittävästi eroavien tekstien käsittely ei anna heille sellaisia taitoja, joita he oikeasti tarvitsisivat selvitäkseen arjen tekstiviidakossa. Osa perinteistä tekstitaitojen hallintaa kuvaavaa käytäntöä on kuitenkin osata soveltaa opittua erilaisissa, mutta kuitenkin vastaavissa tilanteissa. Toisaalta voi myös miettiä, kuuluuko koulukontekstiin oikeastaan edes tuoda suoraan oppilaiden vapaa-ajan tekstejä yhdessä käsiteltäviksi. Silloin oppilaiden vapaa-ajan tekstit menettävät vapaa-ajan teksti -luokittelunsa, ja muuttuvat kouluarjen teksteiksi. Koulussa on myös tärkeää tarjota ja käsitellä sellaisia tekstejä, joita oppilaat eivät välttämättä itse tulisi lukeneeksi.

Koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen välinen kuilu on nostanut esille muun muassa autenttisuuden kysymyksen: kuinka saada koulun ja arkielämän tekstimaailmat kohtaamaan? Kuinka käsitellä oppilaille tuttuja eli heidän näkökulmastaan autenttisia tekstejä, mutta säilyttää kuitenkin kohtuullisuus? Viimeaikaisinta autenttisuustutkimusta on esimerkiksi Riikka Purolan (2009) tutkielma, jossa hän on pyrkinyt selvittämään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä siitä, mitä heidän mielestään tekstien autenttisuus on ja kuinka se näkyy tai tulisi näkyä koulun arjessa. Purolan tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun tekstimaailma on edelleen kovin kaunokirjallinen ja korkeakulttuurinen. Lisäksi uusmedian sekä audiovisuaaliset tekstit ovat oppitunneilla melko pienessä roolissa. Sari Sulkunen (2007) on tutkinut kansainvälisen lukemisen tutkimuksen ohella PISA-tutkimuksen tekstien autenttisuutta. Tutkimuksessa selvisi, että PISA 2000 -lukukokeen tekstien kiinnostavuus oli nuorten mielestä suhteellisen alhainen. Lisäksi Jyväskylän yliopiston ToLP- eli Towards Future Literacy Pedagogies -hankkeen kautta on pyritty selvittämään, millaisia perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten tekstimaailmat ovat, missä määrin koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmat kohtaavat ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita käytänteet asettavat pedagogiselle muutokselle (ToLP).

3 LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUDET

3.1 Mitä lukivaikeuksilla tarkoitetaan?

Suomen kielelle tyypillistä on puhutun ja kirjoitetun kielen kirjain-äänne-vastaavuus, eli toisin sanoen suomea pääasiassa kirjoitetaan kuten puhutaan. Tämän vuoksi suomea voidaan pitää dekoddaamisen kannalta helppona kielenä. Tottuminen suomen kielen vokaalien runsaaseen esiintymiseen taas toisaalta aiheuttaa suomalaiselle ongelmia vierasperäisten sanojen rakenteissa. Suomen kielelle on tyypillistä myös pitkäsanaisuus kaikkine liitteineen ja päätteineen, mikä onkin sanojen vaikeuden kriteeri. Lukemisen ja kirjoittamisen taidon opettamisen tulisikin aina olla sidoksissa opetettavaan kieleen. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 102–104.) Toisaalta lukemisen ja kirjoittamisen pulmat ovat myös aina sidoksissa kyseessä olevaan kieleen.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien eli lukivaikeuksien on ajateltu aikaisemmin olevan osa oppimisvaikeuksia, mutta tämä käsitys on sittemmin vanhentunut. Lukivaikeudet nähdään nykypäivänä yhtenä osana kielellisiä vaikeuksia. Aikaisemmin (vuodesta 1953 alkaen) lukivaikeuksista on käytetty myös sellaisia termejä kuin lukihäiriö, sanasokeus ja hahmotushäiriö (Lasten erityishuolto ja -opetus -teos Takala & Konnun 2008 mukaan). Kielellisiä vaikeuksia on kuitenkin monenlaisia ja lukivaikeudet ovat vain yksi osa niitä. **Dysleksia**-termiä näkee myös usein lukivaikeudet-termin rinnalla. Dysleksiolla tarkoitetaan neurobiologista oppimisvaikeutta, joka on lääketieteellinen määrittely kyseiselle lukemisen problematiikalle. Dysleksia diagnosoidaan aina erikseen. Dysleksia ilmenee hitaana lukemaan oppimisena ja työläänä, virheellisenä lukemisena. Lukivaikeuksilla ei siis aina välttämättä tarkoiteta dysleksiää, vaan dysleksia on pieni osa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. (Takala 2008: 66–67.)

Lukivaikeuksien perimmäiset syyt löytyvät joko perimästä tai ympäristöstä. Noin puolella lukivaikeuksista ajatellaan olevan perinnöllistä taustaa. Perinnöllisyydellä voidaan tarkoittaa geneettistä, mutta myös sosiaalista perimää eli kielellisen virikekulttuurin siirtymistä sukupolvelta toiselle. Kielellisen virikekulttuurin vähydestä johtuvia kielellisen kehityksen viivästyksiä voidaan korjata kielellisen tietoisuuden kehittämisohjelmilla. Lukivaikeudet ovat kuitenkin muutakin kuin kielellisen tietoisuuden ongelmia. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 17, 74.)

Mitä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudella siis varsinaisesti tarkoitetaan? Lukeminen koostuu dekodauksen ja ymmärtämisen kombinaatiosta. Dekodauksen epäonnistuminen vaikeuttaa lukemista tehden siitä hidasta ja työlästä, kun sanaa ei tunnusteta riittävän nopeasti (Takala 2008: 19). Fonologisen teorian mukaan lukemisen ongelmien syynä pidetään **kirjoitetun sanan dekodauksen vaikeutta**, jonka aiheuttaa **fonologisen systeemin heikkous** (Takala 2008: 68–71). Fonologisen systeemin heikkoudella tarkoitetaan vaikeutta käsitellä mielessä sanaa pienempiä puhutun kielen osia (Ahvenainen & Holopainen 2005: 76). Tämä nähdään lukivaikeuksien primäärinä, keskeisenä ongelmana. Lukivaikeuksien sanotaan usein tiivistetysti olevan äännteisiin liittyvän eli fonologisen tiedon käsittelyn ja hahmottamisen vaikeutta (Opi oppimaan -sivusto).

Kuinka lukivaikeudet ilmenevät? Lukivaikeudet näkyvät helpoimmin suhteessa oikein lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lukivaikeudesta johtuvat virheet voivat olla momenttyyppisiä. **Fonologisen lukemisstrategian** käytön ongelmiin liittyvät virhetyypit voivat ilmetä esimerkiksi näin: oppilas lukee mielekkään sanan epäsanaksi (*turnipsi – turnipasi*). Virhetyypistä käytetään nimitystä **neologismi**. Välissä voi myös olla vääriä äännteitä, äännteitä voi puuttua tai äännteitä voi tulla lisää. **Ortografisen lukemisstrategian** käytön ongelmiin liittyvät virhetyypit voivat vastaavasti näkyä näin: oppilas lukee kirjoitetun sanan *liekki* muodossa *leikki*. Tällaista virhetyyppeä kutsutaan nimellä **reversaali**. Kahden äänteen paikka vaihtuu (*ie – ei*), sanan merkitys muuttuu ja näin aiheuttaa myös luetun ymmärtämisen pulmia. Lukiessaan saattaa oppilas kadottaa myös sananloppuja tai kokonaisia sanoja välistä. Luettava sana voi myös sekoittua visuaalisesti samannäköiseen sanaan (*kelo – kello*). (Ahvenainen & Holopainen 2005: 89; Takala 2008: 36.)

Sanantunnistamisen ongelmat ovat tyypillisimpiä lukivaikeuksien ilmenemismuotoja alimmilla kouluasteilla, ja sanantunnistamisen ongelmat ovat myös hyvin helppoja diagnosoida (Duke, Pressley & Hilden 2004: 506). On myös tutkittu, että yksilö voi kehittyä hyväksi dekodaaajaksi iän lisääntyessä, ja kehittyneet koodaustaidot voivat joissain tapauksissa vaikuttaa suotuisasti luetun ymmärtämiseen (Allington & McGill-Franzen 2009: 555).

Yksilön sanotaan voivan pitää työmuistissaan noin seitsemää (7 ± 2) tietoyksikköä kuten sanaa tai äännettä yhdellä kertaa. Lukivaikeuksisilla henkilöillä on kuitenkin todettu usein olevan vähemmän muistikapasiteettia eli he eivät pysty pitämään mielessään näin montaa tietoyksikköä kerrallaan. Lauseen kaikkia sanoja kuitenkin tarvitaan viestin

ymmärtämiseen ja neliyksikköisen tavun kaikkia äänneitä sanan kirjoittamiseen. Lyhytkestoinen työmuisti on lisäksi hyvin herkkä tarkkaavaisuuden häiriöille, kuten luokassa ilmeneville häiriöäänille. Työmuistin kapasiteetti voi myös ylittyä esimerkiksi tekstin tai opetuksen ristiriitaisuuksien vuoksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 44–45.)

Lukivaikeuksien sekundaäreiksi oireiksi voidaan liittää vaikeudet muissa oppiaineissa kuten matematiikassa, ja muut, kuten sosiaaliset ja psyykkiset ongelmat (Silvén 2008: 68). Lukivaikeuksien vuoksi yksilöllä voi siis esimerkiksi olla heikentynyt itsetunto tai alentunut käsitys omista kyvyistä ja osaamisesta. Lukivaikeuksista lasta tuleekin tukea ja kannustaa lukemaan. Lukemisen kehittymisen myötä lapsi kokee onnistumisen tunteita, jolloin on saatu syntymään positiivinen kehä. (Takala 2008: 30.) Merkittävin sekundaari oire on kuitenkin ehkä luetun ymmärtämisen pulmat, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa 3.2.

3.2 Ymmärtäminen

Luetun tekstin ymmärtäminen on prosessi, joka vaatii erityistä tietoista keskittymistä. Kuitenkin, jos lukija joutuu keskittymään pääasiassa sanojen tunnistamiseen, vie tämä varsin paljon voimavaroja itse luetun ymmärtämiseltä. On nimittäin mahdollista, että yksilö tunnistaa ja koodaa hyvinkin sujuvasti lukemansa sanat eli hän vaikuttaa ulkoisesti sujuvalta lukijalta, muttei siitä huolimatta pääse ymmärrykseen tekstistä. Tästä käytetään nimitystä **hyperleksia** (Ahvenainen & Holopainen 2005: 78). Toisaalta, on myös lukijoita, jotka ymmärtävät kyllä lukemaansa, kunhan ensin saavat tekstin koodattua oikein, eli heillä ilmenee vaikeuksia juuri sanojen tunnistamisessa ja koodaamisessa. Lisäksi on lukijoita, joilla on ongelmia molemmilla tasoilla (mm. Allington & McGill-Franzen 2009). Sanatason ongelmat voivat aiheuttaa pulmia lukemisen kanssa, mutta on myös muita lukemisen ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka vaikuttavat myös lukivaikeuksien syntymiseen (Duke, Pressley & Hilden 2004: 506).

Työmuistia tarvitaan myös luetun ymmärtämisessä. **Alhaisella työmuistin kapasiteetilla** nähdään olevan yhteys myös tekstin ymmärtämisen ongelmiin. Vähäinen muistikapasiteetti vaikeuttaa sanojen koodaamiskykyä ja tämä taas saa aikaan sen, että tunnistettavia sanoja saadaan käsittelyyn liian hitaasti. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 81–82). Tämä aiheuttaa ongelmia tilanteissa, joissa yksilön oletetaan pystyvän nopeaan lukemis- ja ymmärtämissuoritukseen. Tällaisia tilanteita yläkoululaiselle on

esimerkiksi mopokortin teoriakokeen kuvatehtävien osio, jossa kuvan yhteydessä esitetään sanallinen väite, johon lisäksi vastataan. Osiossa on kymmenen sekunnin aikarajoitus.

Luetun ymmärtämisessä tärkeää on pystyä liittämään luettu, uusi tieto aiempaan tietoon. Kyky hyödyntää **pitkäkestoista säilömuistia** on oleellinen. Tekstiä ja tapahtumia tulee pystyä esimerkiksi palauttamaan mieleen lukemisen aikana, jotta lukija pysyy tekstin käännteissä mukana ja ymmärtää lukemaansa oikein. Tekstin osat taas tallentuvat episodiseen säilömuistiin, ja oppimisesta puhutaan, jos muutokset muistirakenteissa ovat pysyviä. Tekstin mieleenpalauttamisen ongelmat voivat aiheuttaa luetun ymmärtämisen ongelmia. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 82.)

Ymmärtämisvaikeuksien taustalla voi olla myös kielelliseen tietoisuuteen liittyviä seikkoja. Kielellinen tietoisuus näkyy esimerkiksi kykynä analysoida kieltä ja vaikkapa omaa luetun ymmärtämistä. Myös tietoisuus esimerkiksi kertomusrakenteesta on heikoilla ymmärtäjillä huonompi kuin hyvillä tekstinymmärtäjillä, ja tämä voi näkyä teeman ja ydinasioiden löytymisen vaikeutena. Näiden ongelmien nähdään kuitenkin olevan riippumattomia koodauksen ongelmista. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 16, 82.)

Yksilö käyttää niin kirjoittaessaan kuin myös luettua ymmärtäessään erilaisia strategioita. Korkeimpia strategioita ovat esimerkiksi pohdinta ja arviointi. Tutkimusten mukaan suomalaiset peruskoululaiset käyttävät sujuvasti ainoastaan toistavaa, suoraan pohjatekstistä poimittujen vastausten strategiaa. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että suomalaisnuoret eivät harjaannu syvätasoiseen tiedonkäsittelyyn ja ymmärtämiseen kouluaikana, mikä on seurausta siitä, että kouluissa suositaan pääasiassa pinnallista tiedonkäsittelyä. Lisäksi on tutkittu, että yhdeksännellä luokalla päättävän ja arvioivan strategian vaikeuksia on yli puolella oppilaista. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 82–83.) Viimeisimmän, vuoden 2009 PISA-tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisilla ovat taidot kuitenkin pysyneet samassa juuri näissä korkeamman tason strategioissa kuten pohdinnassa ja arvioinnissa. Luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa taitotaso on taas tilastollisesti hieman, mutta kuitenkin huolestuttavasti laskenut. (PISA-sivusto.)

Ymmärtämisessä merkittävänä tekijöinä ovat myös **lukijan motivaatio, tekstin kiinnostavuus, lukijan taustatiedot ja aikaisemmat kokemukset, käsitteiden hallinta** sekä **lukemistilanne**. Tekstin tulkinta ja ymmärtäminen saattaa vaihdella suuresti näiden tekijöiden vaikutuksesta. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 62.) Toisin sanoen voidaan ajatella, että lukija haluaa ymmärtää aihepiiriltään kiinnostavan tekstin, jolloin

lukija työskentelee erityisen aktiivisesti päästäkseen perille tekstistä eikä luovuta esimerkiksi vaikeiden käsitteiden ilmaantuessa. Kehittyvä lukija harjoittaa myös yhä metakognitiivisia taitojaan (myös luvussa 2.1.2) eli rakentaa tietoisuuttaan omista kognitiivisista toiminnoistaan.

Luetun ymmärtämisen taidon kehittymiseksi on mahdollista myös järjestää erilaisia tukitoimia ja kehittää esimerkiksi lukemisstrategioiden opetusta. Eräs menetelmä on resiprookkinen eli vastavuoroinen opetus. Lukemisen strategioita voi kehittää auttamalla lukijaa kiinnittämään huomionsa ymmärtämisen kannalta olennaisiin seikkoihin esimerkiksi ennakoimalla, selventämällä outoja käsitteitä, tekemällä kysymyksiä tekstille ja tiivistämällä luettua. Tekstille voidaan esittää kysymyksiä, joiden vastaus on vain yksi sana, tai vaativampia kysymyksiä, jotka edellyttävät usean luvun lukemista ja eri tekstikappaleiden tietojen yhdistämistä. Laajaa tekstin prosessointia edellyttävissä kysymyksissä lukijaa ohjataan ajattelemaan, pohtimaan ja päättämään. Kysymysten esittäminen auttaa myös hahmottamaan erilaisia kysymystyyppisiä ja samalla myös erilaisia vastaustyyppisiä. Tiivistäminen taas harjaannuttaa poistamaan informaatiosta kokonaisuuden kannalta epäoleellisuuksia ja ”turhia” pieniä yksityiskohtia. (Takala 2008: 154–157.) Nämä menetelmät harjaannuttavat myös luetun syväymmärtämistä ja näin myös asioiden siirtymistä pitkäkestoiseen säilömuistiin eli oppimista.

3.3 Kirjoittaminen

Kirjoittamisen ongelmat ilmenevät usein yhdessä lukemisen ongelmien kanssa. Kirjoittamisen ongelmat voivat kohdistua alakouluikäisillä alemmalle tasolle eli puhtaasti motoriseen suoritukseen ja kaikenikäisillä ylemmälle tasolle eli tekstin tuottamiseen. Kirjoittaminen on omien ajatusten siirtämistä kirjoitettuun muotoon, joten siksi kirjoittamisen harjoittelu ja kirjoittamisen taitaminen on hyvin tärkeää (Ahvenainen & Holopainen 2005: 67).

Kirjoittamiseen liittyvät ongelmat voivat näkyä lukemisen ongelmien tapaan suhteessa oikein kirjoittamiseen. Kirjoittaessaan oppilas saattaa vaihtaa (vierasperäisen) kirjaimen toiseen, esimerkiksi kirjoittaa *danaani* tarkoittaessaan *banaania* (**rotaatio**) tai jättää kirjaimia välistä ja kirjoittaa *rullauistin* tarkoittaessaan *rullaluistinta* (Takala 2008: 36). **Fonologisen kirjoittamisen** ongelmat näkyvät esimerkiksi niin, ettei oppilas pysty erottelemaan äänneitä neljän äänneen tavusta. Fonologisen kirjoittamisen avainpro-

sessi on juuri äänne-erottelu tavusta. Tavuttaminen voi olla oppilaalle jopa mahdotonta äänne-erottelun vaikeuden vuoksi. Äänne-erottelun ongelmat ovat puolestaan syynä sanatasoisen kirjoittamisen vaikeuksiin. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 93, 95.) Äänne-erottelun, kuten pitkien konsonanttiaänteiden (*kart-ta*) havaitsemisen ongelmiin voidaan kuitenkin jo alakouluaikana saada apua esimerkiksi tavurajajarjoituksilla, jotka kohdentuvat erityisesti klusiileihin (*k, p, t*).

Myös kirjoittaminen vaatii kapasiteetiltaan riittävää työmuistia. Muistissa on kyettävä pitämään sopiva määrä yksiköitä tarpeeksi kauan. Oppilaalla, jolla on kirjoitusvaikeuksia, on usein ongelmia myös työmuistin kanssa. Muistissa ei pystytä pitämään riittävää määrää esimerkiksi tiettyyn tavuun vaadittavia äänneitä. (Ahvenainen & Holopainen 2005: 69.) Esimerkiksi suomen kieleen muista kielistä lainatuissa sanoissa voi olla yhdessä tavussa monta konsonanttia, joiden mielessä pitäminen ja tämän myötä kirjoittaminen voi lukivaikeuksisella olla hankalaa. Esimerkiksi vierasperäisissä sanoissa *gems-si* tai *gneis-si* on ensimmäisessä tavussa monta muistettavaa yksikköä.

Kielellinen tietoisuus on osatekijänä myös kirjoittamisen taitojen hallinnassa. Merkinä toimivasta kielellisestä tietoisuudesta on esimerkiksi kielellisten virheiden korjaaminen omaehtoisesti. Kirjoitusongelmaisella voi olla myös ongelmia kielellisen tietoisuuden suhteen. Heikkoutta voi olla myös **grafeemisessa tietoisuudessa** eli kirjoitetun kielen yksikköjen sujuvassa käsittelemisessä. (Ahvenjärvi & Holopainen 2005: 16–17.)

Tekstin tuottaminen voi olla myös hidasta, ja ongelmana voi olla heikkous myös ylemmän tason taitojen kuten koheesio, loogisuus, asiajärjestys, kontekstiin sopiminen, järkevyytys ja relevanttius, yllättävyys, vaikuttavuus, mieleenpainuvuus ja elämyksellisyys hallitsemisessa.

Motorisen suorituksen vaikeuksiin voidaan saada helpotusta tietokoneella kirjoittamisen avulla. Käsin kirjoittamisen aiheuttamaa huolta ja stressiä helpottaa, kun kirjainten tuottamisen sijaan prosessia voikin nopeuttaa käyttämällä näppäimistöä. Näin kirjoittaja voi keskittyä tekstin luomiseen, eikä hänen tarvitse jännittää motorisen suorituksen onnistumista. Toisaalta myös ylemmän tason kirjoittamisen ongelmissa voi tietokone tuoda avun, sillä tekstiä pystyy muokkaamaan loputtomiin ilman perinteistä pyyhkimisen ja uudelleenkirjoittamisen menetelmää. Esimerkiksi kappaleiden järjestystä kirjoittaja pystyy vaihtamaan tekstinkäsittelyohjelmalla hyvin helposti. On myös tutkittu, että tietokoneet helpottavat ja tehostavat useimpien aineiden opiskelua esimerkiksi

erityisopetuksessa (Ahvenainen & Nokelainen Ahvenaisen & Holopaisen 2005 mukaan).

3.4 Yhteenveto

Niin lukemisessa ja kirjoittamisessa kuin lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksissakin on kyse hyvin monitahoisesta ilmiöstä, jota on viime vuosien tutkimuksen ansiosta oikeastaan alettu vasta ymmärtää. Useat lukivaikeuksiset ja toisaalta myös heidän perheensä ja opettajansa ovat tekemisissä näiden hyvin eritasoisten ongelmien kanssa kouluaikana ja myöhemmin myös työelämässä.

Lukivaikeuksien pysyvyyttä aina aikuisikään saakka on tutkittu määrällisillä seuranta- ja laadullisilla haastattelututkimuksilla. Näille tutkimuksille yhteistä on ollut se, että ryhmätasolla tarkasteltuna lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat näyttävät pysyvän aikuisuuteen saakka ainakin jonkintasoisina. Tasovaihtelua kuitenkin on, sillä on todettu, että osalla lukiongelmat pysyvät sitkeästi hankalina ja toiset pystyvät vaikuttamaan tilanteeseensa eli kehittymään lukitaidoissaan vielä aikuisiälläkin. Osa taas pystyy kompensoimaan lukiongelmat omilla vahvuuksillaan samalla, kun osa painii lukivaikeuksista kumpuavan heikon itsetunnon kanssa vielä työelämässäänkin. (Holopainen & Savolainen 2008: 211.) Myös muun muassa Anne Tikkanen (2005) on tutkinut, menestykö lukivaikeuksinen heikommin työurallaan, ja miksi toiset henkilöt ovat menestyneet paremmin kuin toiset. Tikkanen on huomoinut tutkimuksessaan myös kompensoituneet eli henkilöt, jotka eivät enää aikuisiässä täytä lukivaikeuksien diagnostisia kriteerejä. Tutkimuksessa selvisi, että koulutuksen taso ja määrä oli lukivaikeuksisten ryhmässä muita ryhmiä matalampi. Lukivaikeuksilla oli myös eniten ammatillista koulutusta. Johtavassa asemassa lukivaikeuksisten ryhmän tutkittavia ei ollut lainkaan, kun taas kompensoituneiden ryhmästä oli useita tutkittavia sekä johtavassa asemassa että ylempinä toimihenkilöinä. Kompensoituneiden ryhmässä oli enemmän koulutusvuosia, kun taas lukivaikeuksisten ryhmässä oli eniten työvuosia. Lukivaikeuksisten ryhmällä oli myös eniten negatiivisia koulukokemuksia sekä ryhmäläiset olivat saaneet vähiten tukea lapsuuden aikaiselta ympäristöltään.

Yksilö kantaa kouluaikaiset muistonsa työelämään asti ja voi työssään kärsiä myös ongelmista minäkuvan kanssa. Työpaikoilla on hyvä ottaa huomioon erilaiset oppijat ja tämän ohella myös lukivaikeudet, esimerkiksi ohjeiden antamisen ja nimien

muistamisen suhteen. Lukivaikeuksinen voi myös kokea haastavana kokouspöytäkirjan laatimisen tai laajojen materiaalien lukemisen. Toisaalta erilainen oppija on tottunut työskentelemään kapasiteettinsa ylärajoilla, ja tämä näkyy siinä, että erilainen oppija on usein ahkera työelämässä. (Kanta-Hämeen oppijat.)

Kiinnostava on kuitenkin alkupää polusta, jota pitkin yksilö kulkee lukivaikeutensa kanssa. Kuinka lukivaikeus vaikuttaa arjen koulupäivässä, luokkahuonetilanteissa? Mitkä ovat selviytymiskeinoja eri tilanteissa? Miten lukivaikeus vaikuttaa itsetuntoon ja ajatuksiin omasta osaamisesta sekä kyvyistä? Millaisena ongelmana lukivaikeus nähdään vai koetaanko sitä ongelmana ollenkaan? Mitä seuraamuksia näillä kaikilla asioilla on? Näihin kysymyksiin pyritään seuraavaksi hakemaan vastauksia.

4 AINEISTOSTA JA METODISTA

4.1 Aineistosta ja teemahaastatteluista

Keräsin tutkimukseni aineiston eräältä eteläsuomalaiselta yläkoululta huhtikuussa vuonna 2010. Aineistonkeruun toteutin haastattelemalla kuutta oppilasta. Oppilailla oli kaikilla todettu heidän kouluhistoriansa aikana jonkinasteinen lukivaikeus. Tarkempaa tietoa lukivaikeuden diagnosointiajankohdasta ei minulla haastatteluajankohtana ollut. Useimmiten kuitenkin lukivaikeudet tunnistetaan jo alkuopetusvaiheessa (Saartoala 2009: 17) tai viimeistään alakoulussa, joten näin voisi olettaa tapahtuneen myös haastateltavieni kohdalla. Eräs tekijä lukivaikeuteen suhtautumisessa voi nimittäin olla se, kuinka aikaisessa vaiheessa lukivaikeus on oppilaalla todettu, toisin sanoen kuinka kauan yksilö on ehtinyt totuttautua ja kasvaa omaan tilanteeseensa, ja toisaalta kuinka kauan hän on saanut apua ja tukea tilanteeseensa sekä esimerkiksi vinkkejä lukustrategioihin.

Haastattelemistani oppilaista viidellä oli lieväksi tai keskivaikeaksi luokiteltu lukivaikeus ja yhdellä oppilaalla vaikeaksi luokiteltu lukivaikeus. Oppilaista kaksi oli tyttöjä ja neljä poikia. Kaikki oppilaat olivat haastatteluhetkellä joko kahdeksas- tai yhdeksäsluokkalaista. Oppilaista osa oli tavallisessa eli yleisopetuksessa ja osa erityis- tai pienryhmäopetuksessa hyvin erilaisista, ei ainoastaan oppimis- tai lukivaikeuksista johtuvista syistä.

Haastateltavien oppilaiden valinnassa ja kontaktoinnissa minua avusti kyseisen koulun erityisohjaaja. Oppilaiden valikoituminen haastateltaviksi perustui juuri erityisohjaajan etukäteistietoon siitä, että kaikilla haastateltavilla olisi jonkinasteinen lukivaikeus. Koulun erityisohjaajan kautta lähetin myös muutama viikko ennen haastatteluajankohtaa oppilaiden mukana koteihin kirjeen (ks. liite 1), jossa kerroin haastattelusta ja sen tarkoituksesta. Samalla kirjeellä kysyin myös oppilaiden vanhemmilta luvan heidän lastensa haastattelemiseen.

Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi paitsi sen mukautuvuuden takia myös informantteja ajatellen. Kokemusten kerääminen esimerkiksi kyselylomakkeella tai vapaamuotoisilla kirjeillä ei olisi ollut relevanttia tutkimuksen tavoitteiden kannalta eikä etenäkään kun kyseessä on lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien kokemusten tarkastelu. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, joten haastattelu

sopi menetelmäksi täten parhaiten. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etuna ovat mukautuvuus ja joustavuus: tilanteessa haastattelijan on mahdollista toistaa kysymys, korjata väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoa, mikä ei ole mahdollista esimerkiksi kirjallisessa, postitse informanteille lähetetyssä kyselyssä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73).

Ennen haastattelua oppilailla oli tiedossa vain haastattelun aihe eli että kysyisin heiltä heidän kokemuksiensa lukivaikeuksista. Järjestin haastattelut **yksilöhaastatteluina** eli haastattelin jokaisen oppilaan erikseen. Koin tämän oleelliseksi, sillä yksilöhaastattelussa on mahdollista saada tietoa toisella tavalla kuin esimerkiksi ryhmähaastattelussa. Ryhmähaastattelussa muut osallistujat voivat esimerkiksi vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Haastattelut toteutin **teemahaastatteluina** eli puolistrukturoituina haastatteluina. Olin etukäteen laatinut haastattelulle suuntaa-antavan, avoimia kysymyksiä sisältävän haastattelulomakkeen, jota käytin jokaisessa haastattelussa. Kaikille haastateltaville esitin samat kysymykset, ja oppilaiden vastausten perusteella esitin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä.

Rakensin teemahaastatteluni rungon tutkimuskysymysteni pohjalta. Nämä viisi päätutkimuskysymystäni olen esitellyt luvussa 1.1. Haastattelulomakkeeni kokonaisuudessaan on tämän tutkimuksen liitteenä 2. Yksi haastattelun osa-alueista oli tulevaisuusnäkömät, eli mikä oli oppilaiden unelma-ammatti ja mihin oppilaat haastatteluhetkellä ajattelivat hakeutuvansa opiskelemaan yhdeksännen luokan jälkeen. Tämän osion ajattelun lukeutuvan tutkimuskysymyksiini 1 ja 2 eli kuinka oppilaat suhtautuvat omaan tilanteeseensa ja kuinka heidän tilanteensa vaikuttaa heidän mielestään koulunkäyntiin eli oppimiseen ja opiskeluun, sillä sekä 1. että 2. kysymyksen seikat ovat vaikuttamassa oppilaiden tulevaisuusnäkömiin.

Haastattelut toteutettiin yhden koulupäivän aikana. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 1 tunti 41 minuuttia. Yhden haastattelun kesto vaihteli hieman yli 13 minuutista hieman yli 21 minuuttiin. Tallennusvälineenä käytin MP3-muotoon tallentavaa *Olympus*-merkkistä sanelukonetta. Jokainen haastattelu tallentui nauhurille äänentoistoltaan laadukkaana ja kaikkia haastatteluja oli mahdollista käyttää aineistona. Aineisto koostuu noin 42 sivusta litteroitua tekstiaineistoa. Litteroin haastattelut melko karkeasti eli litteraateissa näkyy vain se, mitä haastattelijat ja haastateltavat kulloinkin puhuvat. Valitsin tutkimustani ajatellen karkean litterointitavan, sillä analysoin aineistoa sisällönanalyysin avulla. Diskurssianalyysi taas olisi vaatinut hienojakoisemman litterointitavan. Tar-

kemmin valitsemaani metodia eli sisällönanalyysia esittelen seuraavassa luvussa 4.2. Yhteenvedo litteroinnissa käyttämistäni ja aineistoesimerkeissä näkyvistä merkinnöistäni on tutkimuksen lopussa liitteessä 3.

Olen antanut jokaiselle haastattelemalleni oppilaalle pseudonyymien tutkimusta ja analysointia varten. Nimet tutkimusta varten ovat Kaisa, Matti, Teemu, Aatu, Veera ja Eero. Haastateltavista käytän haastattelukatkelmissa tunnuksena nimen alkukirjainta ja haastattelijasta tunnusta H. Haastateltavista ainoastaan Veeralla on todettu vaikea lukivaikeus. Haastattelemistani oppilaista Kaisa ja Eero ovat yhdeksäsluokkalaisten ja Matti, Teemu, Aatu ja Veera kahdeksäsluokkalaisten. Kaisa on yhdeksäsluokkalaisten pienryhmäopetuksessa ja Eero yleisopetuksessa yhdeksännellä luokalla. Matti ja Teemu ovat kahdeksäsluokkalaisten pienryhmäopetuksessa ja Timo sekä Veera ovat yleisopetuksessa kahdeksännellä luokalla. Pienryhmäopetuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan erityistä erityisopetukseen siirretyistä oppilaista koostuvan ryhmän oppimistilanteita. Yleisopetuksessa oppilaiden opettajat vaihtuvat aina oppiaineittain ja -tunneittain, kun taas pienryhmäopetuksessa oppilailla on paikalla aina sama erityisopettaja jokaisessa oppiaineessa ja oppimistilanteessa. Pienryhmissä opiskelevat haastateltavat oli siirretty kokoaikaiseen erityisopetukseen ensisijaisesti muista syistä kuin lukivaikeuksiensa takia.

4.2 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysin metodiksi valitsin **sisällönanalyysin**, sillä tarkoitukseni oli tutkia mitä on sanottu eikä miten on sanottu. (vrt. **diskurssianalyysi**). Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa yleisesti väljää teoreettista kehystä, joka voidaan liittää erilaisiin ja erilaisten aineistojen analyysikokonaisuuksiin, tai sillä voidaan tarkoittaa yksittäistä tutkimuksen metodia (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91). Sisällönanalyysia voi käyttää metodina hyvin erilaisten dokumenttien kuten kirjojen, artikkelien, päiväkirjojen, kirjeiden, haastattelujen, puheiden, keskustelujen, dialogien tai raporttien analysoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa työjärjestys kulkee seuraavanlaisesti: esimerkiksi haastattelu aineistona ensiksi 1) kuunnellaan ja litteroidaan, 2) perehdytään sisältöön, 3) aineisto koodataan ja listataan, 4) etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, 5) yhdistellään, 6) tehdään ala- ja yläluokkia ja 7) muodostetaan kokoavia käsitteitä.

Aineiston analysointivaiheita voi myös kuvata kolmivaiheisella prosessiportaikolla: aineiston **redusointi**, **klusterointi** ja **abstrahointi**. Aineiston redusoinnilla tarkoitetaan aineistosta nousevien ajatusten pelkistämistä. Aineiston klusterointi tarkoittaa pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyä alaluokkiin. Aineiston abstrahoinnilla tarkoitetaan yläluokkien ja pääluokkien muodostamista ja käsitteellistämistä. Aineistoa voidaan analysoida myös **teorialähtöisesti** ja **teoriaohjaavasti**. Tällöin aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi esimerkiksi olla jokin teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–113.)

Analysoin aineistoani tulkiten haastateltavien kommentteja oman tietämykseni ja kokemukseni perusteella ja sitoen tarvittaessa havaintojani yleiseen teoriaan aiheestani. Aineiston ryhmittely ja järjestäminen analysointia varten pohjaa tutkimuskysymyksiini.

5 HAASTATELTAVIEN NÄKEMYKSIÄ LUKIVAIKEUKSISTA

Tässä luvussa esittelen haastattelemieni oppilaiden näkemyksiä pohjautuen heidän omiin kokemuksiinsa. Oppilaiden käsitykset lukemisesta, kirjoittamisesta, oppimisesta yleensäkin sekä omasta tilanteestaan lukivaikeuksien suhteen olivat kaikissa haastatte- luissa painopisteenä. Haastattelun teemojen perusteella olen jaotellut näkemykset eri alalukuihin.

5.1 Suhtautuminen lukivaikeuksiin

5.1.1 Näkemys omasta tilanteesta

Kaikki oppilaat kertoivat omasta tilanteestaan ja mitä he ajattelivat lukivaikeuksistaan. Kaikkiaan viiden oppilaan ensimmäinen kommentti omasta lukivaikeudesta oli joko vaikutelmaltaan huoleton tai jollain tavalla omaa tilannetta häivyttävä tai positiivisesti korostava. Lähes kaikki sanoivat aluksi, ettei lukivaikeus enää oikeastaan näy tai sitä ei huomaa. Tämä voisi johtua esimerkiksi iän mukanaan tuomasta varmuudesta, onnistu- neesta kuntoutumisesta lukivaikeuksien suhteen ja hyvästä erityisopetuksesta tai yksin- kertaisesti tottumisesta ja sopeutumisesta omaan tilanteeseen.

Yhdeksäsluokkalainen Kaisa koki, ettei lukivaikeutta koulun arjessa välttämättä edes huomaa tai sitä ei tule oikeastaan ajateltua. Kaisan mukaan pienryhmässä opiske- leminen ja oleminen on todennäköisesti syy tähän (esimerkki 1).

Esimerkki 1:

K: no ei se (lukivaikeus) **kyllä nyt oo vähää aikaa vaikuttanu**

H: joo

K: **ku ei oo tuolla normaaliluokalla**

H: okei. eli siellä se tuli sitte

K: tuli paljon enemmän esille

H: [enemmän esille] mm aivan tota mm eli nyt se ei tavallaan ilmene

K: eei

H: oikeestaan et sä se ei vaikeuta mitään tai

K: **emmä oo sitä ees ajatellu nyt yhtään ku mä oon ollu tuolla pienoislukalla**

Kaisan käsitystä tilanteestaan tukee se, että myös yläkoulussa tarjottavan erityisopetuksen nähdään vaikuttavan suotuisissa olosuhteissa positiivisesti lukivaikeuden aiheuttamiin haasteisiin. Pienen ryhmäkoon, erityisopettajan ohjaamassa oppimista ja henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tukemana on Kaisa monien muiden erityistarpeita kaipaavien oppilaiden joukossa kokenut edellä mainittujen, oppimista edistävien seikkojen auttaneen myös lukivaikeuksien suhteen. Tilastokeskuksen raportin mukaan vuosina 2008–2009 kaikista vuosiluokilla 7–9 osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä olevista hieman yli 30 000 nuoresta noin 11 % on sijoitettu osa-aikaiseen erityisopetukseen ensisijaisesti lukivaikeuksien takia (Tilastokeskus). Vaikka Kaisan syy kokoaikaiseen erityisopetukseen siirtämisestä onkin ensisijaisesti muu kuin lukivaikeudet, hyötyy hän silti erityisopetuksen tarjoamista mahdollisuuksista myös lukivaikeuksiensa suhteen. Lukivaikeuksinen oppilas hyötyy juuri kertauksesta, toistosta, synteesisistä eli asioiden yhdistelemisestä ja isompien kokonaisuuksien käsittelemisestä, välittömästä palautteesta ja asioiden lähestymis- ja etenemistavan tietoisesta valikoinnista esimerkiksi siten, että edetään ensin helposta vaikeaan (Swanson 1999 Takalan & Konnun 2008 mukaan). Näiden asioiden toteutuminen ei aina ole yleisopetuksen piirissä olevassa luokassa mahdollista tai kaikkien oppimistavoille sopivaa.

Kahdeksaslukkalainen Matti koki myös, ettei hänen lukivaikeutensa vaikuta juuri mitenkään koulutilanteissa ja sitä ei tule oikeastaan edes ajateltua (esimerkki 2).

Esimerkki 2:

H: -- tuleeks sitä (lukivaikeutta) ajateltua oikee koskaan sitte vai

M: eei

H: ei oikeestaan et se ei sillä tavalla vaikuta

M: nii

H: -- tuleeko mieleen minkälais- mitään tilanteita missä se i- jotenkin näkyis

--

M: eei oikeen mittään

Matti on myös pienryhmäopetuksessa. Tällä kahdeksannen luokan pienryhmällä ei esimerkiksi ole ruotsin kielen opetusta ja opiskelua yläkoulussa ollenkaan. Tutkimusten mukaan (mm. Holopainen & Savolainen 2006: Opintiellä pysyminen -hanke) suurin vaikutus lukivaikeuksilla muihin oppiaineisiin näkyisi juuri englannin ja ruotsin kielissä. Erityisen suuri korrelaatio lukivaikeudella on ruotsin kielessä pärjäämiseen. Ruotsin kielessä lukivaikeuksiset oppilaat, sekä tytöt että pojat, pärjäävät selvästi heikommin kuin muissa aineissa (Holopainen & Savolainen 2008: 210). Ruotsin kielessä heikosti

menestymisen taustalla on todennäköisesti myös motivaatio-ongelmia eli lukivaikeus ei ainoana tekijänä selitä tuloksia.

Kahdeksasluokkalainen Teemu on samassa pienryhmäopetuksessa kuin Matti. Myös Teemu oli sitä mieltä, että lukivaikeus on joskus näkynyt, muttei näy enää läheskään päivittäin (esimerkki 3).

Esimerkki 3:

H: nii just okei aivan joo tota mm ilmeneekse sul sun mielestä jotenki joka-päiväsessä elämässä se lukivaikeus

T: eei -- **joskus nuorempana se vähän** -- ilmeni mut **nykyään ei sitä sit aina huomaa**

--

T: **paljon vähemmän yläasteella on ku ala-asteella on vaikuttanu silleen**

Teemu mainitsi, että *nuorempana* ja *ala-asteella* lukivaikeudet tiedosti ja ne näkyivät selvemmin, mihin saattaa vaikuttaa se, että vanhempana todennäköisesti on tottunut jollain tavalla omaan tilanteeseensa ja muodostanut esimerkiksi selviytymiskeinoja, joilla pärjätä lukivaikeuden kanssa paremmin. Taustalla voi olla myös omien metakognitiivisten taitojen kehittyminen.

Myös kahdeksasluokkalainen Aatu koki, ettei lukivaikeus näy kovinkaan merkittävästi, ainoastaan joissain lukemistilanteissa (esimerkki 4).

Esimerkki 4:

A: no **ei se** (lukivaikeus) **nyt silleen hirveen paha oo mut**

--

H: -- kerro ilmeneeks se käytännössä jotenkin koulussa tai vapaa-ajalla

A: ei se hirveesti

--

H: huomaaksä sitä itte

A: [kyllä] mulla välillä **välillä huomaa ku lukee jotain**

--

A: **joutuu vähän miettiin miten se sano**

Haastateltavista kahdeksasluokkalainen Veera oli ainoa, joka jo heti alussa mainitsi lukivaikeuden näkyvän ja olevan läsnä kouluarjessa ja näkyvän hänen kohdallaan erityisesti ääneen lukiessa äidinkielen tunneilla (esimerkki 5).

Esimerkki 5:

H: -- kerro sun lukivaikeudesta minkälainen sun tilanne on -- miten se sulle määrittyy tai miten sä näät sen oman tilanteen

V: no joskus **on aika hankala niinku jollain tunnilla** ku pitää vaikka äikän tunnilla **jotain tarinaa alkaa lukeen ni sit se on aika hankalaa -- ääneen lukeminen muille**

--

H: näkyykse joka kerta jos täytyy lukea sitte

V: no. **harvoin ei näy**

Veeran vaikea lukivaikeus aiheuttaa pulmia myös esimerkiksi matematiikassa ja terveystiedossa. Veeran mukaan uskonto ja historia ovat aineita, joissa *pitää vaan koko ajan kirjottaa* ja tämän vuoksi hän kokee kyseiset oppiaineet ikäviksi.

Veeran ohella Eero kertoi kyllä tiedostavansa oman tilanteensa, mutta oppineensa hyväksymään asian. Eero puhui myös tietävänsä lukivaikeuden olevan periytyvää ja että heidän suvussaan monella oli sama tilanne. Periytyvyyden tiedostaminen voikin Eeron tilanteessa toimia omaa tilannetta helpottavana tekijänä. (Esimerkki 6.)

Esimerkki 6:

E: no siis **osaan mä sen sisäistää itsessäni** ja siis sillain ku se on ollu mus koko elämäni ajan ni se siis se on vaan siinä ja **lukeminen on vaikeeta mut ei sille oikeen mitään voi**

--

E: **siis siis ei huomaa vaan että itessä olis muka jotain vikaa**

--

E: niinku sekin on just suvussa se just se lukihäiriö

H: joo

E: et se on aika **periytyvä** kans sitte

H: on on onks sulla esim äidillä tai isällä tai

E: ***isän suvussa on monella ja mun isosiskolla on ja isällä on ja mun mummulla on**

H: noni eli se on teille tuttu juttu

E: juu

Eero pohti myös lukivaikeuden näkymistä käytännössä. Eniten Eeron lukivaikeus näkyy tilanteissa, joissa dekoodaaminen epäonnistuu eli hän lukee väärin ja menettää tämän johdosta pisteitä esimerkiksi koetilanteissa. Dekoodaamisen epäonnistuminen aiheuttaa Eerolle myös toisinaan luetun ymmärtämisen pulmia. (Esimerkki 7.)

Esimerkki 7:

E: nii ku lukee sillain väärin ni aattelee et no **tottakai sitte tarkoittaa sillain ku lukee sen mutta sitte se tarkoittaa ihan eri asiaa**

--

E: jossain kokeessa oli enkun kokeessa oli **piti kirjottaa ratsastaa ni mä luin siitä rakastaa**

--

E: ni siitä just **tuli niinku virheitä silloin**

Oppilaiden vastausten perusteella saa sellaisen kuvan, että oma tilanne kyllä tiedostetaan, etenkin silloin, kun kohdataan erilaisia lukemistilanteita. Toisaalta vastauksista oli havaittavissa, että oma tilanne on hyväksytty ja siihen on aikaa myöten totuttu, eikä asiaa tule aktiivisesti usein mietittyä.

5.1.2 Ajatuksia opettajien suhtautumisesta

Oppilailla oli myös mahdollisuus pohtia, kuinka opettajat heidän mielestään tuntuvat suhtautuvan tilanteeseen ja miten opettajien mahdollinen suhtautuminen näkyi haasteltavien mukaan käytännössä.

Kaisalla on pienryhmäopetuksessa aina sama erityisopettaja pitämässä kaikkia tunteja. Erityisopettajan ja oppilaiden apuna luokassa on aina myös avustaja. Kaisan mielestä hänen tarvitessaan apua hän aina saa sitä eikä hänen mielestään tilanteeseen tarvita muutosta (esimerkki 8).

Esimerkki 8:

H: niin just mä oisinki kysynyt että miten ne ottaa huomioon sitä lukivaikeutta vai ottaako. mitenköö sitte. auttaaks ne tarvittaessa

K: **auttaa**

H: joo

K: juu

H: aivan (1) tota onks se apu riittävää sun mielestä vai pitäiskö toimii jotenkin eri tavalla onks sul tullu semmost oloa et nyt täytys toimia toisin

K: **ei o tullu**

H: ei että auttaa riittävästi

K: **juu**

Teemun mielestä hänen lukivaikeuttaan ei tarvitse ottaa erityisemmin huomioon juuri siitä syystä, ettei se hänen mielestään enää näy erityisen vahvasti koulutilanteissa. Matti koki Teemun tavoin, ettei hänenkään tilannetta tarvitse erikoisemmin huomioida. (Esimerkit 9 ja 10.)

Esimerkki 9:

H: mites sitte. teiän luokan opettaja ni ottaaks se sun mielest sun lukivaikeutta jotenkin huomioon

T: no **ei sitä sillain** kau- kauheesti mitenkää **ku ei sitä enää niin huomaa**

--

H: mm pitäskö sun mielestä sitä ottaa jotenkin huomioon

T: **eei**

Esimerkki 10:

H: opetuksessa joo ööm ottaaks hän (Matin opettaja) jotenkin sitä sun lukivaiketta ikinä huomioon vai

M: no emmä oikeen tiää

H: et oikeen tiää et oo ainaka huomannu jos ottais jotenkin

M: nii

H: huomioon aivan *pitäskö sun mielestä sitä jotenki huomioida

M: eei

Aatu kertoi, ettei oikeastaan ole keskittynyt siihen, miten opettajat ottavat hänen tilannettaan huomioon, mutta uskoo heidän silti tietävän siitä ja huomaavan sen (esimerkki 11).

Esimerkki 11:

H: mm aivan. joo miten tota sitte miten sun mielestä opettajat ottaa sitä huomioon sun lukivaiketta

A: no emmä **emmä oo oikeen keskittyny siihen ees hirveesti**

H: okei. eli mm vai ooksä sitä mieltä et ottaaks ne edes mitenkään sitä tai tarviiks sitä

A: **ottaa ne**

Veera kertoi melkein kaikkien opettajien olevan tietoisia hänen tilanteestaan. Hän kertoi äidinkielen opettajan esimerkiksi antavan hänelle lyhyimpiä tekstikatkelmia äänenlukemistilanteissa oppitunneilla (esimerkki 12).

Esimerkki 12:

H: aivan tota no mites sitte opettajat ni onks ne sun mielestä tietosia sun lukivaiketeudesta

V: no

H: ja ottaaks ne sitä huomioon jotenki

V: **melkein kaikki**

H: mm

V: **tietää. ja äikänope ainanki ja sit se ottaa huomioon sen**

H: ottaa huomioon kuinka hän ottaa huomioon sen sitte

V: no **ku pitää lukee ni se yleensä se antaa mulle kaikki lyhimmät tekstit**

Veeran mielestä lyhyimmän tekstin saaminen ei häiritse häntä – hän oli sitä mieltä, että *ohan se nyt mukavampi lukee niinku lyhyempi teksti*. Hän ei siis koe erityisasemaan joutumista haittaavana.

Eero koki, etteivät opettajat aina ymmärtäisi hänen tilannettaan tai olisi edes hyvin perillä asiasta. Hän tunsu vilkkaan luonteensa nousevan huomioonottamisessa lukivaikeutensa edelle. (Esimerkki 13.)

Esimerkki 13:

E: **eikä** sillain niinku opettajat **ymmärrä sitä oikeen välillä**

H: ahaa sun on semmonen kokemus

E: **njoo et niinku ne ei ymmärrä sitä ku ohan mä sillain aika vilkas kaveri sillain tunnilla mut ei ne niinku sitä sisäistä sillain sitä et mul ois sellain oppimishäiriö**

E: mus sisäs sillain

--

E: **ku ei ne oikeen tiedä siitä asiasta paljoo**

Eero oli sitä mieltä, etteivät opettajat tiedä lukivaikeuksista kovinkaan paljon. Eeron vastauksesta voisi päätellä hänen kokevan, että henkilö, jolla itsellään on lukivaikeus, voi ainoastaan todella ja oikeasti olla riittävän tietoinen lukivaikeuteen liittyvistä seuraamuksista ja kokemuksista.

Eero pohti myös, että opettajien tulisi suhtautua *normaalisti* hänen lukivaikeuteensa eikä *vältellä* sitä. Toisin kuin Veera, Eero kertoi myös, että hänelle sopii, että ääneenlukemistilanteissa myös hän lukee ääneen samalla tavalla kuin muutkin hänen ryhmässään, eikä hänen lukemiskatkelmaansa tarvitsisi siirtää toiselle oppilaalle. (Esimerkki 14.)

Esimerkki 14:

E: no emmä tiiä **siis ihan normaalisti opettajat vaan käyttäytys niinku vastaan** ku nytten oon huomannu just äikänluokassa ku luetaan ääneen

--

E: ni mut istutetaan aina siihen keskipenkkiin keskelle ni sit ku se alotetaan aina sieltä reunasta reunasta alotetaan aina ääneen lukeen ni sen aina huomaa kuinka nytki oli nytki mä oisin saanu **mun ois *pitäny vähän niinku lukee ääneen semmonen pätkä mutta sitte opettaja anto vielä jatkaa sen mua edellise- mua ennen kaverin ni luki niinku munki pätkän**

H: okei

E: **että mun ei tarvinu lukee sitä**

H: ahaa

E: ni sillain mä vaa alan vaa huomaamaan että kyllä sen niinku **jotkut opettajat tiedostaa mutta sillain niinku vähän *välttelee sitä**

H: okei eli

E: **et pitäis niinku ihan normaalisti vaan ja kylhän mun luokallaki kaikki tietää että mul on lukihäiriö**

H: nii just aivan eli olisitko myös halunnu ihan reilusti sen pätkän kanssa luettavaks

E: juu ei siinä mitään oo

Eeron asennoituminen omaan tilanteeseensa oli jokseenkin huoleton; hän oli itse sinut asian kanssa ja kaikki hänen luokkatoverinsa myös tiesivät asiasta. Hän koki, ettei häntä todellakaan tarvitsisi kohdella lukivaikeutensa takia eri tavalla. Eerolle olisi voinut esittää vielä lisäkysymyksen asiasta: näkyikö opettajien *eri tavalla suhtautuminen* vielä jollakin muulla tavalla kuin jo mainituilla, miksi Eero koki niin vahvasti sen, että opettajat eivät suhtautuneet *normaalisti* ja miten hänen tilanteensa *välttely* näkyi Eeron mielestä luokkahuone- tai muissa koulutilanteissa.

Vastauksista oli nähtävissä, että oppilaat kokivat opettajien olevan tietoisia heidän tilanteistaan ja että opettajat huomioivat heitä tarvittaessa. Toisaalta osa oppilaista oli sitä mieltä, ettei opettajien tarvitse aina huomioida heidän tilannettaan tai ainakaan asettaa heitä erityisasemaan lukivaikeuksiensa vuoksi.

5.2 Vaikutukset koulunkäyntiin

Oppilaiden selvitettyä ensin lukivaikeuksien näkyvän koulun arjessa toisinaan he kertoivat tämän jälkeen tarkemmin siitä, miten lukivaikeus näkyy, jos se on näkyäkseen.

Teemu mainitsi englannin oppiaineen ja erityisesti tehtävät siellä olevan niitä tilanteita, joissa lukivaikeudet erityisesti näkyvät (esimerkki 15).

Esimerkki 15:

T: no sillain että (3) välillä **on vähän vaikeempi** sillain **lukee niitä jotain vähän vaikeempia sanoja ja nimii. sitte kirjottaminen on sillai**

H: okei tuleeks sulle mieleen mitään semmosia missä viime aikoina olis ollu vaikeita sanoja tai jotain vaikeita tekstejä

T: no (3)

H: tai mitkä vois olla

--

T: **englannin tehtäviä ja semmosia**

Teemun havaintoa lukivaikeuksien vaikuttamisesta englannin kielen oppiaineessa tukee myös aikaisemmat tutkimukset aiheesta. Vieraiden kielten kuten englannin kielen sanoissa on lukivaikeuksisella usein pulmia. Nämä voivat aiheutua esimerkiksi sanojen useista peräkkäisistä tai vaikeista konsonanteista (*jääkaappi – fridge, kamppailla – struggle*) Teemun mukaan lukivaikeus on myös äidinkielessä näkynyt esimerkiksi erikoisempien sanojen lukemisessa, kirjoittamisessa ja ymmärtämisessä. Teemun tilanteessa esimerkiksi työmuistin kapasiteetti voi olla oleellisena tekijänä. (Esimerkki 16).

Esimerkki 16:

H: joskus minkä- minkälaisia ne joskustilanteet sitte olis sä mainitsit sen englannin jos on jotain enkunkielisii tekstejä tuleeks mieleen jotain muita

T: no (3) **jotain erikoisempia äidinkielen. sanoja**

H: mm

T: **mitä pitäis jotenki laitella johonkin kohtiin**

Kaisan ja Veeran mielestä lukemistilanteista erityisesti koulussa ääneen lukeminen on sellainen, missä omat lukivaikeudet tulee selvimmän esille (esimerkit 17 ja 18). Veera lisäksi epäili, että lukemissuorituksen jännittäminen lukivaikeuksien ohella lisää tilanteen pulmallisuutta (esimerkki 17 ja 18).

Esimerkki 17:

H: aivan okei tota no *jos onks. m- vaik- se varmaan sitte jos. onks mitään semmosii tilanteita missä sä huomaisit niinku nykyään että siit olis

K: no **jos pitää lukee jotain tekstiä**

H: okei eli siellä se sitte

K: nii

H: joo. tota onks ne tilanteet sitte enemmän koulussa vai

K: **koulussa**

H: koulussa sitte entäs vapaa-ajalla

K: noo

H: tuleeks mitää tilanteita mieleen

K: **emmä kyllä vapaa-ajalla lue mitään tekstejä *ääneen sillai**

H: just aivan. et nimenomaan *ääneen lukiessa sit

K: **nii sit sen huomaa itte**

Esimerkki 18:

V: no **ääneen lukeminen muille**

--

H: -- mikä siinä ääneen lukemisessa ni mikä siinä on se. onks se just että joutuu lukeen *muille sen

V: **nii sit siinä jännittää sitte enemmän siinä takkuilee sitte**

Veeran tilanne on hyvä esimerkki lukivaikeuksien aiheuttamista sosiaalisista ongelmista. Veeran tietoisuus omasta heikkoudestaan aiheuttaa jännittämistä, mikä taas vaikuttaa lukemissuoritukseen usein negatiivisesti.

Eero koki ATK-tuntien olevan myös toisinaan haasteellisia, sillä kopiointi monisteelta tietokoneelle osoittautuu toisinaan vaikeaksi. (Esimerkki 19.)

Esimerkki 19:

E: aateekootunneilla ku on valinnaisena aateekoota ni sillan pääsee aina mut sit se on sitä mut sekin **on vielä vielä vaikeempaa ku aateekootunnilla on niitä ku pitää niinku kopioida niinku monisteesta niinku siihen omalle tietokoneelle** tyyliin ni se on hirveen vaikeeta ku siel on kaikenmaailman **niitä äf ee mitä lyhenteitä kaikenmaailman pitkiä vielä ni niit on vaikee saada ja sitte jos ykski kirjain on väärin ni sit se ei onnistu se tehtävä**

Eeron tilanne on lukivaikeuksiselle tyypillinen: vaikka kyseessä on vain kopiointitehtävä eli alemman tason taitamista vaativa suoritus, tarvitaan jäljentämisessä silti lyhytkestoiselta muistilta riittävää kapasiteettia. Lyhytkestoisen muistin ongelmat aiheuttavat myös sen, että alemman tason kirjoitustehtävätkin tuntuvat haastavilta.

Myös Matti kertoi ATK-tuntien tekstinkäsittelyharjoitusten tuntuneen *keskivaikeilta* mitä luultavimmin samojen muistin ongelmien vuoksi kuin Eerollakin. (Esimerkki 20.)

Esimerkki 20:

M: tota tekstinkäsittelyä

H: okei miltä se on vaikuttanu tai tuntunu

M: **no. aika semmotteelta.*keskivaikeelta**

Oppilaiden vastausten perusteella lukivaikeudet tulevat selkeimmin ilmi lukivaikeuksille tyypillisissä tilanteissa: vieraiden kielten tunneilla, tekstejä kirjoittaessa sekä ääneenlukemistilanteissa. Myös luvussa 5.1.1 esitetty Eeron esimerkki *enkun kokeessa oli piti kirjottaa ratsastaa ni mä luin siitä rakastaa* on tyypillinen dekodeausen epäonnistumiseen liittyvä tilanne, jossa oma lukivaikeus näkyy.

5.3 Oppiminen ja oppimistilanteet

Eräs tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, minkälaista oppiminen oppilaiden mielestä (mukavaa, haasteellista) on ja määrittävätkö näillä oppilailla oppimista juuri lukivaikeudet vai jotkin muut seikat kuten oppimisympäristö, opettaja tai esimerkiksi oppiaine. Oppilaat kertoivat myös erilaisista oppimistilanteista, kuten lukemis- ja kirjoittamistilanteista.

5.3.1 Mukavaa oppimista

Oppimista määrittävien asioiden kanssa oli mahdollista päästä kosketuksiin kysymällä esimerkiksi mitkä olivat oppilaiden lempikouluaineita, milloin ja minkälaisissa tilanteissa oppiminen on ollut hauskaa tai minkälainen lukeminen ja kirjoittaminen mahdollisesti on ollut tai olisi kivaa.

Opettajien merkitys oppimisen mielekkyyteen näkyi ainakin Kaisan ja Matin vastauksissa (esimerkit 21 ja 22).

Esimerkki 21:

H: -- kerro millon oppiminen koulussa on hauskaa

K: (hengittää sisään) silloin **ku opettajat on hyvällä mielellä ja itte on hyvällä mielellä**

H: aivan

K: **ja silloin on hyvä tunnelma ja sit on kiva tehdä töitä**

Esimerkki 22:

H: -- mä oisin kysynyt sulta et millon koulussa oppiminen on kivaa tai hauskaa

M: öö

H: minkälaisissa tilanteissa

M: (2) **no jos on kiva opettaja ni sitte**

Opettajan asema ja rooli luokassa on niin merkittävä, että se väistämättä vaikuttaa oppituntien tunnelmaan ja usein myös mielekkyyteen. Hyvän tai mukavan opettajan oppitunneilla on miellyttävää ja tämä saattaa vaikuttaa myös suoraan oppimistuloksiin tai kyseisessä oppiaineessa pärjäämiseen. Suoran yhteyden tähän näkee esimerkiksi Veeran kommentissa (esimerkki 23). Veeran yksi lempikouluaineista on käsityö, hän kokee olevansa hyvä siinä ja kyseisessä aineessa on vielä mukava opettajakin:

Esimerkki 23:

H: mm no kerro sit seuraavaks että mitkä on sun lemppariaineita koulussa. oppiaineita

V: no kotitalous ja kuvis ja **käsityö**

--

H: okei tota missä kouluaineissa sä oot sitten hyvä. sun mielestä

V: no köksässä ja **kässässä**

--

H: -- mikä vois olla semmonen esimerkiks tällä viikolla semmonen tosi kiva tunti vaikka tai joku kiva

V: **noku kiva opettaja**

H: mm okei. missä aineessa on erityisesti kiva opettaja

V: no. **kässässä on**

Veeran tavoin Eeron vastauksista kävi ilmi oman osaamisen vaikutus oppimismukavuuteen sekä käytännön oppiaineiden mielekkyys. Mieluisiksi oppiaineiksi Eero mainitsi myös yhteiskuntaopin ja historian, koska aineiden asiasisällöt ovat kiinnostavia. Sisälön kiinnostus vie tässä tapauksessa voiton lukivaikeuksista. (Esimerkki 24.)

Esimerkki 24:

E: noo varmaan **liikunta ku se on sellasta mieluista ja puukäsityö ku oon siinä ihan hyvä**

--

E: ***yhteiskuntaopissa** mä oon ihan hyvä ja sitten **historiassa**

--

E: jos ottaa niinku **mieluisia opetella ku kiinnostaa asia**

Työrauhan tärkeys oppimista edistävänä ja oppimistilanteiden mukavuutta lisäävänä tekijänä kävi ilmi Kaisan ja Teemun kommentteista (esimerkit 25 ja 26).

Esimerkki 25:

H: tuleeks mitään muuta mieleen millon on niinku paras. paras tilanne oppia asioita. osaatko sanoa

K: [varmaan] **sillon ku luokassa on hiljasta**

Esimerkki 26:

H: -- onks sitte taas semmosia tilanteita millon oppiminen on kurjaa tai. tunnilla jotkut tilanteet minkälaiset tilanteet on sitte ylipäätänsä kurjia

T: **no semmoset mitä joku toinen sinne häslää vieressä**

H: joo

T: **kun ei kuule mitä pitäis niinku tehdä**

H: aivan eli tota työrauha on tärkeä eikö vaan

T: nii

Hyviä oppimistuloksia ei saa aikaan ilman työrauhaa (mm. Saloviita 2008: 13). Työrauha on tärkeä tekijä jokaisen oppijan oppimiselle, mutta erityismerkitys sillä on oppimis- tai lukivaikeuksiselle oppilaalle. Esimerkiksi lyhytkestoinen työmuisti on hyvin herkkä tarkkaavaisuuden häiriöille, kuten luvussa 3.1 on myös mainittu. Kaikenlaiset häiriöäännet, kuten luokkatoverien kovaääninen keskustelu taustalla tai asiaan kuulumaton puheensorina, haittaavat keskittymistä ja saattavat katkaista ajatuksen juuri itselle kriittisessä kohdassa. Oppilas, jolla on keskittymisvaikeuksia, tarttuu usein osittain tahottomattaankin taustalta kuuluvaan keskusteluun, jos se ohittaa ajatuksen juuri tekeillä olevasta tehtävästä. Kun lukeminen keskeytyy, voi kenen tahansa olla hankala päästä takaisin luettavan tekstin maailmaan. Lukivaikeuksinen oppilas joutuu työskentelemään vielä kovemmin päästäkseen takaisin tekstin tasolle.

Teemun mielestä myös tietoisuus siitä, mitä tekee, vaikuttaa oppimisen mielekkyyteen (esimerkki 27).

Esimerkki 27:

H: millon oppiminen on sun mielestä hauskaa täällä koulussa (2) onks semmosta

T: no. joskus **sillon ku itte tietää mitä tarkalleenki mitä tehdä**

Teemun lailla myös Eero koki tilanteet, joissa oppiminen sujuu miltei huomaamatta, otollisimmiksi oppimistilanteiksi (esimerkki 28):

Esimerkki 28:

H: -- kerro minkälaisis tilanteis oppiminen tääl koulussa on hauskaa

E: no sellanen jos osaa sen asian et **ei tartte paljon tehdä sen niinku oppimisen eteen paljoo töitä**

H: joo eli se sujuu vähän niinku ittestään

E: nii **ettei tartte niinku kauheesti tehdä töitä sen eteen että oppis sen asian**

Aatu monien muiden oppilaiden tapaan kokee perinteisen kalvolta kirjoittamisen tylsäksi ja kannattaa erilaisten tehtävien tekemistä, kuten vaikkapa opettavaisen pelin pelaamista (esimerkki 29).

Esimerkki 29:

H: okei tota kerro öö millon koulussa oppiminen on hauskaa. minkälaisis tilanteissa

A: noku **tehhään kaikkee kivaa tunnilla ja**

H: mikä on kivaa tunnilla

A: **vaikka pelataan jotain peliä ja siinä sit oppii samalla**

Perinteisen, behavioristisen opettajajohtoisen opetuksen kehittyminen nykypäivän konstruktivistiseen, tiedon alituista rakentumista, muotoutumista ja jalostumista korostavaan opetukseen on perustana opetuksen muuttumiseen. Erilaisten havaintokanavien hyödyntäminen, multimodaalisten opetusmenetelmien käyttö ja oppilaiden oman tekemisen ja oivaltamisen tärkeyden korostaminen on hyödyllistä kaikenlaisten oppijoiden opettamisessa.

Veera puolsi omien ystävien tärkeyttä mukavien oppimistilanteiden luomisessa (esimerkki 30).

Esimerkki 30:

H: -- millon oppiminen koulussa on sun mielestä hauskaa minkälaisissa tilanteissa se on kivaa .--

V: noku **on kivat kaverit** ja muutenki kivaa

Hiljaiset kirjoittamistilanteet oppitunneilla taas päinvastoin tekevät Veeran mielestä oppimistilanteista tylsiä (esimerkki 31):

Esimerkki 31:

H: -kei millon taas sitte on ihan päinvastanen tilanne et oppiminen ei ookaan kivaa koulussa

V: noku **on hiljasta vaan tunnilla ja sitte pitää vaa kirjottaa**

H: aha kirjottaminen on

V: nii (naurahtaa)

Kuten jo aikaisemmin luvussa 4.1.1. on mainittu, Veera koki uskonnon ja historian ikäviksi oppiaineiksi. Perusteluina hän mainitsi kyseisten oppiaineiden olevan sellaisia, joissa kirjoitetaan paljon (esimerkki 32):

Esimerkki 32:

H: nii just. mitkä taas on sitte tylsiä sun mielestä tai semmosia inhottavia kouluaineita

V: uskonto ja historia

--

V: no uskonnossa **pitää vaan koko ajan kirjottaa**

H: mm okei. mites historia sitte mikä siin on

V: no **siinäki pitää vaan kirjottaa**

Kirjoittamisen pulmilla on hyvin todennäköisesti syy-yhteys siihen, että kirjoittamisen määrä Veeran kohdalla vaikuttaa tunnilla oppiaineen ja oppimistilanteen mielekkyyteen.

Eero kertoi äidinkielen tuntien olevan mukavia silloin, kun saa tehdä ryhmätöitä.

(Esimerkki 33.)

Esimerkki 33:

H: -- mitkä on *erityisen mukavia siellä minkälaisista työtavoista tai tilanteista sä tykkäät äikän tunneilla

E: mm **ryhmätyöt on ihan kivoja**

Ryhmätyöt ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat erityisesti oppimis- ja lukivaikeusoppilaille hyvin hedelmällisiä työtapoja luokassa. Heterogeeniset pienryhmät, joissa on kaikentasoisia oppilaita, voivat toimia parhaimmillaan niin, että osaamisen suhteen vahvempi oppilas opettaa asiaa ryhmätilanteessa heikommalle. Yhteistoiminnallisuus toteutuu parhaiten, kun ryhmä on tietoinen siitä, että kaikkien tulee osata ja tämän myötä aidosti vastuussa siitä, että kaikki hallitsevat yhdessä käsiteltävän asian.

5.3.2 Lukemisesta

Haastateltavat ottivat kantaa myös lukemiseen kertomalla mukavista (ja samalla usein myös ikävistä) lukukokemuksista, lukivatko he vain koulussa vai myös vapaa-ajalla ja millainen lukeminen olisi mielekkäintä.

Veera koki lukemisen ja kirjoittamisen sellaisiksi, ettei pidä niistä erityisemmin (myös luvussa 5.3.1). *Harry Potterit* Veera näki liian suurena urakkana, ja jos joskus tulikin lukea jokin kirja, hän valitsee mieluiten *ohuen* kirjan. Sarjakuvista *Aku Ankat* olivat luettavia. (Esimerkki 34.)

Esimerkki 34:

H: -- mutta miten sä muuten ajattelet lukemisesta ja kirjottamisesta

V: no emmä siitä oikeen kovin paljon piäkkään

H: mm -kei. onks. kaikki lukeminen on semmosta et et oikeen tykkää

V: no no riippuu **aiheestaki että mikä aihe on**

H: okei mm olisko jotain aihetta mitä mistä tykkäisit vaikka kirjaa tai jotain lehtitekstiä lukea

V: no **aku ankat** (naurahtaa)

--

H: -- minkälainen lukeminen on sun mielestä ja kirjottaminen niinku *kivaa. minkälainen lukeminen. mainitsit sarjakuvat mutta mitä vielä

V: mm no tota aika lyhyitä tekstejä et **emmä nyt mitään niinku niinku harry potteria alkais lukeen**

H: [okei] eli et oo luku potte-
reita joo ja jos tarvii kirja lukea ni joku semmonen

V: nii **ohut**

Veeran kommentista käy myös ilmi, että aihe luettavan tekstin laajuuden ohella vaikuttaa lukemiskokemukseen. Kiinnostavaa ja kivaa aihetta on mukavampi lukea, ja tämä vaikuttaakin suotuisasti esimerkiksi luetun ymmärtämiseen (tarkemmin luvussa 3.2).

Veera kuvaili myös epämiellyttäviä lukukokemuksia. Kuten luvussa 4.1.1 on esitetty, Veera koki lukivaikeuden vaikuttavan ja näkyvän koulunkäynnissä etenkin äänenlukemistilanteissa oppitunneilla. Näiden lukemistilanteiden hän kertoi olevan hankalampia kuin itsekseen lukemisen. Veera myös arveli jännittämisen vaikuttavan haitallisesti tilanteesta suoriutumiseen. (Esimerkki 35.)

Esimerkki 35:

V: no joskus on aika hankala niinku jollain tunnilla ku pitää **vaikka äikän tunnilla jotain tarinaa alkaa lukeen ni sit se on aika hankalaa**

H: okei onkse nimenomaan semmonen. *itse ku lukee ittelle vai ääneen lukeminen vai

V: no **ääneen lukeminen muille**

H: ääneen lukeminen muille okei miltä tuntuu jos sitä tarinaa pitää sitte ittekseen lukea

V: se on paljon helpompaa

H: helpompaa okei mikä siinä ääneen lukemisessa ni mikä siinä on se. onks se just että joutuu lukeen *muille sen

V: nii sit **siinä jännittää sitte enemmän siinä takkuilee sitte**

H: okei nii just aivan et se tilanne oikeen s- solmuttaa sen

V: mm

Eero mainitsi Veeran tavoin myös ikäviä lukutilanteita. Eero kertoi, että hänelle sopi hyvin, että myös hän luki ääneen luokassa samalla tavalla kuin muutkin oppilaat (tästä tarkemmin luvussa 4.1.2), mutta näitä tilanteita varjosti ainoastaan muiden oppilaiden

reagointi tilanteessa. Eero mainitsi joidenkin *nauravan* ja *hölmöilevän*, mutta kertoi myös osaavansa antaa *kovaa kommenttia* tarvittaessa takaisin. (Esimerkki 36.)

Esimerkki 36:

E: no semmotteet just vaikka vaikka just joku **lukeminen tyyliin luoneen ni sitte ku ei osaa just kaikkia ääneen luettua kunnolla ni sit jotkut *nauraa siinä**

H: mm okei

E: mut sillain oon kova luonteeltani

H: niin niin

E: sillain ei tuu sillain että tulee aika kova kommentti multaki takasin jos siellä rupee nauraan

H: jos siellä rupee joku ilveilemään

E: nii

Tilanteita helpottaa Eeron mukaan myös tieto siitä, että kaikki ovat yleensä samassa tilanteessa ja yhtä lailla joutuvat lukemaan ääneen.

Kysyttäessä, millainen lukeminen kiinnostaa, Eero pohti aluksi, ettei oikeastaan minkäänlainen lukeminen. Tarkemmin mietittyään hän totesi Veeran lailla (aiemmin tässä luvussa), että aihepiiri vaikuttaa tekstin lukemisen mielekkyyteen. (Esimerkki 37.)

Esimerkki 37:

E: no e- siis jotain uutisten lukeminen tai semmonen niinkun niinku **semmonen mi- mikä koskee ittee**

H: joo

E: **tai niinku kiinnostaa ittee just niinku historia ja sitä lukee ihan mielellään**

H: okei eli historia. siellä lukeminen on ookoo

Eero kertoi myös, että tunnilla lukemisesta ei usein tullut juurikaan mitään, sillä lukeminen ei vaan *kiinnostanut*. (Esimerkki 38.)

Esimerkki 38:

E: se on tai on sitä joskus ollu kun oltiin nyt noi novelleja jouduttiin lukeen niitä ni oli semmonen lukutunti tossa ennen h- hiihtolomaa ni

H: miltä tuntuu lukea luokassa niinku ittekseen

E: **no emmä sitä lukenu sitä kirjaa siel ollenkaa**

H: aijaa okei mihin keskityit ihan johonki muuhun sitte

E: nii ku ei ei **niinku *kiinnosta lukee --**

Kaisa kuvasi myös ennemmin lukevansa tekstejä internetistä, muttei kuitenkaan kirjaa lukisi sitäkään kautta. Kaisa koki jo sivumäärän näkemisenkin *kammottavana* urakkana. (Esimerkki 39.)

Esimerkki 39:

H: -- mites sitte toi lukeminen mietin siellä tietokoneella just se kirjottaminen ja lukeminen ni onks sillä eroa et jos tarvis kirjaa lukea tai nettitekstejä lukea onks sil sun mielest mitää eroa

K: no onhan sillä

H: tai onks jompikumpi miellyttävämpää onks netin

K: no varmaan netin lukeminen mut **emmä silti alkais kyllä mitään kirjaa lukee *netistä**

H: okei nii just aivan

K: ku se kammottaa jo se ku näkee sen kirjan että siinä **sivuja on niin paljon**

Matti kertoi lukemisen olevan mukavaa silloin, kun sai lukea jotakin *dekkaria*. (Esimerkki 40.)

Esimerkki 40:

H: miten sä koet lukemisen ja kirjottamisen ni onks sun mielestä lukeminen ni *mukavaa --

M: öö on se ihan mukavaa jos vaikka lukee jotain ***dekkaria** ni

H: joo

M: jos se on mielenkiintonen

H: okei

M: sit se on ihan kivaa

Matti kertoi kysyttäessä lukevansa sanomalehtiä sekä dekkareita myös vapaa-ajalla. Myös tiedonhaku itseä kiinnostavasta aiheesta ja etsityn tiedon lukeminen oli Matista mukavaa lukemista. (Esimerkki 41.)

Esimerkki 41:

H: mm aivan miten tota mm lueksä kirjoja (1) vapaa-ajalla vai onks ne aina koululukemista sitten

M: **kyllä mä dekkareita luen**

H: sä luet okei mitä muuta luetko sanomalehtee tai sarjiksii

M: **joo kyllä mä sanomalehtiäki luen**

--

H: -- onks joku muunlainen lukeminen sun mielestä kivaa sitte ku dekkarien lukeminen ja sanoit et sanomalehtiäki lueskelet tuleeks sul mieleen vielä jotain muuta

M: no jos on vaikka joku uus automalli ni siitä alkaa siitä tietoa alkaa lukeen

Luvussa 3.2 on esitelty ajatus, minkä mukaan kiinnostavan tekstin lukeminen koetaan jopa helpompana juuri kiinnostavan sisällön vuoksi. Lukivaikeuksinen työskentelee eri tavalla lukiessaan kiinnostavaa tekstiä – hän tekee aktiivisesti töitä saadakseen selvyden lukemastaan. Myös lukemisen vapaaehtoisuus toimii motivoivana tekijänä. Epämukava lukemistilanne taas syntyy, kun teksti ei esimerkiksi aihepiiriltään kiinnosta tai lukemistilanne syntyy ”pakon” sanelemana.

5.3.3 Kirjoittamisesta

Kaikenlainen kirjoittaminen, sekä koulussa ja vapaa-ajalla että käsin ja tietokoneella, oli eräs haastattelun teemoista. Oppilaat kertoivat, millaisia kirjoittajia he ovat, millaisia kirjoitustilanteita he kohtaavat, missä ja miten he kirjoittavat ja milloin kirjoittaminen sujuu ja on mukavaa.

Kirjoittamisen suhteen Aatu koki aluksi olevansa jokseenkin heikko. Hän kertoi, ettei erityisemmin pidä koulussa kirjoittamisesta eikä etenkin pitkien tekstien kirjoittamisesta (esimerkki 42).

Esimerkki 42:

H: mm mites sitte kirjottaminen tykkäätkö mistään kirjottamisesta --

A: **emmä silleen hirveesti tykkää mutta kylhän se nyt menee jos pitää kirjottaa**

--

H: mm mm okei tota onks sil väliä et kuinka pitkälti pitää kirjottaa tarviiks sun aina tietää et kuinka pitkä teksti on tulossa vai onks sil mitään väliä

A: **mieluiten olla lyhyt ku emmää oikeen keksi mitään pitkää** (naurattaa)

Kuitenkin kysyttäessä, kirjoittaako hän Internetissä erilaisia tekstejä hän vastasi kirjoittavansa ja vieläpä hyvin erimittaisia, hänen kertomansa mukaan jopa viidensadan sanan mittaisia tekstejä (esimerkki 43).

Esimerkki 43:

H: -- mites tota kirjataksä nettiin. mitään tai k- ooksä mesessä tai facebookissa

A: oon kummassaki

H: kummassaki tuleeks sinne kirjoitettua

A: **tulee**

H: joo onks ne jotain lyhyitä pätkiä sitte

A: noo ihan päivästä kii
 H: mm päivästä kii okei
 A: **kyllä mä eilenki kirjotin jonku *viissataa**
 H: mm
 A: **sanasen jonku ihme jutun**

Tekstiympäristön mielekkyys vaikuttanee myös Aatun tapauksessa siihen, kuinka laajoihin kirjoitussuorituksiin hän oikeastaan on valmis paneutumaan. Myös Aatu mieltää vapaa-ajan tekstit luonnollisiksi toisenlaisiksi kuin koulun tekstit. Koulun tekstit eivät mahdollisesti innosta häntä kirjoittamaan samalla tavalla kuin vapaa-ajan ”kirjoitustehtävät”. Haasteena Aatun kohdalla onkin ehkä se, kuinka saada tämä kirjoitusinto kana-voitua myös kouluteksteihin. Aatun kohdalla myös kirjoitusvälineen mielekkyys eli tietokone on todennäköisesti myös motivoivana tekijänä kirjoittamiselle, ja tätä pitäisi ehdottomasti hyödyntää myös koulun kirjoitustehtävissä.

Aatun lailla Matti sanoi *mukavan tekstin* kirjoittamisen olevan miellyttävää. *Mukava teksti* voisi hänen mielestään olla vaikka jokin *tarina*. (Esimerkki 44.)

Esimerkki 44:

M: no siinäki on **jos kirjottaa jotain mukavaa tekstiä**
 H: joo
 M: sit se on mukavaa
 H: mikä on mukava teksti osaatko sanoa minkälainen teksti o-
 M: no
 H: olis mukava
 M: **no jos vaikka kirjottaa jotain (2) vähän niinku jotain tarinaa jostain**

Eero koki, että tunneilla kalvolta kirjoittaminen oli ikävää. Hänen *epäselvä käsialansa* ja hidas kirjoittamistahtinsa olivat syitä siihen, ettei kirjoittaminen ollut mukavaa. (Esimerkki 45.)

Esimerkki 45:

H: okei tota mites sit kirjottaminen onks kirjottaminen tunnilla ni onkse ikävää minkälaisii tekstei
 E: **no semmosta hidasta ja ku se on pelkkää kalvolta kirjottamista**
 H: okei
 E: pelkästään melkeen ja sitte ku sitte ku ei osaa ku **se on niin epäselvääki vielä se käsiala ni**
 H: ai su- siis sun käsiala
 E: nii

Eerolla on lukivaikeuksille usein tyypillinen ilmiö, hidas kirjoittamisnopeus nimenomaan mallitekstin jäljentämisessä. *Kalvolta kirjoittaminen* vaatii monitasoista tarkkaavaisuutta: täytyy lukea pitkää tekstiä, vaihtaa välillä katsetta vihkoon, saada jäljennettyä kalvon tekstiä oikeanlaisena vihkoon sekä pystyä palaamaan vihkosta kalvolle ja löytää kalvolta meneillään oleva tekstikohta suhteellisen ripeästi.

Kirjoitustilanteissa Eero valitsisi ehkä juuri edellä mainitusta syystä tietokoneella kirjoittamisen. Eero ajatteli, että tekstinkäsittelyohjelma auttaisi häntä virheiden huomaamisessa ja että hänen epäselvä käsialansa ei haittaisi tietokoneella kirjoittaessa. (Esimerkki 46.)

Esimerkki 46:

H: joo kirjoitaksä ennemmin käsillä ku koneella vai

E: no se on ihan sama periaatteessa

H: ihan sama okei

E: **kyllä mä niinku jos koneella saa tehdä ni kyllä mä ennemmin melkeen koneella teen ku käsillä**

H: aivan

E: **ku siin on ne tekstinkäsittelyohjelmat ni se huomaa ne heti virheet samantien**

H: mm aivan

E: ettei tartte ettiä itte niitä

H: mm nii ja se on tietokoneel pystyy aina muokkaamaan

E: nii

H: just ku te- tai ki- kirjottaa sillä ni

E: **ja tulee selvempää tekstiä ku ei oo se käsiala** (naurahtaa)

Vastausten perusteella voi päätellä, että oppilaat kirjoittivat sekä käsin että koneella, ja että jälleen mielekkäät kirjoitustilanteet ja -ympäristö vaikuttavat kirjoittamisesta suoriutumiseen. Tietokoneen voisi nähdä myös eräänlaisena tukitoimena esimerkiksi epäselvän käsialan tai hitaan käsinkirjoitusnopeuden kanssa kamppailevan oppilaan kohdalla.

5.4 Selviytymisstrategiat ja niiden käyttö

Yksi tutkimuskysymyksistäni oli se, kuinka oppilaat kokivat mahdolliset haastavat tilanteet kouluarjessa. Haastavilla tilanteilla tarkoitan esimerkiksi hetkiä oppitunneilla, jolloin oppilas kohtaa lukemisen tai kirjoittamisen tasolla hänelle pulmallisen tilanteen. Tällaisia pulmallisia tilanteita voisivat esimerkiksi olla ääneen lukeminen, kirjan luke-

minen tai hankalat, monimutkaiset tehtävät äidinkielen tai vaikkapa muiden kielten tunneilla.

Moni oppilaista kertoi vain yrittävänsä sinnikkäästi selviytyä tilanteesta ja jos ongelma ei tämänkään myötä ratkea, turvautuvat he sitten esimerkiksi opettajaan. Kaisa, Veera ja Eero olivat kaikki sitä mieltä, että he selviytyvät tilanteesta itsenäisesti ja sisulla (esimerkit 47, 48 ja 49).

Esimerkki 47:

K: mä vaan **yritän sitte jotenkin korjata**

H: joo

K: ja m- **yritän mennä eteenpäin**

Esimerkki 48:

V: emmä tiiä. nii **lukee vaan sen tekstin sitte**

Esimerkki 49:

E: emmä tiiä **siis oon vaa ihan oma itteni**

H: mm okei

E: **emmä sitä paljoo sillain mieti**

H: joo mm ne vaan tulee eteen ja niistä sitte

E: **nii pitää mennä ylitte**

Eero vielä erikseen mainitsi periksiantamattoman luonteensa auttavan selviytymisessä (esimerkki 50):

Esimerkki 50:

E: -- **naurakoon ketkä nauraa mutta mul on semmonen luonne vaan et-tä**

H: okei

E: **ettei anna periks**

Teemu ja Aapo olivat enemmän tarpeen tullessa avun pyytämisen ja toisinaan jopa ”luovuttamisen” eli epäsuoran avunpyytämisen kannalla (esimerkit 51 ja 52).

Esimerkki 51:

T: no (3) **tutkii vähän niinku mitä on kir- kirjoista ja muista löytyy ja sit-ten kysyy opettajalta**

Esimerkki 52:

A: no emmä oikeen tiiä **usein oon** hiljaa sit vaan siinä ja miettii tai sit **sanoo et emmä osaa**

Matti kertoi lukevansa ääneenluettavan tekstin etukäteen mielessä. (Esimerkki 53.)

Esimerkki 53:

M: jos no joutuu ääneen lukeen ni **mä ensin niinku mielessä luen sen**

H: joo

M: **ja sitte niinku ääneen luen sen**

H: aivan okei eli semmonen etukäteen vähän tsekata sitä

M: nii

Erääksi selviytymisstrategiaksi voisi nimittää Matin mainitseman, hänen tilannettaan helpottaneen seikan (esimerkki 54).

Esimerkki 54:

M: **mä oon alkanu lukeen enemmän ni -- se auttaa**

Matti oli havainnut lukemisen itsessään auttavan lukivaikeuksien aiheuttamissa pulmissa. Aikaisempien tutkimusten perusteella lukemisen harjoittelu, itseä kiinnostavien tekstien ja teosten lukeminen, lukemisesta keskusteleminen ja lukemisen harjoittaminen kaiken aikaa vaikuttaa positiivisesti lukivaikeuksiin (Thuneberg 2008: 190). On jopa esitetty, että riittävien kuntoutustoimien ja ahkeran lukemisen avulla on lukivaikeuksien mahdollista lukea itsensä ulos lukivaikeudesta. Mahdollinen lääke lukivaikeuksiin olisikin juuri se, mitä moni tilanteensa vuoksi jyrkimmin karttaa. Tottuminen erilaisiin teksteihin ja sitä kautta teksti-ilanteiden jopa rutiineiksi muuttuminen on keino helpottaa yhtä lailla lukivaikeuksisen kuin kenen tahansa oppijan tilannetta.

5.5 Tukitoimet ja niiden tarpeellisuus

Tukitoimiksi tässä tutkimuksessa käsitän oppilaiden yläkouluaikana saaman, koulusta tai kodista lähtöisin olevan tuen lukivaikeuksiin liittyvissä ongelmissa. Tuki voi olla esimerkiksi opettajan antamaa tilapäistä apua oppitunnilla tai pidemmän lukuajan salli-

mista eli lukemisen ja kirjoittamisen taitoja kehittäviä tukitoimia. Toisaalta ”tuki” voi myös olla opettajalle eräänlaista tilanteen ohittamista, kuten vähemmän kotitehtävämäärän antamista tai lyhyemmän tekstikatkelman luettavaksi antamista. Kolmen oppilaan opiskelemista erityisopetuksessa voidaan taas jo alkuasetelmassa nähdä pitkäaikaisena, jatkuvana tukitoimena. Avustajan läsnäolo pienryhmässä voisi olla myös tukitoimi. Tukitoimilla voidaan myös tarkoittaa vaikkapa esi- ja alakoulun aikaisia tukitoimia kuten esimerkiksi lukikuntoutusmenetelmiä, mutta näihin ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista päästä käsiksi.

Kaisa kertoi saavansa mielestään riittävästi apua tarvitessaan (esimerkki 55).

Esimerkki 55:

H: aivan (1) tota onks se apu riittävää sun mielestä vai pitäiskö toimii jotenkin eri tavalla onks sul tullu semmost oloa et nyt täytys toimia toisin

K: **ei o tullu**

H: ei että auttaa riittävästi

K: **juu**

Kaisa kertoi myös toisinaan ärsyyntyvänsä tilanteissa, joissa tarvitsee apua. Tämän hän kertoi johtuvan juuri omasta tilanteestaan eli tarpeesta pyytää apua eikä avusta tai avunantotavasta sinänsä (esimerkki 56).

Esimerkki 56:

H: joo aivan. miten sitte tota jos tarvii apua tai ylipäätänsä tukea ni *auttaako se sitte vai ärsyttääkö enemmän. tuleeks mitä ajatuksia siitä

K: no (1) **yleensä mä *ärsyynnyn niissä tilanteissa**

--

H: joo. nimenomaan onks se se tilanne vai sitte se tuki kumpi niinku siinä sitte tavallaan on se

K: no varmaa

H: ärsytys

K: **ärsyttää se ku on se lukihäiriö justiin**

Teemu oli myös sitä mieltä, että hänen lukivaikeuksiaan ei tarvitse erikoisemmin ottaa huomioon. Perusteluna hän esitti, että pienryhmäopetuksessa ei hänen tilannettaan huomaa (esimerkki 57).

Esimerkki 57:

H: mm pitäskö sun mielestä sitä ottaa jotenkin huomioon

T: eei

H: ei et se on sä oot sitä mieltä aivan

T: se on sillain et **ei sitä meidän luokassa sillain huomaa**

Aatu koki, että hän saattaa tarvita joissain tilanteissa apua ja hänen lukivaikeutensa tulisi ottaa tällä tavoin huomioon. Hän myös koki, että saa mielestään tarpeeksi apua sitä tarvitessaan (esimerkki 58).

Esimerkki 58:

H: okei tarviiks sun mielestä ottaa se jotenki huomioon

A: **emmä tiä kyllä jossain saattaa tarvita**

H: mm okei tota no miten saaksä sun mielestä tarpeeks tukea jos sä tarvit apua jossain asiassa

A: **juu**

Veera kertoi myös opettajien tietävän hänen lukivaikeudestaan. Äidinkielen opettajan Veera kertoi huomioivan tilannetta siten, että Veera saa lyhyimmät tekstit luettavakseen. (Esimerkki 59.)

Esimerkki 59:

H: ja ottaaks ne sitä huomioon jotenki

V: **melkein kaikki**

H: mm

V: **tietää. ja äikänope ainanki ja sit se ottaa huomioon sen**

H: ottaa huomioon kuinka hän ottaa huomioon sen sitte

V: no **ku pitää lukee ni se yleensä se antaa mulle kaikki lyhimmät tekstit**

Tämänkaltaisen tilapäisen avun tuominen haastavilta tuntuviin tilanteisiin lienee melko tavallinen helpotus oppitunneilla. Veera myös kokee tämänkaltaisen avun ihan sopivana (esimerkki 60):

Esimerkki 60:

H: -- miltä se sun mielestä tuntuu että sä saat sen lyhimmän tekstin. onkse

V: **no ohan se nyt mukavampi lukee niinku lyhyempi teksti**

Muista mahdollisista tukitoimista Veera arveli, että *no ei oikein muuta*. Osa koulun antamasta tuesta on varmasti aina ”huomaamatonta”, mikä tarkoittaa sitä, ettei oppilas joka tilanteessa selkeästi erikseen rekisteröi saavansa tukea.

Eeron mielestä opettajien tulisi olla tietoisempia ja tietävämpiä lukivaikeuden suhteen ja heidän tulisi ymmärtää, että oppilaan tilanne voi joskus olla oikeasti vaikea. (Esimerkki 61.)

Esimerkki 61:

E: no emmä tiä mun mielestä se ois sillain hyvä että **ne tietäis asiasta siitä lukihäiriöstä**

--

E: ja osais sillain sen niinku tietäis että **oppilaalla on se että se on niinku *vaikee joskus**

Eero kertoi myös koetilanteessa hätäilevänsä joskus vastausten kanssa. Eero kokisi parhaana apuna sen, että häntä nimenomaan tuettaisiin ja vieläpä sanallisesti koetilanteessa. Tämänkaltainen apu on merkittävää esimerkiksi työmuistin ongelmien kanssa painiville. Opettaja myös tällöin avaa oppilaalleen tehtävän ratkaisemisessa vaadittavaa ajattelu-prosessia, mikä on tärkeä menetelmä esimerkiksi resiprookkisessa opetuksessa. (Esimerkki 62.)

Esimerkki 62:

E: että kysyis **niinku asioita vaikka kokeessaki että mites tää nyt tehdä** esim tossa ruotsissa on ni jotain ihan perus pieniä virheitä mitä on ni **jaana** (yksi Eeron opettajista, nimi muutettu) **aina kysyy että mites tää nyt pitäis oikeen tehdä**

--

E: ni mä osaan siitä kirjottaa että aivan niin se tehtiin tollai

--

E: niinku että sillain niinku joskus tekee niin hätäsesti kokeessaki

--

H:-- koeksä että se tuki. nimenomaan mä sain sellasen kuvan että se olis *tarpeellista

E: **ois se aika**

Eero mainitsi myös, että olisi toisaalta kokenut tarpeelliseksi saada lisää lukuaikaa yhdeksännen luokan äidinkielen päättötyön kanssa (esimerkki 63):

Esimerkki 63:

E: no nyt piti justiin lukee äikässäki semmonen. me tehtiin äikän päättötyötä ni emmä saanu siihen oikeen mitään lisälukuaikaa tai mitää ku ohan mulla niinku lukuaika luku- niinku *nopeus paljo hitaampaa ku niillä normaaleilla nopeilla

Eero kuitenkin kertoi, ettei ollut neuvotellut äidinkielen opettajan kanssa asiasta, vaan oli tuumannut vain että *tekee nyt sen sitte pois sillä tavalla*.

Tärkeä seikka, mikä vastauksista oli tulkittavissa, oli avun tarpeellisuus. Vaikka eivät oppilaat sitä itse aktiivisesti osaisi tai tahtoisi pyytää, kokevat he kuitenkin avun ja tuen tietyissä tilanteissa tarpeelliseksi ja jopa välttämättömäksi esimerkiksi tehtävässä suoriutumisen kannalta. Vastauksista oli tulkittavissa myös eroavaisuuksia tukitoimien laadussa. Toiset tukitoimet olivat oppilaslähtöisiä ja oppimista harjaannuttavia, toiset taas ainoastaan tilanteesta selviytymisen keinoja.

5.6 Tulevaisuusnäkymät

Kysyin oppilailta, miten he aikoivat jatkaa opiskeluaan yhdeksännen luokan jälkeen ja kuinka he ajattelevat lukivaikeuksien vaikuttavan tulevaisuudessa heidän toiveammatteisissaan. Haastattelun aikoihin oli juuri ollut käynnissä yhdeksäsluokkalaisten toisen asteen eli ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteishaku. Ennako-oletuksenani eli hypoteesinani oli, että oppilaat todennäköisesti hakeutuisivat käytännön alojen koulutuksiin ja nimenomaan ammatilliselle puolelle. Pohjana tälle oletukselleni oli muun muassa omat kokemukset lukivaikeuksisten sijoittumisesta eri aloille sekä aikaisemmat tutkimukset, joiden mukaan lukivaikeuksia kokeneet nuoret hakeutuvat akateemisesti vähemmän vaativiin toisen asteen koulutusohjelmiin kuten ammatilliseen toisen asteen koulutukseen (Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen, & Holopainen 2008 Takalan & Konnun 2008 mukaan). Myös Tikkanen (2005) on tutkimuksessaan havainnut, että haastattelemissaan aikuisilla, työelämässä olevilla lukivaikeuksisilla on enemmän ammatillista koulutusta ja alempi koulutustaso. Tikkasen haastateltavat edustivat usein myös työntekijäryhmää kuin ylempiä tai johtotason henkilöitä, mutta toisaalta usein myös yrittäjiä ja yksityisiä elinkeinonharjoittajia.

Se, mistä varsinaisesti ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen johtuu, on ollut epäselvää. Johtuuko se heikon opiskelumenestyksen aiheuttamasta vaihtoehtojen rajautumisesta vai nuoren käsityksestä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan (Holopainen & Savolainen 2008: 214)?

Useiden tutkimusten avulla on pyritty selvittämään, kuinka merkittävästi lukivaikeudet vaikuttavat nuoren koulutusuraan ja sen pituuteen. Tutkimustulokset ovat vaih-

delleet kahden ääripään välillä. Lukivaikeuksien määrittely ja mihin ne kulloisessakin tutkimuksessa on rinnastettu tai miten luokiteltu saattaa olla syynä tutkimustulosten ristiriitaisuuteen (Levine & Nourse 1988 Takalan & Konnun 2008 mukaan). On myös arveltu, että tutkimuksessa tutkittu kohdejoukko ei ole edustanut tarpeeksi hyvin yhteiskunnan eri sosiokulttuurisia ryhmiä (Schonhaut & Satz 1984 Takalan & Konnun 2008 mukaan). Toisaalta tutkimukset osoittavat, että lukivaikeudet eivät vaikuta negatiivisesti nuoren koulutusuraan ja -valintoihin, toisaalta taas on todettu, että lukivaikeuksilla on koulumenestyksestä riippumaton suora vaikutus nuoren koulutusvalintoihin (Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen, & Holopainen 2008 Takalan & Konnun 2008 mukaan).

Paitsi nuoreen itseensä liittyvät seikat myös nuoren koti- ja kouluympäristöön liittyvät tekijät kuten sosioekonominen tausta, koulutusmahdollisuudet ja kodin kieliympäristö ja -kulttuuri (mm. vanhempien lukutottumukset, stimuloiva kielellinen vuorovaikutus) toimivat lukivaikeuksien suhteen joko menestyksekkäänä elementtinä tai riskitekijänä (kts. yhteenveto tutkimuksista, Takala & Kontu 2008). Nuoren menestymiseen vaikuttaa myös ala- ja yläkouluaika kokemuksineen antaen pohjan toisen ja kolmannen asteen opintoihin. Ala- ja yläkoulukokemukset ovat hyvin todennäköisesti vaikuttamassa nuoren koulutusuravalintoihin.

Kaikilla haastattelemillani oppilailla oli ainakin jokseenkin selkeä kuva siitä, mitä he aikovat yhdeksännen luokan jälkeen tehdä ja mihin jatkaa opiskelemaan. Kaisa teki suunnitelmansa selväksi – hän ilmoitti, että *ei nyt mitään opettajaa tai -- ei mihkään lukioon mennä*. Tästä päätellen Kaisan voi ajatella tiedostavan esimerkiksi opettajan työn vaativan laajoja opintoja, ja hän arvelee, ettei hänellä itsellään olisi resursseja kyseisen kaltaisiin opintoihin tai työhön. Kaisan toiveet tulevaisuuden suhteen olivat melko tarkat (esimerkki 64).

Esimerkki 64:

K: noo (selvittää kurkkuaan) nyhän mä lähen ***sosiaalialalle**

H: joo

K: ni mä haluisin ehkä **ambulanssinkuljettajaks** tai sitte johonkin **lastenkotiin --mennä töihin**

Kaisan motiivit näille aloille hakeutumiseen olivat hänellä myös selvät. Kaisan toive koulutuksen ja työn käytännönläheisyydestä näkyi hänen kommentissaan hyvin (esimerkki 65).

Esimerkki 65:

K: mun mielestä toi **sosiaaliala on just ku siellä saa *tehä ku mä tykkään tehä hirveesti**

Kaisa oli myös sitä mieltä, että lukivaikeuden vaikuttaminen tulevaisuudessa opinnoissa ja työssä *on saattanu -- vähän tuolla päässä pyörii*. Omia mahdollisuuksia ja kykyjä on pohdittu. Lukivaikeuksien seurauksia selvittäneissä tutkimuksissa on todettu, että osa ihmisistä pystyy hyvin kompensoimaan yksilölliset vaikeutensa omilla vahvuuksillaan ja etenemään menestyksellisesti työurallaan (mm. Takalan & Konnun 2008 mukaan). Kaisan mielenkiinto esiintymiseen, käsillä tekemiseen ja ihmisten kanssa olemiseen ovat hänen vahvuuksiaan ja täten suunnannäyttäjiä koulutuksen suhteen.

Veera kertoi harrastavansa korttien askartelemista. Hänen lempiaineitaan koulussa olivat kotitalous ja käsityöt ja hän myös kertoi pärjäävänsä näissä aineissa parhaiten. Myös Veeralla oli käytännön alan tulevaisuudenhaaveita, jotka pohjasivat vahvasti hänen tämänhetkisiin suosikkioppiaineisiinsa koulussa (esimerkki 66).

Esimerkki 66:

V: no joku ehkä joku (2) **kotitalous** (2) niinku opettaja

H: joo

V: jotenki joku koulun ruokalaan **keittäjäks** tai jotain

H: jotenki siihen **ruoanlaittoon liittyvä**

V: taikka sit johki **lastenhoitajaks**

Veera ei osannut tai halunnut sanoa, tuleeko hänen lukivaikeutensa vaikuttamaan kyseisissä töissä.

Haastattelemistani oppilaista pojilla oli kaikilla myös selkeä kuva haaveammateistaan. Matti toivoi itsestään lentäjää, koska *se on semmonen mielenkiintonen*. Matti kertoi myös harrastavansa sählyä ja airsoftausta. Isolla sukutilalla kasvanut Teemu kertoi harrastavansa metsästystä ja osasi myös sanoa hyvin varmasti, mihin päätyy isona, eli jatkamaan suvun tilan pitämistä (esimerkki 67).

Esimerkki 67:

T: no jotain. **maatalouteen ja luontoon** ja

H: okei onks mahdollista esimerkiks et sä jatkat vaikka teiän tilan pitämistä

T: no se on vähän niinku pakollinen

Teemu myös arveli, ettei lukivaikeutensa vaikuta kyseisessä työssä juurikaan, sillä työ olisi *fyysistä*. Vastauksesta on myös tulkittavissa kiinnostus nimenomaan fyysiseen työhön. (Esimerkki 68).

Esimerkki 68:

H: aivan nii just tota vaikuttaaks sun mielestä lukivaikeus siinä hommassa mitenkään

T: **ei sillain ku se on enemmän semmosta niinku fyysistä hommaa**

Aatulla autopuoli ja nimenomaan kuljetusala yhdeksännen luokan jälkeen näyttäytyi todennäköisimpänä vaihtoehtona (esimerkki 69). Aatu lisäksi uskoi, ettei lukivaikeus *hirveästi* vaikuttaisi hänen toiveammattissaan, mutta lisäsi kuitenkin tiedostavansa mahdolliset vaikutukset. Aatu ajatteli lukivaikeuden vaikuttavan nimenomaan ammattiin-opiskeluvaiheessa, ei niinkään varsinaisessa työssä. (esimerkki 70).

Esimerkki 69:

A: varmaan joku niinku **auto. ihminen**

H: okei olisko se niinku kuljettamista

A: **kuljettamista**

H: vai niinku nimenomaan auton korjaamista

A: eei emmä ru-

H: ei korjauspuolel-

A: **kuljettamista**

Esimerkki 70:

H: -- mites lukivaikeus vaikuttaakse sun mielestä siellä tai siinä ammatissa tai

A: **eeimmä silleen hirveesti usko mutta kyllä se nyt vähän voi vaikuttaa**

Eero mainitsi harrastukseksi jääkiekon, ja hänellä oli myös käytännön alavalinnat (*rakennuspuoli, poliisin ja autokaupiaan* työ) mielessä. Hän uskoi Aatun tapaan, että lukivaikeus ei juurikaan vaikuttaisi hänen valitsemassaan ammatissa. (Esimerkki 71.)

Esimerkki 71:

E: ooo varmaan **meen tonne ammatilliselle puolelle x:ään** (koulutuspaikka poistettu) **meen rakennuspuolelle**

--

E: sieltä mä varmaan armeijaan ja sitte sieltä **ehkä poliisiks tai sitte auto-kauppiaaks**

--

H: niinpä kyllä kyllä tota miten mitä sä oot mieltä vaikuttaaks se lukivaikeus siinä rakennusalalla tai koeksä

E: **eei**

Eero kertoi myös valinneensa ammatillisen puolen lukion sijaan siksi, että ajatteli ammatillisella puolella olevan vähemmän luettavaa. Eerolla oli myös ennakkokäsitys, että lukio olisi *lukemista ja tekemistä*. Tämä saattaakin olla monella lukivaikeuksisella merkittävänä tekijänä – jos lukeminen koetaan epämukavana, hakeudutaan paikkoihin, jossa epämukavaa lukemista ei mahdollisesti niin paljoa tarvitse kohdata. (Esimerkki 72.)

Esimerkki 72:

H: nii just ja lukio siis sä et edes haluais siis sinne

E: no en

H: ku sanoit et mentävä ammatilliselle

E: no en koska **ku siel on niin paljon sitä lukemista ja tekemistä**

Enemmistö haastateltavista hakeutuisi käytännön aloille ja jatko-opiskelemaan ammatilliselle puolelle akateemisen koulutuksen ja alojen sijaan, kuten ennakko-olettamuskin oli. Kaikki kuusi oppilasta kertoivat valinneensa yhdeksännen luokan kevään yhteishaussa tai aikovansa valita yhdeksännen luokan jälkeen jonkin hyvin käytännönläheisen alan. Toisen asteen koulutusvaihtoehdoista he valitsivat ammattikoulun tai jonkin ammatillisen oppilaitoksen. Lukio ei kenelläkään ollut todennäköisenä vaihtoehtona. Harrastuksiksi mainittiin myös ainoastaan liikunnallisia ja käytännönläheisiä harrastuksia.

Motiivina esitettiin ajatus siitä, että ammatillisessa koulutuksessa koettiin esimerkiksi olevan vähemmän lukemista ja enemmän fyysistä, käsillä tekemistä ja konkreettista, käytännöllistä työskentelyä. Haastateltavat kokivat käsillä tekemisen ja käytännön oppiaineet vahvuudekseen ja seuraisivat omia vahvuuksiaan työelämäänsä asti. Toiveamatit olivat tämän osalta realistisia. Teemun vastauksessa näkyi myös ajatus sijoittumisesta sukutilan jatkamisen eli yksityisen elinkeinonharjoittajan työhön, Eero taas haaveili muun muassa poliisin ammatista ja Matti lentäjän. Tämä kertoo, että haaveet ja käsitykset työnkuvista ja omista mahdollisuuksista olivat myös jokseenkin epärealistisia. Moni ammatti vaatii kuitenkin sujuvan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, ja monen käytännölliseksi ajatellun ammatin taakse kätkeytyy laajaa paperityötä, laajoja opintoja

sekä myös esimerkiksi tarvetta riittävälle muistikapasiteetille. Tarvitaan siis myös hyvää opinto-ohjausta.

Tutkimustulos herättää kysymyksen siitä, kuinka näitä lukuisia, ammatilliseen koulutukseen suuntaavia lukivaikeuksisia voitaisiin tukea ja huomioida juuri näissä jatko-opinnoissaan? Lukivaikeuksisten suuntautuminen nimenomaan ammatilliselle puolelle aiheuttaa eräänlaista painetta toisen asteen oppilaitoksille. Aiheesta onkin tehnyt tutkimusta muun muassa Päivi Saartoala (2009), joka on keskittynyt tutkimuksessaan selvittämään juuri ammatillisten opintojen tukitoimia ja käytäntöjä ja tämän myötä sitä, kuinka tukea nuoria niille ammattiurille, joita heidän on mahdollista saavuttaa ja samalla ehkäistä lukivaikeuksien negatiivisia seurauksia, kuten syrjäytymistä.

6 PÄÄTÄNTÖ

Selvitin tässä tutkimuksessa, minkälaisia näkemyksiä ja kokemuksia eräällä joukolla yläkoululaisia oli omista lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksistaan. Aineiston keräsin haastatteleamalla kuutta yläkoululaista, lukivaikeuksista nuorta. Haastattelun toteutin teema-haastatteluna. Teemahaastattelun valitsin haastattelutavaksi siksi, että kysymysten esittäminen teemoittain on luonteva tapa kysellä ja kerätä tietoa informanteilta. Teemahaastattelu varaa tilaa myös lisäkysymysten esittämiselle, sillä teemoihin sidottu haastattelu on vapaampi kuin täysin strukturoitu haastattelu. Haastattelutilanteissa oppilaat kertoivat hyvin mielellään ja vilpittömästi omasta tilanteestaan ja historiastaan. Haastattelujen aikana ei myöskään tullut tunnetta, että he vastaisivat harjoitellusti tai kuinka haastateltava heidän toivoisi vastaavan. Tarkoitus oli kerätä ainoastaan kokemuksia ja näkemyksiä, ja tämä tavoite haastatteluissa täyttyi odotuksenmukaisesti.

Tutkimuksessa selvisi, että valtaosa oppilaista on oppinut hyväksymään lukivaikeutensa ja että arjessa sitä ei aina erityisemmin tule ajateltua. Moni haastateltavista koki, että lukivaikeus ei niin sanotusti dominoinut kouluarkea, vaan sen kanssa on oppinut elämään. Toisaalta tietyissä, etenkin koulukontekstin lukemis- ja kirjoittamistilanteissa lukivaikeus muistuttaa olemassaolostaan. Opettajat ovat ottaneet oppilaiden lukivaikeuden tarvittaessa huomioon, mutta näkyvään erityisasemaan asettamista oppilaat eivät tahtoneet. Oppilaat toivoivat opettajilta normaalia suhtautumista.

Lukivaikeus näkyi kouluarjessa etenkin ääneenlukemis- sekä muissa lukemis- että kirjoittamistilanteissa, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden yhdeksännen luokan päättötyön kirjojen lukemisessa tai kalvolta vihkoon sekä monisteelta tietokoneelle kopioitaessa. Mainittiin myös vaikutus vieraisissa kielissä. Oppimisesta mukavaa tekevät kuitenkin motivoiva opettaja sekä kiinnostavat oppisisällöt, vaikka oppiaine olisikin niin kutsuttu perinteinen lukuaine (esimerkiksi historia). Kiinnostavat ja vaihtelevat oppituntitilanteet kuten ryhmätyöt tai opettavaisen pelin pelaaminen lisäävät myös motivaatiota. Työrauha mainittiin tuntityöhön niin positiivisesti (hyvä työrauha) kuin negatiivisestikin (pelkkä hiljainen puurtaminen) vaikuttavana tekijänä. Lukemisen taas kerrottiin olevan mukavaa ja vaivattominta silloin, kun luettava teksti on kiinnostava. Tämä on yhteydessä aikaisempiin tutkimuksiin (Ahvenainen & Holopainen 2005) sekä käsitykseen (Thunberg 2008) siitä, että kaikenlainen lukeminen vaikuttaa positiivisesti lukivaikeuksiin. Lukemiseen kerrottiin vaikuttavan myös luettavan tekstin laajuus sekä lukemistilanne.

Ääneenlukemistilanteessa jännittämisen mainittiin vaikuttavan haitallisesti lukemissuoritukseen. Tämänkaltaisten psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien on tutkittu olevan juuri lukivaikeuksien sekundaareja oireita (Silvén 2008).

Kirjoittamisen todettiin olevan mukavinta silloin, kun kirjoitustilanne ja kirjoitusväline ovat oikeanlaisia ja kirjoitettava teksti vaikuttaa kiinnostavalta. Kirjoittamistilanteista esimerkiksi tietokoneella kirjoittaminen koettiin mukavana kirjoittamisena, sillä silloin epäselvä käsiala ei vaikuttanut negatiivisesti kirjoittamiseen ja tekstinkäsittelyohjelman ansiosta virheet oli helpompi huomata. Mukavana kirjoittamisena mainittiin myös fiktiivisen tekstin kirjoittaminen sekä vapaa-ajan kirjoitustilanteet sosiaalisessa mediassa. Itsetunto taas on paras tutuissa, jopa rutinoituneissa tekstitalanteissa. Selviytymisstrategioista tärkeimmäksi nousi oma, päättäväinen asenne ja toisaalta myös erilaisiin esimerkiksi lukemis- ja tekstitalanteisiin tottuminen – sekä lukeminen. Tämä tulos on yhteydessä myös aikaisempiin tutkimuksiin (mm. Takala 2008).

Oppilaat kokivat myös saavansa apua tarvittaessa ja että apua ei myöskään arasteltu pyytää. Toisaalta aina ei apua tai tukea edes huomattu tai koettu tarvittavan, samoin kuten Saartoala (2009) on tutkimuksessaan selvittänyt. Tuen laadussa on lisäksi eroja: toiset tukikeinot ovat oppilaslähtöisiä, oppilaan kasvua, kehittymistä ja oppimista tukevia sekä lukemisen ja kirjoittamisen taitoja kehittäviä, toiset taas tilapäisiä, ainoastaan haastavan tilanteen nopeasti ohittavia keinoja. Oppilaslähtöinen näkökulma tulisikin ottaa huomioon tukitoimia mietittäessä. Tärkeänä lukemis- ja kirjoittamistilanteita kehittävänä apuvälineenä voi käyttää muun muassa tietokonetta.

Haastattelemani oppilaat aikoivat valita jatko-opintonsa sen mukaan, missä he ajattelivat olevan eniten käytännön tekemistä ja vähiten laajoja teoriaopintoja sekä lukemista ja kirjoittamista. Toisin sanoen he valitsevat jatko-opintonsa lukivaikeutensa huomioden. He ajattelivat, että lukivaikeus ei vaikuttaisi heidän valitsemillaan aloilla merkittävästi. Lukio ei kenelläkään haastatelluista näyttäytynyt todennäköisenä jatko-opintovaihtoehtona. Vaikka lukivaikeus siis hyväksytään ja siihen on totuttu, se vaikuttaa silti oppilaiden itsetuntoon ja käsityksiin omista kyvyistä sekä samalla alavalintoihin melko selvästi. Tutkimustulos on samankaltainen aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Tikkanen 2005). Vastauksista kuului myös opinto-ohjauksen merkitys.

Haastatteluja analysoidessani huomasin, että moni haastateltavien vastaus olisi ehdottomasti vaatinut lisäselvitystä jatkokysymysten avulla. Osa vastauksista olisi tarvinnut tarkentamista ja perusteellisempaa selostusta. Esimerkiksi luvussa 5.1.2 käsitelty

Eeron ajatus siitä, että opettajat eivät suhtautuisi lukivaikeuksiin *normaalisti*, kaipaisi tarkempaa selvitystä. Miten Eero toivoisi opettajien oikeastaan suhtautuvan ja mistä kaikista seikoista tämä Eeron käsitys kumpuaa? Haastattelukysymyksiä olisi myös voinut tarkentaa kysymällä vielä yksityiskohtaisemmin asioista, joihin halusin selvyyttä.

Tutkimusta olisikin mielekästä jatkaa selvittämällä, miksi oppilaiden mielestä lukivaikeus ei tunnu enää vaikuttavan niin paljoa. Olisi kiinnostavaa kysyä heiltä itseltään, minkä kaikkien seikkojen he kokevat erityisesti vaikuttavan asiaan, esimerkiksi kokevatko he lukemisen auttaneen tilannettaan, kuten haastateltavista eräs mainitsikin. Olisi myös hyödyllistä selvittää, kuinka varhaisessa vaiheessa heidän lukivaikeutensa on todettu ja miten he näkevät tämän seikan vaikuttavan tilanteeseensa. Myös ajatukset siitä, miten he mahdollisesti kokevat tilanteensa helpottuneen, olisi mielenkiintoista selvittää. Kokevatko he ainoastaan tottumisen, mukautumisen ja tekstikäytänteiden vakiintumisen olevan vaikuttavia tekijöitä vai onko esimerkiksi konkreettisesti tekstien kanssa työskentely jollain tavalla helpottunut? Entäpä millaisia tekstitaitoja he ajattelevat oikeasti tarvitsevansa? Voisi myös selvittää tarkemmin, millaista koulun antama tuki kaiken kaikkiaan on, ja kuinka oppilaat kokevat tuen vaikuttavan oppimiseensa. Olisi myös kiinnostavaa tietää, millaista tukea oppilaat ovat saaneet kotoa, millaisena he tämän tuen kokevat ja miten kotona ylipäättensä suhtaudutaan lukemiseen? Perheellä ja tuella on kuitenkin suuri merkitys sille, miten lukivaikeus koetaan ja miten se vaikuttaa esimerkiksi peruskoulun jälkeisiin opiskeluvaihtoihin. Opiskeluvaihtoihin vaikuttaa merkittävästi myös niin positiiviset kuin negatiivisetkin koulukokemukset, joita voisi myös selvittää tarkemmin. Myös se, mitä heille kuuluu viiden tai kymmenen vuoden kuluttua, olisi mielenkiintoista selvittää. Kuinka he näkevät oman tilanteensa ja lukivaikeutensa silloin?

Kaiken kaikkiaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat monitahoinen ilmiö. Lukivaikeudet vaikuttavat niin oppilaiden ajatuksiin, suhtautumistapaan, kouluarkeen kuin elämän valintoihinkin. Tämänkaltaisen tutkimuksen avulla oli mahdollista saada selville niitä näkemyksiä, joita lukivaikeuksilla itsestään ja ympäröivästä koulumaailmasta on. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten oppilaiden näkökulmaa tulisikin huomioida enemmän koulumaailman oppimistilanteissa, tukitoimissa ja opinto-ohjauksessa, sillä se on avain aitoon oppilaslähtöisyyteen.

LÄHTEET

- AHVENAINEN, OSSI – HOLOPAINEN, ESKO 2005: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Special Data Oy.
- ALLINGTON, RICHARD L. – MCGILL-FRANZEN, ANNE 2009: Comprehension difficulties among struggling readers. – Susan E. Israel, Gerard G. Duffy (toim.), *Handbook of research on reading comprehension*. s. 551–568. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- BARTON, DAVID 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- DUKE, NELL K. – PRESSLEY, MICHAEL – HILDEN, KATHERINE 2004: Difficulties with reading comprehension. – C. Addison Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren & Kenn Apel (toim.), *Handbook of language and literacy. Development and disorders*. s. 501–520. New York: The Guilford Press.
- FAYOL, MICHEL 1999: From on-line management problems to strategies in written composition. – Mark Torrance, Gaynor C. Jeffery (toim.), *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory in text production*. s. 13–23. Amsterdam: University press.
- HOLOPAINEN, LEENA – SAVOLAINEN, HANNU 2008: Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. s. 203–229. Helsinki: Yliopistopaino
- KANTA-HÄMEEN OPPIJAT: Kanta-Hämeen erilaiset oppijat ry:n ylläpitämä sivusto. <http://www.kantahameoppijat.net/> (Luettu: 19.3.2012.)
- KONTU, ELINA 2008: Lukemisen ja kirjoittamisen erityis menetelmiä. – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. s. 37–46. Helsinki: Yliopistopaino
- KUPARI, PEKKA – VÄLIJÄRVI, JOUNI 2005: Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- LAAKSONEN, SANNA 2009: ”No ainahan siitä lukemisesta jottain hyötyä on.” Yhdeksäsluokkalaiset pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Kielten laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – TAKALA, SAULI 1990: *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

- OPI OPPIMAAN -SIVUSTO: Kuntoutussäätiön Opi oppimaan -projektin verkkosivusto. <http://www.opioppimaan.fi/index.php?k=12650> (Luettu 14.6.2010.)
- OPM-SIVUSTO: Opetus- ja kulttuuriministeriön PISA-sivut. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/> (Luettu 3.3.2012.)
- PISA-TULOKSET: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen ylläpitämä PISA-sivusto. <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa> (Luettu 7.1.2010.)
- PISA-TULOKSET 2009: Opetus- ja kulttuuriministeriön PISA-tulosjulkaisu. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi> (Luettu 3.3.2012.)
- PORKKALA, TAIJA 2009: Peruskoulun yläkoululaisten lukuharrastus. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- PUROLA, RIIKKA 2009: Autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien käsitteitä ja asenteita. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Kielten laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – TIITTULA, LIISA 2005: *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- SAARTOALA, PÄIVI 2009: Ammattiopiston äidinkielenopettajien ja opiskelijoiden kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Kielten laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SALO, LAURA-MARIA – VIRTANEN, SANNA-REETTA 2006: Lapsen täytyisi oppia lukemaan, miten pystyn tukemaan: Kvalitatiivinen tutkimus luokanopettajien mahdollisuuksista tukea lukioppilasta yleisopetuksessa koulunkäynnin alkutai-paleella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- SALOVIITA, TIMO 2008: *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Juva: WS Bookwell Oy.
- SILVÉN, MAARIT 2008: Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. s. 47–62. Helsinki: Yliopistopaino.
- SULKUNEN, SARI 2007: *Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- SUOJALA, MARJA – KARJALAINEN, MAIJA 2001: *Avaa lastenkirja!* Helsinki: Lasten keskus.
- TAKALA, MARJATTA 2004: *Lukustrategiat luetun ymmärtämisen tukena yleis- ja dysfasiaopetuksessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- TAKALA, MARJATTA 2008: Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon.* s. 149–166. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2008: Lukemaan opettaminen. – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon.* s. 13–30. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2008 : Mitä on dysleksia? – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon.* s. 65–85. Helsinki: Yliopistopaino.
- THUNEBERG, HELENA 2008: Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. ? – Marjatta Takala, Elina Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon.* s.177–201. Helsinki: Yliopistopaino.
- TIKKANEN, ANNE 2005: Aikuisen lukivaikeus, koulutus ja työura. Psykologian pro gradu -tutkielma. Psykologian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TILASTOKESKUS: Tilastokeskuksen verkkosivusto.
<http://www.tilastokeskus.fi> (Luettu 14.6.2010.)
- ToLP: ToLP- eli Towards Future Literacy Pedagogies -hankkeen verkkosivustot.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/en/research/projects/tolp> (Luettu 1.5.2012.)
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/ToLP> (Luettu 1.5.2012.)
- TUOMI, JOUNI – SARAJARVI, ANNELI 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

LIITE 1: Tiedote vanhemmille.



Hei,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi ja teen tällä hetkellä opinnäytetyötäni eli pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni aiheena on lukivaikeudet. Aikaisempien tutkimusten mukaan kaikista oppilaista lukivaikeuksisia on noin 3–10 %, joten asia koskettaa suurta osaa opettajista ja oppilaista sekä oppilaiden kodeista. Tarkoitukseni olisi haastatella oppilaita, joilla on kokemusta lukivaikeudesta ja saada näin aitoja kokemuksia ja kommentteja aiheesta tutkimustani varten.

Haastattelu kestää noin 15 minuuttia. Haastattelut toteutetaan xxxxxxxx. Sitoudun tutkimustyössäni noudattamaan oppilaan yksityisyyssuojaa: haastatteluja ei käytetä kuin tähän tutkimustarkoitukseen, haastateltavan nimi tai mikään tunnistettava tieto (esimerkiksi kunta tai koulun nimi) ei tule ilmi tutkimusraportissa.

Pyytäisin teitä täyttämään tämän kirjeen alaosan ja toimittamaan kirjeen lapsenne mukana koululle viimeistään xxxxxxxx.

Minuun voi ottaa yhteyttä tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä.

Ystävällisin terveisin

Mari Salokangas, Hämeenlinna
 mari.salokangas@jyu.fi
 040 755 8747

Oppilaan nimi: _____

Lastani saa haastatella ja kyseistä haastattelua saa käyttää tutkimusaineistona.

Lastani ei saa haastatella.

Päiväys: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

LIITE 2: Haastattelurunko oppilaiden haastatteluun.

Haastattelurunko: alkuun haastattelijan nimi, haastateltavan pseudonyymi ja päivämäärä.

Taustatiedot:

- Millä luokalla olet tällä hetkellä?
- Mitkä aineet koulussa ovat kivoja? Miksi? Entä tylsiä? Miksi?
- Missä kouluaineessa olet hyvä?
- Mitä harrastat?

Oppimiskäsityksistä:

- Minkälaisia kokemuksia sinulla on oppimisesta? Milloin oppiminen on hauskaa, milloin ei?

Lukivaikeuksista:

- Mitä ajattelet lukemisesta ja kirjoittamisesta?
- Mitä lukivaikeus sinulle tarkoittaa? Mitä sanoja käytät siitä (lukivaikeus, -häiriö)?
- Miten lukivaikeutesi ilmenee (vai ilmeneekö) käytännössä? Minkälaisissa tilanteissa? Miten vapaa-ajalla? Entä koulussa? Missä oppiaineissa?

Tukitoimista:

- Kuinka eri aineiden opettajat ottavat lukivaikeutesi huomioon (vai ottavatko)? Kuinka heidän sinun mielestäsi pitäisi?
- Saatko apua äidinkielen opettajalta? Minkälaista tukea?
- Onko tuki tarpeellista? Ärsyttääkö, helpottaako?
- Minkälaista tukea mielestäsi tarvitsisit?

Oppimistilanteet ja uusmedian käyttö:

- Minkälaiset tilanteet tuntuvat äidinkielen tunneilla kivoilta?
- Minkälainen lukeminen ja kirjoittaminen on mukavaa?
- Entä mitkä tilanteet tuntuvat hankalilta? Miksi?
ääneen lukeminen luokassa, kirjan lukeminen, kirjoittaminen?
- Mitä teet epämiellyttävissä tilanteissa?
- Minkälaista oma internetin käyttö on? Koulussa, vapaa-ajalla, kuinka paljon? Miten tietokoneen käyttö koulussa eroaa vapaa-ajan käytöstä?
- Minkälaiselta lukeminen tuntuu tietokoneella, internetissä?
- Minkälaisissa tilanteissa tuotat tekstiä koneella? Minkälaista on kirjoittaa koneella, helpompaa vai vaikeampaa kuin käsin? Kuinka paljon kirjoitat koneella?

Tulevaisuus:

- Miksi haluat tulla isona? Vaikuttaako lukivaikeutesi mielestäsi tässä ammatissa?

LIITE 3: Litterointimerkinnät.

Aineistoesimerkeissä käyttämäni litterointimerkinnät

H:	haastattelija
X:	haastateltava X
.	lyhyt tauko
(3)	tauon pituus noin 3 sekuntia
*	painollinen sana
#	epäselvä sana
sa-	keskeytynyt sana
“ ”	suora lainaus
(naurahtaa)	litteroijan kommentit
[naurahtaa]	päällekkäinpuhunta
sana	analyysin kannalta oleellinen kohta
--	puheenvuoron alusta, lopusta tai keskeltä on jätetty jotain pois